

HACIA UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA EFICAZ

La competencia literaria, una aliada encantadora.

Trabajo de Grado

GLADYS ELENA CALDERÓN VELÁSQUEZ

Medellín

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

2003

DEDICATORIA

**A mi querido esposo por su apoyo incondicional, su paciencia infatigable,
su bondad y confianza... por su amor.**

A mis hijos, por sus sonrisas soleadas y sus ojos limpios.

A mi mamá, por creer en mí y ofrecerme su aliento constante.

A mis hermanos, por las ausencias aceptadas sin reproches.

A doña Luz, porque nunca dudó...

A Dios y a los Ángeles... ellos saben por qué.

Agradecimiento especial

A la profesora Lucy Mejía Osorio, Directora de la Práctica, por el apoyo y la orientación permanente, más allá de un compromiso académico.

A las profesoras Olga Elena Posada y Beatriz Stella Mesa, tutoras de la Práctica, por su acogida, confianza y colaboración.

A los profesores Hernán Sepúlveda y Miguel Yepes, consejeros y amigos.

A todos los profesores que aportaron a mi formación.

A los estudiantes del INEM, Secciones 14 y 16, por su respuesta y cariño.

INDICE

	Página
PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
1. PROBLEMAS	11
2. OBJETIVOS	11
2.1. Generales	11
2.2. Específicos	12
3. JUSTIFICACIÓN	12
4. MARCO LEGAL	15
5. MARCO TEÓRICO	17
5.1. Perspectiva Pedagógica	17
5.2. Perspectiva Lingüística	18
5.3. Las Competencias	19
5.3.1. La Competencia Comunicativa	20
5.3.2. La Competencia Lingüística	20
5.3.3. La competencia significativa	20
5.3.3.1. La competencia textual	21
5.3.3.2. La competencia semántica	21
5.3.3.3. La competencia Pragmática	21
5.3.3.4. La competencia enciclopédica	22
5.3.3.5. La competencia Gramatical	22
5.3.3.6. La competencia Estratégica	22
5.3.3.7. La competencia Poética	22
5.4. Estrategias Cognitivo-Discursivas	22
5.5. Tipología de Textos	24
5.5.1. Texto Expositivo	25
5.5.2. Texto Narrativo	26
5.5.3. Texto Descriptivo	27

5.5.4. Texto Argumentativo	28
5.6. Aprendizaje Cooperativo	29
5.7. La Literatura, una aliada encantadora	31
6. LA PROPUESTA	32
6.1. Competencia Comunicativa	32
6.2. La motivación	34
6.2.1. La actitud del maestro	34
6.2.2. La literatura como aliada	35
6.2.3. Las demandas	35
6.3. Bloques Sintéticos	36
6.4. Aprendizaje Cooperativo	37
6.5. Ejemplo de un bloque sintético: El Barroco	38
6.5.1. Instrucciones	38
6.5.2. Objetivos	40
6.5.3. Información – Formación	41
6.5.4. Talleres	42
7. METODOLOGÍA	51
8. DIAGNOSTICO	53
8.1. Instrumento	53
8.2. Prueba de Comprensión	54
8.2.1. Pautas de evaluación	69
8.2.2. Explicación	70
8.2.3. Base	71
8.3. Resultados	71
8.3.1. Tabla de Resultados	74
9. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	75
9.1. Informe sobre el contexto	75
9.2. Características del grupo de estudiantes	75
9.3. Primer Bloque Sintético: El Romanticismo	76
9.3.1. Objetivos	78
9.3.2. Información – Formación	80

9.3.3. Los Talleres	83
9.4. Segundo Bloque Sintético: Propiedades de los texto	103
9.4.1. Objetivos	103
9.4.2. Información – Formación	104
9.4.2.1. El texto	104
9.4.2.2. Propiedades de los textos	105
9.4.2.3. Clases de conectores	106
9.4.2.4. El informe de lectura	109
9.4.2.5. El ensayo	113
9.4.3. Los talleres	117
10. DIAGNOSTICO FINAL	134
10.1. Resultados	135
10.2. Tabla de Resultados	137
10.3. Conclusiones	138
10.4. Tabla comparativa entre los diagnósticos inicial y final	139
11. REFLEXIONES	140
12. BIBLIOGRAFÍA	149

PRESENTACIÓN

Desde mi modesta posición como maestra en formación, con la limitada experiencia de la práctica profesional, alguna fundamentación teórica y muchísimas ganas de trabajar en pro de nuestros niños y jóvenes, presento este trabajo con el que aspiro aportar a los esfuerzos que debemos hacer todos para fortalecer nuestra calidad humana y profesional de modo que podamos ofrecerlas a una sociedad que necesita y espera mucho de nosotros.

Para empezar, considero necesario referirme a sus antecedentes. Este trabajo surge, en un primer momento, con base en la tesis Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos¹ presentada por la profesora Lucy Mejía Osorio para optar a su título de Doctora en Educación, quien nos permitió conocerla de cerca durante el curso de Didáctica de la Lengua y la Literatura I.

Para entonces, el ejercicio de la Práctica Profesional I exigía la elaboración de un proyecto con base en el cual se planeara el desarrollo de la misma; ya que nos encontrábamos estudiando esta propuesta, es apenas comprensible que resultara muy útil para quienes apenas estábamos aprendiendo, basarnos en un modelo tan sólidamente estructurado para diseñar el nuestro.

Pero tal vez no se había logrado la suficiente apropiación y madurez para que aunque se partiera de esa propuesta, surgiera otra con suficiente autonomía; por eso, los estudiantes de este curso, en general, actuamos como multiplicadores de una propuesta en la que creíamos y nos entusiasmaba, pero no logramos independizarnos del modelo presentado por la profesora Mejía; nuestro trabajo sólo alcanzó a ser una imitación del suyo.

¹ MEJÍA Osorio Lucy. Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002.

Cuando iniciamos la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura II, bajo orientación de la misma profesora, ya se podían apreciar algunos progresos. Fue necesario que los estudiantes elaboramos un proceso en torno a este valioso y abundante material que se nos ofrecía para que pudiéramos dar el paso siguiente; así, en la segunda etapa de la Práctica Profesional se presentó la oportunidad de proponer una segunda parte del proyecto, en la que se pudo apreciar algún avance: Logramos hacer modificaciones complementarias y se evidenciaba, además, una mayor apropiación de la propuesta de la profesora Mejía.

Frente al resultado, no se pretende negar una influencia que es innegable; ni se intenta una defensa ante quienes puedan considerarla una imitación; por el contrario, se declara abiertamente la adhesión a una propuesta en la que se creé, que se considera valiosa, y el interés en participar en ella con aportes propios que, se espera, contribuyan a enriquecerla. Este es, pues, sólo el comienzo de una construcción que tiene que hacerse paso a paso y que se desarrolla a un ritmo particular que no puede, por más que se deseé, ser diferente.

El proyecto se presentó para ser aplicado durante la segunda etapa de la experiencia de Práctica Profesional en el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, en el grado Octavo de Educación Básica, pero se sometió a las adaptaciones necesarias para su aplicación en el grado Décimo de la Educación Media.

Se trata de una planeación por bloques sintéticos que, sin desatender las demandas del sistema educativo, permita el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos en los estudiantes, con la intención fundamental de contribuir al desarrollo de una competencia comunicativa eficaz. Se trabaja en alianza con la literatura y con énfasis en un aprendizaje cooperativo; pero sobre todo se parte de la actitud del maestro, la cual debe ser coherente con una formación integral en la que el pensamiento y el sentimiento no se pueden considerar separados.

INTRODUCCIÓN

La investigación implica creatividad, novedad; no por ello es necesario distanciarse radicalmente de una propuesta emprendida por otros, menos aún, si se creó profundamente en ella y ésta se relaciona estrechamente con las propias necesidades de indagación. Lo importante es no quedarse en lo ya hecho; es necesario profundizar algún aspecto, indagar a partir de inquietudes que suscita el primero, ofrecer modificaciones que puedan mejorarlo o complementarlo; en fin, es imprescindible producir nuevos progresos que se reflejen en el fortalecimiento de lo que ya se ha construido.

Es así como esta propuesta de trabajo se resiste a abandonar sus raíces por considerarlas de gran valor y proyección notable, como se evidencia en la puesta en marcha de un proyecto a nivel departamental que se fundamenta precisamente en ellas. Me refiero al proyecto Formación de Maestros en el Desarrollo de Competencias para el Área del Lenguaje² en el que la Secretaría de Educación para la Cultura y la Universidad de Antioquia trabajan mancomunadamente por el mejoramiento de la educación básica en Antioquia.

Aunque se conservan buena parte de los fundamentos legales, teóricos y metodológicos del proyecto madre, se plantean algunas adaptaciones que procuran su viabilidad en el contexto para el cual se diseñó y en atención a los intereses particulares de quien lo hizo que se dirigen a la consideración de, al menos, otros tres aspectos importantes.

El primero, la experiencia de la Práctica. Es allí donde se comienza el verdadero reconocimiento de ese profesional en que, hasta entonces, te has convertido; es allí donde se manifiestan una serie de conflictos que demandan una competencia eficaz, un

² MEJÍA Osorio. Lucy; PINEDA H. Laura María; MÚNERA R. María Ester. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Módulos 1-8. Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. Universidad de Antioquia. Co-editores: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Medellín, Antioquia. Mayo de 2003.

saber hacer en contexto que determinará el éxito en el arranque de una carrera que apenas comienza.

El segundo, anunciado en el subtítulo del trabajo: “La competencia literaria, una aliada encantadora”. Hay que recordar que el pregrado en el que se inscribe este trabajo corresponde a una Licenciatura en Educación Español y Literatura; desde aquí se marca una diferencia con la licenciatura en Lengua Castellana. No se trata sólo de la pedagogía frente a la enseñanza de la lengua castellana, es además, la pedagogía frente a la literatura.

Y el tercero: la reflexión. Actualmente se alude con frecuencia a la necesidad de un profesor investigador que le dedique tiempo a la escritura, a la reflexión en torno a su práctica pedagógica, que explicita su experiencia y, a partir de ello, revise e indague sobre su propio proceso y el de los estudiantes. Pues bien, se presentan una serie de reflexiones del maestro en formación frente a diferentes momentos del ejercicio de su práctica que dejan sentir a ese ser humano que asume el rol de maestro; que hace un reconocimiento de su actuación; que vuelve sobre aquello que hizo con acierto o desacierto; que se cuestiona, que a veces debe improvisar; que replantea; que duda; que teme; que se emociona; en fin.

Se intentará hacer un aporte a otros estudiantes de educación brindándoles la compañía de un par que comunica una serie de inquietudes y experiencias que, aunque nos son comunes, normalmente no se cuentan; con lo que se desaprovecha la posibilidad de que beneficien a los que apenas están sintiendo el revolotear de mariposas en su estómago, ante la perspectiva de lo tan ansiado y tan temido: el ejercicio real de la profesión docente.

1. PROBLEMAS

Del docente: La cantidad de demandas que se le hacen al docente desde los diferentes estamentos vinculados al sistema educativo, se convierten, muchas veces, en un obstáculo para que éste pueda actuar eficazmente frente a necesidades detectadas en los estudiantes.

Del estudiante: Los estudiantes presentan una deficiencia en su competencia comunicativa evidenciada en la comunicación con sus semejantes, en sus bajos niveles de comprensión y producción de textos; en la resistencia al trabajo en grupo; además manifiestan un preocupante desinterés hacia el trabajo académico.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERALES

Planear bloques sintéticos que permitan abarcar las demandas educativas simplificando la labor del docente y propiciando una mejor consolidación de los procesos emprendidos en el aula.

Capacitar en el uso de la lengua, capacitar para la comunicación.

Motivar en los estudiantes una mejor actitud frente a la lectura, a la escritura y a la comunicación.

Propiciar el aprendizaje cooperativo como una modalidad de trabajo interactivo que exige una competencia comunicativa eficaz y jalona nuevos desarrollos en los estudiantes.

Mejorar los niveles de comprensión y producción de textos en los estudiantes.

2.2. ESPECÍFICOS

Trabajar en alianza con los encantos de la literatura, rescatando el valor de sus aportes a una formación integral como generadora de espacios lúdicos y de conocimiento.

Enseñar estrategias que permitan mejorar la comprensión y producción del textos escritos a través de una metodología consecuente con el papel protagónico que le corresponde al estudiante.

Lograr que el estudiante lea y comprenda motivado por una búsqueda de sentido en textos que resulten apropiados y pertinentes a su nivel, intereses y necesidades.

Capacitar a los estudiantes para que produzcan textos motivados por la necesidad de que éstos reflejen lo que realmente piensan y sienten.

3. JUSTIFICACIÓN

Si admitimos que la Práctica Profesional no puede convertirse en un ejercicio vano que se cumple como un simple requisito; que el privilegio de poder confrontar lo que hemos logrado Ser con lo que somos capaces de Hacer demanda una mínima actitud ética que nos compromete a revertir los beneficios recibidos; que el contacto directo con los estudiantes nos permite reconocerlos como seres humanos en formación, extremadamente sensibles y susceptibles, que hacen parte de un grupo que los pone en constante debate entre las demandas personales y las sociales y que, además, se encuentran cercados por un entorno violento que los marca profundamente; debemos admitir también que el conocimiento y la experiencia nos otorgan un mayor nivel de conciencia y nos ubican en una situación que nos obliga a reflexionar, a comprometernos y a proponer alternativas tendientes a resolver problemas.

Por eso cuando el ejercicio de la práctica nos pone al fin en contacto con el estudiante; que es como un libro abierto en el que se puede leer; una lectura que deleita, sorprende, conmueve, sacude y, sin duda, enseña mucho; se hace necesario atender a lo que percibimos. Aunque muchos estudiantes demuestran apatía y falta de motivación; otros se esfuerzan y se interesan en el conocimiento y en la comunicación con sus semejantes. Unos y otros necesitan amor, atención y comprensión; pero también una oportunidad para comprender, interpretar y asumir posturas críticas frente a sus experiencias de vida. Necesitan conocerse y conocer; poder expresar sus sentimientos, emociones, preocupaciones, intereses; es decir, necesita disponer de una competencia comunicativa que les permita construir una conciencia de sí mismos, a partir de la cual, puedan participar en forma justa, activa y eficaz en la sociedad de la cual hace parte.

Por otro lado, hay que reconocer que es común en la educación de hoy emprender proyectos que no se culminan y esto es absolutamente ¡desmotivante! Iniciar, iniciar e iniciar parece ser el lema. Sin duda, los afanes que impone la dinámica mundial se sienten en todas las esferas de lo humano. No hay tiempo para llegar a una verdadera consolidación de un proceso que, definitivamente, dejará abierto otro. Apenas comenzamos algo, y ya es preciso abandonarlo para iniciar algo más. De pronto, todo se transforma en una carrera loca por cumplir requisitos y demandas, y apenas alcanzamos a salvar un obstáculo para enfrentar otro. Son tantas las metas que plantea el sistema educativo actual desde sus diferentes estamentos, que el maestro no consigue alcanzar óptimamente ninguna y acaba dispersándose en una serie de tareas que no alcanzan las expectativas deseadas.

Resulta entonces prioritario encontrar una manera de simplificar las tareas del docente que, a pesar de todo, llega a convertirse en un excepcional malabarista del tiempo. Si algo se pudiera lograr en este sentido, entonces podríamos atender otros problemas que también nos desvelan. El primero, la deficiente competencia comunicativa de los estudiantes. El segundo, sus bajos niveles en comprensión y producción textual que repercuten en bajos niveles de desempeño académico. El tercero, la falta de motivación hacia la lectura y la escritura. Y por si fuera poco, por último, la resistencia al trabajo

cooperativo, y por ende, el desconocimiento de los beneficios que conlleva el trabajo realizado con pares en niveles inferiores, iguales o superiores de desarrollo cognoscitivo.

Si revisamos el documento que el Ministerio de Educación Nacional publicó recientemente sobre los Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje para la Educación Básica y Media³, podemos encontrar que en la introducción que se hace a los Estándares de Lenguaje se exponen algunos aspectos que bien podrían justificar esta propuesta; pues, coinciden, casi totalmente, con las inquietudes y necesidades que se plantean desde la experiencia de la Práctica I y que le dieron origen.

En dicha introducción se manifiesta el interés en que los estudiantes del país “aprendan a usar el lenguaje para expresarse con autonomía, para comunicarse efectivamente, para saber relacionarse con los demás y para desarrollar el pensamiento.” Se expresa la intención de “fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal, donde escuchar, hablar, leer y escribir toman sentido en los actos de la comunicación.” Se propone una atención especial “al trabajo dirigido hacia el respeto por el otro, a un trabajo interactivo en función de las expectativas, circunstancias y necesidades de los estudiantes (...) haciendo énfasis en lo cultural, lo reflexivo y lo crítico.”

En cuanto a la enseñanza de la literatura se plantea que esta debe tener como propósito “promover el hábito de lectura (...) a fin de estimular en el estudiante la interpretación y el comentario de textos”; y se afirma que “la enseñanza de la literatura lleva al conocimiento y al disfrute del texto literario” y una vez conseguido este propósito, “se puede llevar al estudiante al análisis crítico de las obras leídas y a establecer diferencias y semejanzas entre los diferentes tipos de textos.

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Revolución Educativa. Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación Básica y Media. Talleres Departamentales de Calidad de la Educación. Mayo 12, 2003.

Estas consideraciones recogen las preocupaciones que motivan la elaboración de este trabajo y han surgido de un análisis cuidadoso y bien fundamentado que determina su calidad de necesidades reales que deben ser atendidas.

4. MARCO LEGAL

Para legitimar esta propuesta, no bastan las buenas intenciones; es imprescindible fundamentarla en las disposiciones y parámetros que el ordenamiento jurídico colombiano contempla para la regulación de la actividad educativa. Actualmente, las nuevas políticas de modernización de la educación en el país tienen el propósito de orientar la formación de los maestros del lenguaje desde los enfoques planteados en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares.

En este sentido, resulta oportuno recordar el mandato Constitucional⁴ de garantizar a todos(as) los niños(as) y los(las) jóvenes el derecho de recibir una educación de calidad, que les permita vivir e interactuar en la sociedad en igualdad de condiciones, y continuar aprendiendo durante toda la vida.

Por otro lado, al revisar La Ley 115 de 1994⁵, por la cual se expide la Ley General de Educación encontramos en el Título V, Capítulo I, Artículos 91 y 92 que se establece claramente: “el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral”; y que “la educación debe favorecer el libre desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores étnicos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”

Esta Ley ordena además que “los establecimientos educativos incorporen en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y

⁴ Constitución Nacional Colombiana

⁵ Ley General de Educación.

armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.”

Es así como en la Resolución 2343 de 1996 se establecen los indicadores de logros para la educación formal. En la Sección Quinta se exponen los logros que se deben alcanzar en el área de Lengua Castellana en los Grado Décimo y Undécimo de la Educación Media. Al revisarlos, se puede comprobar el interés del sistema educativo en trabajar para fortalecer la competencia comunicativa de los educandos y en la literatura.

En cuanto a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁶ plantean, entre muchos otros propósitos, que “los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación y que “con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace, según las exigencias funcionales y del contexto”⁷.

En la justificación de la propuesta se había hecho alusión a los Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Media⁸; en éstos se plantea el deseo de que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para expresarse con autonomía; comunicarse efectivamente; saber relacionarse con los demás y desarrollar el pensamiento. Y lo reconocen como la facultad del ser humano por excelencia, que le ha permitido apropiarse del mundo, comunicarse y aprender.

⁶ Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana.

⁷ AUSTIN J. L. Cómo hacer cosas con palabras. Citado en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Revolución Educativa. Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación Básica y Media. Talleres Departamentales de Calidad de la Educación. Mayo 12, 2003.

En el mismo sentido, como se afirma en el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia⁹ “Todas las acciones evaluativas realizadas en el país desde la década de los noventa en la PRUEBA SABER y desde el año 2000 en el EXAMEN DE ESTADO, han mostrado debilidades en el desarrollo de las competencias básicas en lenguaje, según los logros esperados.” Partiendo de estos resultados se han implementado una serie de medidas tendientes a la modernización de la educación en el país y se alude a la contribución que en este sentido podemos hacer los maestros con la reflexión permanente sobre la práctica pedagógica.

5. MARCO TEÓRICO

En cuanto a la presentación de los fundamentos disciplinares y pedagógicos que sustentan este proyecto, la propuesta articula, desde la pedagogía, los aportes de la Teoría Cognitivo-Constructivista y, desde la lingüística, los planteamientos de la lingüística textual, lo que es apenas lógico si recordamos que se parte de la investigación realizada por la profesora Mejía Osorio.

5.1. Perspectiva pedagógica

El modelo pedagógico cognitivo–constructivista se propone como un modelo que puede dar respuesta a las necesidades que la dinámica de cambios producidos en la sociedad contemporánea, plantea a la educación. Estas necesidades requieren de una educación que, básicamente, favorezca las operaciones de análisis, que forme un pensamiento sistemático y global, que desarrolle habilidades para trabajar cooperativamente y que forme individuos más creativos.

“El contacto constructivista con la cultura universal se fundamenta en el aprender significativamente, es decir, el sujeto aprende a través de su proceso individual de construcción de esos nuevos conocimientos, para lograrlo necesita establecer una

⁹ MEJÍA O., PINEDA H., MÚNERA R.. op cit., Módulo 4. p. 6

relación con los conocimientos que ya poseía, los cuales se van modificando. Al construir conocimientos, que son nuevos para él, asimila nuevas informaciones que necesita acomodar en sus estructuras mentales y desequilibra el sistema de conocimientos que tenía. Las estructuras mentales se van transformando y el estudiante va aprendiendo.”¹⁰ En tal sentido, los aportes de este modelo integran los planteamientos de autores como Piaget, Vigotsky, Ausubel y Jones.

