

De cara al Alma Máter: de las estrategias que posibilitan la interpretación y comprensión de lo que leemos con miras a una formación superior

Tesis para optar al título de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

**Juan David Bettín Hoyos
Einer de Jesús Cogollo Díaz**

**Paula Martínez Cano
Asesora**

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Bajo Cauca
2013**

CONTENIDO

1	PRIMER CAPÍTULO.....	10
1.1.1	CONTEXTUALIZACIÓN.....	10
1.1.2	JUSTIFICACIÓN.....	11
1.1.3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1.4	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA.....	16
1.1.5	ANTECEDENTES.....	16
1.1.6	ESTRUCTURA DEL MARCO TEÓRICO.....	23
1.1.7	MARCO TEÓRICO	25
1.1.8	OBJETIVOS.....	29
1.1.9	OBJETIVO GENERAL:.....	30
1.1.10	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	30
1.1.11	METODOLOGÍA.....	31
2	SEGUNDO CAPÍTULO	32
2.1	UNIDAD DIDÁCTICA- INTERPRETANDO AL APLICAR LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA	32
2.1.1	PRESENTACIÓN:	33

2.1.2	METODOLOGÍA:	34
2.1.3	OBJETIVOS.....	35
2.2	SECUENCIA DIDÁCTICA	36
2.2.1	CRONOGRAMA	36
3	TERCER CAPÍTULO.....	44
3.1	CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS: EN BUSCA DE CLARIDAD CONCEPTUAL.....	44
3.1.1	ESTRUCTURA DE LAS CATEGORÍAS	45
3.1.2	HABLANDO DE SIGNOS, SÍMBOLOS Y SIGNIFICADOS: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA.....	46
3.1.3	APROXIMACIONES A LOS CONCEPTOS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL.	52
3.1.4	EL DIARIO PEDAGÓGICO: LA OPORTUNIDAD QUE TENEMOS PARA NARRAR NUESTRO QUEHACER PEDAGÓGICO.....	59
3.1.5	LA EVALUACIÓN Y SU IMPACTO EN EL AULA: ENTRE LA DICOTOMÍA MAESTRO-ALUMNO	63
3.1.6	MIRANDO HACIA UNA FORMACIÓN SUPERIOR: LA NECESIDAD DE SER SUJETOS EDUCADOS Y EDUCABLES.....	68
3.1.7	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ACTUAR EN ELLA Y PARA ELLA ..	70

3.1.8	UNA PARADA EN EL CAMINO DE NUESTRO VIAJE: PARA DIRIGIR LA ATENCIÓN A NUESTRO RETROVISOR PEDAGÓGICO.....	73
4	BIBLIOGRAFÍA.....	75
5	ANEXOS.....	79

De cara al Alma Máter

AGRADECIMIENTOS

Debemos nuestros más sinceros agradecimientos a las personas que hicieron posible la consecución de esta investigación:

A nuestras esposas, familiares y amigos

A la profesora Paula Martínez quien nos asesoró de manera significativa

A la Universidad de Antioquia, nuestra madre nutricia

A los docentes que en el transcurso de nuestra carrera nos hicieron partícipes de sus conocimientos.

RESUMEN

Este trabajo parte de la identificación de un problema detectado en el grado undécimo de una Institución Educativa de Cauca Antioquia (más adelante se especificará y se ampliarán detalles acerca de la Institución), el cual consiste básicamente en falencias con respecto a la comprensión e interpretación textual.

Así pues, nosotros planteamos a partir de este proyecto, unas estrategias que sirvan para reflexionar en provecho de la posible solución al problema que ponemos en cuestión. Para dar fuerza a nuestra propuesta, tomamos cuatro autores que sirven como base de sustentación teórica desde el escenario pedagógico, literario y metodológico a saber: P. Meirieu (1997), T. Van Dijk (1978), Umberto Eco (1987) y Fernando Vásquez (2006). Adicionalmente, con la autora Marta Lorena Salinas (2007), desde el campo metodológico, donde emplearemos el concepto de Diario Pedagógico, de tal manera que nos sirva en su medida como instrumento de recolección de datos y reflexión de nuestro quehacer pedagógico; partiendo de lo anterior, dichas reflexiones contribuirán a que el proceso de evaluación se enriquezca para ambos actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo nuestro pensar, formulamos una unidad didáctica que se fundamenta en la lectura de textos de diverso tipo, dándole preeminencia a los de corte literario.

Finalmente, mostraremos las categorías, análisis y hallazgos de nuestra investigación, basados en teóricos que ayudaron a la construcción de dichas categorías en pro a satisfacer los objetivos propuestos con base en la pregunta problematizadora.

PALABRAS CLAVES: Comprensión e interpretación textual, estrategias de lectura, diario pedagógico, reflexión crítica, evaluación, educación superior, práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN- EN EL UMBRAL DE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

A continuación, mostraremos lo que fue un trabajo arduo que empezó a gestarse desde el primer semestre del año 2012, donde iniciamos una propuesta pedagógica, teniendo como base una de las problemáticas que atraviesa el municipio de Cauca, Antioquia. Nos referimos a los bajos niveles de comprensión e interpretación de textos. Esta tesis de grado, recoge en sus tres capítulos un proceso orientado hacia el mejoramiento de las habilidades y análisis de lectura.

Quisimos en primera instancia elaborar una guía de trabajo realizada de manera a priori al desarrollo de la misma. Dicha guía, podemos decir que es el génesis donde germina toda una idea de qué y cómo llevar al ámbito escolar nuestra propuesta de investigación.

Este trabajo ofrece, también, una lista de teóricos que consideramos de vital importancia en cuanto a la enseñanza de la lengua, especialmente en el campo de la lectura, incluyendo no solo la de corte literario, sino todas las tipologías textuales, que de alguna manera, tienen como fin consolidar unas bases para crear un hábito lector y la necesidad de comprender lo que se lee, que sin lugar a duda, será de gran ayuda para optar por una educación superior, que si bien no es el fin de la educación del individuo, le permitirá seguir en el camino del conocimiento.

De igual forma, en este espacio, le dedicamos un lugar importante a la reflexión que debe hacer el profesor en cuanto a su quehacer pedagógico, teniendo presente la relevancia que ello supone para el mejoramiento de la calidad de la educación, empezando desde la evaluación de sí mismo y del desarrollo conjunto de la clase, que se verá reflejada en la apropiación de los saberes en sus estudiantes. Es decir, esa reflexión es una valoración al proceso de enseñanza-aprendizaje desde su protagonista inicial y hacia otros actores tales como los estudiantes y el contexto.

Adicionalmente, este proceso de reflexión, aporta indicios para investigaciones a nuevas problemáticas que vayan surgiendo dentro y fuera del aula, en los cuales el profesor que se preocupa por mejorar su enseñanza, pero también se preocupa por ayudar a que el aprendizaje de los estudiantes se piense desde una reconfiguración del quehacer hasta una manera más efectiva de realizarlo.

Finalmente, a medida que el trabajo vaya avanzando, iremos mostrando nuestros hallazgos en el campo de la práctica pedagógica relacionado con nuestro tema principal, que sin duda lograron contribuir a nuestra formación desde la experiencia en el aula, desde el proponer trabajos de lecturas cortas, pero que permitieran aplicar estrategias de comprensión e interpretación textual. Nuestros resultados también se harán evidentes en la construcción de las categorías que se fueron formando con la ayuda de los teóricos que utilizamos y sin duda alguna de la experiencia vivida en clase, que como lo ha dicho Jorge Larrosa en varias oportunidades, dicha experiencia es todo aquello que nos pasa y nos atraviesa.

1 PRIMER CAPÍTULO

BUSCANDO POSIBILIDADES PARA DESENTRAÑAR TEXTOS: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS.

El ajedrez es uno de los medios que tenemos para salvar la cultura, como el latín, el estudio de las humanidades, la lectura (...), las leyes de la versificación, la ética. El ajedrez es hoy reemplazado por el fútbol, el boxeo o el tenis, que son juegos de insensatos, no de intelectuales.

Jorge Luis Borges

En este primer capítulo presentaremos la primera fase de nuestra investigación que consistió en la formulación del problema y cómo paulatinamente encontrar los elementos que servirían para el trabajo con los estudiantes enfocado en la comprensión e interpretación de textos. Este proceso, sirvió como anteproyecto para gestar una secuencia didáctica y llevar nuestras hipótesis generadas a partir de teóricos pertinentes para los fines de la investigación a la práctica y verificarlas o descartarlas.

1.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Nuestro trabajo *De cara al alma Máter: estrategias que posibilitan la interpretación y comprensión de lo que leemos con miras a una formación superior*, tiene punto de

partida en la Institución Educativa Santo Domingo con NIT: 811022811-3, con teléfono: 839 43 45, sede principal, la cual está ubicada en el barrio Los Palmares en la Kr 21 No 35- 12 al norte del municipio de Caucasia del departamento de Antioquia. Este plantel educativo de carácter oficial tiene la capacidad de albergar a un número aproximado de dos mil estudiantes en ambas jornadas (mañana y tarde). Su planta física cuenta con todos los grados escolares, es decir, desde preescolar hasta los grados de básica y media.

Los estudiantes que hacen parte de esta Institución se ubican dentro de los estratos sociales bajos, tales como el 1, 2 y muy rara vez el 3, los cuales residen en hogares aledaños a la Instituciones –en su gran mayoría.

El desarrollo de la práctica se hizo dentro de las instalaciones de la Universidad de Antioquia, seccional Bajo Cauca. Esta decisión se tomó para concordar con el título del proyecto: *De cara al Alma Máter: estrategias que posibilitan la interpretación y comprensión de lo que leemos con miras a una formación superior*. Ello permitiría una mayor interacción con el ambiente universitario y serviría de aliciente para aspirar por recibir su educación superior en ésta., es decir, se hace pensado desde una estrategia de seducción y motivación hacia la educación universitaria.

1.1.2 JUSTIFICACIÓN

Consideramos que actualmente, es necesario promover una sociedad con una necesidad lectora, capaz de enfrentar situaciones diversas en las que se comprometan sus competencias lingüísticas y comunicativas, que pueda, sin temor a ser censurados, opinar e incluso argumentar y defender criterios sobre algún tema o interés. Se requiere de una sociedad capaz de entender o comprender, de analizar

e inferir distintos tipos de textos, incluso explicar su funcionamiento en determinado contexto, de modo que más adelante puedan establecer relaciones de sentido y llegar a la interpretación. Esto en gran medida ayudará a los estudiantes a realizar una lectura semiótica de su entorno. Esta lectura, vista desde las imágenes que dibuja la literatura escrita en la mente de sus lectores. Si bien sabemos que la literatura está cargada de ficción –aspecto que la hace rica en cuanto al dar más color a sus narraciones-, no podemos pasar por alto que ésta nace de una realidad pensada por el autor, que de alguna forma, relata cosas que ha visto o vivido desde un plano real; los cuentos son una fuente amplia en cuanto a dibujar una narración mientras se lee, por eso consideramos que es un recurso fundamental en el desarrollo de este trabajo.

Es por esto que con la propuesta que presentamos, buscamos que los estudiantes puedan hacer una recepción desde los tres niveles de lectura que proponen los Lineamientos Curriculares: Nivel literal, Nivel inferencial y Nivel crítico intertextual. Ahora bien, ¿por qué los resultados cualitativos de comprensión e interpretación de los estudiantes, hoy día no son suficientes para abarcar los tres niveles antes mencionados? Es evidente, que desde hace tiempo y en especial hoy día, a los estudiantes no se les entregan las suficientes herramientas para un buen desempeño en el abordaje de textos y parece ser que sus causas radican principalmente en la falta de lectura y análisis de la misma dentro del aula de clase.

Como maestros deseamos que nuestros aportes a la educación alcancen unos niveles transformadores para la enseñanza de la Lengua Castellana, además, siendo docentes iniciadores del proceso de Práctica pedagógica, uno de nuestros fines aspirados es, alcanzar los propósitos en dicho espacio pedagógico y si es posible, ayudar a los estudiantes para que se propongan un hábito regular de lectura; que a su vez, se puedan crear la necesidad de estudiar para alcances

académicos profesionales, donde la lectura será un rasgo constante mientras deseen ser cada vez ser más aptos en el campo por el que se inclinen.

Pero, para nadie es secreto que hoy día las personas prefieren leer cosas sencillas, fáciles de entender; por motivo de pereza y falta de ganas, no se retan a comprender cierto contenido sugestivo o implícito en algunos textos, estas personas, en nuestro caso específico, muchos alumnos, se quedan en la lectura literal, superficial, una lectura que no los lleva a construir relaciones de sentido con otros textos o saberes. En otros casos, algunos jóvenes inclusive, solo buscan lecturas informativas, que encuentran en periódicos, cartas, noticias, pero que no fundamentan o conducen a la formación de un saber, como sí acontece en el caso de los textos literarios. Es por esto que muchos estudiantes, solo son capaces de leer fragmentos de obras, o titulares de noticias, o en el peor de los casos, únicamente sus anuncios y mensajes de las redes sociales. Esto lo hemos escuchado de algunos de ellos que inconscientemente, reproducen casi a diario un encuentro virtual con frases manidas y sin trascendencia a través de los sitios de internet. Por consiguiente lo único que logran es hacer una lectura superficial, para el momento, no para la vida, y como si fuera poco, no reflexionan frente a esto, sino esporádicamente.

Frente a esta problemática, hay que pensar que este proyecto pretende considerar la lectura como un ejercicio más complejo que requiere trabajo y pensamiento, tal como lo mencionaba Estanislao Zuleta en su ensayo *Sobre la Lectura* y que adicionalmente, el problema de la interpretación se da porque hay “lectores fáciles” (2010, p. 20) que leen con lo sencillo, lo entendible o lo llamado común, porque si se enfrentan a algo más riguroso, no sabrían de lo que están leyendo, ni mucho menos comprendiendo.

La pertinencia de esta propuesta radica en que, así como queremos proponer un ejercicio de pensamiento con la lectura, a través de una propuesta interpretativa desde los tres niveles de lectura, también deseamos mejorar los niveles de

comprensión lectora con los estudiantes, proponiendo, en algunos casos, un entrenamiento en pruebas tipo Saber 11°. Para ello hubo que estudiar los planteamientos de los Lineamientos curriculares, las propuestas exitosas de otras instituciones y proponer a mediano plazo espacios adicionales para este entrenamiento.

1.1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el primer semestre del año 2012 tuvimos la oportunidad de desarrollar unas indagaciones sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura, que tuvo como locación el interior del aula de clase en los grados de la Básica Secundaria y Media de la *Institución Educativa Santo Domingo* en el municipio de Caucasia del departamento de Antioquia. Así pues, se nos dio el espacio para realizar una práctica de intervención desde una propuesta que hacía parte de las prácticas docentes (grados novenos) y en la segunda parte (2012/2) estuvimos en calidad de observadores (grados décimos), en consecuencia, esa primera parte nos permitió evidenciar algunas falencias en cuanto a la comprensión lectora que se presentaba en la gran mayoría de estos estudiantes. En este mismo semestre en los grados décimos seguíamos viendo dificultades en los chicos al abordar las lecturas –en el sentido interpretativo- que se hacen dentro del aula, de modo que, nos apresuramos a pensar que en esta Institución Educativa la lectura no es una parte fuerte y que sin duda alguna, esto conlleva a los bajos resultados en las pruebas de Estado. Es importante aclarar que si bien estas pruebas no se llevan a cabo en los grados escolares donde estuvimos presentes (9° y 10°), sino en el grado undécimo, que a lo largo de la historia de la Institución no se le ha dado la importancia que merece: una preparación de antemano que los relacione más con la necesidad de

comprender lo que leen y demostrar la capacidad de proponer algo más que repetir los sucesos de un texto escrito.

La comprensión lectora percibida, no como una interpretación llana del texto, sino como las posibles significaciones que pueden surgir a partir del análisis de éste, que permitan leer de manera intertextual e intra-textual. Este hecho ayuda a que el sujeto se desenvuelva de una manera más fácil dentro de una sociedad que lo demanda, y espera que tenga las aptitudes requeridas.

El acceso a la educación superior es una posibilidad para el desarrollo y evolución de la sociedad y la cultura, especialmente en Caucasia, Antioquia. La sociedad manifiesta el deseo de elevar las capacidades de “generar conocimiento, de adquirirlo y de adaptarlo, de transmitirlo y distribuirlo a la población”. (Carriego, p. 2006)

A partir de lo que nosotros hemos observado desde el semestre 2012/1 y 2012/2 en la Institución Educativa Santo Domingo, ha quedado en nuestra retina las dificultades que tienen los estudiantes para interpretar textos, lo que implica también mucha dificultad al momento de escribir sus ideas, precisamente por la falta de espacios en los que se promuevan y se brinden estrategias de escritura. Sin embargo, nuestro interés primordial se centra en la primera observación, por lo que nos surgieron las siguientes preguntas que guiaron esta investigación: ¿Qué sucede en el escenario escolar y en los planes de aula para mejorar y fortalecer la comprensión lectora? ¿Es posible mejorar los niveles de lectura por competencias (entendemos competencia como una habilidad y no el saber-hacer) a través de las tipologías textuales? ¿Qué tan acertado puede ser la interacción con los espacios de la Universidad de Antioquia (seccional Bajo Cauca) como provocación al ingreso a la misma u otras Instituciones de formación superior?

1.1.4 PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

No obstante, bajo la influencia de los anteriores cuestionamientos, se genera en nuestro trabajo la siguiente pregunta que nos llevó a la problematización:

¿Qué estrategias posibilitan el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual de los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Santo Domingo en Cauca, Antioquia, teniendo como base la lectura y análisis de tipologías textuales, que permitan, en segunda instancia, un mejor desenvolvimiento en las pruebas Saber 11° y ver posible un ingreso a la Universidad?

1.1.5 ANTECEDENTES

En este espacio nos dedicamos a presentar otros trabajos de investigación de similares características al nuestro, es decir, en relación con la interpretación literaria que por tanto, nos sirvieron para la realización de la investigación, además fueron de gran sostén en nuestro proceso de práctica pedagógica.

Primer Antecedente: En el campo internacional de la educación nos hemos topado con un trabajo similar al nuestro, el cual, se llevó a cabo en el año 2004 en México en la Universidad Pedagógica Nacional (Mérida, Yucatán). Éste lleva por nombre *La Lectura en la Escuela Secundaria y el Desarrollo del Pensamiento Crítico*; estuvo a cargo del docente Alejandro Ordaz Solorza asesorado por Gustavo Abud Pavia. Esta tesis surge como la sistematización de una investigación elaborada en la Escuela Secundaria técnica No.41 de Tixpéual, estado de Yucatán, donde el

docente a cargo piensa en la lectura como una acción social y no estrictamente individual, en el sentido que, dicho trabajo propone la intervención de padres de familia y profesores de otras asignaturas académicas en pro de la animación a la lectura en sus estudiantes desde el acompañamiento, así que, resulta interesante para la consecución de hábitos de lectura, además las lecturas que se hacen de manera acompañada cuenta con un valor notable pues, se dan interpretaciones diferentes en ese proceso pero se nutren recíprocamente cada apreciación, en tanto que, una complementa a la otra, haciéndose válidas entre sí.

En suma a lo expuesto en el párrafo superior, es importante apuntalar en una consideración que se hace significativa en el trabajo, en tanto que el docente Alejandro propone el trabajo de lectura pensada en el aspecto crítico donde debe dejarse a un lado el carácter estrictamente curricular, en donde tradicionalmente se piensa y se actúa en búsqueda de resultados que se puedan medir de alguna manera. Así pues, es clara su relevancia ya que, la lectura parte de donde se contrastan miradas para luego comprender de manera crítica el texto, en el sentido que, cómo interviene éste en la realidad del lector y cómo el lector asimila y reflexiona en función de dicha intervención, además ubica el ejercicio lector como un hábito válido desde lo cualitativo y no lo cuantitativo.

En este trabajo su autor le da la importancia que merece la lectura, en el sentido que no la formula como un seguir descuidado tras unos códigos los cuales requieren decodificación, sino que, reconoce la lectura como una herramienta que exige interpretar y comprender, donde también considera que la misma debe ser tomada más en cuenta de lo que hoy por hoy pasa en las escuelas tradicionales en tanto que, la lectura debe ser aprovechada de la mayor manera posible, ya que, ésta se convierte en la posibilitadora de una transversalidad en diversos campos importantes para la educación, tales como, el cultural, social y epistémico; así pues, se entiende el aporte significativo que hace la construcción de dichos hábitos,

teniendo en cuenta que, será de gran utilidad después de la vida escolar. Así lo hace ver claramente este maestro cuando plantea que

la promoción de la lectura no puede quedar entrampada en la esfera escolar, sino [que]¹ tiene que trascender necesariamente hacia toda la comunidad, en donde los docentes, los padres de familia y los estudiantes activan conjuntamente su potencial de alfabetización y se convierten en protagonistas en la recreación de la historia.” (Solorza, 2004, p. 7)

Este maestro inicia su investigación desde una serie de problemáticas que acosan a los jóvenes en la secundaria, en cuanto a la comprensión lectora pues, éstos pueden pasar por toda su etapa escolar, muchas veces, sin saber leer (en el sentido que se planteó anteriormente).

Este trabajo se vincula en el campo investigativo desde la metodología Investigación Acción Participativa donde, a partir de una necesidad que ve su autor, se plantea como objetivo general, alcanzar una transformación social de la realidad escolar mediante la participación ciudadana; donde los padres, profesores (de todas las áreas) y alumnos coadyuvan para la consecución de herramientas que faciliten la construcción de hábitos de lectura, posibilitando así, el carácter crítico a la hora de abordar textos.

En este trabajo se piensa en un marco teórico que parte del concepto de la elaboración del proceso y ejercicio cultural de la lectura desde otros escenarios diferentes a los espacios escolares pero con la colaboración de todos agentes que son parte de manera directa e indirecta con relación a la formación crítica de los jóvenes estudiantes.

Este trabajo académico que se realizó en México aporta a nuestra investigación ya que, nos permite revisar nuestro trabajo desde otra perspectiva y otro contexto que

¹ Corchetes nuestros

tiene aspectos similares con nuestra investigación donde se busca suplir algunas necesidades que acontecen en el campo educacional y más exactamente en los procesos de lectura en cuanto a reflexionar, comprender e interpretar. Además ambos trabajos convergen en incluir a otros escenarios y otros agentes en la adquisición de herramientas y habilidades que posibilitan el lado crítico de los estudiantes de cara a su formación escolar y el advenimiento de un rol dentro de la sociedad.

Segundo antecedente: Carmona Botero & Sierra Usuga (2012). A continuación presentamos una tesis, la cual se produjo en la Universidad de Antioquia (Medellín) a cargo de las estudiantes (en su momento) de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana Marcela Carmona Botero y Leidy Johana Sierra Usuga quienes tuvieron como asesora a Leidy Yaneth Vásquez Ramírez en el año 2012; trabajo que, tiene por nombre: *Sobre universos y anaqueles literarios: propuesta de comprensión e interpretación textual basada en la hermenéutica literaria para los estudiantes de básica y media*. Este trabajo parte de un problema de comprensión lectora detectado en un período de observación, que de ese modo generó la necesidad de presentar una propuesta que tuvo como principal objetivo mejorar la interpretación y comprensión lectora partiendo de unos procesos hermenéuticos, los cuales, posibilitarían optimizar la lectura en los estudiantes en lo que respecta a la interpretación y comprensión.

Para la consecución de dicha propuesta las autoras presentan en su trabajo un marco teórico que les otorga el suficiente apoyo, en el sentido que, hay una conceptualización de los ejes que se proponen a trabajar, tales como la comprensión lectora que en este trabajo está situada desde los niveles literal, inferencial, crítico y afectivo. Así pues, este trabajo parte también del concepto de lectura que propone el MEN: “el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural, que va más allá de la búsqueda del significado y el cual configura al sujeto lector.” (MEN citado en Carmona y Sierra, 2012, p.50).

En el caso de la interpretación las autoras de esta tesis se apoyan en Alfonso Cárdenas que propone el concepto de interpretación como comprensión: “cuando la comprensión se fija en la realidad se convierte en explicación y cuando apunta hacia el hombre se produce como interpretación” (Cárdenas citado en Carmona y Sierra, 2012, p.51-52). Este sustento teórico es presentado con el fin de mostrar varios conceptos de interpretación antes de llegar al eje central de la investigación, el cual es, la interpretación desde la hermenéutica literaria.

Esta idea de proponer un concepto de interpretación se ha desarrollado de manera más amplia con los planteamientos de Paul Ricoeur, quien asume una dialéctica entre ambos, por un lado, la comprensión es la conjetura y la explicación es la validación de ésta. (2006, p. 92) En esta medida conjetura supone darle al texto un nuevo significado, el lector brinda una mirada, su sentido, en la conjetura están las demás intenciones del lector, dado que “las intenciones del autor están más allá de nuestro alcance” (Ricoeur, 2006, p. 87) Por otra parte, el proceso de validación es con el cual se pueden comprobar dichas conjeturas. Así se podría decir, como lo plantea el autor que “la validación de una interpretación aplicada al texto aporta un conocimiento” (p. 91)

A manera de conclusión, podemos decir que las autoras plantean una propuesta para la comprensión e interpretación literaria desde los procesos hermenéuticos, ya que, tienen en su contenido apuestas que permiten dejar a un lado los tipos de lecturas que se hacen, muchas veces, de maneras superficiales, además hace un gran aporte en cuanto que, presenta una afinidad con nuestro trabajo pues, permite notar a la lectura como una serie de procesos que tienen como fin la interpretación, es decir, la lectura como un acto riguroso -no desciframiento de palabras- de tal manera que se pueda hallar un universo de significados.

Tercer antecedente: Gloria Lucía Rúa Lopera (Rúa Lopera, 2006) el cual tiene por nombre *La Lectura de Textos Literarios Como Herramientas que Propician La*

Posición Crítica en Los Estudiantes Del Grado Once (A) Del Liceo Manuel José Caicedo. Éste se produjo en la Universidad de Antioquia (Medellín) en el año 2006, el cual, se llevó a cabo en el municipio de Barbosa, Antioquia y estuvo asesorado por el magister José Joaquín Arango Rojas. Se presenta como una opción para la formación literaria de estudiantes de undécimo grado donde, básicamente, dicho trabajo se comprende –en su aplicación- como un espacio para la aplicación de unas estrategias propuestas en aras de lograr niveles de lectura significativos, de tal manera que permita la consecución de lectores críticos, ello evidenciado en una metodología de evaluación concreta que plantea su autora.

Lopera en su investigación plantea cuestiones muy interesantes pero, vale la pena rescatar en esta reseña hacia su trabajo, una preocupación que le surge, en cuanto que desea que sus estudiantes, al igual que ella, se pregunten un porqué leer. Dicho interrogante parte del supuesto hecho de que los jóvenes estudiantes son *facilistas* y que por ende no se cuestionan por lo que leen, así pues, plantea unas estrategias desde la lectura de textos literarios que permitan posiciones críticas, a la hora de abordar dichos escritos por sus estudiantes.

En este trabajo de grado, la autora se apoya en algunos postulados teóricos en pro de darle fuerza a sus planteamientos, así que retoma lo planteado por Beau Fly Jones, el cual considera que "Las actividades diseñadas para ayudar a los alumnos a definir relaciones o a adoptar diferentes puntos de vista pueden impulsar una orientación reflexiva que lleve a la formulación de hipótesis o ideas." (citado por Lopera, 2006, p. 33)

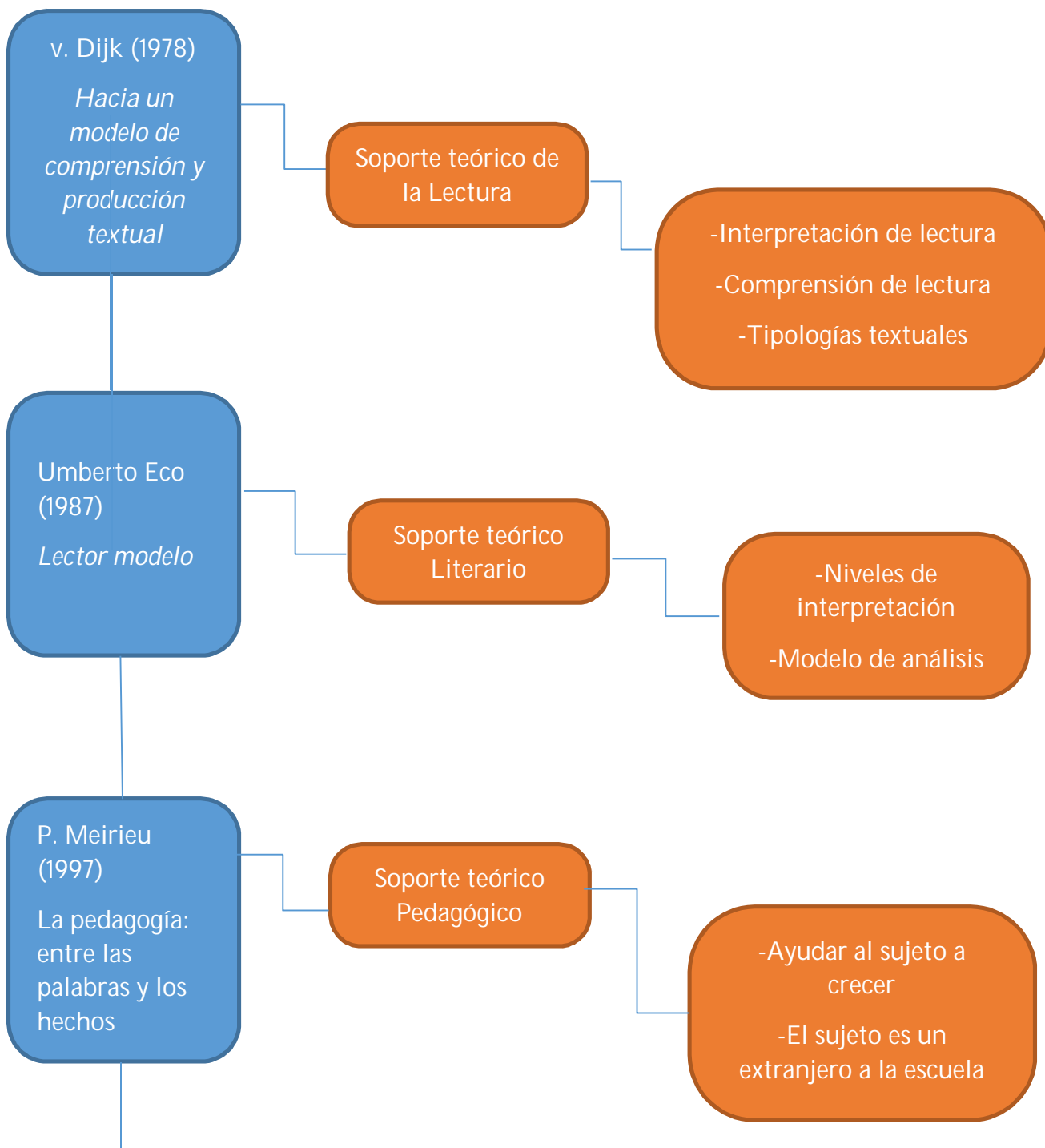
De acuerdo con lo anterior se puede percibir una lógica en sus argumentos, en el sentido que, se sostiene en su preocupación por concebir estudiantes críticos y reflexivos a la hora de interpretar, en este caso, lo que leen.

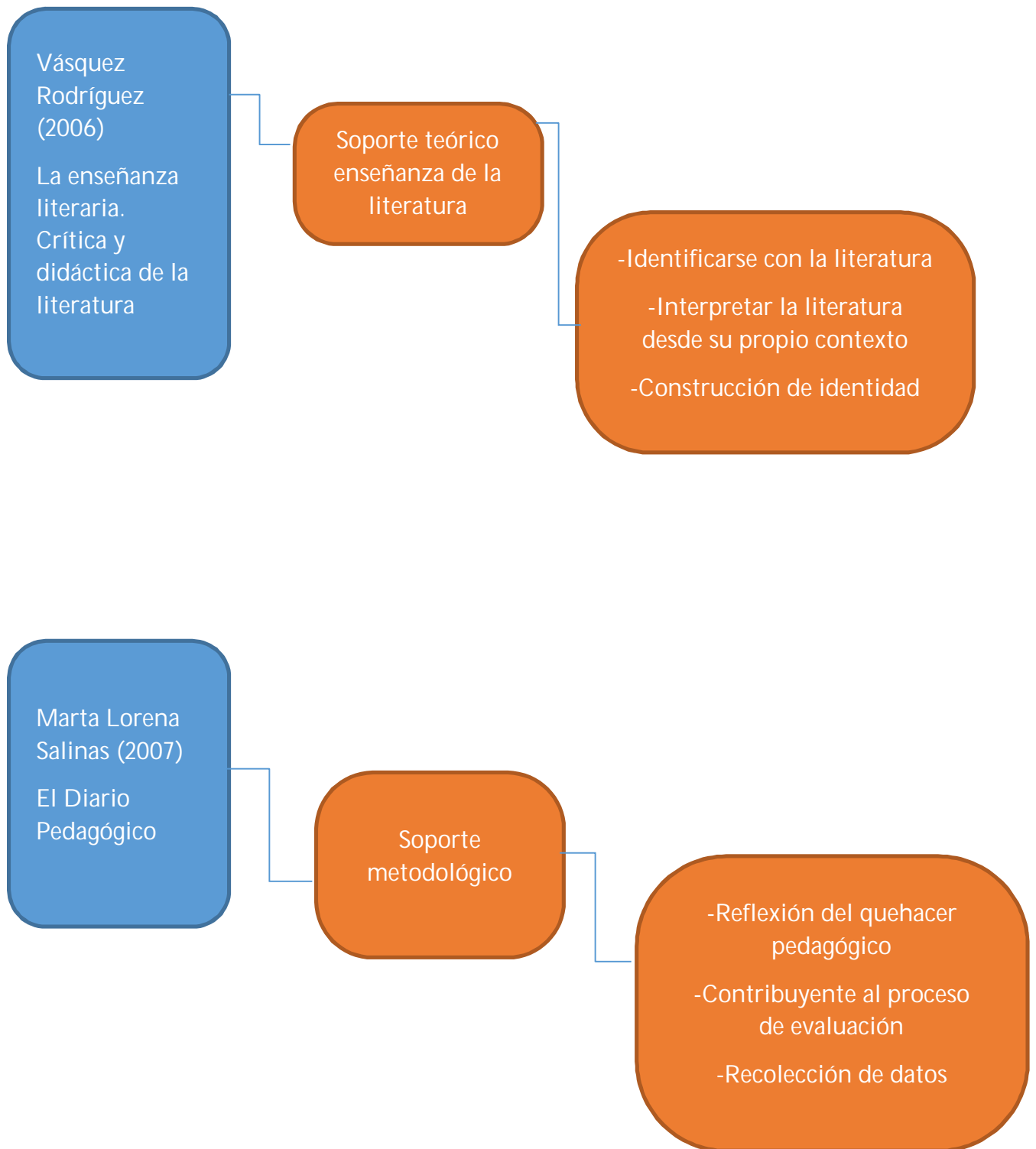
Por otra parte la autora de este trabajo de grado se permite hablar de la interpretación y la comprensión apoyada en el postulado que hace el Ministerio de

Educación Nacional (MEN) en cuanto que piensa en lo anterior, respecto a que, "es necesario hacer énfasis en la comprensión e interpretación textuales, en la producción de textos orales y escritos, en el aprendizaje lúdico y crítico de la literatura y de otros sistemas simbólicos" (Lopera, 2006, p. 39). Así pues, este soporte teórico es implementado por Lopera para la consecución cohesiva de su discurso, ya que, ella en sus intenciones primarias se encuentra abordando la lectura en función de lograr estudiantes lectores capaces de ser críticos y reflexivos a la hora de enfrentarse a textos de carácter literario.

Finalmente, tanto los planteamientos hermenéuticos desarrollados por la teoría literaria y los fundamentados en el Ministerio de Educación son soportes fundamentales para nuestro trabajo, dado que la articulación escolar no puede dejar de lado lo disciplinar y las políticas públicas para la enseñanza de la Lengua Castellana.

1.1.6 ESTRUCTURA DEL MARCO TEÓRICO





1.1.7 MARCO TEÓRICO

En este trabajo quisimos darle la importancia que se merece al concepto de LEER y lo escribimos en mayúsculas, ya que nuestras intenciones primarias son del “conocimiento popular” esa idea de que leer es simplemente pasar la vista por una línea de letras que están unidas para formar palabras. Entonces, en este sentido nos dispusimos a aclarar y decir que leer va más allá de seguir unos simples renglones de textos, porque es algo que implica una serie de elementos, de estrategias que se deben tener en cuenta a la hora de hacer una verdadera lectura, elementos como el contextualizar lo que se lee, interpretar lo que se lee, analizar y poder caer en la cuenta que lo que se está leyendo tiene un sentido y que cada línea de texto tiene una importancia, puesto que, no está suelta del resto (Kress, 2003, p. 211).

Nuestro proyecto está fundamentado principalmente por cinco teóricos, a saber: donde el primero es T. van Dijk (1978) que nos guía desde el análisis de textos en cuanto a la organización de los mismos en su estructura (unidades de textuales), y su conceptualización referente a la comprensión e interpretación.

Como siguiente teórico tenemos a Umberto Eco (1987) también desde la perspectiva Literaria a quien utilizamos como guía para mejorar los niveles de interpretación donde es necesario contemplar el texto desde una mirada crítica y no quedarse simplemente con lo que dicen las líneas de modo que, pudiéramos encontrar en él su interpretación y análisis. Al respecto Eco plantea que, “interpretar el texto significa reconocer una enciclopedia de emisión más restringida y genérica que la de destinación”. Es decir, construir caminos de interpretación significa relacionar los saberes y permitir construir otros.

Como tercer teórico, Philippe Meirieu, el cual es el soporte pedagógico de este trabajo. Para Meirieu la relación con el estudiante es vital en el proceso de enseñanza, por lo cual, propone que:

“lo que uno puede esperar, lo que se debe buscar es primeramente, un punto de apoyo en el sujeto, un punto donde articular un aporte, donde ubicar una palanca para ayudar al sujeto a crecer. Esto podría ser algunas veces un deseo de saber y de comprender que nace de manera extranjera a la escuela” (Meirieu, 1997, p. 42-43).

Además de esto, aplicamos el dispositivo didáctico propuesto por el mismo autor en “Aprender sí, pero cómo” que nos permite “extraer principios fundamentales y propuestas para unos útiles (...) con los que imaginar, construir y adaptar una pedagogía verdaderamente novedosa” (Meirieu, 1992). Este dispositivo no se llevará a cabo rigurosamente, en el sentido de plasmar en nuestra investigación los resultados que arrojen las rejillas, pero si se tendrá en cuenta al momento de pensar en cómo innovar algunas de las cosas llevadas al aula.

Es importante entonces, también mencionar la relación relevante que hay entre lector y texto, en tanto ¿Qué es un texto que no se lee? Pues bien, pensamos que ya sea un libro o una publicación escrita de bajo o alto aliento que no se lee, ésta no “vive”, es decir, para que un escrito cumpla su función inicial (comunicar) debe existir un lector que haga de éste una herramienta para sí en lo que respecta a su formación.