Desde la propuesta constructivista “leer y escribir son actos comunicativos en donde se involucran el lenguaje y el pensamiento para desarrollar en los sujetos la capacidad para argumentar, comprender y producir diferentes tipos de textos de manera significativa. Por lo tanto, leer es dar cuenta del contenido global y específico de un texto de manera lógica -esto desde el nivel literal- para posteriormente trascender el mismo, estableciendo relaciones de tipo diferencial al interior y por fuera del texto. Igualmente, escribir es plasmar el pensamiento a través de un instrumento como la escritura. Ambos procesos implican establecer conexiones entre los conocimientos previos del sujeto participante, el texto que se va leer o a producir y el contexto.”¹¹

5.2. Perspectiva Lingüística

La teoría discursiva, en coherencia con los fundamentos del modelo pedagógico Cognitivo-Constructivista, fomenta una enseñanza de la lengua basada en el análisis y la producción del texto que libera al estudiante de la repetición memorística de palabras, conceptos y teorías, permitiéndole un intercambio con el contexto a través del lenguaje, de tal forma que pueda desarrollar eficazmente su competencia comunicativa.

¹⁰ Tomado de: ÁLVAREZ DE Sayas., Carlos y GONZÁLEZ Agudelo., Élvia María. El modelo pedagógico de los procesos conscientes.

¹¹ Cómo hacer de la lectura y escritura un acto maravilloso. Bermúdez G Mónica. Franco R Luz Yolanda. Sánchez Margarita. Proyecto Dificultades en la Lectura y la Escritura. Centro de Servicios Pedagógicos. Página Web, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Una enseñanza de la lengua basada en la comprensión y la producción del texto lleva gradualmente al estudiante hacia una autonomía que le concede un papel protagónico y efectivo en la regulación de su propio proceso y la oportunidad de participar en los procesos sociales.

La profesora Mejía sostiene que el lenguaje no sólo es un objeto de conocimiento sujeto a unas reglas precisas; que es además una manera de organizar el mundo y, como tal, fundamenta los intercambios entre el individuo y su contexto; propone, más que valorar qué tanto saben los estudiantes acerca de su lengua, valorar qué tanto pueden hacer con ella en situaciones concretas de comunicación y concluye que esta tendencia hacia la pragmática, requiere que el docente de lenguaje propicie en el aula actividades tendientes hacia la construcción de competencias; hacia el desarrollo de las habilidades y hacia la enseñanza de las estrategias que le permitan al alumno, de forma ágil, buscar y ubicar la información que requiere. (Mejía, 2002)

Desde esta perspectiva se consideraron los aportes de autores como Chraudeau, Van Dijk, Bernárdez, Cassany, Martínez, Coseriu, Schmidt y Parodi.

5.3. Las competencias

A estas dos perspectivas se suman el concepto de competencia y las acciones derivadas de las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva. De acuerdo con los lineamientos dados por el ICFES para el nuevo Examen de Estado las competencias se definen como “un saber hacer en contexto”; por lo tanto, el interés debe ser dirigido a formar sujetos integrales que tengan más capacidad de comprender, interpretar y cambiar su realidad social. Las competencias son las potencialidades y las capacidades con que un sujeto cuenta para realizar acciones de interpretación, argumentación y proposición.

El ICFES propone cuatro competencias generales: Comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva. Las acciones de carácter interpretativo están dirigidas a encontrar el sentido del texto; a reconstruir en forma local y global el texto. Al argumentar lo que el estudiante hace es dar razón de una afirmación, organizar proposiciones, establecer relaciones causales y sustentar una conclusión. Al proponer debe generar hipótesis, resolver problemas, construir mundos posibles, elaborar propuestas de explicación.

5.3.1. La Competencia Comunicativa: Se refiere básicamente a la habilidad para actuar lingüísticamente; de ahí que incluya a la competencia lingüística que posee el hablante y que constituye su saber previo y abstracto acerca del sistema de significación lingüístico. El trabajo sobre las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) se fortalece en función de la construcción del sentido.

Esta competencia es entonces la que requiere un hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes, es decir, son las habilidades para actuar lingüísticamente; y está sujeta a las condiciones reales de posibilidad, factibilidad y apropiación en las cuales se da realmente la interacción comunicativa. Incluyen el conocimiento lingüístico o saber previo y abstracto que posee el hablante acerca del sistema de significación lingüístico y las habilidades para utilizarlo en una situación real.

5.3.2. La Competencia lingüística: Se refiere a las reglas gramaticales que permiten que la actuación lingüística sea formalmente posible. Chomsky dice que se trata de producir enunciados gramaticalmente válidos y emplea los conceptos de factibilidad para referirse a los medios de que dispone el hablante (formación, nivel cultural, edad, etc.) para elaborar expresiones posibles; y el de adecuación para referirse a la pertinencia según el contexto comunicativo.

5.3.3. La competencia significativa: Incluye las dos anteriores, pero enfatiza en la construcción de sentido. Esta competencia muestra al lenguaje como una de las

principales funciones psicológicas superiores cuyo origen es social y reconoce la estrecha relación entre las nociones de aprendizaje, desarrollo y contexto.

Con base en esta noción se postula que “el diálogo constante con la cultura, a través del lenguaje, desarrolla en el sujeto su función simbólica, lo que posibilita el acercamiento a los diversos signos en los cuales está cifrada la ideología, la política y, en general, el contexto sociocultural en el cual le corresponde interactuar.” (Mejía, 2002).

La competencia significativa es desglosada por Canale (1983 y 1995) en siete sub-competencias: Textual, gramatical, semántica, enciclopédica, literaria y poética; una clasificación que es adoptada por los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana (1998) para que el docente de esta área le asigne sentido a sus acciones pedagógicas.

5.3.3.1. *La competencia textual* es el conocimiento que el lector posee acerca del texto, su estructura, sus niveles de análisis y funciones. Como ya vimos, esta competencia se refiere además a los mecanismos que garantizan la comprensión y la producción en los textos. Los procesos de comprensión y producción del texto escrito desde la perspectiva cognitivo-discursiva fortalecen la competencia textual, ya que el énfasis está puesto en este aspecto.

5.3.3.2. En cuanto a *la competencia semántica*, da cuenta de la capacidad del lector-escritor para usar y conocer el léxico y los significados apropiados según el contexto. Algunos aspectos que hacen parte de esta competencia son: uso de sinónimos, antónimos, campos semánticos, idiolecto, pronominalización, radicación, contextualización, etc.

5.3.3.3. Al referirnos a *la competencia pragmática*, hablamos de la capacidad de reconocer variables socioculturales del contexto que puedan incidir en la comprensión y producción de los discursos. Aspectos como ¿qué dice?, ¿Cómo lo dice?, ¿Por qué lo dice? se deben considerar aquí.

5.3.3.4. *La competencia enciclopédica*, por su parte, es la capacidad de utilizar adecuadamente los saberes previos de los actos de significación y comunicación.

5.3.3.5. *A la competencia gramatical* se debe el conocimiento de las reglas fonéticas, morfológicas y sintácticas que determinan los enunciados.

5.3.3.6. *La competencia estratégica* proporciona los procedimientos cognitivos para relacionar los conocimientos previos que posee con el saber del texto y los aspectos del contexto.

5.3.3.7. *La competencia poética* es la que posibilita que el sujeto pueda inventar mundos posibles y busque un estilo personal a través de producción escrita.

Para construir competencias es necesario desarrollar habilidades y enseñar estrategias. Las habilidades son actividades cognitivas susceptibles de ser desarrolladas o perfeccionadas. En su proyecto, la profesora Mejía propone diseñar y aplicar en forma sistemática, un plan que involucre, en forma coherente las habilidades que se pretenden mejorar: asociar, seleccionar, identificar, comparar, señalar, interpretar, globalizar, inferir, relacionar, categorizar, reordenar y simbolizar, entre otras; éstas son habilidades cognitivas que se deben diferenciar y complementar con las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

5.4. Estrategias Cognitivo-Discursivas para mejorar la comprensión y producción del texto escrito:

El modelo integrador de comprensión y producción del texto escrito, desde una perspectiva cognitivo-discursiva, es un aporte valioso del trabajo de investigación de la profesora Mejía. Se trata de un proceso bidireccional, interactivo y estratégico que integra los conocimientos previos del lector (cognitivos) y los saberes y elementos del texto (discursivos), en busca de la construcción de sentido. Atiende a las necesidades planteadas para la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de la aceptación de que

estas habilidades no se pueden desarrollar en forma aislada y que ambas son formas de construir sentido, mediante las transacciones que se dan entre los textos.

Atendiendo a la necesidad diseñar y aplicar en forma sistemática un plan que involucre, en forma coherente, las habilidades que se pretenden mejorar (comprensión y producción textual), la profesora Mejía Osorio propone en su proyecto, con base en este modelo, las *Estrategias Cognitivo-Discursivas* que se exponen a continuación, ya que en el reconocimiento de su efectividad se fundamenta el hecho de que se consideren en la elaboración de los talleres de este proyecto, como se anunció desde el comienzo.

1. Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica.
2. Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.
3. Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto..
4. Deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario.
5. Establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes.
6. Jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.
7. Globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.
8. Utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.
9. Utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer resúmenes.

Es importante tener en cuenta, además, las siguientes recomendaciones enfocadas hacia la producción textual:

1. La elaboración de borradores.
2. El alumno escribe mejor cuando lo hace desde sus necesidades e intereses.
3. La producción de un texto escrito constituye una de las mejores oportunidades para que el alumno use productivamente su pensamiento reflexivo, analice, relacione y sintetice.

4. El dominio de la producción textual requiere de un trabajo constante y sistemático, con una periodicidad flexible y sensata y en función de las mencionadas necesidades e intereses; respetando los ritmos propios del alumno.
5. Para escribir es necesario tener conocimientos previos acerca del tema en cuestión.
6. Leer, ver películas, videos, asistir a conferencias que traten del asunto, es recomendable para mejorar los esquemas cognoscitivos de los estudiantes.
7. También se aprende a escribir leyendo buenos escritores.
8. La gramática no debe convertirse en un objetivo, sino en un medio de los cursos de composición. No es el aprendizaje de la gramática lo que mejora los procesos escriturales, sino que es el proceso de escribir el que mejora el dominio de la gramática. Los conocimientos gramaticales son necesarios pero no suficientes para garantizar una buena escritura.
9. La práctica de la composición se debe integrar en todas las asignaturas del currículo.
10. Se debe entrenar a los estudiantes en la escritura de diversos textos: telegramas, cartas, invitaciones, solicitudes, recetas de cocina, resúmenes, ensayos, etc.
11. Los estudiantes deben participar en la etapa de evaluación de los trabajos de sus compañeros. Para ello, deben tener pautas de evaluación con criterios claros y sobre un sólo tema cada vez.
12. La labor del profesor es la de guiar el proceso y evaluarlo.
13. Crear la conciencia de escribir varios borradores y conservarlos para valorar el progreso alcanzado.
14. El profesor también debe escribir con los alumnos. De ese modo se convierte en un líder para sus estudiantes y comprende mejor los problemas que ellos enfrentan cuando escriben.

5.5. Tipología de textos

En atención a los parámetros propuestos en Los Estándares Básicos de Lenguaje, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, es importante considerar todo tipo de textos. Los textos son el vehículo para expresar las intenciones que quieren

comunicar los seres humanos a través del lenguaje. Se clasifican según la intención predominante en ellos. Consideremos las superestructuras básicas:

5.5.1. *El Texto Expositivo*

Es aquel que tiene por función presentar información sobre distintos tópicos como teorías, hechos, generalizaciones, conclusiones, pero no se queda sólo en el plano informativo, sino que dan explicaciones y presentan elaboraciones significativas y claves explícitas o implícitas que guían al lector para llevar a cabo inferencias y conceptualizaciones. Cumple una función referencial. Su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, subtítulos, alusiones)

No se dedica únicamente a la presentación de información, ya que su cometido es establecer una referencia directa con la realidad o tópico tratado, dirigiendo al lector en su proceso, a través de una serie de recursos y estrategias de composición que coadyuven el esclarecimiento del tema y a la mejor comprensión del mismo, limitándose, eso sí, a la presentación de hechos y excluyendo la emisión de juicios y opiniones.

Puede centrarse en *la descripción de un fenómeno*, por medio de la definición, caracterización, enumeración, ejemplificación o comparación; *en el desarrollo de una idea*, por medio de la lucubración, secuencia, proceso, relación de componentes, inducción o deducción; y en *el análisis de un problema*, por medio de la explicación, clasificación o analogía.

Entre los textos expositivos podemos ubicar aquellos materiales referidos al mundo real, entre ellos algunos tipos de ensayos, textos pedagógicos, didácticos y científicos, artículos, reseñas e informes.

5.5.2. *Texto Narrativo*

Se refiere principalmente a las acciones. Cuenta o relata hechos reales (noticias, anécdotas, crónicas periodísticas, informes) o imaginarios (cuento, novela, epopeya, mitos, leyendas, historias policíacas) situados en un lugar o un tiempo, o sea en un ambiente determinado en el que participan ciertos personajes.

La acción consiste en el encadenamiento de los hechos o acontecimientos que son relatados. Su estructura puede ser tradicional o periodística.

En la estructura tradicional el comienzo corresponde a la presentación de los hechos iniciales, el ambiente, y los personajes o caracteres; en la mitad se da el nudo o desarrollo de los acontecimientos principales y se culmina con el desenlace o clímax, es decir, la solución feliz o triste de los hechos.

En la estructura periodística se da un orden inverso; al comienzo se enuncian los hechos más importantes (clímax), se continúa con sucesos secundarios (desarrollo) y se termina con circunstancias de menor interés.

La estructura del texto narrativo literario se puede usar con mucha libertad, pero siempre consta de tres partes:

- Introducción, exposición o marco: Generalmente en ella se presenta al personaje que inicia la acción, situándolo en un espacio y en un tiempo determinados.
- Complicación, nudo o secuencia: Presenta una serie de hechos que realizan los personajes, es el centro de la historia.
- Resolución, desenlace o evaluación: Es el resultado, positivo o negativo, de las acciones.

El estilo de la narración puede ser en primera o en tercera persona, directo o indirecto. En primera persona cuando el relato lo hace el narrador que en ocasiones se involucra en la trama convirtiéndose en personaje. En tercera persona el narrador no se involucra en la acción. El estilo directo es aquel en que el diálogo pone a hablar a los personajes, en cambio en el indirecto se relata que los personajes hablan.

5.5.3. *El texto descriptivo*

Representa por medio del lenguaje la imagen de objetos –materiales o inmateriales-, personas y demás seres vivos, paisajes, situaciones y los diversos aspectos de la realidad, para indicar sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características. Su objetivo fundamental es suscitar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible que pudieran provocar las cosas descritas. Su producción se realiza con base en tres etapas:

- La observación: Consiste en el análisis detenido de la realidad que nos rodea y, más concretamente, de la que nos interesa describir con el fin de tener conocimiento de cómo es. Es preciso observar las formas, las características, los colores, los ambientes y las circunstancias, los movimientos y relaciones, los espacios y todo rasgo que puedan ser fuente de información. La descripción puede ser directa si se basa en un examen del objeto, o indirecta, si procede de las averiguaciones a través de medios como textos, consultas, fotografías, etc.
- La selección de rasgos: El autor enfoca el objeto para destacar los rasgos que le interesan.
- La presentación: Consiste en el ordenamiento y jerarquización de los rasgos seleccionados y la redacción de la descripción. El criterio de orden depende del interés del autor.

Hay dos tipos de descripciones:

- **Objetivas (científica, técnica o didáctica):** Se basa en el propósito de dar a conocer la realidad u objeto tal cual es, depurado al máximo de las apreciaciones subjetivas del autor. Predomina en ella un estilo claro, de coherencia lógica y de un lenguaje unívoco o denotativo.

- **Subjetivas (literaria):** En esta ya no se trata de “como son las cosas” sino de “cómo percibe y vive las cosas el autor; predomina la interpretación personal de la realidad. Cobra gran importancia la capacidad expresiva, dependiendo de ella que se logre impresionar al lector. En su estilo son abundantes los recursos literarios.

5.5.4. *Texto Argumentativo*

Va más allá de la simple información o exposición de un conocimiento. Su objetivo es dar razones para sustentar una verdad, planteamiento u opinión, a fin de convencer a otros (el lector) para que acepten nuestro punto de vista y se adhieran a él, para que adopten una determinada actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.

La argumentación supone la exposición pero además añade algunas técnicas o recursos para perseguir el objetivo. Un texto argumentativo presenta una estructura que consta de tres partes básicas: Exposición de la tesis o información, refutación o aclaración de puntos de vista contrarios y confirmación o comprobación de la tesis por medio de la exposición de argumentos.

Como es lógico, la base de este tipo de textos son los argumentos, los cuales se dirigen no solamente a la razón (la mente) sino también al corazón (la afectividad) y la voluntad (la acción) Los argumentos más usuales son:

- **Razonamientos deductivos o inductivos:** Los razonamientos deductivos se llaman también silogismos; en ellos las premisas se ordenan en forma tal que la primera es más general que la segunda y que la conclusión, es decir, éstas se encuentran comprendidas

en la primera. Los razonamientos son inductivos cuando las premisas son datos particulares de los cuales se puede inferir una conclusión probablemente válida; o cuando se da una analogía, de modo que la fuerza probatoria reside en la similitud de los hechos.

- El testimonio y la autoridad: Su fuerza probatoria depende del reconocimiento que se le hace a un autor por su saber y buena fe, apoyándonos en sus palabras. Frecuentemente se expresa mediante una cita textual o conceptual.
- Observación directa y apelación a la experiencia: Cuando se constatan los hechos directamente mediante la observación o se acude a la experiencia acumulada.
- Inferencias o conclusiones: Hechas con base en la relación de efecto a causa, o de la exposición de un hecho a consecuencias o implicaciones.

5.6. El Aprendizaje Cooperativo ¹²

El aprendizaje cooperativo es un recurso educativo que se emplea para fomentar el trabajo conjunto y para tratar de llegar así a esa pretendida sociedad del cambio basada en la concordia y la comunicación. Dotar de responsabilidad al alumnado supone un auténtico reto tanto para el profesorado como para el alumnado, pues las cosas ya no vienen prescritas. La enseñanza ya no se basa en el direccionismo, sino que el alumnado marca las pautas de funcionamiento en el aula; el microcosmos en que se convierte la clase es extrapolable luego a sus vivencias dentro de la sociedad.

Generalmente se produce un rechazo frente a la propuesta del trabajo en grupo, debido a que el alumnado, acostumbrado a la misma rutina, responde de un modo negativo al cambio. Ante esta situación, un profesorado perteneciente al modelo crítico, fomentará el trabajo en grupo, a pesar de la resistencia, convencido de los beneficios de éste, tanto

¹² **LÓPEZ V.**, Amando et al. La Competencia Comunicativa. Un Aprendizaje Cooperativo a través de Talleres. Edición Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1999. P. 101

para el alumnado como para el profesorado, y consciente de que “en educación no sólo queremos que el alumnado alcance conceptos sino que además alcance unos objetivos relacionados con lo socialmente deseable”.

El aprendizaje cooperativo es la antítesis de actividades de aprendizaje individualista. Es un movimiento basado en un conjunto de principios, teorías y una modalidad de organización de los grupos según los cuales el alumnado debe trabajar para conseguir resultados más significativos para todos y para todas. Incluye los saberes cognoscitivos, es decir, los intelectuales, y sobre todo, los sociales (que incluirían los aspectos culturales) de modo que el alumnado, inconscientemente, desarrolla capacidades lingüísticas, tareas de codificación, de decodificación, y sobre todo, está conociendo el contexto en el cual se realizan las acciones comunicativas, con lo que adquiere las condiciones para saber desenvolverse en los actos comunicativos con las demás personas.

Por otro lado, siguiendo a Lobato Fraile, hay tres objetivos fundamentales con el trabajo en grupo: aumento de la motivación del alumnado, mejorar el clima del aula y desarrollar habilidades sociales. En este sentido, afirman que desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo están en la línea de lo Vygotskyano y que en esta modalidad entran en juego las relaciones interpersonales y el aula se convierte en un microcosmos en el cual se producen interacciones sociales que preparan al alumnado para asumir roles posteriores en la vida. De esta manera, esta modalidad se presenta como la más coherente con la idea de construir una sociedad más justa y comunicativa desde la escuela.

Las características principales de ésta modalidad de trabajo, cuyo soporte teórico está en la psicología de Vigotsky, son:

Ayuda a disipar discrepancias que puedan surgir entre los mismos alumnos, los ayuda a conocerse entre ellos y ellas, fomentando la exaltación de valores; un aspecto fundamental que atiende a las reformas educativas que cimientan en los valores los

pilares de la educación; sin olvidar que hablar de lo social implica una referencia al lenguaje, y por supuesto, a la comunicación.

Permite el desarrollo de los temas transversales (Educación Ambiental, Educación para el consumo, Educación vial, Educación para la salud, Educación para la igualdad de oportunidades en ambos sexos, Educación para la paz, Educación cívica y moral, etc.) ya que son temas estrechamente ligados a los valores colectivos que se hallan en la sociedad y no se pueden desligar además del concepto de verdad.