En este orden de ideas, entonces, es importante decir que cuando se está leyendo algún escrito, éste existe, pero si además de esto se comprende, éste vive, de modo que “en el sentido que hay un lector que le da vida cuando puede interactuar, identificarse o rechazarlo desde su subjetividad como ser pensante, que se puede ubicar desde su contexto social y naturaleza humana” (Vásquez, 2006)

Estamos convencidos que la lectura –según lo anterior- se puede lograr desde la escuela, que a nuestra consideración, es el escenario lógico para empezar a poner los primeros peldaños para configurar una cultura, que será la que le de vida a novelas, cuentos, relatos, microrrelatos, y todos esos textos escritos que esperan ansiosos adentrarse en la mente de sus lectores.

Adicionalmente, Marta Lorena Salinas (2007) es nuestro soporte metodológico cuando dice que la herramienta del diario pedagógico, como docentes investigadores nos suministra un “escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva” (p.32). De esta forma pretendemos aplicar los teóricos anteriores de tal manera que, contribuya a la búsqueda de nuestras cuestiones investigativas desde nuestro enfoque narrativo.

Nuestro trabajo, optamos por nombrarlo: *De cara al alma máter: de las estrategias que posibilitan la interpretación y comprensión de lo que leemos con miras a una formación superior*, que hace referencia a la comprensión lectora en tanto son los requisitos previos que hay para ingresar a la Universidad; entonces, queremos aclarar que estamos hablando de todas las variedades o tipologías textuales y no mencionamos un género específico como tal, pero implícitamente le estaremos dando mayor prioridad a los escritos de carácter literario, puesto que éste es según nuestro énfasis el que nos atañe como futuros maestros de literatura. Quisimos aprovechar este y todos los espacios (de la Universidad de Antioquia, seccional Bajo Cauca) posibles para enseñar la literatura y que posteriormente sea importante y ocupe un espacio especial en la formación de los sujetos que estarán en nuestras manos, además ¿Qué mejor que un texto de arte literario para identificar tantos conceptos historiográficos, científicos, sociales, políticos y epistemológicos que van de la mano con la literatura?

Por otra parte, al saber de antemano que nuestros planes iban dirigidos a un público adolescente, (donde es natural que estén en una etapa de cambios y de exploración, por ejemplo la “búsqueda de identidad” –característica más relevante y propia de los adolescentes), consideramos pues, idónea la aplicación del arte literario como posibilitador de una construcción de identidad, entendiendo que la literatura permite comprender que la existencia del hombre es “un permanente ejercicio de construcción de identidad” (Vásquez, 2006, p. 285) pues el contenido de esta búsqueda es la pura experiencia.

Para empezar tomamos la decisión de aclarar que no le estamos restando importancia a otros tipos de textos, ya que, consideramos igualmente relevantes los escritos que no pertenecen al arte literario, solo que dimos un enfoque privilegiado a la literatura, por ser nuestro énfasis; no obstante, los escritos de carácter expositivo, argumentativo, informativo, entre otros, en gran manera son de mucha ayuda a la hora de interpretar y comprender otros tipos de escritura bajo estructuras y criterios distintos para el ejercicio de interacción textual.

Apoiados en Fernando Vásquez (2006), nos atrevemos a afirmar que la interpretación textual no se circunscribe a la literatura solamente, no obstante es la literatura la mejor exponente de la lengua materna, pues, ésta “nos pone en contacto con lo mejor de nuestra lengua, porque nos permite degustar la selecta cosecha de nuestro lenguaje” (p. 287).

Nos animamos a darles de probar de esa “selecta cosecha” (que si bien podría ser el canon, también hubo la necesidad de abrir espacio para textos de mucha riqueza literaria sin que pertenezcan a éste) de la que habla el autor antes citado a nuestros estudiantes, lo anterior servirá en tanto que los ayude a reconocer y comprender las diversas tipologías textuales.

Llegados a esta parte, nos remitimos al concepto de lectura como semiosis, es decir, la creación de significados e imágenes desde la lectura; traemos a colación esto, puesto que nos resulta pertinente mostrar que un agente que ha desplazado la lectura es la imagen (no queremos decir con esto que la imagen sea una enemiga de la palabra escrita, sino que ha adquirido un auge muy significativo en la sociedad actual más alto que el texto escrito), esto acaece por muchos motivos, los cuales no alcanzaríamos a mencionar aquí en su totalidad, sin embargo, si diremos que la imagen llega a todo público, mientras que la lectura necesita un mínimo: saber leer. Ahora bien, la imagen ha desplazado al texto escrito y lo seguirá desplazando: “la imagen será mucho más dominante como modo público de comunicación” (Kress, 2003, p. 203).

De esta manera, podemos entender la postura de Estanislao Zuleta (2010) cuando dice que “no hay textos fáciles, no busquen facilidad por ninguna parte...” (p. 20). Entendiendo la sentencia de Zuleta, se demuestra la importancia de lo expuesto en el párrafo anterior; además entender la lectura como semiosis permite comprender su importancia para abordar textos desde un enfoque cada vez más analítico, es decir, una creación progresiva de significados

Finalmente, no se puede pensar en el facilismo con la lectura a diferencia de la imagen, pues, ésta no lo es. En cambio lo que hay son “lectores fáciles” (Zuleta, 2010, p. 20) los cuales creen estar entendiendo un texto y más alejados de la comprensión no pueden estar. Por tanto si se piensa en la lectura como semiosis no veremos “lectores fáciles” al trascender hasta lo metafórico o simbólico, es decir, lo que no ve a simple vista.

1.1.8 OBJETIVOS

Para llevar a cabalidad nuestro proyecto, nos trazamos unos objetivos que denotarían al final qué tan acertados y acercados estuvimos a nuestra pregunta problematizadora. Ellos son los siguientes, un primero como objetivo general y los demás como específicos:

1.1.9 OBJETIVO GENERAL:

- Fortalecer la comprensión e interpretación textual de los estudiantes del grado 11° de la institución educativa Santo Domingo en Cauca, Antioquia a partir de estrategias de lectura y análisis de distintos tipos de textos en función de necesidad de comprender lo que se lee y que este ejercicio contribuya –en segunda instancia- a mejorar los resultados de las pruebas SABER 11 y ver posible un ingreso a la Universidad.

1.1.10 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Brindar espacios que posibiliten la creación de hábitos de lectura a partir del abordaje de tipologías textuales en los estudiantes del grado 11°.
- Aportar diversas estrategias de lectura que faciliten el proceso de comprensión textual, haciendo de éste un momento de reto a ellos mismos.
- Realizar constantes ejercicios de relatos cortos complejos, que comprometan al estudiante a detenerse en la lectura.

1.1.11 METODOLOGÍA

Recurrimos a una metodología cualitativa con enfoque etnográfico-narrativo. A partir de esto, será posible la implementación de métodos que lleven al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Para ello será necesario abordar toda la tipología textual y no circunscribirse al literario. Nos valemos para ello de la utilización de diversas clases de pruebas tipo Saber. Además nos permite apoyarnos en procesos de observación y reflexión a partir de las experiencias redactadas en el diario pedagógico. Este recurso, nos ayudó a “llevar lo aprendido a la discusión e incorporarlo en la escritura” (Salinas, 2007, p. 31). Además, para nuestra investigación consideramos de gran importancia la aplicación del diario pedagógico que propone la autora para la escritura de la práctica docente donde esta herramienta la aplicamos con el fin de hacer una reflexión pedagógica de nuestro accionar como maestros. Así pues, es importante la consideración de que

El diario pedagógico está fundamentado en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva. (p.32)

Estamos seguros que ese proceso de reflexión es fundamental para esta investigación. Así pues, como las sesiones de clase se harán dentro de la Seccional, al verse dentro de las instalaciones de la misma, servirá como aliciente para avivar las ganas de estudiar una carrera de las que ofrece el Alma Máter en nuestra región; sin embargo, la finalidad es que aspire a la educación superior desde dentro de la misma.

2 SEGUNDO CAPÍTULO

2.1 UNIDAD DIDÁCTICA- INTERPRETANDO AL APLICAR LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

LEER ES CUESTIÓN DE INTERPRETAR

Leer es: 5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. (DRAE, 2013)

*Que otros se jacten de las páginas que han escrito;
a mí me enorgullecen las que he leído.*

(Jorge L. Borges, 1969)

2.1.1 PRESENTACIÓN:

Este espacio está pensado para mejorar la comprensión lectora del grado 11 de la institución Educativa Santo Domingo.

Hemos pensado abordar las diferentes tipologías textuales, pero fundando bases desde la literatura, pues consideramos que ésta posibilita una gama alta de niveles interpretativos, que a su vez servirán de herramienta en cualquier texto que aborden, ya sea a partir de lo simbólico, donde se incluye en lo inferencial, pero también desde lo literal. Además, todo ello, dará pie a que utilicen textos que en el pasado hayan abordado o trabajado ya sea por iniciativa propia o académicamente y los relacionen con el que estén leyendo, de tal manera que apliquen el nivel crítico intertextual, el cual básicamente busca relacionar varios textos y encontrar aspectos en común desde determinados tópicos propuestos que les permitirán argumentar o justificar lo que leen.

En esa dirección, hemos pensado utilizar la lectura en voz alta y acompañada, pues “la lectura en voz alta se convierte así en factor de cohesión comunicacional de la comunidad, pero también en medio de la reafirmación de la identidad del individuo” (Alfaro López, 2007, p. 32), sabemos por experiencia que la lectura en voz alta contribuye a la interacción de la dualidad profesor-alumno permitiendo lograr mejores resultados de comprensión en donde constantemente se estará cuestionando y conjeturando aspectos relevantes de los textos abordados, pues así se abren las puertas a la plurisignificación, que bajo argumento, los estudiantes defienden sin alejarse del texto y justamente, esperamos que los chicos adquieran también la posibilidad de buscar en la lectura cierta identificación que los haga tomar la necesidad de mejorar sus niveles de lectura.

Ahora bien, será necesario que lean individualmente y por parejas (pretendemos con esto que los chicos adquieran el sentido de compromiso y que todos hagan su ejercicio lector) donde ya puedan de manera paulatina aplicar todas las estrategias de lectura vistas para la interpretación en las sesiones de clases.

Esta Unidad Didáctica se propone en segunda medida aportar al mejoramiento de las pruebas Saber 11 y posteriormente las de admisiones universitarias. Llevaremos a cabo un proceso de aplicación de talleres donde pensamos utilizar pruebas que ya se hayan hecho con anterioridad de tipo selección múltiple con única respuesta; con esto buscamos identificar los avances y en qué hacer énfasis con los chicos a la hora de poner en práctica las herramientas recibidas.

2.1.2 METODOLOGÍA:

En cuanto a llevar los trabajos al aula, apelaremos a lo teórico-práctico, es decir, abordaremos las clases de forma magistral únicamente para explicar conceptos básicos y profundizar hasta donde sea necesario para cada actividad; luego seguirán los talleres de aplicación para ir ejercitando lo visto en la y las sesiones. Para esto nos apoyaremos en los sistemas audiovisuales con que cuenta la Universidad de Antioquia a fin de ahondar y leer de maneras diferentes. Por otra parte, a la hora de llevar a la práctica algunas de las estrategias dadas, trabajaremos con los módulos de *Instruimos* y *Formarte*, siendo estos solo un punto de partida, o referente que nos sirvan de guía a la hora de abordar algunos contenidos de las semanas. Ello nos permitirá ir construyendo estrategias de comprensión. Además, –en segunda instancia- con esto buscaremos ejercitar a los chicos de cara a las pruebas Saber 11 y las pruebas de admisión de las Instituciones de Educación Superior, pues éstos sirven de alguna manera, como simulacros de dichas pruebas.

2.1.3 OBJETIVOS

2.1.3.1 OBJETIVO GENERAL:

- ✓ Fortalecer la comprensión e interpretación textual de los estudiantes del grado 11° de la institución educativa Santo Domingo en Cauca, Antioquia a partir de estrategias de lectura y análisis de distintos tipos de textos.

2.1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Brindar espacios que posibiliten la creación de hábitos de lectura en los estudiantes del grado 11° partiendo de la necesidad de comprender e interpretar lo que se lee.
- Aportar diversas estrategias de lectura que faciliten el proceso de comprensión e interpretación textual.
- Provocar en los estudiantes la necesidad de retarse a ellos mismos en cuanto a comprender e interpretar a pesar de la exigencia de algunos los textos

2.2 SECUENCIA DIDÁCTICA

2.2.1 CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	2012/2						2013/1					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Espacio de contextualización y proceso etnográfico												
Elaboración de la secuencia didáctica • Introducción a los temas												
Trabajo de comprensión lectora <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas literarias • En voz alta • Grupales • Individuales 												
Talleres de comprensión lectora												
Simulacros de pruebas tipo selección múltiple con única respuesta												

SEMANA N°1

CONTENIDO: Inducción

DESCRIPCIÓN: En esta primera sesión, se propone inducir a los muchachos de la I. E. Santo Domingo al curso de competencias lectura a cargo de los maestros Einer Cogollo y Juan David Bettín, en la cual se presentará los siguientes aspectos:

- ❖ Vida universitaria
- ❖ Lectura de un cuento de Sandra Castrillón, en *Odios*
- ❖ Propósitos del curso
- ❖ Normas de la Universidad
- ❖ Expectativas y aclaraciones

También será un espacio apropiado para explorar los conocimientos previos de los estudiantes, ciertos gustos por la lectura además de una familiarización con la planta física de la universidad y se sientan motivados a ingresar después de su egresión del grado 11.

SEMANA 2.

CONTENIDO: Teorización raíces griegas y latinas

DESCRIPCIÓN: Consideramos pertinente que para el inicio temático del curso es muy importante empezar por las raíces de nuestra lengua, es decir, las griegas y latinas, las cuales aparte de ampliar el léxico de los muchachos, de alguna manera se estarán acercando a manejar una mejor enciclopedia mental de palabras que contribuirá a un desempeño óptimo referente a las pruebas y talleres que proponemos trabajar. Así pues, se contextualizará sobre la importancia que tienen

éstas en la lengua española, mostrando lo provechoso que es apropiárselas para sí mismos.

Siendo este el caso, traeremos al aula un taller de aplicación de la teoría en tanto los lexemas o raíces tomado del Módulo *Formarte* en la página 39. (Véase Anexo 1)

Después de resolver dicho taller, socializaremos las respuestas, de modo que se posibilite una apropiación de términos y retroalimentación del grupo mismo.

Es apropiado que analicemos el trabajo realizado con los chicos mediante una evaluación que dé cuenta de los aciertos y aspectos a mejorar para la próxima, en busca de aplicarlas en cierto grado sus recomendaciones, y aunque no aparezcan en esta unidad didáctica se irán adaptando al trabajo propuesto.

SEMANA 3.

CONTENIDO: Niveles de lectura

DESCRIPCIÓN: En esta semana se hará un abordaje de los niveles de lectura con el propósito de guiar a los estudiantes con respecto a sus lecturas y la variación rigurosa de éstas. Siguiendo el orden de este trabajo, pretendemos hacer más énfasis en la lectura inferencial en la que traeremos a Cortázar y su texto “Cortísimo metraje”. La actividad a realizar, básicamente consiste en descifrar las cosas que el narrador del texto, da por obvias, ejerciendo así la deducción; a éste le anexaremos el “capítulo 68 de Rayuela” a fin de intentar darle sentido al lenguaje que propone Julio Cortázar. (Véase anexo 6).

SEMANA 4

CONTENIDO: Interpretación crítico-intertextual

DESCRIPCIÓN: Para empezar abordaremos el texto *Borges y yo* de Jorge Luis Borges y *El otro yo* de Mario Benedetti. Ambas lecturas se harán en voz alta para motivar a la participación de todos los integrantes del curso, bajo preguntas y pautas que haremos en los momentos que consideremos importantes para la fluidez de la lectura. Luego de cada una, se harán breves comentarios, lecturas y relecturas, y se pasará a la segunda fase del trabajo: argumentar los aspectos que vinculan a los relatos entre sí, mediante preguntas orientadoras como: ¿qué relación guardan los títulos? ¿Qué unen ambos relatos en cuanto a la temática? (véase el anexo 7 y 8)

SEMANA 5

CONTENIDO: Lectura literaria

DESCRIPCIÓN: En esta semana, bajo los niveles de interpretación vistos se hará el abordaje de un cuento literario muy interesante del autor estadounidense Edgar Allan Poe titulado *El corazón delator*. Con el ánimo de que los chicos apliquen los niveles aprendidos –literal e inferencial en este caso- traeremos a ellos dicho cuento donde, empezamos con una lectura acompañada, es decir, todos a la par. Seguidamente se les presentará a los chicos una versión animada de este cuento (tomada de <http://youtu.be/sl1l6v0ydfQ>) la cual, aporta una nueva visión de éste pues, la imagen y el sonido –en este caso- les ayudará a profundizar (descartar o afianzar conjeturas) más su interpretación la cual, veremos de manera escrita cuando estos muchachos resuelvan algunas preguntas orientadoras que darán cuenta de sus interpretaciones individuales. Preguntas como: ¿Qué concepto de

cordura alcanza a rastrear dentro de este relato? ¿Qué representa para usted el ojo enfermo del anciano?

Por otra parte también trabajaremos con el cuento de Horacio Quiroga *El hombre muerto* (véase anexo 2), con el cual pretendemos ahondar tanto en lecturas literarias como en la interpretación de las mismas. En este caso leeremos el cuento a los chicos (si se presentan algunas inquietudes en los muchachos, de modo que no les quede claro algunos momentos del cuento, por ejemplo que tengan que ver con la muerte del personaje principal, se recurrirá a la relectura para clarificar sus dudas). Pasado lo anterior se lleva a cabo una actividad de aplicación que será de tipo taller -selección múltiple con única respuesta- para la cual utilizamos las preguntas formuladas en el módulo *Instruimos* donde se trabaja este mismo relato de Horacio Quiroga.

SEMANA 6

CONTENIDO: Denotación y Connotación

DESCRIPCIÓN: Consideramos para nuestro trabajo que era de suma importancia trabajar con nuestros estudiantes este tema pues, a ellos como estudiantes del grado once les será de mucha ayuda de cara a las pruebas que enfrentarán, (SABER 11 y de Admisión a la universidad) pues es muy común encontrar preguntas en este tipo de pruebas con relación a lo explícito e implícito.

Para estas clases se parten de un principio básico: todas las palabras denotan o connotan. Así pues explicamos sobre la significación de las palabras y que dichos significados pueden variar dependiendo del contexto donde se ubiquen. Partiendo de las dudas que irán surgiéndole a los alumnos se profundiza y les proporcionaremos ejemplos que posiblemente ellos han vivido de modo que, les quede más fácil la comprensión de esta temática. Después de haber dicho,

explicado, ejemplificado y profundizado todo lo concerniente a este tema, procedemos a hacer una actividad evaluativa (consta en seleccionar una respuesta que crean correcta) la cual, tomamos del módulo FORMARTE. Para ilustrar esta actividad: (véase anexo 3)

SEMANA 7

CONTENIDO: Tipologías Textuales

DESCRIPCIÓN: Para esta sesión trabajaremos los tipos de textos (expositivo, argumentativo y narrativo) donde nuestro principal interés es que los estudiantes logren identificar características en cada uno éstos que le permitan distinguir de una manera sencilla un tipo de texto de otro. Para esto, lo que haremos primeramente será preguntar cuáles son sus saberes previos acerca de este tema en particular y que si nos pueden brindar un ejemplo. Después que algunos alumnos hagan sus comentarios, daremos inicio a la explicación de cada tipo de texto donde les presentaremos ejemplos y nos encargaremos de nombrarles las características que hacen que un texto se diferencie de otro; para darnos cuenta de esto les preguntaremos, a medida que avancen las explicaciones, qué van entendiendo y qué no les queda claro, con el fin de detectar y resolver posibles confusiones.