5.7. La literatura, una aliada encantadora

En cuanto a los aportes que la competencia literaria puede hacer a la competencia comunicativa¹³ se han establecido algunos como aumento del léxico, mejor estructuración de las frases, mayor uso de recursos estilísticos, mejor comprensión de textos leídos, mejor capacidad productiva de textos, etc. Pero la adquisición de la competencia literaria es aún más importante, en tanto que desarrolla las habilidades comprensivas y productivas de las personas y cobra sentido en la medida en que se transforma en una actuación interpretativa y crítica del texto.

De este modo, el centro de atención en la enseñanza de la literatura será la actividad y los procesos desarrollados a través de los cuales se producirá el aprendizaje, orientados a la interconexión de contenidos dispares en función del desarrollo de la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva¹⁴

La literatura se ofrece como el material ideal cuando se trabaja por mejorar el nivel de comprensión y producción de textos hacia el fortalecimiento de la competencia

¹³ Ibid., p. 84.

¹⁴ Ibid., p. 88. (Citando a Mendoza Fillola, 1996)

comunicativa. Fabio Jurado ¹⁵ habla de la literatura como una provocación de la escritura, afirma que el criterio de selección de un texto literario para el trabajo en el aula, no importa, siempre y cuándo éste logre despertar el debate tanto oral como escrito, es decir, la comunicación. La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, intertextuales e intratextuales), de las mismas experiencias extratextuales que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideología, situaciones, etc.) a las que se alude de manera explícita o implícita en un texto”. ¹⁶

Recordemos también que “desde un planteamiento constructivista del aprendizaje, la mejor propuesta en el uso de la Lengua y la Literatura, será manipulándolas y recreándolas desde la propia competencia del alumnado y para ello se proponen los talleres como estrategias didácticas” (López Valero,1999) Los textos literarios no son sólo el espejo en que las personas deben buscar modelos, sino la experiencia ética y estética de la historia y la realidad de una cultura.

6. LA PROPUESTA

6.1. Competencia Comunicativa

Capacitar en el uso de la lengua, capacitar para la comunicación, debe ser la finalidad principal de la enseñanza de la lengua, ya que, en la medida en que el alumnado sea competente comunicativamente podrá usar el lenguaje en la construcción de significados acordes a sus necesidades, logrará desenvolverse con soltura dentro de sus respectivos entornos, tendrá una oportunidad para su libre desarrollo y expresión y para formarse como un ser integro que puede satisfacer sus necesidades y aportar

¹⁵ JURADO Valencia., Fabio. “La literatura como provocación de la Escitura”. Cuadernos Pedagógicos Número 9 Septiembre 1999. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

¹⁶ LÓPEZ Valero Amando et al. Op cit., p. 87 (citando a MENDOZA FILLOLA, 1998)

socialmente; además, podrá reflexionar de manera crítica sobre todo lo que sucede a su alrededor.

Por lo tanto, reconocer espacios que convocan al ser humano en general permitiendo su expresión particular, es una forma de encontrar posibilidades para desarrollar esta labor educativa. Hay que partir del “reconocimiento del lenguaje como un elemento que acompaña de un modo indisoluble la vida del ser humano, que es vital para su desarrollo y que merece un tratamiento educativo acorde con su importancia”¹⁷; y siendo la lectura y la escritura, espacios ideales para el conocimiento personal y del mundo, se les deben reconocer como actividades fundamentales en la formación del ser humano y como actos comunicativos que exigen una competencia, una autonomía por parte del estudiante, que favorecerá su proceso de formación y su accionar creativo en la sociedad.

En coherencia con el razonamiento anterior, el modelo cognitivo-constructivista plantea que una enseñanza de la lengua basada en la comprensión y la producción del texto, permite al estudiante asumir un papel protagónico y efectivo en la regulación de su propio proceso, alcanzar gradualmente su autonomía y generar oportunidades de participar, en condiciones de equidad, en los procesos sociales.

De modo que, la atención al individuo desde la educación parte, necesariamente, de la capacitación para la comunicación y la función del maestro en la enseñanza de la lengua, desde la postura cognitivo-constructivista, es la de diseñar y organizar experiencias didácticas, teniendo presente la idea de un alumno activo que aprende significativamente, para que este objetivo vital pueda ser alcanzado.

¹⁷ **LÓPEZ V.**, Amando et al. La Competencia Comunicativa. Un Aprendizaje Cooperativo a través de Talleres. Edición Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1999. P. 11.

6.2. La motivación

6.2.1. La actitud del maestro

Pero cuando se busca una competencia comunicativa eficaz, con base en el desarrollo de estrategias para el mejoramiento de la comprensión y la producción de textos, se debe afrontar primero el problema de la motivación; pues, no es un secreto que en el ámbito académico, estas actividades se han convertido en una molestia para el estudiante.

Motivar al ejercicio de la lectura y la escritura es una tarea que implica, ante todo, un cambio de actitud en el docente. De la actitud del maestro depende, en gran medida, el éxito del estudiante en su etapa escolar y, en última instancia, su éxito personal. Santiago Correa, afirma: “la empatía entre profesor y alumno en la escuela ha sido considerada por psicólogos educativos y psicoanalistas como factor determinante en los procesos de aprendizaje hasta tal punto que podríamos plantear que una maximización de la relación empática en el aula garantiza una maximización del potencial de aprendizaje del alumno.”¹⁸

Ese cambio de actitud se debe reflejar en una posición más humana -respetuosa, sensible, abierta- frente al estudiante; pues, en una formación integral el pensamiento y el sentimiento no pueden ser considerados por separado y debe darse cabida a la diversidad y a la diferencia, derechos fundamentales de cada persona: “...una formación integral involucra todas las dimensiones del hombre, su pensamiento y la razón, el cuerpo y los sentidos, el área afectiva; dimensiones que no trabajan en desarticulación sino como un todo indisoluble que construye una imagen de sí mismo y del mundo”¹⁹.

¹⁸ CORREA URIBE., Santiago. La Maximización del potencial de aprendizaje del alumno, más allá de la instrumentación didáctica. En: Cuadernos Pedagógicos. Número 10. Diciembre de 1999. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. P. 13.

¹⁹ Citado por ORTIZ Naranjo., María Nancy. El Rostro de las Palabras. En: Cuadernos Pedagógicos No. 20, septiembre de 2002. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. P. 61.

No podemos pues, separar al estudiante del contexto en que se mueve, ignorando lo que afecta tanto sus emociones como su razón; reconocerlo, es el primer paso para poder pensar en implementar estrategias que, considerando estas condiciones, puedan despertar en él un auténtico interés en los actos de lectura y escritura, para, desde ahí poder trabajar en el mejoramiento de su competencia comunicativa.

6.2.2. La literatura como aliada

En segundo lugar, se hace necesario replantear la forma en que se han propuesto tradicionalmente estas actividades, liberándolas de los límites que les imponen propósitos exclusivamente académicos; la lectura y la escritura no son únicamente actividades de trabajo, son también de descanso, de placer y en ese sentido se encamina la alianza que aquí se anuncia con la literatura; ésta es, sin duda, encantadora; a sus encantos nos podemos aferrar, con la seguridad de que es la mejor aliada que podemos encontrar para nuestro propósito. Michel Petit²⁰ dice, refiriéndose a la lectura: “la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz al sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios”. Por su parte, Freire sostiene: “El acto de aprender a leer y a escribir tiene que partir del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras... así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de creación que no sólo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilitan transformarla”.²¹ Todo esto nos lo ofrece la literatura, y mucho más.

6.2.3. Las Demandas

Por otro lado, es necesario considerar que cuando llega el momento de iniciar la práctica profesional -con base en una reflexión seria en torno a unas necesidades que se ha logrado identificar a través de instrumentos como la prueba SABER, el EXAMEN DE

²⁰ Ibid, P. 60 (Citado por ORTIZ Naranjo., María Nancy)

²¹ ORTIZ Naranjo, op cit., p. 66.

ESTADO o diagnósticos realizados con anterioridad en la institución donde se va a laborar- se haya diseñado previamente un plan de trabajo que propone una intervención pedagógica para actuar en razón de unas necesidades identificadas en los estudiantes, pero es muy probable que éste no se pueda desarrollar, ya que a veces ocurre que la institución que acoge al practicante no admite la aplicación de un plan independiente que posiblemente se distancia de lo que ya se había planeado con los maestros en ejercicio; o que, incluso, se haya diseñado ya una intervención encaminada a subsanar las necesidades detectadas y que entre una y otra no exista coherencia.

Es así como surge el primer obstáculo y el maestro en formación debe “jugársela” para lograr una conciliación entre las diferentes demandas que se le hacen y su interés predeterminado de actuar con relación a un aspecto específico, acerca del cual desea investigar. Hay, por supuesto, muchos afortunados que pueden poner en marcha su proyecto sin mayores dificultades, sin embargo, en estos casos surge una pregunta: ¿Qué aspectos se pueden estar descuidando, en detrimento de la calidad de una formación integral del grupo que se le ha encomendado, cuando el maestro en formación dedica su tiempo de práctica a intervenir pedagógicamente específica?

6.3. Bloques Sintéticos

Previendo estas posibles situaciones y con base en la experiencia que aportó el primer nivel de la Práctica, esta propuesta plantea, el estudio cuidadoso de las demandas sociales, estatales, institucionales, las de los estudiantes y las del propio maestro en formación –de acuerdo con el proyecto que desea implementar-, para que, con base en las diferentes herramientas de las que se puede servir, diseñe una serie de bloques sintéticos que le permitan simplificar el trabajo; generalizando, integrando y construyendo un texto único que resuma la cantidad de demandas que de otro modo, terminarían generando, inevitablemente, un caos en medio del cual no se podrán lograr resultados positivos. Para ello debe atender las demandas que hace la propia institución concretadas en los logros que ésta propone; los cuales deben clasificarse e integrarse a los bloques que ya se tienen diseñados.

En cuanto a las demandas de los estudiantes que reflejarán también los de la comunidad a la cual pertenece, se atenderán y adaptarán en la marcha para, de esta manera, lograr una condensación significativa de objetivos que le permitirá al maestro concentrarse en el desarrollo de los bloques sintéticos, seguro de que desarrolla una propuesta coherente que no descuida aspectos fundamentales de la tarea que se le encarga. Ya que se estarán atendiendo las distintas demandas, se posibilitará la aplicación de las estrategias planeadas para implementar la intervención pedagógica y por supuesto, se respetará el espacio reservado a la literatura, que contribuirá, con su encantadora presencia, a mejorar el problema de motivación en el alumnado.

Una vez conseguida esta primera meta, para la que no se pueden perder de vista los Estándares Básicos de Lenguaje, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, ni la Resolución 2343 de 1996, se habrá reconocido, simultáneamente, el abordaje particular a la literatura que para el grado en que se desarrollará la práctica, sugieren estos documentos. Con ese dato, se procederá a seleccionar algunas obras clásicas que servirán como material para elaborar talleres individuales y grupales que involucren las estrategias que se han diseñado previamente en coherencia con el tipo de proyecto que se desea implementar. Se aclara que los talleres elaborados previamente servirán como base para comenzar el proceso, pero en cuanto se establezca contacto con los estudiantes se deben hacer los ajustes necesarios para que el trabajo por bloques sintéticos considere, prioritariamente, sus intereses como una garantía de éxito en la intervención pedagógica.

6.4. Aprendizaje Cooperativo

Otro aspecto que hace parte de la propuesta es el trabajo cooperativo: “El aprendizaje cooperativo es un recurso educativo que se emplea para fomentar el trabajo conjunto y para tratar de llegar así a esa pretendida sociedad del cambio basada en la concordia y la

comunicación.”²² En esta modalidad entran en juego las relaciones interpersonales y el aula se convierte en un microcosmos en el cual se producen interacciones sociales que preparan al alumnado para asumir roles posteriores en la vida. De esta manera, esta modalidad se presenta como la más coherente con la idea de construir una sociedad más justa y comunicativa desde la escuela.

Para una mejor ilustración de la propuesta se presenta un bloque sintéticos de los diseñados para grado Octavo de Educación Básica. Se aclara que se tuvieron en cuenta los “Estándares para el mejoramiento de la Calidad de la Educación”; es decir, el primer documento que, sobre Estándares, publicó el Ministerio de Educación Nacional, pues en este punto de la planeación del proyecto aún no se publicaba la segunda versión revisada y modificada de éstos.

6.5. Ejemplo de un bloque sintético: El barroco

6.5.1. Instrucciones

Este bloque contiene cuatro talleres; está diseñado para, al menos, cuatro sesiones; todo depende de la forma en que se desarrolle el trabajo de los estudiantes.

Se parte de una ambientación por parte del profesor, quien dará a conocer la información pertinente acerca del momento histórico en que se da el estilo barroco; de los principales rasgos que lo caracterizan y de algunos autores que se destacan en este estilo literario. Posteriormente, hará la lectura del texto elegido; si es preciso hace aclaraciones, no sin antes intentar inferencias e interpretaciones de los estudiantes. Es necesario que cada estudiante reciba una copia del texto para que pueda seguir la lectura al mismo tiempo que el profesor la realiza, y para el desarrollo de los talleres propuestos.

²² LÓPEZ V., Amando et al. La Competencia Comunicativa. Un Aprendizaje Cooperativo a través de Talleres. Edición Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1999. P. 101

A continuación, a los estudiantes se les entrega el taller de comprensión -tratando siempre de elaborar pocas preguntas- para proceder al trabajo individual.

La siguiente sesión comienza con la lectura de otro texto literario de estilo barroco. Esta lectura se presenta como un regalo, pues no se pide ninguna retribución a cambio; es decir, no se plantea ningún tipo de actividad en torno a ésta, con lo que se aspira a que el estudiante realmente se deleite y asuma la lectura como una actividad placentera; se trata pues de activar la sensibilidad receptiva. A continuación se da oportunidad para preguntas respecto a la actividad individual (despejar dudas, dar explicaciones, etc.) para después pasar al taller grupal.

En una tercera sesión, comenzada con un nuevo regalo de lectura, se da un espacio para la puesta en común del trabajo grupal y se anima al debate sobre la situación que presenta la lectura que se ha estado trabajando. Es muy probable que este trabajo se extienda y requiera de dos o más sesiones

En la cuarta sesión se realiza el taller de producción. Antes de que esta termine, se leen la mayor cantidad de textos posibles (actividad que también puede extenderse y requerir más sesiones) El trabajo se desarrolla en torno al mismo texto; sin embargo, con el fin de acercar al estudiante a la literatura del estilo barroco y permitirle el reconocimiento de sus características, como ambientación de cada sesión se hará el regalo de la lectura de un texto diferente y de un autor diferente.

Para cada bloque se han elaborado una serie de objetivos a partir de la consideración de los Estándares (para los talleres que se presentan se tuvieron en cuenta Los Estándares para el mejoramiento de la calidad de la Educación; es decir, el primer documento de que publicó el Ministerio de Educación Nacional), los Indicadores de logros determinados para el grado y las estrategias pertinentes seleccionadas de la fundamentación teórica de la propuesta.

6.5.2. Objetivos

Al considerar los Estándares Curriculares para Lengua Castellana, se reconocen como objetivos los siguientes:

Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura:

1. Reconocer y comprender obras literarias del siglo XVII.
2. Identificar en la obra literaria los rasgos propios del estilo barroco.

Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación:

3. Comprende que la lengua es un sistema de significación y lo evidencia en sus elaboraciones textuales, explicitando las relaciones que se establecen entre sus componentes.

Con base en los Indicadores de Logros Curriculares para Lengua Castellana, se plantean los siguientes objetivos:

4. Reconoce la literatura como manifestación en la cual están presentes tanto elementos particulares de las culturas locales, como elementos universales.
5. Establece relaciones entre las características de la obra literaria y las de otras expresiones humanas, como las artes y las ciencias.
6. Reconoce el lenguaje como medio de organización del pensamiento, comprensión e interpretación del mundo.

Para el trabajo que se llevará a cabo en este bloque se tendrán en cuenta algunas estrategias que se presentarán también en términos de objetivos:

7. Reconoce el texto como unidad sintáctico-semántica.

8. Deducir el sentido de las palabras sin acudir al diccionario.
9. Señalar el que, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde y el por qué.

6.5.3. Información-Formación: El Barroco

El siglo XVII fue el siglo del Barroco en Europa Central; Barroco en la arquitectura, en la música, en la plástica. Este movimiento también se dio en América. Evidentemente, la mentalidad de cada época aparece en las obras literarias. La de ésta época se refleja en el llamado estilo barroco, cuyas características más destacadas son las siguientes:

El arte barroco es un arte complejo, que utiliza formas de expresión retorcidas y rebuscadas.

Los artistas barrocos identifican la belleza con la dificultad; por eso es un arte de minorías que pueden comprender sus creaciones.

Se crea un estilo lleno de contrastes (lo bello frente a lo feo; el amor frente al odio)

Se busca la novedad, lo extraordinario, hasta tal punto que, a veces, se cae en la exageración, para provocar la admiración en el lector o en el que contempla sus obras.

Los escritores barrocos se deleitan en juegos ingeniosos de conceptos o de lenguaje y hacen uso excesivo de los recursos estilísticos (metáforas, repetición de términos, etc.)

Pero no todos los autores adoptan la misma actitud frente a los problemas de la época, ni eligen la misma forma de expresión para mostrar sus inquietudes; por eso, cuando hablamos de los escritores barrocos los agrupamos, según la forma de expresión elegida por ellos, en dos estilos literarios: Culteranismo y Conceptismo.

Los culteranos pretenden crear belleza, realzando todos aquellos recursos que embellecen la forma; por eso es un estilo complicado, lleno de figuras literarias

(metáforas, hipérboles), palabras cultas, alusiones mitológicas, etc. Toda esta abundancia de figuras literarias hace que el estilo sea oscuro y difícil de comprender. Luis de Góngora es el representante de este estilo.

*Un monte era de miembros eminente
este que —de Neptuno hijo fiero—,
de un ojo ilustra el orbe de su frente,
émulo casi del mayor lucero;
cíclope a quien el pino más valiente,
bastón, le obedecía tan ligero,
y al grave peso junco tan delgado,
que un día era bastón y otro cayado.*

*Fragmento
Polifemo y Galatea.
De Luis de Góngora.*

Los conceptistas, por el contrario, se preocupan especialmente por el contenido. Es un estilo profundo e ingenioso que utiliza como recursos los dobles sentidos y los juegos de palabras. Su intención es decir mucho con el menor número de palabras. Quevedo y Gracián son escritores conceptistas. A Gracián se debe la máxima: “ *Lo bueno, si breve, dos veces bueno* ”

6.5.4. Talleres

Taller No. 1: Competencia lectora

El Buscón, de Francisco de Quevedo, es una de las obras más representativas de la picaresca española. En el fragmento siguiente se muestra una escena de la vida del pobre pícaro, Pablos. Le someten a mil bromas pesadas los estudiantes adinerados en la Universidad de Alcalá de Henares, por no tener patente, es decir, dinero que dar para evitarse una pesada novatada.

Amaneció, y helos aquí en camisa a todos los estudiantes de la posada a pedir la patente a mi amo. El, que no sabía lo que era, preguntóme que qué querían, y yo, entre tanto, por lo que podía suceder, me acomodé entre dos colchones y sólo tenía la media cabeza

fuera que parecía tortuga. Pidieron dos docenas de reales; diéronselos, y con tanto comenzaron una grito del diablo, diciendo: —«Viva el compañero, y sea admitido en nuestra amistad. Goce de las preeminencias de antiguo. Pueda tener sarna, andar manchado y padecer la hambre que todos» Y con esto —¡mire v. m. qué privilegios!— volaron por la escalera, y al momento nos vestimos nosotros y tomamos el camino para escuelas.

A mi amo, apadrináronle unos colegiales conocidos de su padre y entró en su general, pero yo, que había de entrar en otro diferente y fui solo, comencé a temblar. Entré en el patio, y no hube metido bien el pie, cuando me encararon y empezaron a decir: —«¡Nuevo!» Yo, por disimular dí en reír, como que no hacía caso; mas no bastó, porque, llegándose a mí ocho o nueve, comenzaron a reírse. Púseme colorado; nunca Dios lo permitiera pues, al instante, se puso uno que estaba a mi lado las manos en las narices y, apartándose, dijo: —«Por resucitar está este Lázaro, según hiede» Y con esto todos se apartaron tapándose las narices. Yo, que me pensé escapar, puse las manos también y dije:—«Vs. ms. tienen razón, que huele muy mal» Dioles mucha risa y, apartándose, ya estaban juntos hasta ciento, comenzaron a escarbar y tocar al arma, y en las toses y abrir y cerrar de las bocas, vi que se me aparejaban gargajos. En esto, un manchegazo acatarrado hízome alarde de uno terrible, diciendo: —«Esto hago» Yo entonces, que me vi perdido, dije: —«¡Juro a Dios que ma...!» Iba a decir *te*, pero fue tal la batería y lluvia que cayó sobre mí, que no pude acabar la razón. Yo estaba cubierto el rostro con la capa, y tan blanco, que todos tiraban a mí; y era de ver cómo tomaban la puntería.

Estaba ya nevado de pies a cabeza, pero un bellaco, viéndome cubierto y que no tenía en la cara cosa, arrancó hacia mí diciendo con gran cólera: —«¡Basta, no le matéis!»; que yo, según me trataban, creí dellos que lo harían. Destapéme por ver lo que era, y, al mismo tiempo, el que daba las voces me enclavó un gargajo en los dos ojos. Aquí se han de considerar mis angustias. Levantó la infernal gente una grito que me aturdieron. Y yo, según lo que echaron sobre mí de sus estómagos, pensé que por ahorrar de médicos y boticas aguardan nuevos para purgarse.

Quisieron tras esto darme de pescozones, pero no había dónde sin llevarse en las manos la mitad del afeite de mi negra capa, ya blanca por mis pecados. Dejaronme, y iba hecho zufaina de viejo a pura saliva. Fuime a casa, que apenas acerté, y fue ventura el ser de mañana, pues sólo topé dos o tres muchachos, que debían de ser bien inclinados, porque no me tiraron más de cuatro o seis trapajos, y luego me dejaron.

Entré en casa, y el morisco que me vio, comenzóse a reír y a hacer como que quería escupirme. Yo, que temí que lo hiciese, dije: —«Tened, huésped, que no soy *Ecce Homo*» Nunca lo dijera, porque me dio dos libras de porrazos, dándome sobre los hombros con las pesas que tenía. Con esta ayuda de costa, medio derrengado, subí arriba; y en buscar por dónde asir la sotana y el manteo para quitármelos, se pasó mucho rato. Al fin, le quité y me eché en la cama, y colguélo en una azotea.

Vino mi amo y, como me halló durmiendo y no sabía la asquerosa aventura, enojóse y comenzó a darme repelones, con tanta priesa, que, a dos más, despierto calvo.

Levantéme dando voces y quejándome, y él, con más cólera, dijo: —«¿Es buen modo de servir ése, Pablos? Ya es otra vida» Yo, cuando oí decir «otra vida», entendí que era ya muerto, y dije: —«Bien me anima v. m. en mis trabajos. Vea cuál está aquella sotana y manteo, que ha servido de pañizuelo, a las mayores narices que se han visto jamás en paso, y mire estas costillas. Y con esto, empecé a llorar.

*Fragmento de La vida del Buscón llamado don Pablos.
De Francisco de Quevedo y Villegas.
Capítulo V.*

1. Según lo que entendiste en la lectura, utiliza tus propias palabras para contar brevemente cuál es la situación que se presenta en este fragmento.
2. De acuerdo con el texto que significan las siguientes palabras: preeminencias, hiede, aparejaban, batería, bellaco, boticas, afeite, trapajos, repelones.

3. ¿Qué es lo que ocurre en esta historia, a quién le ocurre, dónde, cuándo y por qué?
4. Como ya sabes esta obra es del siglo XVII, escribe frente a las siguientes palabras las que le corresponden en el siglo XXI. Escribe ¿Qué diferencia observas entre las dos formas de expresión? Y ¿A qué crees que se debe la diferencia?

Preguntóme: _____

Hízome: _____

Diéronselos: _____

enojóse: _____

Apadrináronle: _____

Destapéme: _____

Púseme: _____

Fuíme: _____

Dioles: _____

Comenzóse: _____

Sugerencia: Busca en la biblioteca un libro de Historia del Arte, observa algunas muestras de pintura y escultura de estilo barroco para que puedas apreciar sus características en otras manifestaciones artísticas del hombre.

Respuestas

1. La situación que se presenta es que al ingresar un estudiante nuevo, llamado Pablos, a una escuela, unos estudiantes antiguos se le acercan para molestarlo. Él se hace el bobo ante sus burlas, pero ellos lo atacan escupiéndole gargajos hasta que lo dejan blanco. Aunque el nuevo se tapa con su capa, cuando uno de los estudiante se hace pasar por su defensor se descubre y el supuesto defensor le clava un gargajo entre los ojos. Todos se burlan y él se va de la escuela. En la calle otros muchachos lo molestan otro tanto y al llegar a la posada uno más lo toma a golpes. Para acabar de ajustar, el amo, tomándolo por holgazán, le da unos jalones de pelo. Entonces Pablos le cuenta lo que le ocurrió y se pone a llorar.

2. Inferencia léxica

Preeminencias: Privilegio o ventaja.

Hiede: Huele maluco, despide mal olor.

Aparejaban: Lo llenaban de..., lo adornaban con...

Batería: Armas, los gargajos como proyectiles.

Bellaco: Malo, ruin.

Botica: Farmacia.

Afeite: Como aceite o pomada.

Trapajos: Trapos

Repelones: Jalones de pelo.

3. Situación comunicativa:

¿Qué? : Unos estudiantes antiguos molestan a uno que llega nuevo a la escuela y que además cuando se va de la escuela, le ocurren otras dos experiencias desagradables.

¿A quién? : A Pablos, el estudiante nuevo.

¿Dónde? : En la escuela (Universidad de Alcalá), en la calle y en la posada.

¿Cuándo? Cuando llegó a la escuela en la mañana y cuando la abandonó.

¿Por qué? : Lo primero, porque era “nuevo”; lo segundo, porque estaba muy sucio; y lo tercero, porque dijo algo que a su interlocutor no le gustó.

4. Completar

Preguntóme: me preguntó

Diéronselos: se los dieron

Apadrináronle: le apadrinaron

Púseme: me puse

Dioles: les dio

enojóse: se enojó

Destapéme: me destapé

Fuíme: me fui

Comenzóse: se comenzó

Hízome: me hizo

Observo que en el siglo XVII muchas palabras contenían el verbo, el pronombre y el artículo; en cambio, hoy, en el siglo XXI, esas palabras corresponden a dos o tres, ya que verbo y artículo o pronombre aparecen separados. Me parece que la forma de decir las cosas cambia mucho con el tiempo.

6.5.4.2. Taller no. 2: Comprensión Lectora- Aprendizaje cooperativo

1. Escriban lo que creen que significan en el texto las expresiones subrayadas.

2. Intercambien sus opiniones acerca de la situación que presenta el fragmento leído.
3. Cuáles de las características del estilo barroco reconocen en el fragmento de “El Buscón”.
4. Motivación al debate:
 - ¿Qué piensas de lo que le ocurrió a Pablos?
 - Si tú fueras Pablos ¿Qué le dirías a los estudiantes antiguos?
 - ¿Por qué crees que a Pablos le ocurrió lo que cuenta la historia?
 - ¿Qué pasa en tu colegio cuando llega un estudiante nuevo?

Respuestas:

1. Expresiones:

“... por lo que podía suceder, me acomodé entre dos colchones y sólo tenía la media cabeza fuera que parecía tortuga.”

Las tortugas se protegen de los peligros metiéndose en su caparazón; se ve entonces que Pablos tenía miedo de lo que podía ocurrir y por eso se ocultó.

“A mi amo, apadrináronle unos colegiales conocidos de su padre y entró en su general.”

Quiere decir que como al Amo de Pablos lo acompañaban unos estudiantes, aunque era nuevo, entró con confianza porque tenía protección.

“Por resucitar está este Lázaro, según hiede.”

Que por los malos olores que despedía parecía un muerto de cuatro días, como Lázaro.

“... no hube metido bien el pie...”

Que apenas estaba entrando cuando...

“... ya estaban juntos hasta ciento, comenzaron a escarbar y tocar al arma.”

Que cuando ya habían muchos estudiantes cerca de él, empezaron actuar de una forma inquietante y amenazante, como si lo fueran a atacar.

“Estaba ya nevado de pies a cabeza.”

Que ya estaba blanco de tantos gargajos que le habían escupido.

“... según lo que echaron sobre mí de sus estómagos, pensé que por ahorrar de médicos y boticas aguardan nuevos para purgarse.”

Pablos pensó que, por tantos gargajos que le echaron, los estudiantes debían estar enfermos, pero esperaban que llegaran “nuevos” a la escuela, para arrojarlos y ahorrarse los gastos en médico o en medicinas.

“Con esta ayuda de costa, medio derrengado, subí arriba.”

Que con lo que le acababa de pasar, para rematar sus infortunios, subió muy desanimado.

3. La principal característica del barroco que se evidencia en este texto es el juego ingenioso del lenguaje que hace uso de muchas figuras estilísticas. (mencionar algunas)

6.5.4.3. Taller no. 3: Producción escrita- Individual

Escribe la historia de un estudiante que llega por primera vez a un colegio. ¿Cómo se siente ante la perspectiva de su próxima experiencia, cuáles son sus expectativas, sus temores, sus ilusiones. Con qué se encuentra al confrontar esta situación. Cómo lo reciben sus compañeros. Cómo se siente al final de la jornada? Responde en tu historia a éstas y a otras inquietudes que surjan.

6.5.4.4. Taller no. 4: Producción Escrita - Individual

El soneto en la poesía barroca

En la Europa del siglo XVII fue muy común que los escritores utilizaran las estrofas métricas para hacer preceptiva de ellas. Ya se había hecho antes y se seguiría haciendo. Pero un soneto de Lope de Vega, incluido en la comedia *La niña de plata*, es el más célebre del género y uno de los que más ha circulado por el mundo desde el mismo momento de su creación. En él demuestra el autor su dominio de la técnica y su seguridad y naturalidad expositiva:

*Un soneto me manda hacer Violante,
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto;
burla burlando van los tres delante.
Yo pensé que no hallara consonante,
y estoy en la mitad de otro cuarteto;
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los sonetos que me espante.
Por el primer terceto voy entrando,
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este verso le voy dando.
Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
que voy los trece versos acabando;
cantad si son catorce, y está hecho.*

Tal como lo dice Lope de Vega, la forma canónica del soneto consiste en catorce versos endecasílabos divididos en dos cuartetos.

El más destacado de los poetas del siglo XVII en Latinoamérica fue la monja mexicana Juana Inés de la Cruz, que escribió obras de teatro en verso, de carácter tanto religioso — por ejemplo, el auto sacramental *El Divino Narciso* (1688)— como profano. Escribió asimismo poemas en defensa de las mujeres y obras autobiográficas en prosa acerca de sus variados intereses. Veamos uno de sus sonetos:

En qué satisface un recelo con la retórica del llanto

*Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
Como en tu rostro y tus acciones vía
Que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba.*

*Y Amor, que mis intentos ayudaba,
Venció lo que imposible parecía;
Pues entre el llanto que el dolor vertía,
el corazón deshecho destilaba.*

*Baste ya de rigores, mi bien, baste,
No te atormenten más celos tiranos,
Ni el vil recelo tu quietud contraste*

*Con sombras necias, con indicios vanos:
Pues ya en líquido humor viste y tocaste
Mi corazón deshecho entre tus manos.*

*Sor Juana Inés de la Cruz,
Obras selectas, Barcelona,
Editorial Campos, 1969.*

7. METODOLOGÍA

El Modelo Interactivo

El modelo interactivo evidencia la gran influencia de Chomsky a través de la lingüística generativa. El significado de las oraciones no se vincula directamente con su forma externa, sino que se requiere manejar un conjunto de reglas de transformación para relacionar esta estructura con la que corresponde a las proposiciones involucradas, además destaca el uso

creativo que los hablantes hacen de su competencia. Cuenta con un sujeto activo en su proceso de adquisición y desarrollo.

*El enfoque comunicativo-funcional*²³

Permite evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas del alumnado, potenciar su competencia comunicativa, alcanzar un nivel aceptable de eficacia en la producción de los actos verbales y modular la lengua; es decir, adaptarla constantemente a la variada gama de las situaciones de uso.

Desde este enfoque, “la enseñanza de la lengua está orientada a una mejora de las capacidades de comprensión y producción del alumnado, lo que le permite la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e icono-verbales, y, en consecuencia, a la apropiación de los mecanismos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción”²⁴.

Ya que el proyecto está fundamentado, desde la perspectiva pedagógica, en la teoría cognitivo-constructivista; que de acuerdo con los planteamientos de Piaget, es el estudiante el que construye el conocimiento; y de acuerdo con Vigotsky, si bien, el conocimiento lo construye el estudiante, lo hace a partir de la interacción social, dos posturas que, sabemos, se complementan, se puede planear una metodología coherente con la propuesta conciliando estos dos enfoques.

Se ha pensado entonces, en propiciar el trabajo individual, en primera instancia, y el trabajo en grupo posteriormente; así se le estaría permitiendo al estudiante, de un lado, elaborar su propio proceso; y de otro, la oportunidad de una confrontación con sus iguales que jalone

²³ Ibid., p. 53-55

²⁴ Ibid., citando a Lomas y Osoro, 1993.

su progreso, al mismo tiempo que lo provee de un contexto en que se da la interacción social y por ende, se pone en juego la competencia comunicativa. Es decir, una metodología activa y participativa que alterne la información-formación con el trabajo individual y grupal.

Ahora bien, la mediación del maestro, es fundamental; es una clave determinante, o dicho de otro modo: debe ser garantía de éxito de todo el proceso. Además de una actitud coherente con la propuesta,, antes de cada taller individual el maestro tendrá una oportunidad para informar-formar y después del taller grupal, deberá coordinar una puesta en común que permita aclarar posibles dudas en los estudiantes y les de la oportunidad de reconocer otras posturas en el grupo. Su participación debe ser activa y constante; durante el desarrollo de los talleres debe estar muy atento para detectar situaciones en las que su orientación puede resultar imprescindible.

8. DIAGNÓSTICO

Para poder comenzar con el trabajo propuesto es necesario realizar primero un diagnóstico al grupo que determine los niveles en que se encuentran los estudiantes en comprensión y producción de textos escritos. A partir de sus resultados, se estudiará la conformación de los grupos de trabajo, y se diseñaran los talleres adecuados para suplir necesidades individuales y grupales que ,al mismo tiempo, permitan responder a las demandas del sistema educativo y, claro, de la sociedad.

8.1. Instrumento

Para el diseño del instrumento se tuvo como modelo el diseñado por la profesora Lucy Mejía Osorio, quien revisó diversas pruebas y analizando sus instrumentos y aportes, tanto teóricos como metodológicos reunió criterios e información suficiente para construir el

instrumento que utilizó para su investigación y del cual nos servimos, como modelo para elaborar el de nuestro proyecto.

La prueba de comprensión presenta un texto argumentativo y un conjunto de preguntas que cubren los niveles micro, macro y supraestructural y que involucran las competencias y subcompetencias. Así, en las preguntas se hace referencia a la inferencia léxica, causal cercano, causal macro, tesis, desarrollo de argumentos y conclusión.

Pero ya que se ha venido haciendo referencia a una serie de modificaciones que le conceden identidad a esta propuesta, hay que aclarar que en cuanto a la elaboración del instrumento, también se han hecho algunas relaciones que remiten al modelo de evaluación que presentan las pruebas SABER.

**8.2. Instituto de Educación Media Diversificada
INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO
Departamento de Español**

**DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIA LECTORA
GRADO DÉCIMO – SECCIÓN 16**

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

Penalizar la Dosis Mínima

El autor expone en este ensayo sus conceptos sobre la penalización de la llamada dosis personal, desde los puntos de vista jurídico y filosófico, a propósito del debate actual.

Una vez más se ha vuelto a debatir el tema de la droga en Colombia. ¿Debe penalizarse la dosis mínima de droga?, ¿Se debe mantener su despenalización como lo decidió la Corte Constitucional en 1994?. Estos y otros interrogantes han surgido a raíz de la propuesta del Presidente Álvaro Uribe Vélez de penalizar nuevamente la dosis mínima de droga dado el incremento en el consumo de los últimos años. Hay que recordar que una sentencia de la Corte Constitucional del 5 de mayo de 1994 la había despenalizado, al declarar inexecutable, es decir, no ajustado a la Carta Política, el literal j de la ley 30 de 1986 que precisamente penalizaba la dosis mínima de droga, impropriamente llamada “dosis personal”.

El tema es muy complejo, y tiene muchos ángulos desde los cuales puede ser mirado, tantos como los aspectos jurídicos y políticos que se tengan en cuenta. Pero, en este breve ensayo nos limitaremos únicamente a analizar los aspectos iusfilosóficos del asunto, esto es, el trasfondo que se puede vislumbrar desde el punto de vista de la filosofía del Derecho, disciplina que busca ofrecer respuestas a los más acuciantes problemas jurídicos y políticos.

El derecho al libre desarrollo de la personalidad

La Constitución política, en su artículo 16, consagra el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad. Lo hace en estos términos: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”. Sin entrar a cuestionar las inconsistencias del artículo, simplemente nos remitimos al problema hermenéutico.

Con base en este artículo de la Carta, se ha entendido que es legítimo, y por lo tanto necesario de la tutela del Estado, todo comportamiento del ser humano que sea expresión de su personalidad, mientras no atente contra las limitaciones que impone el orden jurídico, esto es la ley y los derechos de los demás. Pero esta concepción parte de la falaz

idea de que todo acto en cuanto sea querido por la persona es libre, y por lo tanto, es válido, y en todo caso tutelable. En el controvertido fallo de 1994, la Corte Constitucional colombiana, en la sentencia que despenalizó el consumo mínimo de droga en el país, anotaba: “Si yo soy dueño de mi vida, a fortiori, soy libre de cuidar o no de mi salud cuyo deterioro lleva a la muerte que, lícitamente, yo puedo infligirme”. Se tolerarían así, y así consta en el fallo acerca de la dosis mínima, incluso los actos que vayan en contra del ser humano, como es el drogarse, e incluso, con este mismo argumento se ha justificado la propia muerte. Y paradójicamente, en esta decisión evidentemente ilógica e irracional, nadie, ni siquiera el Estado podría interferir, so pena de atentar contra ese sagrado derecho fundamental.

En la misma línea argumentativa, aseveraba el tribunal que “cuando el Estado resuelve reconocer la autonomía de la persona, lo que ha decidido, ni más ni menos, es constatar el ámbito que le corresponde como sujeto ético: dejarla que decida sobre lo más radicalmente humano, sobre lo bueno y lo malo, sobre el sentido de su existencia. Si la persona resuelve, por ejemplo, dedicar su vida a la satisfacción hedonista, no ingerir en esa decisión, mientras esa forma de vida, en concreto, no en abstracto, no se traduzca en daño para otro. Podemos no compartir ese ideal de vida, puede no compartirlo el gobernante, pero eso no lo hace ilegítimo”.

La argumentación a favor de la despenalización de la dosis mínima de droga, tiene varios argumentos falaces que es preciso aclarar.

No es cierto que el estado, cuando prohíbe algo y aún más cuando lo tipifica en la ley penal como delito está con ello estableciendo como legal o ilegal su propia visión de las cosas y que por tanto no puede imponer a todos los individuos dado que podrían no todos compartir esa visión, sino que se trata de reconocer aquellos actos que por su lesividad atentan contra bienes jurídicos fundamentales que deben ser protegidos por el Estado.

Partir de la lesividad de los actos no es otra cosa que reconocer el carácter dañino para la persona, carácter que le es intrínseco y por lo tanto objetivo.

Plantear que el Estado cuando juzga dañino el consumo de droga está imponiendo una opinión particular sobre algo que en último término sólo el individuo puede decidir, implica desconocer que el Estado tiene el supremo deber de velar por la tutela de los bienes jurídicos de los ciudadanos, y en este caso se trata de la vida misma, de la salud y de la propia dignidad. No se nos escapa la hipótesis de que el Estado se puede equivocar en ese reconocimiento de los actos nocivos, pero este, a todas luces, no parece ser el caso. No hay que ser especialista en la teoría del Estado para tener claro que si hay una sustancia que tanto daño genera en la sociedad y en la cultura, pues el Estado no debe ampararla, y menos aún, promover implícitamente su consumo.

No es un atentado contra la esfera de determinación de la persona el hecho de juzgar como lesivos y por lo tanto dañinos ciertos comportamientos, porque con ello el Estado no está sino cumpliendo con el deber constitucional de garantizar la vida y la dignidad de los ciudadanos, y esto no es clamar por un estado paternalista, y mucho menos absolutista, sino que es reconocer la esfera propia a quien es custodio máximo de la esfera pública. Un Estado que por medio de la ley busque el bienestar de los ciudadanos y para cumplir tal propósito desestima conductas que a algunos les parecen adecuadas, no por ello, per se, es paternalista. El apelativo de paternalista o absolutista al Estado en una época tan sensible a este tipo de experiencias históricas aún recientes, no puede ser un medio simplista de agotar la discusión para más bien, optar por argumentos meramente pragmáticos que en muchas ocasiones no resuelven las cuestiones de fondo.

La libertad es un absoluto, y la limitación de los derechos de los demás es un criterio artificial. La libertad está puesta al servicio del ser humano, de sus más altos fines. La libertad tiene la posibilidad de desvirtuarse y ejercitarse en la dirección del mal, y eso, en vez de confirmarla, la degrada y la niega. El ideal de una libertad absoluta sin más

limitaciones que las impuestas por la ley y los derechos ajenos es una de las más grandes falacias del liberalismo decimonónico de raíces ilustradas que aún impregnan la cultura con consecuencias nefastas. Además, el único parámetro de decisión en la esfera de la libertad no es la sola conciencia que, al considerarse infalible le traza las líneas de acción al sujeto con la seguridad de estar amparado por su mejor juez: ella misma. La insuficiencia de la argumentación a la luz del pensamiento kantiano es evidente también en este caso, dado que hay que reconocer que la misma conciencia de la persona puede errar y esto lo puede llevar a decisiones que vayan en contra de sí mismo, como sucede con el consumo de la droga.

Por lo tanto, una interpretación kantiana y liberal del derecho al libre desarrollo de la personalidad, consagrado en el artículo 16 como hasta ahora ha prevalecido es inconsistente, y no puede tomarse como fundamento de decisión de asuntos tan graves como los involucrados en el tema de los derechos fundamentales.

Una cultura relativista

La existencia de tantas voces que claman por una tolerancia máxima al consumo de droga es explicable en una cultura como la actual en la cual se duda y se niega la existencia de la verdad. Es decir, si no hay verdad, todo se puede argumentar, defender y hasta pedir el amparo del Estado, incluso las mayores falacias que vayan en contra del mismo ser humano. Aunque sea explicable no por ello es justificable, y esta situación debería generar una seria reflexión no sólo en los ámbitos jurídico y político, sino en toda la vida social.