Como es necesario ir evaluando el proceso, en dirección de las habilidades de interpretación, cada tipo textual se trabajará con unos ejercicios que propone el módulo *Formarte*: (véase anexo 4)

SEMANA 8

CONTENIDO: La Sintaxis (ordenar para formar enunciados coherentes)

DESCRIPCIÓN: En esta semana trabajaremos la comprensión de lectura con frases cortas. Utilizaremos la sintaxis para ello; básicamente las actividades que haremos giran en torno a organizar en orden lógico cierta cantidad de frases hasta volverlas un enunciado como tal, que dé cuenta de una idea clara, valiéndose de los signos de puntuación en caso de requerirlos. Dos actividades serán la base para que se efectúe esta propuesta semanal que guía al estudiante desde el ejercicio mental. La primera, tomamos como ejemplo el ejercicio complementario 7 de la Unidad Bajo Palabra de la Universidad de Antioquia que propone el profesor Carlos Rincón: (véase anexo 5)

Ésta consta de diez ejercicios, los cuales al final de la clase se socializaran para identificar cuál es la más adecuada en cada caso.

En la siguiente sesión será un trabajo parecido, con la variante, de ser un texto (en este caso elegiremos uno de tipo expositivo: *El tren bala japonés* tomado de <http://www.espectaculosavenida.com/tren-bala.htm> tomado el 15- Mayo- 2013) el cual fragmentaremos, recortándolo y guardándolos en una bolsa con el propósito de que ellos busquen la forma lógica y coherente del texto.

SEMANA 9

CONTENIDO: El Resumen

DESCRIPCIÓN: Esta semana la utilizaremos para abrir el espacio a la estrategia del resumen. Ésta será abordada desde lo teórico –brevemente- lo que variaremos será la estrategia convencional que tienen las instituciones de esta región de poner a leer y buscarle lo más importante al texto.

Los dos textos que escogeremos serán: *La idea que da vueltas* de García Márquez; y *Espantos de agosto* del mismo autor. El trabajo a realizar con el primero de los

textos, es leerlo y resumirlo utilizando máximo trescientas palabras, así que deberán apropiarse muy bien de éste para llevarlo a términos puntuales; con el segundo texto, un poco más extenso que el anterior, deberán resumirlo también, solo que éste no deberá exceder más de las doscientas cincuenta palabras. Se quiere que asuman una postura crítica que les permita adueñarse de la trama del texto hasta el punto de extraer los datos más relevantes del mismo.

SEMANA 10

CONTENIDO: Simulacro

DESCRIPCIÓN: Este simulacro será de prueba de competencia lectora en un examen de admisión a la Universidad de Antioquia propuesto en semestres anteriores.

Aquí evaluaremos hasta dónde ha llegado el progreso de los estudiantes valiéndonos no desde los resultados que arroje el simulacro como tal, sino de la posición que asuman con los textos; con el fin de fortalecer las falencias que aún persistan en el siguiente semestre y acompañarlos en el proceso hasta el día de la prueba Saber 11. Sin embargo, nuestra Unidad Didáctica termina en la semana 10. (En el próximo semestre *nuestro objetivo será acompañar a los chicos hasta el día de la prueba, de manera voluntaria o extra de la Universidad, es decir, fuera de nuestro pensum académico*) contará con otra secuencia didáctica o de actividades que se adapten a las necesidades de los estudiantes y las estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Santo Domingo de Caucasia Antioquia).

Así concluye nuestra secuencia didáctica. A continuación nuestro tercer capítulo que tiene como propósito mostrar las categorías conceptuales que encerró la parte teórica de todo el trabajo investigativo.

3 TERCER CAPÍTULO

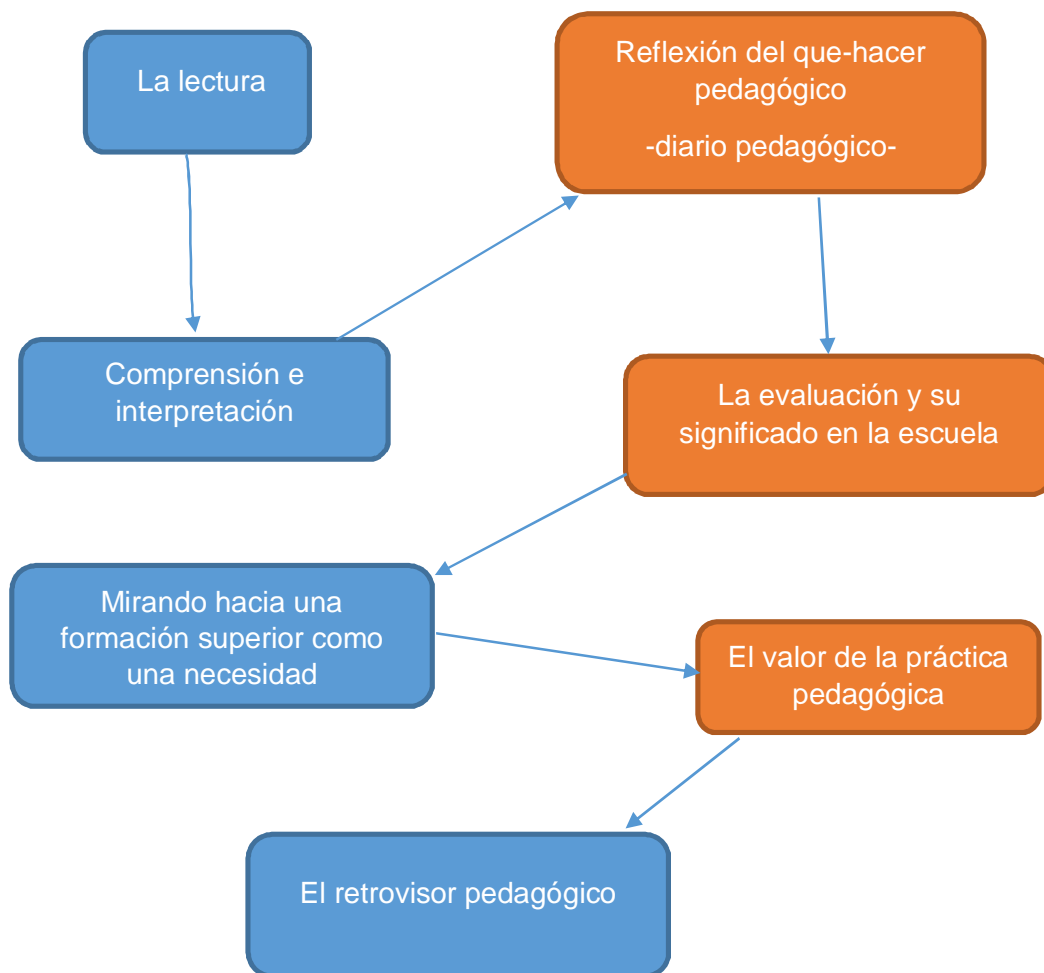
3.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS: EN BUSCA DE CLARIDAD CONCEPTUAL

"Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado. Casi 70 años después recuerdo con nitidez esa magia de traducir las palabras en imágenes"

Mario Vargas Llosa

En este capítulo desarrollaremos una serie de postulados acerca del análisis de la práctica en el cual se podrá visibilizar las categorías en las cuales emergen los saberes relacionados con la enseñanza de la lectura y la manera cómo funciona en el campo aplicado.

3.1.1 ESTRUCTURA DE LAS CATEGORÍAS



3.1.2 HABLANDO DE SIGNOS, SÍMBOLOS Y SIGNIFICADOS: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA.

“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

La premisa que se ubica en el epígrafe de Fabio Jurado la consideramos oportuna para nuestro trabajo al hablar acerca de la lectura, y es que no podemos desconocer que cuando se habla de lectura es necesario ahondar acerca de qué es precisamente ese concepto pues, no podemos hacer un desgaste de éste y no decir de qué tipo de lectura estamos hablando, ya que, como sujetos inmersos en una sociedad llena de textos y contextos, se puede afirmar que, a diario leemos, en todas partes hay algo que leer. Es una acción que hace parte de nuestra cotidianidad como seres humanos.

Todos los individuos como seres sociables estamos rodeados de textos, los cuales, al percibirlos nos tomamos la tarea de leerlos, y es que cómo decir que solo se leen los textos que tiene en su estructura las letras. Esto resulta contrario pues, ¿qué hay de las personas que no cuentan con las capacidades físicas para ese tipo de textos? ¿Será que no leen? Claro que sí leen, leen desde su contexto otros tipos de textos, sean señas u otros códigos siempre hay una lectura, ésta no es necesariamente de textos escritos. Ahora bien, sin embargo cuando se cuenta con todas las facultades físicas se hacen otros tipos de lectura, por lo general siempre leemos, tales son los casos como la lectura de imágenes, miradas, gestos, posturas, contextos, etc. Todos contienen mensajes que desciframos al leer. En ese sentido,

el Ministerio de Educación Nacional propone el siguiente concepto en los Lineamientos curriculares:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (MEN, 1998)

Desde luego queremos abordar el tema de la lectura desde varias aristas –como se evidencia en los párrafos superiores- y para ello empezaremos desde su raíz la cual, nos indica que Leer resulta del latín *legere* que tiene como traducción lineal; *escoger*. Así pues, sería válido pensar en que leer o lectura -en su forma verbal en futuro- traduciría de la siguiente manera: *lo que se va a leer*.

En este caso que nos corresponde no creemos pertinente para nuestros fines aceptar la acepción anterior pues, tenemos en mayor estima el carácter connotativo del concepto, así que, mostramos a continuación otros aspectos a considerar dentro de la significación de la lectura con respecto a la comprensión e interpretación literaria.

Es necesario aclarar aquí que, nosotros concebimos la lectura no como el acto preciso o espontáneo que resulta de la acción de mirar unos grafemas que nos presentan un sentido lineal. Así que consideramos que leer va más allá de quedarnos solo con lo que nos ofrecen las letras dentro de un escrito pues, ellas solo nos están indicando el umbral a seguir. Las palabras son solo indicios que debemos perseguir durante todo el proceso en que nos enfrentamos a un texto escrito. Entonces esto indica que, cuando sabemos lo que significa una palabra, no estamos leyendo. No somos lectores porque descifremos dichos códigos. Somos lectores en el sentido que, somos capaces de seguir aquellos indicios. Así que, la lectura se convierte de esta manera en un acto que cuenta con una mayor

rigurosidad por quien la ejerce, de hecho, la lectura en este trabajo está pensada desde la interpretación y la comprensión (estos conceptos se ampliarán más adelante en este mismo capítulo).

Por otra parte, ahora nos dedicaremos a presentar algunas estrategias que consideramos pertinentes a la hora de realizar lecturas en el aula para nuestro trabajo. Donde partimos de la lectura en voz alta.

Hernández (2004) explica que la lectura en voz alta posibilita vivenciar la experiencia de socializar el conocimiento y el gusto. (p.128). Ello indica que leer en público debería ser un momento en el cual el auditorio dé forma a lo que se lee; apoyándonos en este comentario, surgió la necesidad de dar importancia a esta estrategia, la cual permite hacer pausas en puntos estratégicos.

Una experiencia que surgió muy significativa para nosotros² se muestra un ejemplo de la lectura en voz alta, esto fue, una actividad que se pensó para la consecución de hábitos de lectura pues, tenemos claro que para iniciar a los chicos debemos empezar con textos que se presten para ser leídos por todos dentro del salón de clases así que, antes de iniciar la clase se trata de buscar textos –en este caso un relato corto- para llevarlos al aula. Para este momento se elige el cuento *El Cadáver Rebelde* de Samuel Hopkins Adams (véase ANEXO 9) para ser leído en voz alta – inicialmente- por el docente a cargo pero a medida que se avanza todos intervienen y cómo no hacerlo con un relato que atrapa tanto al lector, en este caso nos atrapó a todos dentro del aula, un cuento que, cada vez nos envolvía más en su trama y nos hacía hacer conjeturas antes de su final, esto se evidenció claramente pues los jóvenes hacían gestos de interés, emoción, espanto, a veces lanzaban sus posibles causas de lo que pasaba en el relato, posibles hipótesis a tan desconcertantes hechos. Rostros atónitos, estupefactos durante la voz del relato en el otro, en el maestro y en sí mismos, rostros que evidenciaban angustia pero no por la lectura

² Del docente Einer de Jesús Cogollo Díaz

en sí, sino por lo que traía consigo cada palabra de misterio del relato, palabras que confundían pero, luego mostraban todo el sentido.

Todos se hacían preguntas, luego se resolvían a través de las palabras, palabras que, traían el clima del cuento, parecían que todos investigaban, los rostros decían “*ya sé qué pasó*” otros “*quiero saber*” y algunos “*puede ser que...*” Al parecer cada uno seguía indicios, vestigios que dejaban las palabras a su paso, cada uno hacía su propia lectura, cada voz trataba de interpretar qué sucedía con exactitud, al parecer todos padecían el desconcierto del personaje aparentemente enloquecido y cómo no enloquecer con lo que pasaba. Cada voz parecía convertirse en personaje, eran voces actantes en un aula poseída por un cuento que con cada letra sumergía a las voces dentro de sí.

El lugar de maestro se había convertido en una perspectiva privilegiada para observar esos rostros y esas voces, era interesante ver cómo la literatura a través de un cuento del subgénero literario como el policial, convertía chicos pasivos a jóvenes activos que participaban no solo con sus voces, también desde la interpretación, la búsqueda de sentido que se revelaba con las preguntas que a veces se exteriorizaban. Era significativo el interés que se había conseguido con esta narración de Hopkins, ya que, se logran muchas cosas desde la interpretación de éste y la disposición para abordar otros relatos que nos asombrarán con su trama más adelante.

Cuando llegamos a la parte final del cuento donde se presentaba el desenlace se notaban voces y rostros de asombro, era difícil creer el vuelco tan interesante que había dado esa historia. Voces de incredulidad se levantaban mientras otros actores mostraban sus rostros de sosiego por saber a qué obedecía tan inexplicable suceso que se relataba en esta historia. Ahora se respondían los “*por qué*” “*cómo*” y los “*será que...*” se desmoronaban igualmente las hipótesis lanzadas previamente, en cambio otras parcialmente se reforzaban. Nadie esperaba un final así como ese, sin

embargo quedamos satisfechos por haber llegado al final y de igual forma disfrutarlo durante las voces que guiaban a unos investigadores que estaban tras la pista de la interpretación que diera sentido a la lectura.

Consideramos seriamente que la consecución de hábitos de lectura con trascendencia interpretativa y de comprensión son posibles gracias tanto a actividades como esta y con textos escritos como estos, ya que, tanto docente como alumnos quedan alentados a abordar otros escritos que exijan y activen las habilidades propias de la interpretación. Lo anterior resulta relevante para nosotros y los fines de nuestro trabajo con los jóvenes, en el sentido que, esto lo desarrollamos en otro escenario diferente al de un institución educativa, en la cual, los chicos pasan gran parte del día. De modo que se logra que los estudiantes sean capaces de aprovechar esa habilidad de lectura afianzada a lo largo de este proceso, realizado con nosotros, en un saber aplicado

Leer en voz alta se hace necesario. Si como profesores buscamos provocar la lectura en los chicos, “La lectura en voz alta propicia a aquellos que no saben leer o no gusta aún de la lectura, participen de ella mientras se hacen lectores autónomos y descubren sus propios intereses” (p. 128). Sabemos que como promotores de lectura, cuando utilicemos esta estrategia, debemos tener presente que dependerá de dar vida al texto, en tanto que los oyentes puedan “comprender la dinámica rítmica de los textos”, dinámica que es responsabilidad de nosotros como docentes que se haga de tal manera que motive a escuchar, que no sea llana, ni monótona, ser esos artistas que provocan atención siendo el texto el centro de ésta.

De otro lado, para leer, hace falta hacerlo por niveles. Los que nosotros desarrollamos en nuestra propuesta, son los más conocidos, y consideramos primordiales. Estamos hablando del *nivel literal*, *nivel inferencial* y *nivel crítico intertextual*. A continuación, (en la importancia que tienen como punto de arranque)

definiremos uno a uno: *Nivel literal*: en este nivel, el lector, no tiene mayor exigencia, pues realiza una lectura a partir de la decodificación de un sistema cifrado, en el cual no hace falta ir más allá de lo que el texto menciona. Es decir, se asigna un significado de los términos de diccionario, por lo general se hace de forma lineal y rápida. El *nivel inferencial*, se caracteriza porque requiere de un abordaje textual más riguroso, donde necesariamente se tendrá que leer entre líneas, hacer un trabajo de pesquisa, de connotación; este nivel sugiere dar significado a palabras que dependan de un contexto dado, ello implica que las definiciones enciclopédicas no siempre serán las más acertadas al momento de dar significación en su camino de la lectura. El *nivel crítico-intertextual*, como su nombre lo indica, demanda una función inferencial entre dos o más textos que le permitan contrastar, comparar, detectar las similitudes que manejen obedeciendo a una época, un estilo, un tema, etc. Su fin es dar significado mediante una argumentación rigurosa que comprometa las nociones extraídas de los textos relacionados.

En este orden de ideas, algo que enriquece el proceso de lectura, se debe también, a la lectura colectiva, donde se pueden aplicar todos los aspectos mencionados hasta ahora. Esta estrategia consiste básicamente, en hacer la lectura de tal manera que todos los que estén en el aula se vayan alternando, dándole un orden de secuencia, ya sea lineal o aleatorio –este último nos parece el más adecuado, pero ambos son de gran utilidad. Requiere también, que cada estudiante y el profesor tengan a la mano el material de lectura –texto- para que sigan todo el hilo argumental desde cerca y al final puedan hilvanar ideas que los lleven a construir significados.

Esta actividad sirve para contribuir a la disminución de falta de atención, lo cual permite una mayor concentración y mejores aportes de los estudiantes que a su vez, enriquecen el proceso de lectura en tanto que se vuelve más propositiva la clase.

3.1.3 APROXIMACIONES A LOS CONCEPTOS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL.

Al fin y al cabo, la tarea de los futuros profesores de castellano y de idiomas en general es la de proporcionar a los alumnos un amplio espectro de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de textos es de máxima importancia.

(Van Dijk, 1978, p. 16)

En nuestros días, el tema de la interpretación de textos ha cobrado auge en la comunidad educativa, especialmente en el área de Lengua castellana, pues ello implica el abordaje de tipologías textuales, donde se alistan en primer lugar los de corte literario. Sin duda, supone un gran reto para los que hemos tomado la senda de la educación en Lengua castellana; la obligación de suministrar estrategias de comprensión e interpretación textuales, acompañar las lecturas, tomar decisiones correctas en cuanto a qué y cómo abordar dichas lecturas. De solo pensarlo, deberíamos problematizar y problematizarnos en cuanto a la conceptualización de lo que conlleva interpretar.

Van Dijk (1978) expone que entre la comprensión y la interpretación debe haber gran interacción para el abordaje de textos, diciendo pues, que “para comprender un texto debemos reconstruir cognitivamente (así pues, teóricamente) la base textual explícita completa” (p.46). Con ello, el autor desglosa que se debe conocer la macroestructura –unidades textuales mayores (p. 55)- de un texto, que no es más que los elementos que la componen, para entender las cosas de que se hablan, de modo que se puedan establecer asociaciones que le permitan -luego del trabajo de identificación- asignar significados plenamente definidos y justificados.

En nuestro trabajo, hicimos mucho hincapié para que al finalizar cada sesión de clases, por lo menos deberíamos aproximarnos a una interpretación aceptada que pudiese justificarse desde el texto, apoyados también en la identificación de la estructura de cada texto –que sin duda influyó en buena forma en cuanto a leer.

Llegar a una interpretación justificada, supone la necesidad de detenerse en la lectura para poder atar cabos sueltos; los niveles de lectura sin duda, son la mejor herramienta para lograr este propósito. Para interpretar un texto, primero hay que comprenderlo. Definamos la diferencia entre comprender e interpretar. Escudero (2010) dice que en “la comprensión intervienen más el análisis de relaciones causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias contextuales, etc.” (p. 6). Entonces, la comprensión lectora consiste en reconocer los sucesos que se enmarcan en un texto, contextualizarse en los relatos, es decir, saber de qué se está hablando. El contexto, entendido en el abordaje del texto como “una abstracción de aquello que intuitivamente llamaríamos ‘situación comunicativa’” (van Dijk, 1978, p. 81). El lector que busque significado en un texto, deberá ser a su vez un pragmático, es decir, deberá establecer una relación entre texto y contexto.