Si no se cree en la existencia de la verdad, nadie podría válidamente impedir, y ni siquiera aconsejar a alguien que no acabe vanamente con su vida, porque en medio del relativismo imperante todo es válido, incluso atentar contra la propia dignidad.

El poner entre paréntesis la verdad de las cosas, el dudar de la posibilidad de conocer la verdad y ajustarse a sus consecuencias existenciales es uno de los mayores problemas de la cultura actual, que, en eventos como éste muestra una de sus caras más dramáticas.

¿La solución es la Educación?

Se ha propuesto que la labor del Estado más que perseguir el consumo de la droga y penalizarlo es la de educar los individuos, de tal forma que se garantice la libertad de la elección de sus propias decisiones. Así se refería al asunto la Corte Constitucional: “se trata de que cada persona elija su forma de vida responsablemente, y para lograr ese objetivo, es preciso remover el obstáculo mayor y definitivo: la ignorancia.”.

La idea de que la educación por sí misma les va a dar las posibilidades necesarias a las personas para que puedan decidir lo mejor sobre su vida, pues lo que impide esto es la ignorancia, es una idea de cuño ilustrado y por lo demás ingenua. No queremos defender la ignorancia misma, sino llamar la atención de que el problema no es únicamente, y quizás ni siquiera, de educación. Un individuo no necesita pasar por las aulas escolares y los claustros universitarios para descubrir, y además constatar por sí mismo –si llegare el caso- que una sustancia que lo afecta negativamente no puede tener el calificativo de buena, y que por lo tanto no es óptima para él.

Por lo tanto, la única labor del Estado no es la educación, porque con ello no necesariamente se ataca todas las caras del problema. Debe además prevenir el consumo y tratar de erradicarlo, y una de las herramientas, aunque la última, por supuesto, es la sanción jurídico penal. En este caso, la sanción penal parece ser válida, necesaria y proporcionada. La efectividad de esta medida ya es otro tema de discusión.

Lo que sí parece claro, es la necesidad de un enfoque antropológico en la discusión de este tema, pues un debate político y jurídico de tanta importancia es sesgado e insuficiente

mientras sólo se contemplen argumentos meramente pragmáticos, utilitaristas, o incluso nihilistas y anárquicos de quienes optan por “convivir con el mal social de la droga”.

Iván Darío Garzón Vallejo

En: Literario Dominical de El Colombiano

Domingo 20 de octubre de 2002

CUESTIONARIO

1. De acuerdo con el texto, qué significan las siguientes palabras o expresiones:

* *Trasfondo:* _____

* *Acuciantes:* _____

* *Inconsistencias:*

* *Falaz:* _____

* *Paradójicamente:* _____

Teniendo en cuenta el contenido del texto, responda las siguientes preguntas:

2. ¿Cuáles son los límites que impone el orden jurídico a la libre expresión de la personalidad?

3. ¿Qué argumentó la Corte Constitucional del 5 de mayo de 1994 para despenalizar la dosis mínima de droga?

4. El texto afirma que la despenalización de la dosis mínima de droga se fundamenta en varios argumentos falaces. Diga dos de ellos.

5. ¿Cuál es la idea tesis de este texto?

6. El autor del texto considera que la interpretación del *derecho al libre desarrollo de la personalidad* es inconsistente y no puede tomarse como fundamento de decisión en asuntos tan graves. Escribe dos razones o contra - argumentos con que el autor defiende esta idea.

Teniendo en cuenta el contenido del texto, seleccione la respuesta correcta:

7. *“Todo acto humano en cuanto sea querido por la persona es libre y por lo tanto es válido, y en todo caso tutelable”*. El autor afirma que el enunciado anterior es una idea falaz. Según eso, lo que él realmente quiere decir es:

- a. Que si no puedes hacer lo que quieres entonces puedes poner una tutela.
- b. Que el estado tiene la obligación de defender a los ciudadanos.
- c. Que hay libertad de actuación cuando se hace lo que se quiere hacer.
- d. Que no es cierto que si uno hace lo que quiere es libre.

8. Después de haber leído cuidadosamente el texto, puedes afirmar que se trata de un texto de tipo:

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

9. *La solución que se plantea en el texto es:*

- a. La educación es la única solución posible al tema del consumo de droga.
- b. El consumo mínimo de la droga no se puede penalizar porque se estaría atentando contra el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad.

c. El Estado debe penalizar la dosis mínima de la droga porque tiene el supremo deber de velar por la vida, la salud y la dignidad de las personas.

d. Admite la sanción jurídico-penal y sugiere que se le dé un enfoque antropológico a este tema.

e. Todas las anteriores

10. La estructura que desarrolla este texto es:

a. Tesis – Desarrollo – Conclusión.

b. Introducción – Nudo – Desenlace

c. Planteamiento – Tesis - Demostración – Conclusión

d. Presentación – Partes – Funcionamiento – Utilidad.

11. El enunciado “además, el único parámetro de decisión en la esfera de la libertad no es la sola conciencia”:

a. Integra otro elemento a una serie.

b. Establece una relación entre una causa y su efecto.

c. Relaciona semejanzas parecidos entre dos ideas del texto.

d. Suma o agrega otra idea a lo que se estaba diciendo.

12. Álvaro Uribe Vélez propone:

a. Penalizar nuevamente la dosis mínima de droga.

b. Que se respete el libre desarrollo de la personalidad.

c. Que se mantenga la despenalización de la dosis mínima de droga.

- d. Un debate sobre la necesidad de disminuir el consumo de droga en Colombia.
- e. Que se respete la sentencia de la Corte Constitucional del 5 de mayo de 1994.

13. Cuando el Estado decide reconocer la autonomía de la persona, lo que ha decidido es:

- a. Permitir que la persona dedique su vida a la satisfacción hedonista.
- b. Que el Estado debe velar por la integridad de las personas.
- c. Evitar que las personas se causen daño.
- d. Que el ciudadano tenga la oportunidad de constatar el ámbito que le corresponde como sujeto ético.

14. Cuando el texto emplea la expresión “dosis mínima” se refiere a:

- a. La cantidad de droga recomendada para un enfermo.
- b. La cantidad de droga (narcóticos) destinada al consumo personal.
- c. *La cantidad de droga que puede consumir un Concejal.*
- d. La cantidad de dinero de que reciben los miembros de la Corte Constitucional.

15. La Constitución Política es:

- a. Ley fundamental establecida y aceptada como guía para gobernar el país.
- b. La forma en que esta estructurado el parlamento.
- c. Las leyes que penalizan el consumo de droga en Colombia.
- d. Consulta por voto directo que se hace al pueblo sobre asuntos de interés común.

16. En el enunciado “Con base en el artículo de la Carta...”, la Carta es:

- a. La carta que Álvaro Uribe Vélez le envió a los miembros del tribunal.
- b. La Constitución Política de Colombia.

- c. La sentencia de la Corte Constitucional.
- d. El Artículo 16 que consagra el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

17. El autor de este texto:

- a. Está de acuerdo con la penalización de la dosis mínima de droga.
- b. No está de acuerdo con la penalización de la dosis mínima de droga.
- c. Cree que lo que el Estado debe hacer es ocuparse de la educación de los ciudadanos.
- d. Esta de acuerdo, incondicionalmente, con las decisiones de la Corte Constitucional.

Responsable: Gladys Elena Calderón Velásquez

Maestra en Formación

Lic. Educación Español y Literatura.

8.2. Respuestas

Taller de competencia lectora:

Inferencia léxica - Tópico: Enciclopedia:

1. De acuerdo con el texto, qué significan las siguientes palabras o expresiones:

* **Trasfondo:** Lo que parece haber más allá del fondo visible. Lo que se sospecha detrás de la apariencia. Lo que realmente está detrás de una intención o una acción.

* **Acuciantes:** Urgentes, inquietantes, apremiantes.

* **Inconsistencias:** Inestabilidades, incoherencias, contradicciones, inexactitudes.

* **Falaz:** Falso, engañoso, mentiroso.

* **Paradójicamente:** De forma contradictoria, que se opone, ilógicamente, de forma inconcebible, increíblemente.

Causal cercano - Tópico: Identificación:

2. Las limitaciones que imponen el orden jurídico y los derechos de los demás.
3. Argumentó que encontraba inexecutable esta medida, ya que no se ajustaba al literal **j** de la Ley 30 de la Constitución Política de Colombia que en el Artículo 16 consagra el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Superestructura: Desarrollo (Argumentos)

4. Posibles respuestas:
 - a. Cuando el Estado prohíbe algo, y aún más, cuando lo tipifica en la ley penal como delito, esta estableciendo como legal o ilegal, su propia visión.
 - b. Cuando el Estado juzga inadecuado el consumo de droga esta imponiendo una opinión particular sobre algo que, en último término, sólo el individuo puede decidir.
 - c. El hecho de juzgar como lesivos y, por lo tanto, dañinos ciertos comportamientos es un atentado contra la esfera de la determinación de la persona, es clamar por un estado paternalista y absolutista.
 - d. El ideal es la libertad absoluta, sin más limitaciones que las impuestas por la ley.

Nota: Estos argumentos se presentan textualmente en el texto, por supuesto, el maestro debe analizar la respuesta del estudiante y establecer su coherencia con ellos. No se trata pues, de exigir una respuesta literal.

Macroestructura - Tópicos: Enciclopedia y paráfrasis:

5. La idea tesis que sostiene el autor es que a través de un análisis, a la luz de la Filosofía de Derecho, se pueden ofrecer respuestas al debate que se plantea frente al tema del consumo de droga en Colombia; éste permitirá establecer que es conveniente la penalización de la dosis mínima.

Superestructura: Desarrollo (Contra-argumentos)

6. Posibles respuestas:

No es cierto que el Estado esté estableciendo como legal o ilegal su propia visión . De lo que se trata es de reconocer aquellos actos que por su lesividad atentan contra bienes jurídicos fundamentales que deben ser protegidos por el Estado. En este caso se trata de reconocer a la droga el carácter de dañina para la persona, carácter que le es intrínseco y por lo tanto objetivo.

No es cierto que el Estado esté imponiendo una opinión particular. No se puede desconocer que el Estado tiene el supremo deber de velar por la tutela de los bienes jurídicos de los ciudadanos, y en este caso se trata de la vida misma, de la salud, de la propia dignidad. No hay que ser especialistas en la teoría del Estado para tener claro que si hay una sustancia que tanto daño genera en la sociedad y en la cultura, el Estado no debe ampararla, y menos aún, promover su consumo.

Al considerar lesivos ciertos comportamientos, el Estado sólo cumple con el deber constitucional de garantizar la vida y la libertad de los ciudadanos.

El ideal de libertad absoluta no existe. La libertad no es un absoluto y la libertad de los demás es un criterio artificial. La libertad está puesta al servicio de los más altos fines del ser humano, pero tiene la posibilidad de desvirtuarse y ejercitarse en dirección del mal, y eso, en vez de confirmarla, la denigra y la niega. Además, la conciencia no es infalible y, por lo tanto, podemos incurrir en errores.

Nota: Estos argumentos se presentan textualmente en el texto, por supuesto, el maestro debe analizar la respuesta del estudiante y establecer su coherencia con ellos. No se trata pues, de exigir una respuesta literal.

Causal cercano. Tópico: pragmática:

7. d. Que no es cierto que si uno hace lo que quiere es libre.

Superestructura: ambientación:

8. c. Argumentativo

Tópico: identificación

8. a. Penalizar nuevamente la dosis mínima de droga.

Superestructura: Conclusión- Pragmática y paráfrasis:

9. d. Admite la sanción jurídico-penal y sugiere que se dé un enfoque antropológico a este tema.

Superestructura: Ambientación. Tópico: Gramática:

10. c. Planteamiento – Tesis - Demostración – Conclusión

Causal cercano. Tópico: Gramática:

11. d. Suma o agrega otra idea a lo que se estaba diciendo.

Causal cercano. Tópico: Identificación:

12. a. Penalizar nuevamente el consumo de la dosis mínima de droga.

13. d. Que el ciudadano tenga la oportunidad de constatar el ámbito que le corresponde como sujeto.

Causal-macro. Tópico: Pragmática:

14. b. La cantidad de droga (narcóticos) destinada al consumo personal.

15. a. Ley fundamental establecida y aceptada como guía para gobernar el país.

16. b. La Constitución Política de Colombia.

Superestructura: Conclusión. Tópico: Pragmática:

17. Está de acuerdo con la penalización de la dosis mínima de droga.

8.2.1. PAUTAS DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN

NIVEL TOTAL	CRITERIO	RANGO DE PUNTAJE			
MICRO- ESTRUCTURAL	Inferencia Léxica (5)	0	1	2	10
	Causal Cercano (6)	0	1	2	12
					22
MACRO- ESTRUCTURAL	Causal macro (3)	0	1	3	6
	Tesis (1)	0	1	3	3
					9

	Ambientación (2)	0	3	4	8
SUPRA- ESTRUCTURAL	Desarrollo (2)	0	3	4	8
	Conclusión (2)	0	3	4	8
					24
<hr/>					
TOTAL PREGUNTAS	17		TOTAL PRUEBA	55	
<hr/>					

8.2.2. EXPLICACIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO

NIVEL MICRO-ESTRUCTURAL

Inferencia Léxica: Determinar el significado de una palabra o expresión a partir de la información contextual.

Causal cercano: Inferir el efecto o causa en una proposición que se encuentra en el mismo párrafo.

NIVEL MACROESTRUCTURAL

Causal macro: Efectuar relación de causa efecto entre los párrafos.

Tesis: Globalizar la información del texto y expresar en una sola expresión, la posición del autor.

NIVEL SUPRAESTRUCTURAL

Ambientación: Inferir los elementos o categorías esquemáticas del texto.

Desarrollo: Inferir las ideas de ampliación temática.

Conclusión: Inferir ideas de conclusión de la tesis propuesta.

8.2.3. BASE DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NIVEL MICROESTRUCTURAL

Inferencia Léxica: Pregunta 1

Causal Cercano: Preguntas 2, 3, 7, 11, 12, 13.

NIVEL MACROESTRUCTURAL

Causal Macro: Preguntas 14, 15, 16.

Tesis: Pregunta 5

NIVEL SUPRAESTRUCTURAL

Ambientación: Preguntas 8 y 10.

Desarrollo: Pregunta 4 y 6.

Conclusión: Preguntas 9 y 17

8.3. Resultados del diagnóstico inicial:

Antes de exponer los resultados con su respectiva interpretación, es necesario exponer las condiciones en que se llevó a cabo la prueba. Se puede decir que se realizó bajo condiciones óptimas si se consideran varios aspectos.

El primero: la maestra en formación tenía permiso para asistir a una cita relacionada con un asunto personal, por lo tanto, la prueba fue entregada y supervisada por la coordinadora del Departamento de Español de la institución, profesora Olga Elena Posada, lo que representó una garantía de objetividad frente a la aplicación del diagnóstico.

En segundo lugar, ella persuadió al grupo de la necesidad de asumir la prueba con toda la seriedad que se requería para que resultara un diagnóstico acertado, a lo que contribuyó la autoridad y el respeto que se le reconoce en la institución.

En tercer lugar, por encontrarse en sus comienzos el desarrollo del período académico, los estudiantes estaban predispuestos al trabajo.

En cuarto lugar, la novedad de la prueba seducía la atención de los estudiantes.

En quinto lugar, se dispuso, además de los 55 minutos destinados a la clase, de un tiempo adicional correspondiente al descanso para quienes quisieran hacer uso de él. Algunos lo hicieron.

Ahora sí, vamos a los resultados:

Como se puede apreciar en la tabla que se presenta a continuación, los aspectos mejor calificados; es decir, las fortalezas del grupo, son: con relación a la microestructura, el causal cercano. Con relación a la macroestructura, el causal macro. Y con relación a la superestructura, la ambientación. Siendo superior, entre los tres mencionados, la ambientación.

En cuanto a las debilidades que presentó el grupo de estudiantes, los resultados generales consolidados, demuestran que las principales (diferenciándose por muy poco) son: con relación a la macroestructura el reconocimiento de la idea tesis y, con relación a la superestructura, el reconocimiento de los argumentos que sustentan la tesis. Es también muy pobre el resultado con relación a la inferencia léxica, correspondiente a la microestructura.

Con relación al resto de los resultados, el reconocimiento de las conclusiones a recibido una calificación que la coloca en una categoría intermedia entre fortaleza y debilidades.

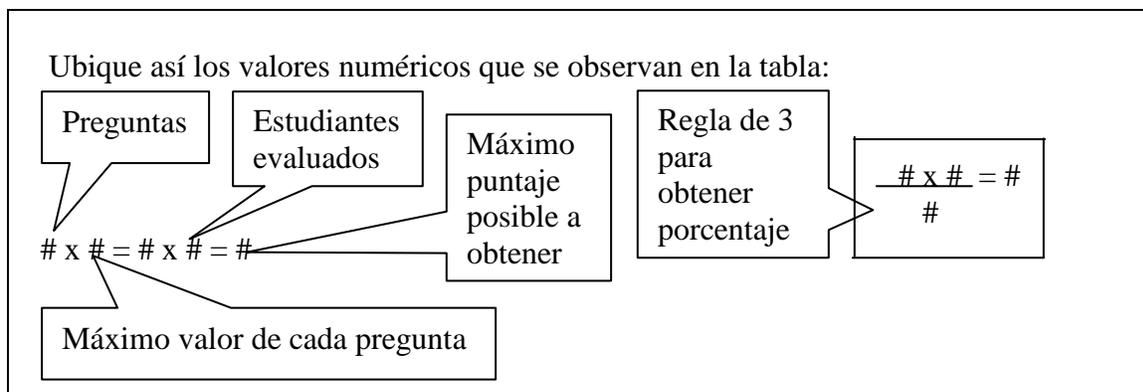
Es fácil detectar una posible contradicción en estos los resultados, pues, cómo puede ser posible que si no se reconocen la tesis y los argumentos que la sustentan se puedan reconocer las conclusiones que expone el autor. Pues bien, al analizar los resultados se llegó a la conclusión de que la tesis y los argumentos, por ser requeridos a través de preguntas abiertas, ofrecían una doble dificultad al estudiante en razón de que demandan su producción escrita. En tanto que, las conclusiones se exponen en preguntas de selección

múltiple, bastaba identificar un enunciado coherente con la comprensión que se había logrado del texto.

La intervención pedagógica requiere entonces, de la aplicación de unas estrategias tendientes a atender las debilidades detectadas, así como promover la producción escrita.

(Véase tabla de resultados del diagnóstico inicial en la página siguiente)

8.3.1. TABLA DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO INICIAL (37 estudiantes)



MICROESTRUCTURA:

Inferencia léxica	$5 \times 2 = 10 \times 37 = 370$	$\frac{66 \times 100}{370} = 17.837\%$
-------------------	-----------------------------------	--

Causal cercano	$6 \times 2 = 12 \times 37 = 444$	$\frac{211 \times 100}{444} = 47.522\%$
----------------	-----------------------------------	---

MACROESTRUCTURA:

Causal macro	$3 \times 3 = 9 \times 37 = 333$	$\frac{183 \times 100}{333} = 54.954\%$
--------------	----------------------------------	---

Tesis	$1 \times 3 = 3 \times 37 = 111$	$\frac{12 \times 100}{111} = 10.810\%$
-------	----------------------------------	--

SUPERESTRUCTURA

Ambientación	$2 \times 4 = 8 \times 37 = 296$	$\frac{190 \times 100}{296} = 64.189\%$
--------------	----------------------------------	---

Desarrollo	$2 \times 4 = 8 \times 37 = 296$	$\frac{30 \times 100}{296} = 10.135\%$
------------	----------------------------------	--

Conclusión	$2 \times 4 = 8 \times 37 = 296$	$\frac{92 \times 100}{296} = 31.081\%$
------------	----------------------------------	--

9. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLANEADA PARA GRADO DÉCIMO**9.1. Información sobre el contexto:**

Este proyecto se desarrolla en la ciudad de Medellín; en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo. Se trata de “una institución oficial caracterizada por una estructura

organizacional propia, dedicada a la prestación de servicios de educación formal en los niveles de Básica Secundaria y Media Vocacional, a través de tres ciclos: Exploración Vocacional, Orientación Vocacional y Educación Media Vocacional, durante las cuales el estudiante tiene la opción de elegir entre varias Ramas y Modalidades, de acuerdo con sus necesidades, intereses y habilidades, para optar al título de Bachiller que le permita desempeñarse laboralmente y/o continuar en la educación superior.”²⁵

9.2. Características del grupo de estudiantes:

Se trabaja en la Sección 16 del grado Décimo, con un grupo de 43 estudiantes, todos del género masculino. Sus edades oscilan entre los 14 y 17 años. Es un grupo que, de acuerdo a información suministrada por la institución educativa, presenta algunas dificultades disciplinarias y una especial apatía hacia lo académico; ya que, en términos generales, se puede afirmar que el principal interés de estos estudiantes se centra en la adquisición de saberes técnicos que les permitan incorporarse al sistema laboral en cuanto terminen la Educación Media.

Cuando se conversa con ellos, algunos manifiestan su deseo de emplearse pronto con la intención de poder financiar sus estudios superiores; otros son claros al declarar que no les interesa estudiar, afirman que “ lo que necesitan es la plata y rápido”. Son estudiantes que han elegido, “de acuerdo a sus necesidades, intereses y habilidades”, la Modalidad de Educación Industrial y manejan constantemente máquinas, equipos y los muebles e instalaciones de los talleres; es decir, estudiantes que optaron por un aprendizaje práctico; es comprensible entonces que no llame su atención dedicarse a la lectura y a la escritura; de hecho, con frecuencia se ven manipulando circuitos y dispositivos en el aula, antes de comenzar e incluso durante la clase de Español.