No obstante, la interpretación textual “es considerada como [una] indagación sobre el correcto significado textual y sobre la correcta interpretación del autor” (Schmidt, 1987, p. 25). Vemos que ésta, cumple un propósito más complejo y riguroso, en tanto hay que buscar cómo entrelazar los indicios hallados en el momento de la comprensión, para encontrar de esta forma la intencionalidad del texto, junto con todo aquello que esté oculto en las páginas de un libro, perdido en el universo de las palabras, como diría Borges. Nosotros concordamos con lo que dice van Dijk (1978) de que la interpretación “también se emplea de manera mucho más formal en semántica y pragmática, cuando se trata de adjudicar estructuras de significado y referencia, así como acciones lingüísticas, a un texto” (p. 176). Dicho de otro modo, la interpretación se encarga de tejer indicios que lleven a dar sentido a un

texto de cualquier tipología, siendo el literario, en el mayor de los casos el que exija más concentración y detenimiento debido a la infinidad de categorías que encierra.

La comprensión y la interpretación, son dos momentos que se complementan, si sólo pudieramos comprender un texto, quedaríamos a la mitad de un camino sin divisar la salida, y entonces la interpretación textual no tendría punto de partida.

No podemos olvidarnos del papel fundamental que cumplen la denotación y la connotación a la hora de comprender e interpretar textos, pues son esenciales para dar significado a lo que se lee. Nos permitimos presentar unos fragmentos del diario pedagógico³ acerca de lo importante que fue trabajar la interpretación textual con los estudiantes en la tercera sesión, de tal forma que se abrieran a múltiples significados que puede tener un texto (polisemia):

Esta semana ha sido todo un privilegio para mí en este proceso de prácticas, pues me brindó la oportunidad de ver cómo los estudiantes se emocionaban con una lectura que al inicio los confundía y hasta les parecía un tanto ilógica por el lenguaje y la forma en que Cortázar habla en sus narraciones (les llevé Cortésimo metraje y el Capítulo 68 de Rayuela). -en Anexo 6 están transcritos ambos textos- (...)

Trabajar con Julio Cortázar, ha sido un gran acierto. Sin duda, lo seguiré trabajando en ocasiones posteriores. *Continuidad en los parques*, aunque me da miedo este texto por su complejidad, trataré de hacer una interpretación juiciosa del mismo para poder llevárselos a mis estudiantes con un método claro, que seduzca y que invite hilvanar cada una de las pistas que el autor va dejando en el camino de su escritura. Mi deseo es que al igual que los textos que trabajé esta semana, puedan disfrutarlo, que quieran encontrar estos tipos de textos complejos para analizar en vez de tenerles cierta apatía a los textos exigentes. Estanislao Zuleta en su texto *Sobre la lectura* hace alusión básicamente a ello, de que los textos complejos no son imposibles de leer, que más bien no hay textos difíciles sino lectores fáciles –que yo considero facilistas, que desean quedarse con lo

³ Del docente Juan David Bettín

sencillo, aquello que es literal y no busca la madurez lectora y concienzuda de juntar las pistas que conduzcan a un significado que le dé sentido a su vida, que busque también ilustrarse y no quedarse en un simbólico medioevo.

Como evidencia esta página del diario pedagógico, los chicos tienden a buscar significados a primera vista, y como docentes sabemos que con textos profundos eso es imposible. La relectura se convierte para muchos en un dolor de cabeza en tanto que los obliga volver sobre el texto acerca del cual no entendieron su narración. Ese volverse al texto implica detenerse, conjeturar, comparar, ver detalles que se convierten más tarde en peldaños para subir a un saber que en este caso sería la comprensión e interpretación textual. En esta tercera sesión de clases, los estudiantes manifestaban: “No profe, que pereza volver a leer eso, eso no se entiende”; como docentes, entendemos que era muy válido lo que decía, pues esa primera lectura la hicimos sin aplicar ninguna estrategia. Nosotros, previmos que algo como esto iba a suceder, por eso, los convencimos de una segunda lectura más pausada y minuciosa; cuando ya empezaron a buscar entrelíneas, eran ellos quienes ofrecían otra lectura más del mismo, porque cada vez que veían algo diferente, empezaban a comprender y emocionarse con el texto de Cortázar (*Cortísimo metraje*).

En esa sesión de ir recopilando pistas para acercarse a la comprensión del texto y poderlo interpretar, muchos de los chicos llegaron a la conclusión de que volver sobre el texto no es tan aburridor como pensaban, según ellos mismos, “uno disfruta mejor lo que uno entiende, aunque sea necesario volver a leer el relato una y otra vez”

En la cuarta sesión, donde la temática era la interpretación intertextual, de alguna manera, los estudiantes traían expectativas de que lleváramos otros textos como los de Cortázar, porque incluso, en ambos salones ya se estaba gestando una

especie de competencia, para ver quienes interpretaban más rápido y mejor. Aunque ese no era nuestro objetivo, sirvió mucho porque traían ganas de trabajar, ganas de leer. Nos permitimos citar un fragmento de la reflexión hecha en esa sesión en un diario pedagógico⁴:

En esta semana vimos algo muy interesante en lo relacionado con la búsqueda de significado, pues la mirada crítica intertextual, brindó a los chicos unas nuevas posibilidades de abordar un texto, que aportó en cuanto a obtener nuevas herramientas que no solo le facilitarían la interpretación sino que ayudaría a tener una perspectiva más amplia, que no se circunscriba a lo literal, ni tampoco a un solo autor.

A estos muchachos les pareció un trabajo muy atractivo, pues nunca se imaginaron que para interpretar un texto, se podrían valer de otro para descifrar los aspectos metafóricos y hasta simbólicos que encierran estos textos, los literarios principalmente.

Considero que este trabajo fue significativo para el proceso, sin embargo, hubiese aportado más si se le trabajara por más tiempo, por lo menos una semana más con estos ejercicios de comparación intertextual. En realidad, esta forma de leer, es fundamental para desarrollar una comprensión lectora competente.

Quisimo hacer este empalme entre la semana tres y la cuatro porque sabíamos que la una daba pie para otorgar a la otra, mucha más motivación que traerla sin una previa preparación del terreno estudiantil. *Borges y yo* y *El otro yo* de Jorge Luis Borges y Mario Benedetti respectivamente, cumplían con aspectos o patrones similares en la redacción de cada relato, por lo que decidimos llevarlos a clase para leerlos y discutirlos. Como era establecer relaciones de significados lo que consistía la actividad, les pedimos que escribieran, ¿cómo? Preparamos un cuestionario a manera de guía que fuera útil en la interpretación del texto (véase la actividad en el ANEXO 8). Desde el principio de esta investigación delimitamos nuestro trabajo a un ejercicio plenamente de lectura, sin embargo, sabíamos que llegados al punto

⁴ *Del docente Einer Cogollo*

de la intrerpretación crítico intertextual, necesariamente deberíamos recurrir a la escritura como forma de expresar ideas y apreciaciones (no tuvimos la oportunidad de abordar con ellos estrategias que les permitieran escribir y ser un poco más solventes con sus ideas). Ambos profesores, vimos el déficit de escribir que tienen nuestros estudiantes, pues, mientras sea oral la discusión, los chicos pueden aportar muchos aspectos interesantes, pero al momento de plasmar sus ideas en el papel, es como si quedaran bloqueados sin saber por dónde y cómo empezar. De todas formas, ellos llegaron a aciertos muy significativos en tanto que lograron problematizarse en cuánto puede llegar un relato o texto en general, a ser una incertidumbre que debemos tomar como un objeto de estudio y satisfacer nuestra necesidad de comprender lo que leemos.

En ambos textos había que hacer trabajos de connotación, lo cual les exigía ser cautelosos con cada término utilizado por los autores de modo que, nos satisface haber provocado en ellos cierta necesidad por no rendirse ante los textos que a primera vista no entendieran, porque de alguna manera para ellos también era satisfactorio ver que tenían cómo comprender e interpretar un texto, que podían utilizar lecturas pasadas para relacionarlas con alguna presente y enriquecer ese proceso de búsqueda de significado, que a su vez es placentero encontrar lo que algunos autores hayan reservado para quienes se tomaran la molestia de leerlos.

Como profesores, podemos decir con franqueza, que los autores difíciles (mejor llamados profundos) no tienen porqué desmotivar a los estudiantes hacia la lectura, pues precisamente si no les damos las herramientas que necesitan, no los podemos arrojar a un universo -como dice Borges que es un libro- que podría devorarlos con sus agujeros negros, o quizás un asteroide los golpee en ese viaje metafórico y de esta forma les dé miedo nuevamente emprender dicho viaje. Si como docentes, empezamos a leer con nuestros estudiantes, enseñándoles cómo navegar en el universo, llegado el momento, ellos mismos por iniciativa propia, decidirán que rutas

tomar, o que galaxias conocer, pues allí es donde se evidencian los intereses y necesidades particulares, hasta llegar, de alguna manera a una problematización de su identidad como lector.

Es ese viaje que implica denotación y connotación textual el que va convirtiendo al estudiante en un lector competente, que no simplemente se quede en el campo literal, sino que trascienda más allá de donde jamás ha pensado llegar, que sea crítico y hable con argumentos, lo que determinará su calidad en la academia y su futuro en su formación profesional.

Girón (1993) plantea en su texto que la denotación y la connotación “son dos dimensiones semánticas de lengua concreta de los textos” (p. 124) por eso , son de vital importancia el que funcionen como subcategorías de lo que supone un proceso de comprensión y de interpretación. Este autor en su argumento, continúa mostrando una definición muy precisa y acertada, la cual, nos sirve para conceptualizar estos dos términos en nuestro trabajo: “La denotación es el significado de la palabra en el diccionario, con independencia del contexto lingüístico (...). La connotación, en cambio, es el conjunto de significados que se añaden subjetivamente a la denotación de una palabra o unidad lingüística”. (p. 124). Por lo general, la connotación se da con mayor frecuencia en textos que utilizan metáforas, metonimias, hipérbaton, etc., es decir, en los que tengan mayor riqueza gramatical. Además, la connotación obedece en su esencia, a factores que dependen del contexto, de lo afectivo y lo subjetivo.

3.1.4 EL DIARIO PEDAGÓGICO: LA OPORTUNIDAD QUE TENEMOS PARA NARRAR NUESTRO QUEHACER PEDAGÓGICO.

Se trata de crear un corpus, un lenguaje, un conjunto de palabras para hablar de la educación, de la experiencia educativa, de lo que pasa en el aula, la escuela, en el cuerpo de maestros y maestras, y estudiantes.

Así, este lenguaje nos da la oportunidad de pensar el lugar que ocupamos, el espacio desde el cual hablamos y actuamos.

(Hilda Mar Rodríguez, 2011, p. 188)

En el campo investigativo, creemos de suma importancia la ubicación que merece en un punto de relevancia la sistematización de nuestras experiencias dentro de las aulas de clases, donde éstas se hacen válidas no precisamente por enumerar la cantidad de intervenciones que se hacen dentro de un salón de clases en un período determinado sino, por lo que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para nuestra investigación consideramos de gran importancia la aplicación del diario pedagógico que propone Salinas (2007) para la escritura de la práctica docente donde esta herramienta será útil a fin de hacer una reflexión pedagógica de nuestro accionar como maestros. Así pues, es importante la consideración de que:

El diario pedagógico está fundamentado en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva. (p.32)

El Diario Pedagógico que plantea Salinas lo tomamos como un dispositivo para la sistematización de nuestras prácticas donde éste, en toda su extensión es de carácter narrativo y, es esta tipología textual precisamente la que nos permite hacer de nuestro trabajo algo más enriquecedor. Además este dispositivo se lleva a cabo en un orden en que, primeramente, parte de lo descriptivo pues, en él plasmamos los pasos que se dieron dentro del aula de clases, luego viene uno de los aspectos más importantes, el cual, se trata de que cumpla con una función reflexiva en nosotros los maestros escritores; así pues, será más efectiva para la parte final que corresponde a la función general de toda la escritura; la transformación de la enseñanza.

Para nadie es un secreto que el ideal de maestro –independientemente del área disciplinar- se ubica en aquel sujeto que posee un saber específico y pedagógico y que por su oficio tiene en sus manos la tarea de generar cultura, además que debe ser capaz de reflexionar y construir propuestas pedagógicas. Así que, nosotros como docentes partimos desde esta noción de maestro para pensar en los Diarios Pedagógicos como herramienta de sistematización de la experiencia educativa desde la narrativa, en función de las reflexiones pedagógicas que hacen posible la consecución de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.

Sumado a lo anterior, la sistematización que se hace de la experiencia docente a manos de su protagonista, también permite tener una visión más cerca sobre un contexto educativo específico a otros docentes que estén interesados en conocer y compartir las experiencias –desde la narrativa- con sus similares, posibilitando así, nuevos y más aportes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, una reflexión colectiva.

Adicionalmente queremos hacer énfasis en la gran importancia que tiene la experiencia en el campo educacional y para ello tomamos lo que dice Larrosa citado por Pulido & Ruiz (2011), en cuanto que, él plantea que la experiencia es:

un principio de transformación, porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es en sujeto abierto a su propia transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. (p. 16-17)

De acuerdo con Larrosa creemos fundamental el papel que cumple la exposición de nuestras experiencias –en nuestro caso a través de los Diarios Pedagógicos- en el sentido que, en la reflexión de dichas experiencias está el aspecto posibilitador de nuestra transformación como maestros y de antemano nuestras prácticas de enseñanza.

Ahora bien para hablar acerca de los Diarios Pedagógicos se nos hace necesario apuntalar en Marta Salinas la importancia de la aplicación de éstos en nuestro oficio docente y, es que, el trabajo de escribir los Diarios pedagógicos no es fácil, puesto que, se requiere rigurosidad conceptual pues, no se trata de escribir de manera anecdótica lo experimentado en un aula de clases sino, ir más allá y producir más que un escrito es también que éste posibilite reflexiones pedagógicas y por ende transformaciones en el accionar pedagógico del maestro. Esto se hace visible, en tanto que la autora propone:

[El diario pedagógico] no sólo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación, con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas. (Salinas, 2007, p.32)

Además a lo anterior se añade que la utilización de los Diarios Pedagógicos se pensó en concordancia con todo el trabajo pues, éste se circunscribe en la metodología de corte etnográfico-narrativo que aplicamos, así pues, se entiende que, los diarios cumplen la función de sistematizar la práctica también desde lo metodológico.

El diario pedagógico sin duda propició un espacio de reflexión no solo individual, sino también entre nosotros como docentes⁵, que al finalizar cada sesión conversábamos de nuestra experiencia de los aciertos pero también de las faltas que se dieron en cada sesión, para tener un punto de partida mejor fundado para la próxima, de modo que nuestro trabajo se fuera puliendo en beneficio de nosotros y de nuestros estudiantes.

Pudimos llegar a conclusiones de que si bien hay que trabajar lecturas profundas, debería haber un proceso previo de hermenéutica por parte de nosotros los profesores para que podamos vivir la lectura y tener mejores recursos que proponer, para que sea fácil persuadir a los chicos de abordar los textos y que podamos asegurarles de que no se arrepentirán de leerlos.

Acudiendo a nuestras reminiscencias, encontramos que en la sesión de raíces griegas y latinas, los chicos decían que muy poco o casi nada había abordado este aspecto, el cual es trascendente en nuestra lengua. Ambos vivimos de manera diferente estas sesiones, pero sin perder la esencia de lo útil que suponía manejar estas raíces. Los estudiantes inferían después de analizar el material que trabajábamos diciendo: “ahora todo tiene sentido; acrofobia es aversión a las alturas, porque la raíz *acro* significa altura y *fobia* significa aversión”. De ahí en adelante surgieron cosas similares para lecturas posteriores donde ya no se quedaban truncados por no encontrar el significado inmediato –desde el contexto– de alguna palabra; por iniciativa propia realizaban divisiones semánticas, donde los estudiantes se retroalimentaban con la ayuda del otro.

Lo cierto es que los diálogos que surgieron entre nosotros antes y después de cada clase, de alguna manera contribuyeron a la construcción de un estilo que empezó a

⁵ Juan Bettín y Einer Cogollo

gestarse de la mano de esta práctica pedagógica, que busca también mejorar nuestro quehacer presente y futuro.

3.1.5 LA EVALUACIÓN Y SU IMPACTO EN EL AULA: ENTRE LA DICOTOMÍA MAESTRO-ALUMNO

La evaluación (...) siempre se hace presente e incluye un juicio de valor sobre nosotros mismos, sobre lo que estamos haciendo y también sobre el resultado de nuestro trabajo.

Isabel Cappelletti (2004)

El profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador.

Stenhouse (1984)

La evaluación es una necesidad para la educación en tanto se quiera verificar hasta dónde se están asimilando ciertos saberes y cómo el docente desarrolla su quehacer pedagógico, de ahí que se tomen medidas de reflexión para mejorar la didáctica de la enseñanza en determinada área del saber.

Para que ese proceso de evaluación sea exitoso, debemos configurar la idea del estudiante autónomo y del profesor en constante problematización en su forma de enseñar. Daniel Lozano (2013) indica que este proceso puede lograr que haya una producción del conocimiento nuevo, la aplicación del conocimiento aprendido y el desarrollo profesional del profesorado (p.32). No cabe duda que nuestro sistema educativo está muy desorientado en cuanto esto, pues siempre se le está dando el

lugar a la evaluación como el momento donde se *mide* a alguien para categorizarlo de bueno o malo, como si de números se tratase la educación. A nuestra consideración, la evaluación no tiene por qué incluir solamente al estudiante respecto a su rendimiento académico, puesto que depende mucho de la manera como el alumno vea la clase, porque si para él es un espacio donde solo debe ser un receptor pasivo, de una forma poco elaborada de enseñar, ciertamente será muy difícil cuando se sienta como foráneo en su propio salón de clases. Por lo tanto, nosotros como profesores debemos proponerle algo distinto al estudiante, que lo seduzca la lectura, que los cuentos que los elijamos para la clase de Lengua Castellana, o bien sea una novela, que éstos le coqueteen, que tengan la facultad de convocarlos; así será mucho más fácil ver hasta dónde puede llegar el rendimiento de nuestros estudiantes. Entonces no solo debemos ver hasta dónde llega el muchacho, sino precisamente, hasta dónde estamos llegando nosotros como mediadores de la literatura y los jóvenes.

Las pruebas que el Estado aplica –Pruebas saber- se caracterizan por su mecanicismo a la hora de abordarla, dejando sin espacio alguno la justificación de las respuestas dadas. Lo único cierto de todo esto es que la evaluación a tomado otro rumbo, que no es más que el aplicar de una prueba o un examen, que de alguna manera se convierte en un hecho conductista que no puede trascender más allá que arrojar datos numéricos sin ninguna rigurosidad. Concordamos con Cappelletti (2004) en que:

la evaluación no se puede entender únicamente como el momento de aplicación de pruebas y el examen de los trabajos con los alumnos cuando se atribuyan notas o juicios. Es decir, la evaluación puede tener muchos otros objetivos además del rendimiento escolar (p. 9).

Como estudiosos de la educación, deberíamos problematizar y problematizarnos respecto a este tema que ha tenido grandes controversias en Colombia por la forma en que se le concibe y se realiza, pero también de sus intereses. Debemos pues,

reconfigurar esa acepción de lo que es la evaluación y lo que esperamos de ella, tanto los docentes como toda la comunidad educativa. Por ejemplo, “la evaluación tipo examen” se había catalogado como una herramienta que arrojaba datos precisos por lo que tuvo como objetivo “satisfacer el que el maestro, los padres de familia y el público en general conocieran el estado de adelanto o atraso de los alumnos” (Ossa, 2011, p. 250).