²⁵ INEM José Félix de Restrepo. Manual de Convivencia. Título I. Generalidades. 1.1. Misión-Visión. Medellín, 2002

En cuanto a la estratificación socio-económica de la población escolar, ésta se caracteriza por su diversidad, ya que la institución acoge estudiantes provenientes de los diferentes estratos y desde diferentes puntos del Área Metropolitana. Es normal que entre los estudiantes se encuentren jóvenes de estratos bajos, medios e incluso altos, lo que incide también en sus intereses y necesidades y, por supuesto, en el acceso a determinados medios que faciliten su accionar educativo, en el apoyo que reciben desde sus familias y en las condiciones del contexto socio-cultural en el cual les toca debatirse en su cotidianidad.

9.3 PRIMER BLOQUE SINTÉTICO: EL ROMANTICISMO

Demandas:

Desde la Institución educativa:

1. Leer una obra literaria.
2. Consultar el movimiento literario al cual pertenece la obra.
3. Analiza las características del movimiento literario, presentes en la obra leída.
4. Realizar inferencia léxicamente y consultar con propiedad el diccionario, en la búsqueda del significado contextual.

Desde los indicadores de logros curriculares comunes para los grados Décimo y Undécimo de la –educación Media:

5. Identificar y dar cuenta de las características de diferentes momentos, corrientes, obras y autores de la literatura y del sentido que tienen entro del contexto de la literatura universal
6. Relaciona los contenidos de las obras literarias con los contextos socio-históricos en los que éstas se producen.

7. Identificar la obra literaria como un producto estético y relacionarlo con las demás producciones culturales.
8. Reconstruye, en la interacción con los demás, la ética necesaria para la comunicación y actúa en concordancia con la misma.

Desde los Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Media:

Producción textual

9. Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.

Comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa:

10. Asumir una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora.
11. Elaborar hipótesis interpretativas atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee.
12. Relaciona los contenidos de las obras literarias con los contextos socio-históricos en los que éstas se producen.

Estética del lenguaje:

13. Comprender en los textos que lee las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras que se evidencian en ellos.
14. Comparar textos de diversos autores, temas, épocas y culturas.
15. Utilizar recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.
16. Leer textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.
17. Identificará en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.

Realizado el trabajo de síntesis se presenta un texto de objetivos que recoge las diferentes demandas. Las de la institución educativa se presentarán como actividades a considerar para alcanzar dichos objetivos.

9.3.1. Objetivos:

1. Relacionar los contenidos de las obras literarias con los contextos socio-históricos en los que éstas se producen.
2. Reconstruye, en la interacción con los demás, la ética necesaria para la comunicación y actúa en concordancia con la misma.
3. Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
4. Asumir una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora.
5. Elaborar hipótesis interpretativas atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee.
6. Identificará en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.

Actividades sugeridas

1. Leer una obra literaria.
2. Consultar el movimiento literario al cual pertenece la obra.
3. Analiza las características del movimiento literario, presentes en la obra leída.
4. Realizar inferencia léxicamente y consultar con propiedad el diccionario, en la búsqueda del significado contextual.

Así mismo, la institución educativa propone algunas obras literarias por para la lectura en el grado Décimo; en vista de ello, se procede a disponer la forma en que cada uno pueda hacer su elección. Las opciones son las siguientes:

- Don Juan Tenorio José Zorrilla
- La cabaña del tío Tom Beecher Stowe
- Tom Sawyer Mark Twain
- Los Novios Manzoni
- Corazón..... D' Amicis
- Los tres Mosqueteros..... Alejandro Dumas (Padre)
- Cuentos Andersen
- Cuentos Hermsnos Grimm
- Cuentos Allan Poe
- La Dama de las camelias..... Alejandro Dumas (Hijo)
- Retrato de Dorian Gray Oscar Wilde

El proceso de selección determinó que en el trabajo con la Sección 16 de Grado Décimo se abordarán cuatro de las obras sugeridas:

- La Dama de las camelias..... Alejandro Dumas (Hijo)
- Retrato de Dorian Gray Oscar Wilde
- La cabaña del tío Tom Beecher Stowe
- Don Juan Tenorio José Zorrilla

9.3.2. Información – Formación

Se realizó un trabajo de síntesis que concentra en un texto los fundamentos teóricos necesarios para la realización de los diferentes talleres. Cada alumno debe tener copia de él.

EL ROMANTICISMO

Escuela literaria que se impuso en Europa desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, en oposición a la fría racionalidad intelectual y a la vulgaridad de los valores impuestos por la burguesía comercial.

Características:

1. Predominio de la sensibilidad y la imaginación: los poetas ingleses William Wordsworth y Samuel Taylor Coleridge escribieron un manifiesto en el que destacaban la importancia del sentimiento y la imaginación para la creación poética. Tal planteamiento representaba un rechazo de las normas clásicas regularmente aceptadas, una aceptación de la libertad creativa y estilística y de las virtudes de la improvisación, la espontaneidad, la inspiración y las tradiciones medievales.
2. Rebelión contra lo convencional: ¡ Qué más da que la sociedad no lo apruebe! No estamos contentos con la sociedad ni con el mundo según está ahora. Las filosofías y los sistemas actuales sólo nos llevaron al horror de la revolución francesa, y luego a Napoleón y treinta años de luchas que sólo han podido ser sostenidas por altísimos impuestos reduciendo las masas populares a la más miserable condición, donde reina el desempleo y el descontento.
3. Otro rasgo fundamental del Romanticismo son las contradicciones: en algunos momentos se puede considerar un movimiento aristocrático que se revelaba contra las nuevas fórmulas de la vida burguesa; en otros se identificó con las clases miserables de

la sociedad y se levantó contra la opresión y las injusticias; en otros casos, fue un movimiento de honda raigambre social y filosófica; en otros, fue individualista y egocéntrico, dio rienda suelta a la exaltación de las pasiones y pasó del entusiasmo ingenuo al profundo pesimismo.

4. No tenían ningún fin político: ¡Sólo somos escritores, poetas, artistas, músicos que creemos que el hombre significa más de lo que muchos piensan!

5. Les gustaba la humanidad: *“Los hombres, son tan importantes para nosotros como una religión”* En su literatura una gran mayoría de los héroes son hombres de humilde origen. Muy pocos héroes románticos fueron felices: ”Siempre han existido héroes; hemos rechazado aquellos del pasado que fueron reyes y nobles y parecían grandes hombres; nuestro héroe es el hombre humilde, sin artificios, el auténtico”.

6. Creen en la naturaleza y en todo lo natural; contemplaban la naturaleza como una obra perfecta de Dios: ¡ Volvamos a la naturaleza, volvamos a ella y limpiemos nuestra alma!: “La naturaleza, creación divina, es lo que hace al mundo tan bello y digno de vivir en él.”

7. Amaban la música: -una emoción sin engaños ni promesas, sueños solamente-: ¡Y cuál es el propósito de la música si no suavizar el alma del hombre y hacer resaltar su bondad natural!

8. Conciencia de la individualidad: No es que antes del Romanticismo no existieran individuos, sino que los individuos se sentían miembros de una comunidad ya fuera política o religiosa. Para el romántico, en cambio, el individuo es el eje de la realidad. El YO (o el alma romántica) y su mundo íntimo son la única realidad absoluta y todos sus juicios están atravesados por la subjetividad individual. De aquí se deriva que el Romanticismo sea egocéntrico, que se forje una idea personal de la libertad, un ideal de la sociedad, del

mundo sentimental, que se idealice la naturaleza o que se huya por uno u otro medio –el sueño, la fantasía o la extravagancia- de la realidad.

9. Sentaron pautas al hablar y escribir sobre la maldad y la injusticia: La filosofía romántica se opone a la tiranía, al autoritarismo: Se puede afirmar que la gran mayoría de los románticos se opusieron a los estamentos de opresión. Poetas como Byron protestaron airadamente contra las ciudades donde las nuevas generaciones eran esclavizadas brutalmente en fábricas y minas y se identificaron con los ideales revolucionarios. Por ello, los románticos, muchos siguiendo las ideas de Jean Jaques Rousseau, exaltan la humildad campesina, el idilio rural y, por supuesto, la pureza sentimental.

10. Eran los mayores pesimistas: En su arte la música es nostalgia, las novelas tienen finales inevitablemente trágicos. La sensación de desencanto permanente que invade el alma romántica: El gusto por la vida se funde generalmente con la melancolía, un dolor que aqueja el alma romántica al reconocer por intuición, por alguna corazonada, que la armonía idílica está amenazada, que una nueva época – llena de trenes, máquinas de vapor, industrias que arrojan humo- se aproxima.

11. Evasión de la realidad: Agobiado por este desencanto, envuelto en su individualismo, egocentrista y conciente del peso irrefrenable de la realidad, el romántico no encontrará otra solución que huir, “evadirse de la realidad”. Haciendo uso de su libertad creativa y de su imaginación, el romántico se refugiará en la Edad Media, en lugares fantásticos como el oriental Xanadú, en las antiguas ruinas góticas, en los cementerios. Igualmente huirá del mundo racional para sumergirse en los sueños, en los cuentos fantásticos, en los relatos de hadas, y en historias sobrenaturales que giraban alrededor del tema de la doble personalidad.

12. La exaltación de la vida sentimental: Es el más complejo de los signos de la huída romántica. Para el romántico lo sentimental, y de hecho el amor simboliza pureza, fe,

belleza. El romántico se enamora del amor, ama vivir “enamorado”, y en su frenesí hace de la muerte “por amor” un ideal. De allí la tendencia trágica del romántico, su huída final hacía la muerte. En otros casos, el romántico depositó su fe en la muerte de la materia y se hizo místico –profundamente religioso- y consideró la posibilidad de vivir una vida superior, una especie de comunión con la naturaleza, Dios y el alma romántica.

Algunos representantes:

Inglaterra:

Los poetas: Samuel Coleridge, William Wordsworth, Lord Byron, John Keats y Schelly.

En la novela histórica: Walter Scott (Ivanhoe, Robin Hood, Lucía de Lamermoor)

Francia:

René de Chateaubriand, Lamartine; Víctor Hugo.

España:

José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.

9.3.3. Talleres:

Resulta necesario recordar que cada sesión, en lo posible, se debe iniciar con un regalo de lectura; no es necesario que el tema de ésta tenga relación con el tema central de la sesión, pero sí que se recurra principalmente a obras literarias que inviten al estudiante a una participación dialógica con el texto y estimulen su sensibilidad receptora en forma

constante. Sin embargo esto no implica que se deban descartar radicalmente otro tipo de textos en los que el maestro encuentre aspectos a favor de una finalidad particular.

TALLER No. 1
RECONOCIMIENTO DEL TEXTO COMO
UNIDAD SINTÁCTICO-SEMÁNTICA
Aprendizaje Individual

Como ya se anotó, la institución determinó que los estudiantes deben hacer la lectura de ciertas obras enmarcadas en el Romanticismo literario; entre las cuales, como también se dijo, fueron elegidas cuatro. Con base en la lectura que debe estar llevando a cabo cada estudiante, se propone el siguiente taller:

1. ¿Qué tipo de texto estás leyendo?
2. ¿Cuál es su estructura?
3. ¿Porqué es importante tener acceso a obras escritas en otra época?

TALLER No. 2
COMPRENSIÓN LECTORA
Aprendizaje Individual

Ya que se eligieron cuatro obras para el trabajo en clase; fue necesario realizar cuatro propuestas distintas para el desarrollo de este taller.

WILDE., Oscar. El retrato de Dorian Gray. Editorial Esquilo Ltda. Edición resumida y adaptada.

Nombre: _____

Capítulos 1 – 4

Preguntas:

1. ¿Qué tipo de narrador cuenta esta historia?
2. Resume brevemente la historia que se cuenta en los primeros capítulos del libro.
3. ¿Por qué Basil Hallward no quiere que Lord Henry conozca a Dorian Gray?
4. ¿En qué forma Lord Henry Wotton logra impresionar a Dorian Gray, es decir, cuál es el arma que usa para influir en él?
5. Lord Henry visita a su tío Lord George Fermor para conseguir información sobre Dorian Gray ¿Cuál es la historia que éste le cuenta sobre el origen de Dorian Gray?
6. Menciona algunas de las obras en las que, según cuenta Dorian, actúa Sibyl.
7. ¿Qué acostumbraban hacer juntos Dorian Gray y Sibyl?
8. ¿Cuáles características del Romanticismo has detectado, hasta ahora, en el texto?

DUMAS., Alejandro, Hijo. La dama de las camelias. Ediciones Universales. Bogotá, 1992. Edición resumida y adaptada. Veintisiete capítulos.

Nombre: _____

Capítulos 1 – 7

Preguntas:

1. ¿Qué tipo de narrador da a conocer esta historia?
2. ¿Qué puedes decir acerca del contexto en el cuál se desarrolla la historia?
3. ¿Quién es “la dama de las camelias” y por qué se le llamaba así?
4. ¿Qué puedes decir sobre Marguerite Gautier ?
5. ¿Por qué se realizó una subasta de las pertenencias de Marguerite Gautier?
6. ¿Qué obtuvo el narrador de la historia en la subasta?
7. ¿Para qué viajó Armand Duval al pueblo donde nació Margarite Gautier?
8. ¿Cuáles características del Romanticismo has detectado, hasta ahora, en el texto?

ZORRILLA., José. Don Juan Tenorio. El Pensador Editores Ltda. Edición resumida y adaptada. Bogotá, enero de 2002. Primera Parte: Cuatro actos. Segunda Parte: Tres actos.

Nombre: _____

Primera Parte: Actos I y II.

Preguntas:

1. Resume brevemente la situación con que comienza la historia en la hostería de Christófano Buttarelli.
2. ¿Quién es don Gonzalo y qué hacía en la hostería?
3. ¿Quién es don Diego y qué hacía en la hostería?
4. ¿Cómo lograron salir don Luis Mejía y don Juan Tenorio de la cárcel?
5. ¿Cuál fue el recurso empleado por don Juan Tenorio para lograr la entrada a la casa de doña Ana de Pantoja. Explica.
6. ¿Don Luis Mejía confiaba en las mujeres? Explica tu respuesta.
7. ¿Por qué don Juan buscó la forma de ingresar al convento?
8. ¿Cuáles características del Romanticismo has detectado, hasta ahora, en el texto?

BEECHER Stowe., Harriet. La cabaña del Tío Tom. Editorial Unión Ltda. Santafé de Bogotá, D.C., abril de 2002. Edición resumida y adaptada. Treinta y cinco capítulos.

Nombre: _____

Capítulos 1 – 9

Preguntas:

1. Según los nueve primeros capítulos de esta obra literaria ¿Cuál es el tema que trata?
2. ¿Por qué el señor Shelby decide vender a su esclavo Tom?
3. De acuerdo con lo que has leído hasta ahora ¿Qué puedes decir sobre Tom,?
4. ¿Qué puedes decir sobre el contexto que enmarca esta historia; es decir, dónde y bajo qué circunstancias se desarrolla la historia?
5. ¿Por qué Eliza decide fugarse con su hijo de la hacienda de los Shelby?
6. De acuerdo con lo que has leído hasta ahora, ¿qué piensas del senador Bird y su esposa?
7. ¿Qué ocurrió en la granja de los Shelby cuando se dieron cuenta de la fuga de Eliza y cuál fue la reacción de Harly, el traficante?
8. ¿Cuáles características del Romanticismo has detectado, hasta ahora, en el texto?

TALLER No. 3

EL ROMANTICISMO EN LATINOAMÉRICA

Aprendizaje cooperativo

“La Carta de Jamaica” y “Romanticismo y Anarquía”

Las lecturas se tomaron del texto *Nuevo Castellano sin Fronteras*²⁶. Se distribuyeron entre los estudiantes 20 textos facilitados por la institución para que, en grupos de 3 a 5 estudiantes, realizaran las lecturas asignadas. Las preguntas pretenden que los grupos den cuenta, en primer lugar, del momento socio-político que enmarcó al Romanticismo Latinoamericano; y en segundo lugar, de las características de este movimiento literario y sus diferencias con el movimiento en Europa.

Preguntas:

1. En su “Carta de Jamaica” de 1815, Bolívar da un rápido diagnóstico de la situación americana. ¿Cuál de las siguientes frases resume su visión?
 - . América debe seguir dependiendo de España.
 - . En América no hay hombres capaces de encender la chispa de la libertad.
 - . Aunque el porvenir de América es incierto, hay que luchar por su libertad.
 - . Hay que esperar otro tiempo mejor para la independencia americana.
2. ¿Por qué deseaban su autonomía las naciones americanas?
3. Escriba las características del Romanticismo Latinoamericano.
4. ¿En qué se diferenció el Romanticismo Latinoamericano del Romanticismo Europeo?

Este taller concluye con una socialización, de la que se les pide dar cuenta en sus cuadernos.

TALLER No. 4
PRODUCCIÓN ESCRITA
Individual

Escribir un texto imaginario de al menos cinco párrafos sobre lo que ocurrió la noche del 25 de septiembre de 1828, cuando Bolívar fue objeto de un atentado del cual se culpó a los partidarios de Santander y Manuelita Sáenz, la mujer que amaba lo salvó de la muerte.

²⁶ CELY Campos., Victoria. *Nuevo Castellano sin Fronteras* 9. Editado por Sol Angely Colmenares Rodríguez. Santafé de Bogotá: Voluntad, 2000. P. 116-118, 126-127.

Recuerda que tratándose del relato de una historia, la estructura del texto debe corresponder a la de un texto narrativo: inicio, nudo y desenlace.

ACTIVIDAD
LOS MISERABLES - PELÍCULA
Aprendizaje individual

Con el fin de que el estudiante relacione las obras literarias con el contexto socio-histórico en que ellas se producen y con otro tipo de manifestaciones culturales, se planea un taller en el que se presenta la película “Los Miserables” de Victor Hugo. Nada mejor para ponerlo en contacto con la sociedad de entonces.

TALLER No. 5
Los Miserables - Victor Hugo
Aprendizaje Cooperativo

A partir de la actividad realizada antes, se organiza una discusión en torno a las características de la sociedad de entonces; se intenta guiar a los estudiantes para que logren establecer la relación que se da entre éstas y las manifestaciones literarias producidas entonces, en el marco del movimiento Romántico.

Es también el momento de hacerles notar que una película es también un texto y la relación que hay entre las obras literarias y otras manifestaciones culturales.

TALLER No. 6
GUSTAVO ADOLFO BECQUER
Aprendizaje cooperativo

Actividades:

Después de leer la siguiente narración de Gustavo Adolfo Bécquer:

1. Realizar una síntesis de su argumento.
2. Establecer cuál es el tema central.
3. Identificar las características del Romanticismo que aparecen en este relato.
4. Determinar cuál es la intención comunicativa del autor.

¡ES RARO!

Tomábamos el té en casa de una señora amiga mía y se hablaba de esos dramas sociales que se desarrollan ignorados del mundo y cuyos protagonistas hemos conocido, si es que no hemos hecho un papel en algunas de sus escenas.

Entre otras muchas personas que no recuerdo, se encontraba allí una niña rubia, blanca y esbelta que, a tener una corona de flores en lugar del legñoso perrillo que gruñía medio oculto entre los anchos pliegues de su falda, hubiérasela comparado, sin exagerar, con la Ofelia de Shakespeare.

Tan puros eran el blanco de su frente y el azul de sus ojos.

De pie, apoyada una mano en la causeuse de terciopelo azul que ocupaba la niña rubia y acariciando con la otra los preciosos dijes de su cadena de oro, hablaba con ella un joven, en cuya afectada pronunciación se notaba un leve acento extranjero, a pesar de que su aire y su tipo eran tan españoles como los del Cid o Bernardo del Carpio.

Un señor de cierta edad, alto, seco, de maneras distinguidas y afables, y que parecía seriamente preocupado en la operación de dulcificar a punto su taza de té, completaba el grupo de las personas más próximas a la chimenea, al calor de la cual me senté para contar esta historia. Esta historia parece un cuento, pero no lo es; de ella pudiera hacerse un libro; yo lo he hecho algunas veces en mi imaginación. No obstante, la referiré en pocas palabras, pues para el que haya de comprenderla todavía sobrarán algunas.

Andrés, porque así se llamaba el héroe de mi narración, era uno de esos hombres en cuya alma rebosan el sentimiento que no han gastado nunca y el cariño que no pueden depositar en nadie.

Huérfano casi al nacer, quedó al cuidado de unos parientes. Ignoro los detalles de su niñez. Sólo puedo decir que cuando le hablaban de ella, se oscurecía su frente y exclamaba con un suspiro: «¡Ya pasó aquello!»

Todos decimos lo mismo, recordando con tristeza las alegrías pasadas. ¿Era ésta la explicación de la suya? Repito que no lo sé, pero sospecho que no.

Ya joven, se lanzó al mundo. Sin que por esto se crea que yo trato de calumniarle, la verdad es que el mundo, para los pobres y para cierta clase de pobres sobre todo, no es un paraíso ni mucho menos. Andrés era, como suele decirse, de los que se levantan la mayor parte de los días con veinticuatro horas más. Juzguen, pues, mis lectores cuál sería el estado de un alma toda idealismo, toda amor, ocupada en la difícil cuanto prosaica tarea de buscarse el pan cotidiano.

No obstante, algunas veces, sentándose a la orilla de su solitario lecho, con los codos sobre las rodillas y la cabeza entre las manos, exclamaba:

-¡Si yo tuviese a alguien a quien querer con toda mi alma! Una mujer, un caballo, un perro siquiera!

Como no tenía un cuarto, no le era posible tener nada, ningún objeto en que satisfacer su hambre de amor. Esta se exasperó hasta el punto que en sus crisis llegó a cobrarle cariño al cuchitril donde habitaba, a los mezquinos muebles que le servían, hasta a la patrona que era su genio del mal.

No hay que extrañarlo. Josefo refiere que durante el sitio de Jerusalén fue tal el hambre que las madres se comieron a sus hijos.

Un día pudo proporcionarse un escasísimo sueldo para vivir. La noche de aquel día, cuando se retiraba a su casa, al atravesar una calle estrecha, oyó una especie de lamentos, como lloros de una criatura recién nacida. No bien hubo dado algunos pasos más después de haber oído aquellos gemidos, cuando exclamó, deteniéndose:

-Diantre, ¿qué es esto?

Y tocó con la punta del pie una cosa blanda que se movía y tornó a chillar y a quejarse. Era uno de esos perrillos que arrojan a la basura de pequeñuelos.

«La Providencia lo ha puesto en mi camino», dijo para sí Andrés, recogién-dole y abrigándole con el faldón de su levita.

Y se lo llevó a su cuchitril.

¡Cómo es eso! -refunfuñó la patrona al verle entrar con el perrillo-. No nos faltaba más que ese nuevo embeleco en casa. ¡Ahora mismo lo deja usted donde lo encontró o mañana busca donde acomodarse con él!

Al otro día salió Andrés de la casa, y en el discurso de dos o tres meses salió de otras doscientas por la misma cuestión. Pero todos estos disgustos y otros mil que es imposible detallar, los compensaba con usura la inteligencia y el cariño del perro, con el cual se distraía como con una persona en sus eternas horas de soledad y fastidio. Juntos comían, juntos descansaban y juntos daban la vuelta a la ronda o se marchaban a lo largo del camino de los Carabancheles.

Tertulias, paseos, teatros, cafés, sitios donde no se permitían o estorbaban los perros, estaban vedados para nuestro héroe, que exclamaba algunas veces con toda efusión de su alma y como respondiendo a las caricias del suyo:

-¡Animalito! No le falta más que hablar.

II

Sería enfadoso explicar cómo, pero es el caso que Andrés mejoró algo de posición y, viéndose con algún dinero, dijo:

-¡Si yo tuviese una mujer! Pero para tener una mujer es preciso mucho. Los hombres como yo, antes de elegirla, necesitan un paraíso que ofrecerla, y hacer un paraíso de Madrid cuesta un ojo de la cara... Si pudiera comprar un caballo... ¡Un caballo! ¡Un caballo! No hay animal más noble ni más hermoso. ¡Cómo lo había de querer mi perro! ¡Cómo se divertirían el uno con el otro y yo con los dos!

Una tarde fue a los toros y antes de comenzar la función, dirigióse maquinalmente al corral donde esperaban ensillados los que habían de salir a la lidia.

No sé si mis lectores habrán tenido alguna vez la curiosidad de ir a verlos. Yo de mí puedo asegurarles que, sin creerme tan sensible como el protagonista de esta historia, me han dado algunas veces ganas de comprarlos todos. Tal ha sido la lástima que me ha dado de ellos.

Andrés no pudo menos de experimentar una sensación penosísima al encontrarse en aquel sitio. Unos, cabizbajos, con la piel pegada a los huesos y la crin sucia y descompuesta, aguardaban inmóviles su turno, como si presintiesen la desastrosa muerte que había de poner término, dentro de breves horas, a la miserable vida que arrastraban; otros, medio ciegos, buscaban olfateando el pesebre y comían o, hiriendo el suelo con el casco y dando fuertes soplidos, pugnaban por desasirse y huir del peligro que olfateaban con horror. Y todos aquellos animales habían sido jóvenes y hermosos. ¡Cuántas manos aristócratas habrían acariciado sus cuellos! ¡Cuántas voces cariñosas los habrían alentado en su carrera! Y ahora todo era juramentos por acá, palos por acullá y, por último, la muerte, la muerte con una agonía horrible acompañada de chanzonetas y silbidos.

-Si piensan algo -decía Andrés-, ¿qué pensarán estos animales en el fondo de su confusa inteligencia, cuando en medio de la plaza se muerden la lengua y expiran con una contracción espantosa? Es verdad que la ingratitud del hombre es algunas veces inconcebible. De estas reflexiones vino a sacarlo la aguardentosa voz de uno de los picadores, que juraba y maldecía, mientras probaba las piernas de uno de los caballos, dando con el cuento de la garrocha en la pared. El caballo no parecía del todo despreciable. Por lo visto, debía ser loco o tener alguna enfermedad de muerte.

Andrés pensó en adquirirle. Costar, no debiera costar mucho; pero, ¿y mantenerlo? El picador le hundió la espuela en el ijar y se dispuso a salir. Nuestro joven vaciló un instante y le detuvo. Cómo lo hizo, no lo sé; pero en menos de un cuarto de hora convenció al jinete para que lo dejase, buscó al asentista, ajustó el caballo y se quedó con él.

Creo excusado decir que aquella tarde no vio los toros.

Llevóse el caballo; pero el caballo, en efecto, estaba o parecía estar loco.

-Mucha leña en él -le dijo un inteligente.

-Poco de comer -le aconsejó un mariscal. El caballo seguía en sus trece-. ¡Bah! - exclamó al fin su dueño-; démosle de comer lo que quiera y dejémosle hacer lo que le dé la gana.

El caballo no era viejo, y comenzó a engordar y a ser más dócil. Verdad que tenía sus caprichos y que nadie podía montarlo más que Andrés; pero decía éste:

-Así no me le pedirán prestado, y en cuanto a rarezas, ya nos iremos acostumbrando mutuamente a las que tenemos.

Y llegaron a acostumbrarse de tal modo que Andrés sabía cuándo el caballo tenía ganas de hacer una cosa y cuándo no, y a éste le bastaba una voz de su dueño para saltar, detenerse o partir al escape, rápido como un huracán. Del perro no digamos nada; llegó a familiarizarse de tal modo con su nuevo camarada que ni a beber salían el uno sin el otro. Desde aquel punto, cuando se perdía al escape entre una nube de polvo por el camino de los Carabancheles y su perro le acompañaba saltando y se adelantaba para tornar a buscarle o le dejaba pasar para volver a seguirle, Andrés se creía el más feliz de los hombres.

III

Pasó algún tiempo. Nuestro joven estaba rico o casi rico.

Un día, después de haber corrido mucho, se apeó fatigado junto a un árbol y se recostó a su sombra.

Era un día de primavera luminoso y azul, de esos en que se respira con voluptuosidad una atmósfera tibia e impregnada de deseos, en que se oyen en las ráfagas del aire como armonías lejanas, en que los limpios horizontes se dibujan con líneas de oro y flotan ante nuestros ojos átomos brillantes de no sé qué, átomos que semejan formas transparentes que nos siguen, nos rodean y nos embriagan a un tiempo de tristeza y de felicidad.

Yo quiero mucho a estos dos seres -exclamó Andrés después de sentarse, mientras acariciaba a su perro con una mano y con la otra le daba a su caballo un puñado de hierbas-, mucho; pero todavía hay un hueco en mi corazón que no se ha llenado nunca. Todavía me queda por emplear un cariño más grande, más santo, más puro. Decididamente necesito una mujer.

En aquel momento pasaba por el camino una muchacha con un cántaro en la cabeza.

Andrés no tenía sed y, sin embargo, le pidió agua. La muchacha se detuvo para ofrecérsela y lo hizo con tanta amabilidad que nuestro joven comprendió perfectamente uno de los más patriarcales episodios de la Biblia.

-¿Cómo te llamas? -le preguntó después que hubo bebido.

-Plácida.

-¿Y en qué te ocupas?

-Soy hija de un comerciante que murió arruinado y perseguido por sus opiniones políticas. Después de su muerte, mi madre y yo nos retiramos a una aldea, donde lo pasamos bien mal, con una pensión de tres reales por todo recurso. Mi madre está enferma y yo tengo que hacerlo todo.

-¿Y cómo no te has casado?

-No sé. En el pueblo dicen que no sirvo para trabajar, que soy muy delicada, muy señorita.

La muchacha se alejó después de despedirse.

Mientras la miraba alejarse, Andrés permaneció en silencio. Cuando la perdió de vista, dijo con satisfacción del que resuelve un problema:

-Esa mujer me conviene.

Montó en su caballo y, seguido de su perro, se dirigió a la aldea. Pronto hizo conocimiento con la madre y casi tan pronto se enamoró perdidamente de la hija. Cuando al cabo de algunos meses ésta se quedó huérfana, se casó enamorado de su mujer, que es una de la mayores felicidades de este mundo.

Casarse y establecerse en una quinta situada en uno de los sitios más pintorescos de su país fue obra de algunos días.

Cuando se vio en ella rico, con su mujer, su perro y su caballo tuvo que restregarse los ojos, porque creía que soñaba. Tan feliz, tan completamente feliz era el pobre Andrés.

IV

Así vivió por espacio de algunos años, dichoso si Dios tenía qué, cuando una noche creyó observar que alguien rondaba su quinta, y más tarde sorprendió a un hombre moldeando el ojo de la cerradura de una puerta del jardín.

-Ladrones tenemos -dijo.

Y determinó avisar al pueblo más cercano donde había una pareja de guardias civiles.

-¿Adónde vas? -le preguntó su mujer.

-Al pueblo.

-¿A qué?

-A dar aviso a los civiles, porque sospecho que alguien nos ronda la quinta.

Cuando la mujer oyó esto, palideció ligeramente. Él, dándole un beso, prosiguió:

-Me marcho a pie porque el camino es corto. Adiós, hasta la tarde.

Al pasar por el patio para dirigirse a la puerta entró un momento en la cuadra, vio a su caballo y, acariciándole, le dijo:

-Adiós, pobrecito, adiós. Hoy descansarás, que ayer te di un mate como para ti solo.

El caballo, que acostumbraba salir todos los días con su dueño, relinchó tristemente al sentirlo alejarse.

Cuando Andrés se disponía a abandonar la finca, su perro comenzó a hacerle fiestas.

-No, no vienes conmigo -exclamó hablándole, como si lo entendiese-. Cuando vas al pueblo ladras a los muchachos y corres a las gallinas, y el mejor día del año te van a dar tal golpe que no te queden ánimos de volver por otra... No abrirle hasta que yo me marche -prosiguió, dirigiéndose a un criado y cerró la puerta para que no le siguiese.

Ya había dado la vuelta al camino, cuando todavía escuchaba largos aullidos del perro.

Fue al pueblo, despachó su diligencia, se entretuvo un poco con el alcalde, charlando de diversas cosas, y se volvió hacia su quinta. Al llegar a las inmediaciones le extrañó bastante que no saliese el perro a recibirle, el perro, que otras veces, como si lo supiera, salía a recibirle hasta la mitad del camino. Silba. ¡Nada! Entra en la posesión. ¡Ni un criado!

-¿Qué diantre será esto? -exclama con inquietud y se dirige al caserío.

Llega a él, entra en el patio. Lo primero que se ofrece a su vista es el perro tendido en un charco de sangre a la puerta de la cuadra. Algunos pedazos de ropa diseminados por el suelo, algunas hilachas pendientes aún de sus fauces, cubiertas de una rojiza espuma, atestiguan que se ha defendido y que al defenderse debió recibir las heridas que lo cubren.

Andrés lo llama por su nombre. El perro, moribundo, entreabre los ojos, hace un inútil esfuerzo para levantarse, menea débilmente la cola, lame la mano que lo acaricia, y muere.

-Mi caballo, ¿dónde está mi caballo? -exclama entonces con voz sorda y ahogada por la emoción al ver desierto el pesebre y rota la cuerda que lo sujetaba a él.

Sale de allí como un loco. Llama a su mujer. Nadie responde. A sus criados; tampoco. Recorre toda la casa fuera de sí; sola, abandonada. Sale de nuevo al camino. Ve las señales del casco de su caballo, del suyo, no le cabe duda, porque él conoce o cree conocer las huellas de su favorito.

Todo lo comprendo -dice como iluminado por una idea repentina-: los ladrones se han aprovechado de mi ausencia para hacer su negocio y se llevan a mi mujer para exigirme por su rescate una gran suma de dinero. ¡Dineros! ¡Mi sangre, la salvación daría por ella! ¡Pobre perro mío! -exclama volviéndole a mirar, y parte a correr como un desesperado, siguiendo la dirección de las pisadas.

Y corrió, corrió sin descansar un instante en pos de aquellas señales, una hora, dos, tres.

¿Habéis visto -preguntaba a todo el mundo un hombre a caballo con una mujer a la grupa?

-Sí -le respondían.

-¿Por dónde van?

-Por allí.

Y Andrés tomaba nuevas fuerzas y seguía corriendo.

La noche comenzaba a caer. A la misma pregunta encontraba siempre la misma respuesta. Y corría, corría, hasta que al fin divisó una aldea y junto a la entrada, al pie de una cruz que señalaba el punto en que se dividía en dos el camino, vio un grupo de gente, gañanes y viejos, muchachos, que contemplaban con curiosidad una cosa que él no podía distinguir.

Llega, hace la misma pregunta de siempre, y le dice uno de los del grupo:

-Sí, hemos visto esa pareja. Mirad, por más señas, el caballo que la conducía, que cayó aquí reventado de correr.

Andrés vuelve los ojos en la dirección que le señalaban y ve, en efecto, su caballo, su querido caballo, que algunos hombres del pueblo se disponían a desollar para aprovecharse de la piel. No pudo apenas resistir la emoción; pero, reponiéndose en seguida, volvió a asaltarle la idea de su esposa.

-Y decidme -exclamó precipitadamente-: ¿cómo no prestasteis ayuda a aquella mujer desgraciada?

-Vaya si se la prestamos -dijo otro de los del corro-. Como que yo les he vendido otra caballería para que prosiguiesen su camino con toda la prisa que, al parecer, les importa.

-Pero -interrumpió Andrés- esa mujer va robada. Ese hombre es un bandido que, sin hacer caso de sus lágrimas y sus lamentos, la arrastra no sé adónde.

Los maliciosos patanes cambiaron entre sí una mirada, sonriéndose de compasión.

-¡Quia, señorito! ¿Qué historias está usted contando? -prosiguió con sorna su interlocutor-. ¡Robada! Pues si ella era la que decía con más ahínco: «¡Pronto, pronto, huyamos de estos lugares; no me veré tranquila hasta que los pierda de vista para siempre!»

Andrés lo comprendió todo. Una nube de sangre pasó por delante de sus ojos, de los que no brotó ni una lágrima, y cayó al suelo desplomado como un cadáver.

Estaba loco. A los pocos días, muerto.

Le hicieron la autopsia. No le encontraron lesión orgánica alguna. ¡Ah! Si pudiera hacerse la disección del alma, ¡cuántas muertes semejantes a ésta se explicarían!

-Y, efectivamente, ¿murió de eso? -exclamó el joven que proseguía jugando con los dijes de su reloj, al concluir mi historia.

Yo le miré como diciendo: «¿Le parece a usted poco?» Él prosiguió con cierto aire de profundidad:

-¡Es raro! Yo sé lo que es sufrir. Cuando en las últimas carreras tropezó mi Herminia, mató al jockey y se quebró una pierna, la desgracia de aquel animal me causó un disgusto horrible; pero, francamente, no tanto..., no tanto.

Aún proseguía mirándole con asombro, cuando hirió mi oído una voz armoniosa y ligeramente velada, la voz de la niña de los ojos azules:

-Efectivamente, es raro. Yo quiero mucho a mi Medoro -dijo, dándole un beso en el hocico al enteco y legñoso faldero que gruñó sordamente-, pero si se me muriese o me lo mataran, no creo que me volviera loca ni cosa que lo valga.

Mi asombro rayaba en estupor. Aquellas gentes no me habían comprendido o no querían comprenderme.

Al cabo me dirigí al señor que tomaba té, que en razón a sus años debía de ser algo más razonable.

-Y a usted, ¿qué le parece? -le pregunté.

-Le diré a usted -me respondió-. Yo soy casado, quise a mi mujer, la aprecio todavía, me parece. Tuvo lugar entre nosotros un disgustillo doméstico que, por su publicidad, exigía una reparación por mi parte; sobrevino un duelo, tuve la fortuna de herir a mi adversario, un chico excelente, decididor y chistoso si los hay, con quien suelo aún tomar café algunas noches en el Iberia. Desde entonces dejé de hacer vida común con mi esposa y me dediqué a viajar. Cuando estoy en Madrid vivo con ella, pero como dos amigos, y todo esto sin violentarme, sin grandes emociones, sin sufrimientos extraordinarios. Después de este ligero bosquejo de mi carácter y de mi vida, ¿qué le he de decir a usted de esas explosiones fenomenales del sentimiento, sino que todo eso me parece raro, muy raro!

Cuando mi interlocutor acabó de hablar, la niña rubia y el joven que le hacía el amor repasaban juntos un álbum de caricaturas de Gavarni. A los pocos momentos él mismo servía con una fruición deliciosa la tercera taza de té.

Al pensar que oyendo el desenlace de mi historia habían dicho: «¡Es raro!», exclamé yo para mí mismo: «¡Es natural!»

Copiado de Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Universidad de Alicante

TALLER No. 7
PRODUCCIÓN ESCRITA
Aprendizaje individual

Sigue el modelo de Bécquer para escribir una leyenda romántica:

- Recrea la forma como te enteraste de aquella historia
- Cuenta cómo llegaste a ese lugar.

- ¿Cuál era tu posición en un principio?
- ¿Qué empezó a suceder?
- ¿Qué visiones extraordinarias presenciaste?

No olvides que en la redacción del texto debes tener en cuenta la estructura del texto narrativo.

TALLER No. 8
EXPRESIÓN ORAL
Aprendizaje Cooperativo

Se dedican al menos dos sesiones para que los estudiantes lean a sus compañeros las historias producidas. Es una oportunidad para estimular la comunicación de ideas, promover la tolerancia y el respeto a la diferencia. Además, es una oportunidad para recrear la mente y el espíritu poniendo a volar la imaginación.

Así mismo se interroga a los estudiantes sobre el tema, la idea central, las ideas fundamentales y detalles de cada una de las narraciones.

Se anima a la participación de todos en el reconocimiento de la situación comunicativa que presenta cada texto, indagando por el qué, el quién, el cuándo, el dónde y el cómo de cada historia.

Finalmente, el maestro hará recomendaciones con respecto a la estructura formal de las mismas, a la cohesión y la coherencia de los textos leídos.

TALLER No. 9
COMPRESIÓN LECTORA

Individual

Siguiendo las indicaciones de la institución, se recurre a un nuevo taller de comprensión lectora, individual, para ejercer un cierto control de lectura.

WILDE., Oscar. El retrato de Dorian Gray. Editorial Esquilo Ltda. Edición resumida y adaptada. Veinte capítulos.

Capítulos 5 – 10

Preguntas:

1. ¿Cómo se sentía Sibyl después de haberse comprometido con Dorian Gray?
2. ¿Por qué razón Sibyl no actuó bien el día en que Basil Hallward y Lord Henry acompañaron a Dorian Gray al teatro para conocerla?
3. ¿Crees que Dorian Gray amaba a Sibyl? Explica tu respuesta.
4. ¿Quién era Jim Vene y por qué representaba un peligro para Dorian Gray?
5. ¿Por qué se transformó el retrato de Dorian Gray?
6. Dorian Gray oculta su retrato para que nadie pueda verlo. ¿Qué le preocupa que vean en él?

DUMAS., Alejandro, Hijo. La dama de las camelias. Ediciones Universales. Bogotá, 1992. Edición resumida y adaptada. Veintisiete capítulos.

Capítulos 8 - 14

Preguntas:

1. ¿Después de dos años, Armand Duval vuelve a ver a Marguerite Gautier, qué ocurrió en aquel encuentro?
2. ¿Cómo consigue Armand visitar aquella noche la casa de Marguerite Gautier?
3. ¿Quién era Prudence Duvernoy y por qué ayudaba a Marguerite?
4. ¿Cuáles comportamientos de Armand influyen de manera decisiva en que Marguerite acepte iniciar una relación amorosa con él?
5. ¿Cuáles son los planes que hace Marguerite Gautier para sus próximas vacaciones?
6. ¿Por qué Armand decide romper su recién iniciada relación con Marguerite Gautier y le envía una carta anunciándoselo?

ZORRILLA., José. Don Juan Tenorio. El Pensador Editores Ltda. Edición resumida y adaptada. Bogotá, enero de 2002.

Actos III y IV

1. ¿Cómo logró Brígida, la aya de Doña Inés, que ésta pensara en Don Juan Tenorio?
2. ¿Quién es don Gonzalo y por qué fue a hablar con la Abadesa?
3. ¿Qué encontraron don Gonzalo y la Abadesa en la celda de Doña Inés?
4. ¿Cómo le explica Brígida a Doña Inés que al despertar se encuentre en la casa de don Juan Tenorio y no en el convento?
5. ¿Qué ocurrió cuando Don Juan Tenorio se presenta por segunda vez, en su propia casa, ante Doña Inés?
6. ¿Quiénes y para qué buscan a Don Juan Tenorio en su casa?
7. ¿Qué le propone Don Juan Tenorio a Don Gonzalo?
8. ¿Por qué busca don Luis Mejía a don Juan Tenorio?
9. ¿Qué les ocurre a don Luis Mejía y a Don Gonzalo en la casa de don Juan Tenorio?
10. ¿Cómo logran escapar Don Juan Tenorio y Ciutti, su criado?