Creemos que la evaluación no ha de circunscribirse a intereses que no trasciendan más allá de saber cómo va el proceso de aprendizaje en los estudiantes, olvidando así el papel del docente, olvidando también que éste debe mejorar en su campo profesional, en cuanto a estrategias, metodologías, etc.; de otro lado, la evaluación como tal que no está aportando a que el estudiante desarrolle un pensamiento autónomo en cuanto a la producción de conocimiento nuevo, de crítica, de problematización, entre otras, sin duda será un proceso baldío, en el que solo dispondrá de un resultado puntual de un examen donde por lo general, el memorizar es lo más importante. Lozano (2013) dice que ese tipo de evaluación hace una diferenciación y separación entre el evaluado y el evaluador, de modo que al docente no le será nada útil para seguir mejorando en su quehacer pedagógico en pro de “un mayor desarrollo profesional” (p. 34).

En nuestra práctica pedagógica creamos una propuesta didáctica que ayudara a los estudiantes a mejorar su interpretación textual, dándole a este proceso la mayor prioridad posible, de modo que sirviese en su formación como lectores, que obviamente les brindaría mejores posibilidades de formarse como estudiantes autónomos; no obstante, al ser estudiantes de 11°, tendrían que presentar la Prueba Saber 11, donde sería muy satisfactorio para nosotros, el que ellos pudiesen aplicar muchas de las estrategias vistas en las sesiones y se vieran reflejadas en la calificación que el Estado les obliga a todos los que aspiren a grado ese año. Sabemos que este proceso conductista no aporta para que ellos mejoren su capacidad de aprendizaje, pero sí *para que apliquen todo lo que vivimos en el*

proceso de nuestras prácticas, siendo esto lo que verdaderamente guió nuestro trabajo (el aplicar estrategias de lectura). Para ello, nos permitimos anexar como ejemplo una página del diario pedagógico⁶ en la segunda semana de la práctica pedagógica, donde se trabajaron las raíces griegas y latinas:

Las raíces griegas y latinas juegan un papel trascendental en nuestro crecimiento léxico y por ello era fundamental que los cimientos del curso empezaran con los cimientos de nuestra lengua española.

Considero que fue un acierto rotundo, porque de alguna manera sería un trabajo al que podrían recurrir a lo largo de su vida no solo la académica sino la seglar. Este espacio sirvió para introducir algunos aspectos gramaticales que desconocían o en el mejor de los casos únicamente los habían escuchado.

Era impresionante ver como unos jóvenes de undécimo grado parecían como ir en un viaje turístico donde jamás habían estado ni visto. Ellos estaban gustosos de conocer, de entender y posteriormente aplicar esa teoría en unos ejercicios que previamente les había anunciado. Leer en la escuela es muy posible, solo que cuando los estudiantes se hacen una predisposición en sus casas de una metodología que deja en abandono al alumno, es allí donde se hace casi que imposible poner a leer a un muchacho que por lo general quieren estar fuera del salón haciendo otro tipo de actividades más recreativas.

Las raíces griegas y latinas son posibles llevarlas al aula como un juego que permite conocer más nuestra lengua materna, saber de dónde viene tal palabra, compararla con otra u otras, ampliar las familias semánticas y todo este tipo de cosas, permite rápidamente engrandecer el léxico de un estudiante, que poco a poco y sin darse cuenta, logrará dar significados a palabras desconocidas sin necesidad de ir al cementerio de palabras, el diccionario.

Es en realidad muy estimulante ver cómo este trabajo los ayudará posteriormente en sus pruebas de evaluación que el ICFES propone para verificar el nivel académico en ciertos momentos de la

⁶ Del docente Juan David Bettín

educación, en este caso, primeramente las pruebas SABER 11°, aunque no era el objetivo de formarlos para que resuelvan pruebas de este tipo, sino que las tuviesen y las aplicasen en su vida seglar y académica.

Ciertamente, las raíces de nuestra lengua son necesarias para comprender muchas cosas, no únicamente en el ámbito académico sino también en su cotidianidad. Además, de alguna manera estos trabajos de refuerzo en bagaje lexical contribuye a que formen conciencia de lo necesario que es conocer nuestra lengua y sus raíces, que de ello dependen en alto grado, la solvencia que tengan para leer pero también para interpretar. El uso adecuado de las raíces griegas y latinas, proveen a los chicos una gama de posibilidades de construcción, pues no siempre tendrán a la mano un diccionario para consultar palabras poco comunes, sino que en la medida vayan creciendo en léxico, puedan ir dando significados que construyan a partir de divisiones de lexemas.

La evaluación de nuestro quehacer, paulatinamente nos irá dando instrucciones de cómo llevar las herramientas idóneas a nuestros estudiantes para cada momento; ese trasegar en nuestras reflexiones pedagógicas, permitirán que tanto alumnos y docentes se beneficien de las estrategias pensadas que posibiliten un mayor acercamiento a los saberes.

Considerando que lo que verdaderamente se debe priorizar es “el desarrollo de operaciones mentales complejas, tales como la creación, investigación y análisis (Santos, 2003, citado por Lozano, 2013, p. 34), es necesario hacer de la evaluación un espacio de reflexión en el cual salgan beneficiados tanto los estudiantes como los profesores, que cada quien se centre en mejorar académicamente y su formación se destaque por ser constructiva, que sea duradera y no lineal, porque esta última sería estéril a la hora de crear saberes.

3.1.6 MIRANDO HACIA UNA FORMACIÓN SUPERIOR: LA NECESIDAD DE SER SUJETOS EDUCADOS Y EDUCABLES

La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad.

Paulo Freire, 1969

La búsqueda del conocimiento siempre ha sido el afán de toda persona, pues éste nos identifica, nos hace sentir ilustrados y competentes en campos específicos. Ese también es el caso de nuestros estudiantes, a los cuales desde el principio tratamos de inculcarles la importancia fundamental que cumple la comprensión e interpretación de textos para ser un profesional capacitado.

Nuestra labor como docentes implica muchas cuestiones que únicamente no se circunscriben a pararse en unas horas establecidas dentro de un salón a dictar una clase, sino también, el mostrar a sus estudiantes la necesidad que hay en seguir aprendiendo, seguir adquiriendo más conocimiento, donde la educación superior es la mejor opción. Por otra parte, es el ejemplo el que hará que los estudiantes presten atención a nuestras recomendaciones de estudio, pues ellos deben ver que tiene sus ventajas ir a la universidad con respecto a un bachiller o una tecnología independientemente del salario de estas opciones.

Así pues, resulta muy importante que el estudiante trate de ir formando autonomía en su crecimiento académico, que es a lo que hemos hecho bastante énfasis con anterioridad; nuestro trabajo de práctica pedagógica, fue, de alguna manera, un aporte para el pensamiento de cincuenta estudiantes que inicialmente pensaban con terminar la carrera técnica que ofrecía una entidad educativa vinculada a la Institución, de modo que pudieran salir al campo laboral cuanto antes, sin importar mucho el nivel académico.

Cuando conversábamos al final de las sesiones en calidad de maestros, llegábamos a la conclusión de que estos chicos se estaban replanteando la posibilidad de aspirar por un lugar en la seccional Bajo Cauca de la Universidad de Antioquia y algunos pocos en la sede central en Medellín.

Consideramos que fue esencial el que cada sesión, independientemente del tema, tocáramos el valor práctico de la lectura tanto en la vida cotidiana como en la academia, pues paulatinamente observamos cómo los estudiantes se preparaban para escucharnos leer, pero también para ellos leer en voz alta y expresar sus puntos de vistas y diversas interpretaciones, lo cual hacían fructíferas nuestras clases.

En vista de ello, pudimos comprobar en nuestra propia práctica docente que sí es posible concienciar a nuestros estudiantes de la necesidad de formarse como ciudadanos capaces en los campos laborales pero principalmente desde el ámbito profesional superior, que lo acredite y garantice ante cualquier entidad. Obviamente, la lectura de textos principalmente literarios fueron de gran provecho, ya que éstos ayudan en tanto son la identidad de los autores que contribuyen mediante sus narraciones, más posibilidades de encontrar la de estos chicos.

Después de mirar por nuestro retrovisor pedagógico, observamos la capacidad de influencia que tiene un profesor para con sus estudiantes, que es de gran trascendencia para lo que será del futuro para éstos. Es necesario saber que la mayoría de ellos siempre se fija en lo que hacemos y hasta cómo lo hacemos, que es precisamente lo que nos convierte en docentes que debemos respeto hacia los alumnos mediante calidad de educación y de profesión. Ellos, buscarán también, ser estudiantes que den todo lo posible por formarse en una Institución que les dé la confianza para estudiar y ver un futuro distinto, que incluso, podrían llegar a ser los primeros profesionales de sus familias, lo que se traduciría como un motivo de orgullo para sí y los suyos.

Finalmente, nuestra práctica pedagógica también contribuyó para que nosotros nos pensáramos ya no como licenciados únicamente, pues consideramos que para que nuestro saber siga aumentando en cantidad y calidad, nuestra carrera profesional, tampoco debe quedarse en estas instancias; la posibilidad de estudiar una maestría en educación, nos daría muchas más herramientas propositivas para el mejoramiento especialmente del municipio de Caucasia- Antioquia. Contribuir a éste de manera más específica, ayudaría a que muchos talentos surgiesen de nuestros estudiantes, que los domina la apatía por el estudio de la Lengua Castellana en el sentido de que no se les seduce con la paciencia que ellos necesitan.

3.1.7 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ACTUAR EN ELLA Y PARA ELLA

La pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso.

Olga Lucía Zuluaga (1999)

En este espacio nos disponemos a contar lo significativo que ha sido para nuestro trabajo la práctica pedagógica, pues ésta se ubica como un espacio práctico para la reflexión acerca de los procedimientos y herramientas para la consecución de los objetivos propuestos en la parte inicial. De hecho, la práctica la concebimos como la posibilitadora –en gran medida de todo nuestro trabajo- en el sentido que este proceso nos otorga las herramientas para la investigación.

Como maestros nos vemos en la necesidad de pensar la práctica como hecho constitutivo de todo nuestro papel social, ya que en el campo que nos hallamos se hace indispensable el aspecto crítico de nuestra labor diaria. Y es que la práctica

pedagógica parte de la reflexión desde uno mismo, es decir, como sujetos, tenemos la capacidad de actuar y reflexionar sobre nuestro actuar. Esto en el sentido que, nos hacemos preguntas hacia nosotros mismos, las cuales no se pueden quedar sin respuestas. Así pues, la práctica se convierte, además del hacer, en un espacio para ser críticos con nuestro propio trabajo y la cabalidad de los procesos de enseñanza en los cuales actuamos.

Como docentes de estos tiempos, estamos llamados a las funciones investigativas de nuestro campo de acción. Así, consideramos movernos con las preguntas que surgen a diario en la educación, la cual, sabemos con seguridad que es una ciencia dinámica, en el sentido que por nada puede ser estática. Es decir, la educación se debe estar transformando constantemente, pues ésta se inscribe en realidades y contextos variables, que demandan una ciencia de la educación que se adapte a estos.

En este orden de ideas, como educadores, debemos ser parte fundamental de ese dinamismo que planteamos en el párrafo anterior. Entonces, desde nuestra práctica, vemos la posibilidad de cumplir con todo este tipo de exigencias y cuestionamientos que suceden dentro del campo de la educación. Para puntualizar, queremos afirmar que no concebimos a la educación sin la investigación, pues consideramos a la enseñanza como objeto de estudio. Esto implica, que como docentes –aun desde nuestra práctica inicial-, que debemos movernos y problematizarnos a diario por el mejoramiento de la enseñanza.

La práctica pedagógica, nos permitió llevar a cabo una serie de discursos planteados por diversos autores que seguramente, sirvieron de guía en un trabajo que por primera vez nos demandó tanto esfuerzo y dedicación. El haber realizado nuestra propuesta didáctica, contribuyó mucho en lo que respecta llevar ese discurso que otros han hecho y adaptarlo a estudiantes de otros contextos variando desde estratos sociales hasta el entorno como tal. Como ya hemos mencionado,

todo el proceso, nos problematiza y esperamos siga problematizándonos con relación a mejorar esa calidad de enseñanza que nos ha infundido la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia con sus docentes.

Es necesario mencionar que nuestra práctica pedagógica aportó también, una perspectiva distinta de lo que es enseñar la lectura, puesto que, no es un hecho tan sencillo como pensamos al principio, enseñar es pensar cómo transmitir un saber en un contexto dado, que tiene sus necesidades particulares, por ejemplo.

La práctica pedagógica nos convierte en viajeros, sí, viajeros⁷ de los senderos del conocimiento, pues llevan a una variedad incalculable de saberes y experiencias que tejen un proyecto de vida. Ese viajero metafórico, en el que uno se va convirtiendo, ciertamente va dando sentido a nuestra visión de lo que queremos ser o alcanzar. Del mismo modo, el viajero adquiere otro aspecto característico con relación al saber.

Ahora hablábamos de que el profesor debe ser investigador, por cada lugar por donde se deambule, el viajero investigativo, toma de sus indagaciones los peldaños necesarios para alcanzar propósitos. Desde el reconocimiento del otro, hasta la inmersión cabal de su propio cuerpo. Aludiendo a ello, es relevante el hecho de que el viajante elija su forma de llevar a la acción sus diferentes travesías.

Pensamos que la mejor forma de hacerlo, es en realidad, apoyándonos en la paciencia, ya que, los senderos del saber son tan amplios y nos atreveríamos a decir que son interminables, que el transitarlos presionados por el afán, privaría al viajero de conocer aspectos que en alguna medida parecerían superfluos y hasta sin valor si se pierde la calma. De este modo se puede hasta encontrar viajeros que persigan algo similar a lo nuestro, o que simplemente, puedan aportarnos instrucciones acerca de cómo y por dónde avanzar. Eso, es algo que nos pasa –

⁷ Esta metáfora del viajero, surge después de leer a Noemí Durán Salvadó (2013) “Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa”.

como bien diría Jorge Larrosa-, esos viajeros (que muy bien podrían ser también nuestros estudiantes), pueden y representan no solo a personas sino que también incluyen los lugares propios de nuestro transitar.

La práctica pedagógica es la oportunidad para nosotros de estar en esa travesía de la educación y la búsqueda de conocimiento, la cual, hemos iniciado hace poco menos de cinco años, donde nos planteamos contribuir lo que más pudiésemos a otros. Para ello nos estamos esforzando por aprender un poco cada día. Por esa razón nos proponemos trazar puentes como lo que propone Durán Salvadó, donde haya un triángulo entre el otro, el saber y el profesor.

Quisimos narrar un poco de forma metafórica nuestras prácticas desde la experiencia en las sesiones de clase, para ello, dejamos ambas producciones escritas en la parte de los anexos. (Véase anexo 12)

3.1.8 UNA PARADA EN EL CAMINO DE NUESTRO VIAJE: PARA DIRIGIR LA ATENCIÓN A NUESTRO RETROVISOR PEDAGÓGICO.

La mayoría de las veces que retrocedemos no precisamente es por dudar y desistir de seguir adelante. Retrocedemos para tomar un poco más de impulso y saltar al siguiente nivel.

Consideramos que el mirar atrás en nuestro viaje no es una pérdida de tiempo o algo que carezca de valor. Mirar atrás nos sirve para analizar cómo ha sido nuestro recorrido académico, nuestro discurso, nuestra práctica y en esencia, nuestro saber. Ahora bien, como docentes, no solo debemos analizar el trabajo u obra de otros –

que bien sabemos que retroalimentan nuestro ejercicio docente- sino también analizar el de nosotros y dirigirnos a nuestro retrovisor pedagógico y observar nuestra historia propia, lo que hemos hecho, los errores que hemos cometido, pero también las medidas que tomamos para satisfacer una necesidad de cambio.

Utilizar nuestro retrovisor pedagógico implica ver lo que hemos dejado, lo que hemos reconfigurado y lo que hemos innovado a través del transcurso de nuestro ejercicio pedagógico.

Así pues, este proceso contribuirá a que como profesores de lengua castellana no cometamos los errores de antes, no caigamos en el tradicionalismo, lo cual se traduce en afinar la calidad de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, mientras realizábamos nuestras prácticas, utilizamos el retrovisor para analizar qué cosas nos sirvieron en la misma en un período distinto, el de contextualización, de tal manera que, las pudiéramos utilizar ya desde una posición un poco más maduramente formada y tener como efecto mejores resultados en el quehacer.

Ser profesores de lengua castellana, conlleva ese mirar atrás para tener un punto de referencia sin olvidar que lo realmente importante es lo que sucede después de esa mirada a su pasado pedagógico y de lo que puede contribuir y seguir contribuyendo a esta formación que nunca llega a un final, sino que sigue trascendiendo paralelamente con el tiempo.

4 BIBLIOGRAFÍA

Alexopoulou, A. (2009). Tipología textual y comprensión lectora. *Acta 14° Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe (FIEALC)*, (págs. 100- 110). Atenas.

Alfaro López, H. G. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. México: UNAM, Dirección General de Bibliotecas.

Borges, J. L. (1969). *Un lector*.

Cappelletti, I. (2004). *Evaluación, fundamentos y prácticas educativas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Carmona Botero, M., & Sierra Usuga, L. J. (2012). *Sobre universos y anaqueles literarios: propuesta de comprensión e interpretación textual basada en la hermenéutica literaria para los estudiantes de básica y media*. Medellín, Colombia.

Carriego, C. (s.f.). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*.

DRAE. (07 de Octubre de 2013). *Real Academia Española*. Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=LEER>

Durán Salvadó, N. (2013). "Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. Argentina: Universidad de FLACSO.

Eco, U. (1987). *Lector modelo. Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 1- 32.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.

Hernández, J. P. (2004). *Animación y promoción de la lectura: consideraciones y propuestas*. Medellín: Confenalco Antioquia.

Kress, G. (2003). *Alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga-España: Ediciones Aljibe, S. L. .

Lozano, D. (2013). Nuevas leyes y cambios en el sistema educativo colombiano evidencian la necesidad de innovar en los procesos de evaluación. *Ruta Maestra 2da edición*, 32- 39.

Meirieu, P. (1992). Aprender, sí Pero ¿cómo? *Octaedro*.

Meirieu, P. (1997). *La pedagogía: entre le dire et le faire, 3era edición*. París.

MEN. (1998). Lineamientos curriculares.

Ossa, A. (2011). *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción pública en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Pulido, R., & Ruiz, C. (2011). ¡Qué veinte años no es nada! PILEC y narrativas de maestro: nuestra trayectoria en la formación de profesores de educación básica. *Educación y pedagogía*, 93-108.
- Ricoeur, P. (2006). La explicación y la comprensión. En P. Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discuso y excedente de sentido* (págs. 83-100). México: Siglo XXI.
- Rodríguez, H. M. (2011). Una escritura a partir de la lectura, o de la experiencia de leer en educación. *Educación y Pedagogía*, 187- 191.
- Rúa Lopera, G. L. (2006). *La lectura de textos literarios como herramientas que propician la posición crítica en los estudiantes del grado once (a) del Liceo José Manuel Caicedo*. Medellín.
- Salinas, M. (2007). El diario pedagógico. *Escuela y desplazamiento forzado: Estrategias de protección para la niñez y la juventud*, 30-35.
- Schmidt, S. (1987). Comprender textos- Interpretar textos. *ELUA*, 9- 32.
- Solorza, A. O. (2004). La lectura en la escuela secundaria y el desarrollo del pensamiento crítico. Mérida, Yucatán, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stenhouse. (1984). *La investigación y el desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. (1978). *Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres Ltda.
- Zuleta, E. (2010). Sobre la lectura. *Leer y releer* , 6- 35.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos, Universidad de Antioquia.

5 ANEXOS

Anexo 1

PARO que engendra. Ej: ovíparo, vivíparo

-PLÁSTIC (A, O) plástico, modelado, género. Ej: metroplasia, osteoplastia, citoplastia, estomatoplastia.

-POLIS ciudad. Ej: metrópolis, necrópolis.

-SOFÍA sabiduría. Ej: filosofía, teosofía.

-TECA archivo. Ej: biblioteca, pinacoteca.

-TEO Dios. Ej: ateo.

-TERAPIA curación. Ej: radioterapia, hidroterapia.

-PEDO que tiene pies. Ej: bípedo, cuadrúpedo.

-TICA arte. Ej: poética, dialéctica, semiótica.

-VORO que se alimenta de. Ej: carnívoro, herbívoro.



86. La palabra **democracia** tiene el prefijo **demo** y el sufijo **cracia** que significan:

- A. pueblo-gobierno
- B. gobierno-mandato
- C. mandato-pueblo
- D. mandato-pacto

87. La palabra **musofobia** tiene el prefijo **mus** y el sufijo **fobia** que significan:

- A. amor-ratón
- B. aversión-música
- C. ratón-aversión
- D. aversión-ratón

88. La palabra **éxodo** tiene el prefijo **éx** y el sufijo **odo** que significan:

- A. camino-adentro
- B. fuera-camino
- C. camino-alrededor
- D. adentro-camino

89. La palabra **pediatra** tiene el prefijo **ped** y el sufijo **iatra** que significan:

- A. afección-niño
- B. niño-afección
- C. niño-curación
- D. curación-niño

90. La palabra **panorama** tiene el prefijo **pan** y el sufijo **orama** que significan:

- A. visión- todo
- B. todo- visión
- C. parte- vista
- D. vista- parte

91. La palabra **autocracia** tiene el prefijo **auto** y el sufijo **cracia** que significan:

- A. gobierno- conjunto
- B. uno mismo- gobierno
- C. gobierno- uno mismo
- D. conjunto- gobierno

92. La palabra **hipofobia** tiene el prefijo **hipo** y el sufijo **fobia** que significan:

- A. aversión- caballo
- B. debajo- caballo
- C. caballo- debajo
- D. caballo- aversión

93. La palabra **xenofilia** tiene el prefijo **xeno** y el sufijo **filia** que significan:

- A. extranjero- coetáneo
- B. extranjero- amigo
- C. amigo- extranjero
- D. coetáneo- extranjero

94. La palabra **piromanía** tiene el prefijo **piro** y el sufijo **manía** que significan:

- A. pasión- fuego
- B. pasión desordenada- fuego
- C. fuego- pasión desordenada
- D. fuego- pasión

95. La palabra **diálisis** tiene el prefijo **diá** y el sufijo **lisis** que significan:

- A. a través- separación
- B. división- riñones
- C. riñones- división
- D. recomponer- riñones

96. La palabra **carpófago** tiene el prefijo **carpo** y el sufijo **fago** que significan:

- A. comer- frutas
- B. frutas- comer
- C. comer- animales
- D. comer- carne

Anexo 2

Nada, nada ha cambiado. Sólo él es distinto. Desde hace dos minutos su persona, su personalidad viviente, nada tiene ya que ver ni con el potrero, que formó él mismo a azada, durante cinco meses consecutivos; ni con el bananal, obra de sus solas manos. Ni con su familia. Ha sido arrancado bruscamente, naturalmente, por obra de una cáscara lustrosa y un machete en el vientre. Hace dos minutos: se muere.

El hombre muy fatigado y tendido en la gramilla sobre el costado derecho, se resiste siempre a admitir un fenómeno de esa trascendencia, ante el aspecto normal y monótono de cuanto mira. Sabe bien la hora: las once y media... El muchacho de todos los días acaba de pasar el puente.

¡Pero no es posible que haya resbalado...! El mango de su machete (pronto deberá cambiarlo por otro; tiene ya poco vuelo) estaba perfectamente oprimido entre su mano izquierda y el alambre de púa. Tras diez años de bosque, él sabe muy bien como se maneja un machete de monte. Está solamente muy fatigado del trabajo de esa mañana, y descansa un rato como de costumbre.

¿La prueba...? ¡Pero esa gramilla que entra ahora por la comisura de su boca la plantó él mismo, en panes de tierra distantes un metro uno de otro! ¡Y ese es su bananal, y ese es su Malacara, resoplando cauteloso ante las púas del alambre. Lo ve perfectamente; sabe que no se atreve a doblar la esquina del alambrado, porque él está echado casi al pie del poste. Lo distingue muy bien y ve los hilos oscuros del sudor que arrancan de la cruz y del anca. El sol cae a plomo, y la calma es muy grande, pues ni un fleco de los bananos se mueve. Todos los días, como ese, ha visto las mismas cosas.

...Muy fatigado, pero descansa solo. Deben de haber pasado ya varios minutos... y a las doce menos cuarto, desde allá arriba, desde el chalet de techo rojo, se desprenderán hacia el bananal su mujer y sus dos hijos, a buscarlo para almorzar.

Oye siempre, antes que las demás, la voz de su chico menor que quiere soltarse de la mano de su madre: ¡Piapiá! ¡Piapiá!

¿No es eso...? ¡Claro, oye! Ya es la hora. Oye efectivamente la voz de su hijo...

¡Qué pesadilla...! ¡Pero es uno de los tantos días, trivial como todos, claro está! Luz excesiva, sombras amarillentas, calor silencioso de horno sobre la carne, que hace sudar al Malacara inmóvil ante el bananal prohibido.

Muy cansado, mucho, pero nada más. ¡Cuántas veces, a mediodía como ahora, ha cruzado volviendo a casa ese potrero, que era capuera cuando él llegó, y que antes había sido monte virgen! Volvía entonces, muy fatigado también, con su machete pendiente de la mano izquierda, a lentos pasos.

Puede aún alejarse con la monté, si quiere; puede si quiere abandonar un instante su cuerpo y ver desde el tajar por él construido, el trivial paisaje de siempre: el pedregullo volcánico con gramas rígidas; el bananal y su arena roja; el alambrado empujueñado en la pendiente, que se acoda hacia el camino.

Y más lejos aún ver el potrero, obra sola de sus manos. Y al pie de un poste descascarado, echado sobre el costado derecho y las piernas recogidas, exactamente como todos los días, puede verse a él mismo, como un pequeño bulto asoleado sobre la gramilla, descansando porque está muy cansado...

Pero el caballo rayado de sudor, e inmóvil de cautela ante el esquinado del alambrado, ve también al hombre en el suelo y no se atreve a costear el bananal, como desearía. Ante las voces que ya están próximas

—¡Piapiá!—, vuelve un largo, largo rato las orejas inmóviles al bulto; y tranquilizado al fin, se decide a pasar entre el poste y el hombre tendido. Que ya ha descansado.

Horacio Quiroga

1. El significado de este relato puede corresponder, específicamente al hecho de que

- A. el hombre muere solo lejos de sus familiares
- B. la vida humana en el trópico es poco valiosa
- C. lo universal se presenta a través de lo regional
- D. el hombre lucha contra el tiempo, aun en la hora de la muerte

2. El conflicto central de este cuento se da entre

- A. el hombre y su conciencia
- B. el hombre y la naturaleza
- C. el hombre y la sociedad
- D. el hombre y la muerte

3. Una ironía dramática que se relaciona con el conflicto y la significación es

- A. el lento movimiento del tiempo y la muerte inminente del hombre
- B. la admiración del hombre por la indiferencia de la naturaleza
- C. la muerte solitaria del hombre lejos de sus familiares
- D. la muerte estúpida de un hombre que desafió la naturaleza

4. El tono de este relato es de

- A. resignación
- B. indiferencia
- C. angustia
- D. fatalismo

Instrumentos

106

CL2059 - 04

Anexo 3

7. LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN: permiten estructurar los párrafos, ya que delimitan las frases, eliminan las ambigüedades, resaltan las ideas y orientan al lector para que siga el curso del pensamiento del autor.

Entre los signos de puntuación encontramos:

Punto (.) se usa para delimitar las oraciones dentro de un párrafo (punto seguido), y delimitar un párrafo de otro (punto final).

Coma (,) se emplea para separar distintos elementos de una enumeración o grupo de frases sucesivas que forman parte de un conjunto, salvo las dos últimas, cuando entre ellas se encuentra una conjunción (y, e, ni, o, u).

- Destaca el vocativo del resto de la frase.
- Denota la omisión del verbo.
- Separa dentro de la frase una aclaración que corta momentáneamente el hilo de esta.

Punto y coma (;) se usa siempre que la pausa mayor no denota fin de la frase, sino un miembro extenso de ella, cuyo sentido se reanuda después de la pausa.

Cuando dos o más frases seguidas, en construcción independiente están estrechamente conectadas entre sí en cuanto al sentido.

Dos puntos (:) se utiliza después de las palabras que llaman al destinatario.

Después de las palabras que anuncian inmediatamente antes de ésta.

Siguiendo un relato a las palabras que significan "decir", e inmediatamente antes de las palabras que a continuación de aquella se citan como textuales.

- **Puntos suspensivos (...)** se emplean para indicar algo que sigue o no ha concluido. También para indicar motivos o suspenso.
- **Signos de interrogación (¿?)** marcan los límites del enunciado interrogativo.
- **Signos de admiración (!)** indican frases exclamativas o interjecciones.
- **Comillas (" ")** destacan palabras, frases u oraciones, o también para indicar una cita textual.
- **Paréntesis [()]** indican aclaraciones, fechas, datos, sin cambiar el rumbo del pensamiento.
- **Guión (-)** indica diálogos, o notas aclaratorias.

8. EL PROPÓSITO DE AUTOR:

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

Preguntas que se hacen para identificar el propósito del autor:

- El propósito del autor es...
- El autor se propone ante todo...
- El autor afirma que...

9. LAS IDEAS IMPLÍCITAS EN EL TEXTO:

Con estas preguntas se pretende medir la capacidad de deducción del lector para inferir la información no explicada en el texto; esto es, información que subyace a lo que se dice o escribe y que se puede inferir e interpretar más allá de lo dicho en el escrito.

Preguntas para identificar las ideas implícitas:

- Del texto se deduce que...
- Los términos... indican que el autor siente...
- La expresión... ¿Apoya la idea central del texto?

Ejercicios

Determine la opción que corresponda denotativa, o connotativamente a la palabra dada.

1. Veraz:

- A. que no es creíble
- B. que tiene apariencia de verdadero
- C. que dice, usa o profesa siempre la verdad
- D. mentira sobre algo o alguien

2. Impetuoso:

- A. que se mueve de modo violento y rápido
- B. dicho de una cosa o persona erguida, elevada
- C. alto, fuerte o excesivo en las cosas inanimadas.
- D. quieto, sosegado y sin perturbación.

3. Cabal:

- A. mover la cabeza
- B. grosor de las letras
- C. ajustado a peso y medida
- D. parte de la cabeza que se le ha caído el pelo

Anexo 4

Ver con Pandora, alegando que era estúpida (al carecer de previsión), por lo que ésta fue enviada a Epimeteo, quien se casó con ella a pesar de las advertencias de su hermano para que no aceptase ningún regalo de los dioses. Pandora terminaría abriendo la caja, en contra de las indicaciones; liberando así las desgracias que irían a azotar a la humanidad.

Zeus se enfureció aún más al ver cómo Prometeo se libraba de Pandora, e hizo que le llevaran al monte Cáucaso, donde fue encadenado por Hefesto. Zeus envió un águila para que se comiera el hígado de Prometeo. Siendo éste inmortal, su hígado volvía a crecerle cada día, y el águila volvía a comérselo cada noche. Este castigo había de durar 30.000 años, pero a los 30 años Heracles pasó por el lugar de cautiverio de Prometeo de camino al jardín de las Hespérides y le liberó disparándole una flecha al águila. Esta vez no le importó a Zeus que Prometeo evitase de nuevo su castigo, al proporcionar la liberación más gloria a Heracles, que era hijo de Zeus. Prometeo fue invitado a volver al Olimpo, aunque debía llevar con él la roca a la que fue encadenado.

TERCER MOMENTO DESPUÉS DE LECTURA

Responde del numeral 10 al 25

10. Teniendo en cuenta la estructura retórica del texto, éste se considera:

- A. expositivo
- B. descriptivo
- C. narrativo
- D. ontológico

11. Se puede inferir que Zeus comete actos crueles porque:

- A. teme que los dioses pierdan sus poderes
- B. no tolera la confraternidad entre humanos y dioses
- C. quiere seguir detentando el poder ante dioses y hombres
- D. está en desacuerdo con la existencia de seres humanos en la tierra

12. Los dones que reciben los humanos son:

- A. calor y fuego
- B. fuego y sacrificios
- C. la caja de Pandora y los medios para ganarse la vida
- D. inteligencia y cultura

13. De acuerdo con lo tratado en el texto, se puede decir que es:

- A. un mito
- B. una leyenda
- C. un cuento
- D. una historia

14. **Urdir** significa, excepto:

- A. tramar
- B. fraguar
- C. maquinarse
- D. dilucidar

15. Según el origen de los dioses griegos, Prometeo era hijo de:

- A. Zeus y la Océánide Clímene
- B. Japeto y la titán Temis
- C. Hefesto y Atenea
- D. Heracles y Pandora

16. De la historia anterior se puede inferir, excepto:

- A. se pueden percibir discordias entre los dioses
- B. Zeus y Prometeo comparten criterios en relación a los hombres
- C. Zeus es un ser ecuánime y cuidadoso de sus bienes
- D. Prometeo no mide las consecuencias de sus actos de humildad

17. En la narración se cita Hefesto, se infiere que él es, excepto:

- A. el titán del sol
- B. un dios olímpico
- C. dios herrero
- D. dios del fuego

18. Los mitos griegos y cristianos del origen del hombre coinciden en que:

- A. estos son creados por dioses
- B. hay un dios castigador
- C. las criaturas terminan desobedeciendo y enojando a sus dios
- D. son moldeadas a imagen de su dios y provistas de algún don

19. Hefesto es en la mitología romana:

- A. Tetis
- B. Poseidón
- C. Vulcano
- D. Heracles

137

PREUNIVERSITARIO
FORMARTE

Anexo 5

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
EJERCICIO COMPLEMENTARIO 7
NOMBRE: _____

ESPAÑOL I

Material elaborado por Carlos Alberto Rincón Castellanos

1. ORGANIZACIÓN DE ENUNCIADOS

Con los siguientes bloques de palabras, construya enunciados coherentes y lógicos. Utilice los signos de puntuación que sean necesarios.

- 1.1
- | | | | |
|----------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------|
| a los nuevos líderes | que en este nuevo siglo | es el atributo | todo parece indicar |
| y de la información | que caracteriza | el control de la tecnología | |
- _____
- _____

- 1.2
- | | | |
|-----------------------------------|---|------------------------|
| para establecer | entre los teóricos de la comunicación intercultural | la nacionalidad |
| ha sido | tipos de percepción del espacio | el criterio predilecto |
| del tiempo y de otras dimensiones | | |
- _____

Anexo 6

Cortísimo metraje

Julio Cortázar

"Automovilista en vacaciones recorre las montañas del centro de Francia, se aburre lejos de la ciudad y de la vida nocturna. Muchacha le hace el gesto usual del autoestop tímidamente pregunta si dirección Beaune o Tournus. En la carretera unas palabras, hermoso perfil moreno que pocas veces pleno rostro, lacónicamente a las preguntas del que ahora, mirando los muslos desnudos contra el asiento rojo. Al término de un viraje el auto sale de la carretera y se pierde en lo más espeso. De reojo sintiendo cómo cruza las manos sobre la minifalda mientras el terror poco a

poco. Bajo los árboles una profunda gruta vegetal donde se podrá, salta del auto, la otra portezuela y brutalmente por los hombros. La muchacha lo mira como si no, se deja bajar del auto sabiendo que en la soledad del bosque. Cuando la mano por la cintura para arrastrarla entre los árboles, pistola del bolso y a la sien. Después billetera, verifica bien llena, de paso roba el auto que abandonará algunos kilómetros más lejos sin dejar la menor impresión digital porque en este oficio no hay que descuidarse".

Rayuela - Capítulo 68

Julio Cortázar

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fílulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de

argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

Anexo 7

BORGES Y YO

Jorge Luis Borges

AL OTRO, A Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo

y con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro.

No sé cuál de los dos escribe esta página.

EL OTRO YO

MARIO BENEDETTI

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Anexo 8

Preguntas guía para el trabajo crítico-intertextual:

- ✓ ¿Qué aspectos comunes hallaste en ambos relatos?
- ✓ Después de leer *Borges y yo* y *El otro yo* ¿qué significado puedes aplicarle al concepto de personalidad?
- ✓ ¿Qué te sugirió la lectura de ambos relatos con base en el estilo de la narración?
- ✓ ¿Cómo incorporas la temática de los dos relatos en tu actuar?
- ✓ ¿Cómo interpretas el concepto del yo, propuesto por ambos escritores?

Anexo 9

Instruimos
INSTITUCIÓN EDUCATIVA
FORMAMOS ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO

COMPRESIÓN DE LECTURA
Departamento de Español
Taller 59

El presente taller tiene como objetivo el afianzamiento en la competencia lectora, para lo cual debe tener en cuenta la identificación correcta de sinónimos, figuras literarias y otras unidades de sentido.

EL CADÁVER REBELDE

SAMUEL HOPKINS ADAMS

1 Cierta día del mes de octubre, dos **agrimensores** que se hallaban al norte de Nueva York, en el corazón de los Aridondacks, **viéronse sorprendidos** por un deshecho **temporal** de nieve. Llamábanse estos hombres Charles Carney y Stephen Estelow. Llevaban años de trabajar juntos, y eran íntimos amigos.

Cegados por la ventisca, lucharon todo el día. Estelow, más robusto y más joven, ayudaba a su endeble compañero, al cual iban **faltándole** las fuerzas y el ánimo. Atardecía ya, cuando Estelow lanzó un grito de júbilo: acababa de ver, tendido en el cielo que iluminaba la vacilante claridad del crepúsculo, un hilo de alambre.

—¡La línea del telégrafo! —le dijo a Carney, lleno de esperanza.

2 —Sí... ¿pero a dónde irá a dar? —contestó este con desaliento. —No puedo más... voy a tenderme en la nieve... a dormir.

—¡De ninguna manera! —respondió imperiosamente Estelow—. Esa línea debe ser la que tendieron a la cabaña de North Creek. No tenemos más que seguirla y estamos salvados. ¡Vamos, andando!

3 Alentando unas veces a su compañero con la palabra y el ejemplo; tirando de él, otras, Estelow fue avanzando por el bosque. Al cabo de media hora, le sonrió la suerte. En la cabaña que acababan de encontrar había una provisión de leña, y sobre un **vasar**, algunas mazorcas de maíz. Además, Estelow mató de un tiro de revólver al puerco espin que, **acorralado por el temporal**, grñiñá en la copa de un árbol. ¡Podrían resistir varios días sin pasar hambre!

4 Otra cosa, **empero**, alarmaba a Estelow: su amigo, presa de **violenta fiebre**, parecía sentirse cada vez peor. Encendió un **buen fuego** en la estufa, e hizo que Carney se acostase en la cama de la habitación del fondo. El enfermo daba señas de haber amanecido mejor. Al ver el telégrafo que había sobre una mesa, se reanimó mucho.

5 Aunque debilitado por la noche de fiebre, echóse fuera de la cama; llegó, con paso tambaleante, hasta la mesa, y empezó a transmitir. El telegrafista de North Creek se preguntaba si estaría dormido o despierto. Y no era para menos. Aquello que recibía de la estación de Lonely Hill, con todo y ser **inteligible**, a pesar de que, evidentemente, no era uno del oficio el que lo transmitía, resultaba absurdo. Primero le dijeron que había allá dos hombres, uno de ellos con pulmonía. Bien, pensó él, Dios los ampare... porque al menos por ahora, es imposible hacer nada por ellos, con este temporal que arrecia cada vez más. Pero, a las veinticuatro horas, volvieron a llamar. Y quien lo hacía estaba sin duda, loco o delirando. La cabaña está completamente rodeada de seres fantásticos, le decía. Hay ángeles de alas blancas y demonios cuyos ojos brillan como tizones encendidos... De súbito, tras algunas palabras incoherentes, cesó la transmisión. Estelow había hecho que su amigo volviera a acostarse.

6 A la otra mañana, en sus intervalos de relativa lucidez, Carney volvía a echarse fuera de la cama, se arrastraba como mejor podía hasta la mesa y hacía funcionar el telégrafo. Pero sus mensajes no llegaban ya a parte alguna: el temporal había interrumpido la línea.

A la caída de la tarde, después de haber obligado a acostarse al enfermo, que deliraba y no quería permanecer en cama, Estelow salió a buscar leña. Cuando volvió lo encontró sentado ante la mesa y, a juzgar por la expresión de su rostro, más calmado.

Instruimos 99 CL2059 - 04

- 7 —Steve— empezó a decirle con voz tranquila—, siento que voy a morirme... Sin embargo, continuó clavando en él los ojos brillantados por la fiebre, tal vez sea sólo un ataque de catalepsia. Mira... prométeme que no me enterrarás sin estar completamente seguro de que estoy muerto. ¡Sí! Júramelo, Steve. Sería horrible que me enterraras vivo...
- 8 Stephen Estelow prometió solemnemente, con voz entrecortada por la emoción, que así lo haría. Cuanto fue sucediendo de entonces en adelante se halla consignado minuciosamente en el diario que él llevaba.
- 9 Esa misma noche, hallándose Estelow preparando un estofado de puerco espín, vio que su amigo se levantaba de la cama e iba a sentarse ante la mesa. Allí murió Charles Carney.
- 10 El afligido Estelow le tomó el pulso repetidas veces; lo observó atentamente para ver si aún respiraba; trató de cerciorarse, por cuantos medios tenía a su alcance, de que su amigo era, en efecto, un cadáver. La rigidez de la muerte lo convenció al fin de que no había duda.
- 11 Con la pala de la estufa cavó una fosa en lo alto de un ventisquero; depositó en ella el cuerpo inanimado de su amigo; murmuró algunas oraciones y empezó a echar paletada tras paletada de nieve, hasta dejarlo bien enterrado. Volvió a la cabaña y trató de dormir. Pero tuvo pesadillas espantosas. Al despertar, en medio de una de ellas, notó que estaba calado hasta los huesos. Supuso que sería el sudor, y procuró conciliar nuevamente el sueño.
- 12 Por la mañana, cuando se levantó, para reavivar el fuego de la estufa, creyó ser víctima de una alucinación. Allí, sentado ante la mesa, estaba Carney: inmóvil, mudo, con la vidriosa mirada perdida en el vacío.
- 13 No se atrevió a tocarlo. Pasó todo el día fuera de la cabaña buscando provisiones. Al caer la noche, sobreponiéndose a la locura que a ratos casi lo dominaba hizo un esfuerzo supremo de voluntad, entró en la cabaña, tomó el cadáver y le dio nuevamente sepultura. Enseguida, apuró la media botella de coñac que le quedaba y se fue a dormir. Le costó gran trabajo levantarse a la otra mañana. Una vez en pie, tiritaba de tal modo que estuvo un minuto ante la puerta que daba a la habitación del frente, sin poder abrirla. Cuando lo hizo, se le heló la sangre de horror.
- ¡Allí estaba Carney sentado como antes!
- 14 "Trataré de conservar el juicio hasta lo último", escribe Estelow en su diario. "Si veo a Carney, sabré lo que debo hacer". Y relata luego cómo vagó por el bosque todo el día; cómo trató de razonar consigo mismo; de convencerse de que todo aquello no podía ser más que una alucinación. No; él no estaba loco... Pero volvió a la cabaña y allí, sí, no había manera de dudarlo, allí seguía Charles Carney, sentado ante la mesa, tal y como estaba cuando salió.
- 15 Dio sepultura, por tercera vez, al cadáver de su amigo. Hecho esto, no atreviéndose a acostarse, se sentó en una silla resuelto a pasar la noche en vela. Empezó a dar cabezadas, y acabó por quedarse dormido.
- 16 Cuando despertó, clareaba el día. A la dudosa luz que iba llenando la habitación, vio Estelow a su amigo que, sentado frente a él, tenía fijos en los suyos los ojos inmóviles.
- 17 "Dios tenga piedad de mí", así concluye Estelow al relatar este episodio en la última página que alcanzó a escribir en su diario.
- 18 Las cuatro personas que componían la expedición de salvamento—un médico, dos guías y un telegrafista de North Creek—no hallaron, al ir aproximándose a la cabaña, el menor indicio de que estuviese habitada. Profundo silencio, interrumpido sólo por los ruidos del bosque; reinaba en el entorno; y ni la más leve espiral de humo salía de la chimenea. Ya más cerca, notaron, sin embargo, que había una angosta senda abierta en la nieve por repetidas pisadas, que iban desde la entrada de la cabaña a un ventisquero no muy distante.
- 19 El médico empujó la puerta. De la muda y oscura habitación, salió una vaharada húmeda y fría. Al pasear la mirada por aquel recinto, vieron que había sentados ante una mesa dos hombres, dos cadáveres.

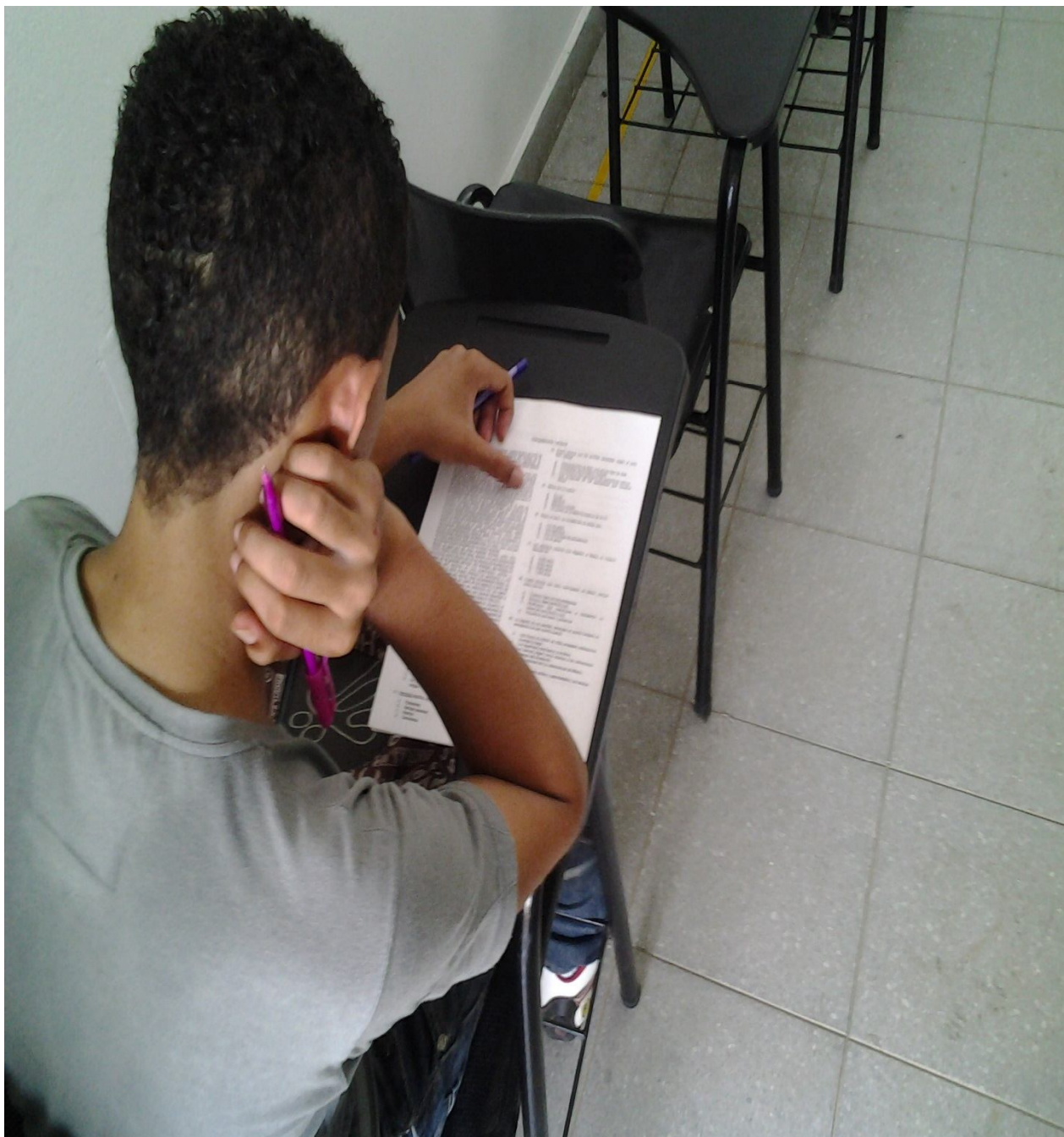
- 20 Ambos tenían en la cabeza sendas heridas de bala. Uno de ellos, Estelow, estaba de bruces sobre la mesa, en la que se había coagulado un charco de sangre; y empuñaba aún en la mano el revólver que le produjo la muerte. El otro, Carney, permanecía erguido en la silla. Tenía en el rostro una expresión de placidez y muy abiertos los ojos.
- 21 ¡Asesinato y suicidio! —exclamó el telegrafista— Pobre gente... —murmuró luego. —No— dijo el médico, que había empezado a examinar los cadáveres; no ha habido asesinato. A este —prosiguió palpando la frente de Carney— le pegaron el tiro cuando ya estaba muerto; y lo que es más, congelado, si no me equivoco. Por eso no salió sangre de la herida.
- 22 Todos cambiaron miradas en las que se leía la estupefacción. Uno de los guías le dio al médico el diario de Estelow, que acababa de encontrar. El médico, después de hojearlo deteniéndose en algunos pasajes, salió de la cabaña y se puso a examinar la senda que iba de ésta al ventisquero.
- 23 Cuando volvió estaba pensativo. Encendió la pipa, sin decir palabra, lanzó dos o tres bocanadas de humo, y habló por fin en estos términos:
- Amigos: es menester que se comprometan ustedes a no decirle nunca a nadie lo que hemos visto aquí. Deben hacerlo por compasión a la familia de estos dos muertos.
- 24 Al rendir mi informe al médico forense, diré que Charles Carney y Stephen Estelow murieron de hambre y frío. Esta será la verdad oficial. ¿Convenido?
- Uno por uno fueron prometiéndolo que el médico acababa de pedirles.
- Doctor—dijo después con voz temblorosa el telegrafista—: no podré dormir tranquilo hasta cuando sepa qué fue en realidad lo que pasó aquí.
- 25 —Hombre—repuso el médico—, lo único que puede hacer por el momento es suponerlo. Ahora, si llegara a averiguar que Estelow era sonámbulo, le diría a usted que las cosas ocurrieron así: atormentado en sueños por el temor de faltar a la promesa que le había hecho a su amigo; o tal vez por el horror que le causaba la soledad en que la muerte de Carney lo había dejado, Estelow saltaba de la cama, iba a desenterrar a Carney, lo traía a la cabaña y lo sentaba en el mismo sitio en que lo vio por última vez. También sentía Estelow (y esto explica el balazo) la necesidad de que Carney había muerto efectivamente. Además, un secreto instinto debió de haberle advertido, después de la segunda vez que desenterró el cadáver, que debía vigilarse, buscar la verdadera causa de aquello para no volverse loco. Por eso trató de permanecer en vela. Pero lo rindió el sueño; y fue como sonámbulo que era, a desenterrar a su amigo por tercera vez. Cuando al despertar, lo vio de nuevo frente a él, perdió por completo el juicio. Esto —concluyó el médico— es lo que yo creo y no creo equivocarme.
- 26 El médico quemó el diario de Estelow. Y el cadáver de éste y de Carney fueron llevados por orden suya a un lago de las montañas que les sirvió de sepultura de la que seguro es que ni uno ni otro volvieron a salir jamás.

Anexo 10

Haciendo un trabajo de comprensión lectora, tipo Saber



Otra perspectiva



Anexo 11

En mesa redonda, preparando comentarios (a partir de la guía: anexo 8) para un debate de comprensión lectora de la lectura intertextual de *Borges y yo* y *El otro yo*



Anexo 12

LA DUALIDAD DEL MAESTRO ESTÁ EN FORMAR Y FORMARSE⁸

Durante el proceso *doloroso* de mi formación he tenido la oportunidad de llevar a cabo casi toda mi Práctica Docente en la Institución Educativa Santo Domingo, donde primeramente estuve en un período dedicado a la observación –grado décimo en el año pasado- en el cual, vi algunos aspectos a mejorar en cuanto a la comprensión lectora de los jóvenes de dicho plantel educativo y, en los que quise intervenir de una manera positiva e igualmente significativa.

Antes de seguir, quiero contarles un poco acerca de la I.E. Santo Domingo –sede principal- la cual, está ubicada al norte del municipio de Caucaasia, además dado a su tamaño hay pocos grupos pero con salones nutridos y en ellos asisten poco más de mil estudiantes de todos los grados. Por ejemplo, al grado once del que les voy hablar cuenta con cincuenta estudiantes de edades cercanas a los 17 años.

En el primer semestre del año en curso tuve la oportunidad de trabajar una secuencia didáctica de manera paralela con el compañero Juan Bettín, la cual, se llevó a cabo con los ahora estudiantes de undécimo grado de la siguiente manera: un grado once donde los nombres en la planilla llegan hasta el número cincuenta, se dividió a la mitad, para poder trabajar los dos profesores en formación con la misma cantidad de estudiantes, además dicho proceso se ejecutó de manera presencial en las instalaciones de la Universidad de Antioquia (sede Bajo Cauca).

El hecho que se haya realizado dicho proyecto en esta sede de la universidad no está suelto, ya que, uno de los fines de éste es que nuestro estudiantes se interesen por el ingreso a la educación superior y qué mejor llamado a ello que desde dentro

⁸ Del docente Einer Cogollo

de nuestra *madre nutricia* con sede en Caucasia, de ahí el nombre del proyecto; De Cara al Alma Mater.

Este proyecto presenta muchos aspectos interesantes y significativos para ambos docentes en formación. Así que, empezaré por decirles que cuando inicié a notar los inconvenientes que presentaban mis estudiantes al momento de comprender lo que leían, pensé; que ese podría ser un caso muy común en los colegios de este país y que tal vez muchos docentes pensarán constantemente en ayudar a sus estudiantes con respecto a esta misma problemática, entonces ¿cómo yo haría de este proceso algo diferente? Fue entonces que se decidió pensar en función de qué comprender lo que se lee, de modo que, al ser un grado once, las mejores opciones fueron dos; mejoramiento de las pruebas Saber 11 y el posible ingreso a la UdeA u otra universidad.

Preocuparme porque mis estudiantes se interesaran por la educación superior que brindan las universidades a nivel profesional, no fue algo que me surgiera de la noche a la mañana pues, era frustrante para mí escuchar (en el período de observación) hablando a la mayoría de estos estudiantes que pensaban a futuro un curso corto en alguna escuela técnica, ya que, era la “mejor” forma para ellos de obtener ingresos casi que de manera inmediata. Todos los estudiantes de este grado once están actualmente estudiando un curso técnico en el SENA que, terminarán conjuntamente con la secundaria pero, fue para mí hecho triste que una estudiante se me acercara y me dijera lo siguiente: “yo hasta ahora tengo tres diplomas del SENA, ¿usted sabe profe! para empezar a trabajar a penas salga”.

Ese tipo de situaciones hicieron de este trabajo algo muy serio tanto para mí, como para los estudiantes (sobra decir que igualmente para Juan) además, la Institución Educativa Santo Domingo en su historia, no reporta muchos aportes a las universidades cercanas a la región en sus promociones anuales. Así que, como

futuros docentes investigadores, estamos llamados a transformar algunas realidades en los colegios, partiendo indiscutiblemente desde nuestra región.

En suma a lo anterior concluyo resaltando lo que ha significado este pregrado para mí, pues hoy, cerca de su epílogo, nos cita a todos los presentes alrededor de un tópico que, yo considero, de suma importancia para nuestra formación; las experiencias posibilitadoras de efectivos procesos de enseñanza-aprendizaje.

LA TRANSVERSALIDAD DEL MAESTRO DEPENDE DE LA CONSTANTE REFLEXIÓN DE SU QUEHACER⁹

La acción que realiza quien se para frente a unos pocos, con el fin compartir un saber específico, y realmente pretende aportarle para que transforme su forma de pensar, será imprescindible que esté en constante ejercicio, constante cambio, y constante reflexión de su quehacer pedagógico.

Emprender el camino hacia el conocimiento, denota esfuerzo y sacrificios, que sin lugar a dudas traerán múltiples satisfacciones. Dichas satisfacciones vienen de los aciertos, pero también de los errores, pues estos últimos refinan el arte docente, el momento de interacción que existe en un recinto, al que muchos hemos optado por llamar: Salón de clases.

Quiero contarles, la experiencia que viví el semestre pasado cuando realicé mi práctica docente. En ella pude llevar a cabo una secuencia didáctica que hice con el compañero Einer Cogollo; valga aclarar que cada uno la trabajó con su respectivo

⁹ Del docente Juan David Bettín

grupo. Antes de hablar de cómo esta experiencia transformó mi concepción real de la docencia, me permito contextualizarles:

La Institución Educativa de donde son mis estudiantes, (digo “mis” porque realmente los contemplaba como mi responsabilidad en cada sesión) recibe el nombre de Santo Domingo. El trabajo se hizo dentro de las instalaciones de la Universidad de Antioquia, seccional Bajo Cauca. Esta decisión se tomó para concordar con el título del proyecto: *De cara al Alma Máter*. Ello permitiría una mayor interacción con el ambiente universitario, serviría de aliciente para aspirar por recibir su educación superior en ésta.

La Institución Educativa solo cuenta con un grado once compuesto por cincuenta estudiantes que se dividieron en dos grupos de veinticinco, uno para Einer y el otro para mí.

Con la experiencia que viví en este grupo, se dieron cosas muy significativas para mi proceso de formación, ahora, con franqueza de expresión puedo decir, que la docencia trae consigo muchos retos a los que uno debe estar dispuesto y motivado a enfrentarlos con la convicción de superarlos y crecer con cada logro alcanzado.

Yo pienso que la transformación de cada maestro la ocasiona el saber, puesto que nunca ha de olvidar su condición de aprendiz, sin embargo, dicho saber sería estéril sino tuviese la metodología que demanda cada momento, es decir, cada contexto. Realmente es la forma que el profesor en sí considera idónea para ser el moderador entre la dicotomía saber-alumno.

Como maestro en formación he podido percibir también, que esta labor requiere de estar en constante actualización de saberes; realmente la educación que uno recibió en la primaria y secundaria es casi la misma que la que se dicta en estos tiempos, sin embargo, la metodología de enseñanza ha cambiado y es precisamente lo que un profesor debe decidir, si quedarse en el pasado o ir al paso de la vanguardia pedagógica.

Todo este tiempo que llevo estudiando el programa de Licenciatura, mi pasión por compartir lo que aprendo, es sin duda, el combustible que enciende mi decisión de ser un mediador entre mi conocimiento específico –Humanidades, Lengua castellana- y los estudiantes.

Anexo 13

Período inicial de etnografía en la Institución Educativa Santo Domingo



Desde otra perspectiva, mientras hacían unas exposiciones.



Anexo 14

Entrada a la Universidad, y al fondo se divisa el bloque de aula en el cual trabajamos con los chicos nuestra Práctica pedagógica.



Anexo 15

Planta física, exterior de la I. E. S. D.



De cara al Alma Máter

Otra perspectiva, salones del segundo piso



Patio interno de la Institución