BEECHER Stowe., Harriet. La cabaña del Tío Tom. Editorial Unión Ltda. Santafé de Bogotá, D.C., abril de 2002. Edición resumida y adaptada. 35 capítulos.

Capítulos 10 – 18

1. ¿Qué le dio George Shelby, el joven amo, a Tom cuando al encontrarlo en el camino con Haley, le promete que lo rescatará?
2. ¿Cómo le ayudó el señor Wilson, su antiguo jefe, a George (el esposo de Eliza) para que pudiera huir al Canadá?
3. ¿Qué hacía el señor Haley mientras viajaba con Tom a través del río?
4. ¿Por qué se puede afirmar que Tom actuó como un héroe durante el viaje en el barco?
5. ¿Quién compra a Tom y por qué crees que lo hizo?
6. ¿Cuál es el trabajo que a Tom le corresponderá realizar para su nuevo amo?
7. ¿Qué piensa hacer Chloe para ahorrar dinero para rescatar a su esposo Tom?
8. ¿Cómo se da el encuentro entre George Harris, su esposa Eliza y el hijo de ambos?
9. ¿Qué les ocurre a los Harris y a Jim y su madre (otros negros fugitivos) cuando van huyendo hacia Canadá?
10. ¿Cómo logran deshacerse de sus perseguidores?

TALLER No. 10

Aprendizaje Cooperativo

Reunidos en grupos de estudiantes que estén leyendo la misma obra literaria, se les pide realizar la siguiente actividad:

Redactar un texto en el que expongan:

1. Algunas de las características del Romanticismo que han logrado detectar a través de la lectura, manifestando los datos que les han permitido evidenciarlas.
2. Algunas características de la sociedad de entonces que hayan podido conocer a través de la lectura.

Posteriormente se realiza la socialización de estos textos en el grupo.

TALLER No. 11
EXPRESIÓN ORAL
Aprendizaje individual – Aprendizaje Cooperativo

Se dedican al menos dos sesiones para que los estudiantes relaten a sus compañeros las historias narradas en las obras literarias que se están leyendo; es una forma de estimular la comunicación. Se ponen en juego las habilidades comunicativas y se estimula la imaginación. Se ejercitan funciones psicológicas superiores como la atención la creatividad y la memoria. Y por último, se aplican las estrategias encaminadas a que el estudiante de cuenta del qué, el quién, el cómo el cuándo y el dónde del texto que lee.

TALLER No. 12
EVALUACIÓN

Aprendizaje individual – Aprendizaje Cooperativo

En este taller se propone una actividad en la cual se combinan la auto evaluación con la co-evaluación. Después de que cada estudiante evalúa individualmente el proceso que se ha estado llevando a cabo; se hace una co-evaluación que permitirá detectar las debilidades y fortalezas del mismo y se hacen sugerencias para el trabajo posterior. Con esta actividad se pretende propiciar la reflexión sobre la participación de cada uno de los actores de la interacción educativa y dar una oportunidad para revisar y replantear metas.

Actividad:

1. Evaluar:

- El trabajo desarrollado en el curso durante el primer período.
- El desempeño de la profesora.
- Mi propio desempeño.

2. *Sugerir:*

- Actividades para desarrollar durante las clases.
- Temas de lectura para las diferentes actividades.

Se socializan las sugerencias.

9.4. SEGUNDO BLOQUE SINTÉTICO: PROPIEDADES DE LOS TEXTOS

Como ya se mostró en el bloque anterior, se deben considerar las demandas de la institución, los indicadores de logros y los Estándares Básicos de Lenguaje. A continuación se presenta un texto en el cual se sintetizan los objetivos:

9.4.1. Objetivos:

1. Crear cohesiva y coherentemente diferentes tipos de textos y presentarlos con la normas de ICONTEC.
2. Expresar el pensamiento abstracto e ideológico a través de textos y otros actos comunicativos.
3. Produce ensayos en los que desarrolla un eje temático, fija un punto de vista frente al mismo y sigue un plan textual determinado previamente.
4. Generar y utilizar métodos y tecnologías para la búsqueda, organización, almacenamiento, recuperación y aprovechamiento de información, según necesidades e intereses de comunicación.
5. Ejercitar recursos de la lógica y de la dialéctica del lenguaje, para sustentar sus posiciones teóricas y sus puntos de vista.
6. Evidenciar en sus producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre su uso en contextos comunicativos.
7. Reconstruye, en la interacción con los demás, la ética necesaria para la comunicación y actúa en concordancia con las mismas.

Actividades

1. Presenta un trabajo escrito sobre la obra leída.
2. Presentar un ensayo sobre un aspecto de la obra.
3. Consultar las normas de ICONTEC.
4. Exponer un aspecto seleccionado de la obra leída.
5. Identificar figuras literarias en un poema.

9.4.2. Información – Formación

A continuación se ofrecen fundamentos teóricos que precisarán maestro y alumnos para desarrollar los talleres, obviamente se deben consultar otras fuentes:

9.4.2.1. El Texto

Llamamos texto a todo mensaje que tiene una intención comunicativa. La comunicación mediante los textos se realiza entre dos o más personas. Las personas elaboran distintos textos para que sus lectores comprendan lo que desean comunicar, por eso los textos pueden ser de diferentes clases. De acuerdo con su contenido un texto puede ser científico, literario, informativo o histórico. Según el canal o medio que se elija para comunicar el texto, pueden ser orales, escritos, visuales y auditivos.

El texto escrito es un mensaje construido con una o más palabras. Entre las palabras que usamos para construir un texto hay unas que se emplean especialmente para designar las acciones que realizan las personas y se llaman verbos. Hay otras palabras en el texto que nos dicen cuáles son las características de las personas, de los animales o de los objetos son los adjetivos. También hay palabras que se emplean para nombrar las personas, los

animales o las cosas, esas son los sustantivos. Además, hay otras palabras que se usan para unir o para relacionar las anteriores, éstas son llamadas nexos o conectores.

9.4.2.2. Propiedades de los textos

La cohesión: Se refiere a la forma en que se ensambla la estructura o el armazón de un texto. Es decir, a la manera en que se logran empatar las distintas piezas que lo forman y que se pueden llamar oraciones, si son piezas pequeñas; o párrafos si son piezas más grandes o están formadas por varias pequeñas. Cuando una pieza empata perfectamente con otra, a estructura queda sólida, fuerte o resistente; entonces, se dice que el texto tiene buena cohesión; o sea que está bien armado; que sus partes quedaron bien conectadas.

La coherencia: Por otro lado, cuando cada pieza de la estructura que se arma es colocada en el lugar que le corresponde según su función; o sea, si tiene una posición lógica para que pueda funcionar la estructura completa, se dice que el texto tiene coherencia. Recuerda que cuando un loco habla, la gente dice que sólo habla incoherencias porque no dice cosas lógicas. Así mismo, un texto incoherente dice cosas que parecen locuras, porque se empataron algunas piezas en el lugar equivocado; por eso no es lógico, no tiene claridad, no funciona bien y resulta imposible de leer.

Si vas al supermercado y compras, por ejemplo, una mesa para el computador, te entregan una caja con todas las piezas, unas pequeñas y otras grandes; unos elementos que te servirán para unir las partes: tornillos, arandelas, tuercas, bisagras, etc., y unas instrucciones para realizar la tarea de ensamblaje. Así mismo, para armar bien un texto necesitas piezas pequeñas (oraciones), piezas grandes (párrafos) y elementos para unir esas piezas; estos elementos son llamados conectores o elementos cohesivos. Para facilitarte el trabajo de ensamblaje hay conectores de diferentes tipos y, de acuerdo a las instrucciones que se dan a continuación, puedes elegir el que más te convenga según el tipo de unión que

quieres lograr; es decir, hay conectores adecuados para empatar distintas ideas, de manera que la estructura quede con cohesión y con coherencia.

9.4.2.3. Clases de conectores:

1. De referencia:

Estos conectores tienen en cuenta que el significado de una oración o de un párrafo tenga relación con el significado de la oración o del párrafo que se le va a empatar.

1.1. *Hay dos modalidades de referencias:*

1.1.1. Referencias anafóricas: Las que se refieren a una información anterior, o sea, a una información que se encuentra en las piezas que van antes de ese conector, a la información que hay en las oraciones o párrafos anteriores a ese conector.

1.1.2. Referencias catafóricas: Las que se refieren a una información que apenas se va a dar. Es decir, a las piezas que se van a empatar después de ese conector, a la información que hay o habrá en la oración o en el párrafo siguiente.

1.2. *Hay distintos mecanismos para emplear los conectores:*

1.2.1. Por sustitución: Una palabra se puede cambiar por un sinónimo, es decir, por otra que signifique lo mismo; así no se repite la misma y se mejora la calidad del texto.

1.2.2. Por pronominalización: Se usan palabras especializadas en reemplazar otras, sin ser un sinónimo. De éstas hay varias:

1.2.2.1. Pronombres lexicales: Son palabras que tienen un sólo significado genérico; sirven para sustituir palabras que no recordamos o que no queremos repetir. Se parecen a los comodines que se usan en los juegos de cartas, porque se acomodan a diferentes necesidades. Algunas de ellas son: hacer, cosa, elemento, inanimado, etc.

1.2.2.2. Pronombres gramaticales:

a. Personales: Yo, tú, él, ella, ello, nosotros, vosotros, ellos, ellas.

b. Adverbiales: arriba, abajo, encima, debajo, delante, detrás, dentro, fuera, enfrente, adelante, atrás, cerca, lejos, donde, adonde, aquí, ahí, allí, acá, allá.

c. Determinantes:

- Artículos definidos: él, los, la, las, lo.

- Adjetivos posesivos: mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro; con sus respectivos plurales: míos, tuyos, suyos, nuestros, vuestros y sus respectivos femeninos.

- Adjetivos demostrativos: éste, éstos, ésta, éstas, aquél, aquellos, aquélla, aquéllas, ése, ésos, ésa, ésas.

1.2.2.3. Elipsis: Se da cuando eliminamos un elemento que ya se dijo porque no queremos repetirlo tan pronto, ya que no es necesario hacerlo porque se puede suponer fácilmente. Ejemplo: María no ha venido. Está enferma. (Se elimina María en la segunda oración porque es obvio que se refieren a ella).

2. Deixis:

Es otro tipo de relaciones que se pueden establecer en un texto. Se encargan de conectar o relacionar lo que se está diciendo con el contexto o situación comunicativa en que se dice. Los conectores encargados de establecer este tipo de relaciones se conocen como deícticos y son los pronombres o adverbios que indican los referentes reales del texto: personas, tiempo y espacio.

- 2.1. Deícticos personales: Los que se refieren al emisor: Yo, nosotros. Y los que se refieren al receptor: tú, él, ella, vosotros, ellos, ellas.
- 2.2. Deícticos espaciales: aquí, allí, ahí, allá, etc.
- 2.3. Deícticos temporales: antes, ahora, después, más tarde, más adelante, anteriormente, etc.

3. Relaciones conjuntivas:

Son otra clase de relaciones diferentes a las dos anteriores y como su nombre lo indica son conjunciones y frases conjuntivas que unen o pegan entre sí dos piezas, pequeñas o grandes; permiten que el interlocutor se anticipe a la posición que emite el receptor. Se refieren a las diferentes relaciones que se pueden dar entre las oraciones o párrafos de un texto: de coordinación, de subordinación, de oposición, de ordenación, etc. Estas relaciones se establecen por medio de elementos conjuntivos llamados también relacionales. Los más utilizados son:

- 3.1. En la relación de ampliación o de ejemplificación: cuando anuncian una ilustración de una idea: en particular, específicamente, es el caso de, entre otros tenemos, así, es así como..., por ejemplo..., es decir, en otras palabras, así, etc.
- 3.2. En la relación de comparación, igualdad de apreciación o similitud: cuando se relacionan semejanzas o parecidos entre palabras o ideas: del mismo modo, en la misma

forma, de la misma manera, igualmente, así mismo, de igual modo, se parecen a, se parecen en que, es el resultado de, tanto como, como sí, etc.

c) En la relación de énfasis: sobre todo, ciertamente, lo que es más, en otras palabras, para terminar, para concluir, etc.

d) En la relación de orden o de secuencia: cuando integran los elementos de una serie: primeramente, seguidamente, en primer lugar, en segundo lugar, por último, luego, etc.

e) En la relación de cambio de perspectiva: por otra parte, por el contrario, en otro sentido, en contraste con, etc.

f) En la relación de causa – efecto: cuando establecen la relación entre una causa (idea matriz) y su efecto (consecuencia): por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, entonces, por este motivo, de ahí que, a causa de esto, de modo que, produce, trae como consecuencia, etc.

g) En la relación de efecto – causa: cuando la relación descrita anteriormente se invierte: pues, ya que, porque, por cuanto, debido a, es el resultado de, ocurre debido a, la causa de esto es, etc.

h) En relación de contraste o de oposición: cuando relacionan diferencias o aspectos contrarios: en cambio, al contrario, de otra manera, por el contrario, no obstante, sin embargo, pero, a diferencia de, aunque, o, etc.

i) En la relación de adición: cuando suman, agregan o adicionan elementos o ideas: también, además, igualmente, y, etc.

Responsable:

Gladys Elena Calderón Velásquez.

Maestra en Formación.

9.4.2.4. El Informe de lectura

El informe de lectura es el paso siguiente a una lectura y a un resumen. Así es, puesto que en esencia, el informe de lectura consta de un resumen, bastante conciso del contenido del texto más el PUNTO DE VISTA de quien realiza el trabajo. El informe es una comunicación oral o escrita mediante la cual se trata de informar, analizar, argumentar, demostrar, etc. hechos, datos tesis que puedan generar conclusiones o recomendaciones. El informe de lectura tiene cinco cualidades:

1. **Objetividad:** se logra cuando el informe está fundamentado en informaciones contenidas en el texto base.
2. **Precisión:** Se obtiene retomando desde el comienzo la idea central sin rodeos, exponiendo el problema, dando información verídica, tomada de buenas fuentes.
3. **Claridad:** El estilo debe ser claro, sencillo, > Se deben presentar las ideas en forma coherente y lógica.
4. **Método:** Cuando las ideas, las partes del escrito están jerarquizadas, organizadas, cuando se emplean métodos y estrategias de redacción. No divagar ni dar rodeos.
5. **Convicción:** Con el informe de lectura se trata de motivar, de convencer al lector, de plantear una nueva perspectiva de un problema

Partes de un informe de lectura:

1. Contenido: Resumen sucinto del texto que se ha leído. El desarrollo de las argumentaciones y la conclusión.
2. Forma: Portada, introducción, tabla de contenidos, cuerpo de informe, conclusiones, anexos, bibliografía, etc. (estas condiciones dependen de las exigencias dadas)

Cómo elaborar una introducción:

Parte esencial e imprescindible de un trabajo escrito. Proporciona información que ayuda a una mejor comprensión del texto: antecedentes, carácter, objetivos, metodología empleada y estructura interna del escrito. Con esta presentación se precisa la naturaleza, la importancia, los fundamentos, los aportes, las partes y la acción terminal del texto. También ubica y justifica el tema, determina el tema, lo justifica y proporciona el plan de desarrollo.

Funciones:

1. Ubica el tema o asunto en una área del conocimiento. Puede ser conceptual, geográfica, histórica, según el tema.
2. Justifica el tema, motiva el lector, ya sea por la utilidad, por la actualidad o por los alcances e interés de los aportes.
3. Determina el problema y el plan de desarrollo o método empleado.

Partes de la Introducción:

1. **Objetivo:** Expresa la intención al realizar el trabajo. Plantea las dos primeras funciones y la primera parte de la tercera. Puede dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué? ¿Quién? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Para qué?
2. **Bases (fuentes bibliográficas):** Presenta las principales fuentes bibliográficas, la experiencia personal directa o indirecta. Se menciona al autor y la obra.
3. **Método:** Expone el método que se ha empleado en la redacción del trabajo; menciona las partes principales y una ligera justificación o explicación de ellas. Se desarrolla la tercera parte de las funciones (plan de desarrollo). Es en esencia el resumen de la obra.
4. **Requerimientos:** Exhorta, invita, motiva al lector (función señalativa). Se expresa el alcance de las propuestas.

Clases de introducción:

Introducción parcial: de capítulos, partes o unidades de textos.

Introducción total: de todo un libro, de una tesis, de una monografía.

Modelos:

Introducción implícita

Introducción explícita: se escribe a modo de subtítulo cada una de las partes.

NOTA: En caso de ser un trabajo personal, puede emplearse la primera persona del singular o la primera del plural. En caso de ser para un texto ajeno, debe emplearse la tercera persona del singular. La introducción no va precedida de títulos. La primera hoja no se numera, si hay más, se acostumbra la numeración romana.

9.4.2.5. El Ensayo

El ensayo es un escrito en prosa, generalmente breve, que expone con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre un tema determinado, ya sea filosófico, económico, político, pedagógico, etc. Con el ensayo se trata de plantear cuestiones, señalar caminos, mostrar otros puntos de vista; con el ensayo no se pretende asentar propuestas rígidas, ni agotar el tema. Sus fronteras son imprecisas; a veces puede colindar con el trabajo científico, la didáctica o la crítica. En el ensayo, el punto de vista, el gusto, las apreciaciones personales son muy importantes, pero debe evitarse caer en la petulancia, en la insensatez y en la expresión de las emociones desmesuradas. El estilo es libre, pero libre no quiere decir incoherencia, tergiversar los hechos. Se debe manejar un lenguaje adecuado al tema y al público. No ser pedante con el léxico ni cargado con la retórica discursiva.

9.4.2.3.1. Características:

Estructura libre, forma sintética, extensión breve (depende de condiciones dadas)

Variedad temática: filosófico, político, pedagógico, epistemológico, etc.

Estilo cuidado, sin afectaciones.

Tono variado, según el objetivo y la visión del mundo del autor. Puede ser profundo, poético, académico, satírico, didáctico, mordaz, etc.; lo que determina un sello o estilo personal.

9.4.2.3.2. Clases:

1. El ensayo personal: El autor expresa sus propios puntos de vista, sus opiniones, sus gustos y disgustos.
2. El ensayo formal: Es más ambicioso, extenso y mucho más riguroso. Se aproxima al trabajo científico. Requiere de investigación bibliográfica; no obstante, el punto de vista del autor predomina.

3. El ensayo de exposición de ideas: Su finalidad es la de exponer las ideas del autor sobre un tema especial: economía, religión, política, etc.
4. El ensayo poético: Prevalece lo poético sobre lo conceptual. Se ven las cosas a través de la visión poética y la sensibilidad estética.
5. El ensayo crítico: Tiene mayor profundidad en el tratamiento de los temas, en el análisis o crítica de los puntos de vista. Su propósito es enjuiciar, analizar, criticar cualquier manifestación de la cultura.

9.4.2.3.3. Estructura:

Un ensayo consta de: introducción, desarrollo y conclusión. Según el propósito del ensayo se pueden dar o no conclusiones. En la introducción debe aparecer la tesis o temática principal, la cual se desarrollará a continuación.

9.4.2.3.4. Pautas para la elaboración de un ensayo:

1. Delimitar área del conocimiento.
2. Delimitar un tema.
3. Particularizar la idea central o tesis.
4. Jerarquizar las ideas en orden de importancia y establecer su relación con la tesis.
5. Emplear los métodos apropiados para el desarrollo de la redacción, lo mismo que las estrategias de composición escrita.
6. Procesar la información bibliográfica consultada, sin olvidar el punto de vista personal.
7. Escribir una primera vez; al cabo de cierto tiempo, releerlo para corregir o pulir, agregar o quitar. Se debe ser bastante objetivo.
8. Emplear un estilo y un tono que concuerden con el propósito y el lector
9. Presentar con: portada, tabla de contenidos o índice, introducción, desarrollo, bibliografía, citas o notas de pie de página, anexos, etc.

Se debe tener en cuenta que muchos de estos pasos se pueden obviar según la clase de ensayo, o según las pautas dadas por el profesor o la revista, en particular.

9.4.2.3.4. Cómo escribir un ensayo argumentativo

Un ensayo argumentativo, en el cual plantee su punto de vista y su defensa, es un tipo de texto muy frecuente en la vida académica. Con él se puede evaluar la habilidad que los estudiantes tienen para elaborar sus argumentos. En este sentido, se puede determinar la claridad de pensamiento de un escritor a partir de sus escritos argumentativos.

Un ensayo argumentativo se puede escribir de muchas maneras, ninguna es errónea; generalmente, se argumentan ideas, se dan razones o se plantean puntos de vista. Por eso, como en todo buen escrito, se debe construir una buena introducción, en la cual se dé a conocer la tesis o el problema, que será desarrollado en los párrafos siguientes.

9.4.2.3.5. Partes:

1. Introducción: En la mayoría de los ensayos argumentativos de escritores reconocidos, se descubre que la introducción tiene los siguientes elementos:

- Una sección que relaciona el tema o problema con la experiencia personal del lector (varias oraciones): La mayoría de los escritores profesionales comienzan sus escritos recordándole a sus lectores la actualidad del tema, como queriendo decirles: “Posiblemente, a usted, le pueda interesar este tema, o, quizás se vea afectado”. Esta es una manera muy eficaz de atrapar el interés del lector.
-
- La pregunta que bosqueja el problema (la tesis) detrás del tema. Una pregunta que plantea el problema que subyace detrás del tema (una oración): Esta es, quizá, la

parte más importante del ensayo, porque le ayuda a clarificar lo que usted tratará de argumentar posteriormente.

- Una sección que muestra que las personas que no están de acuerdo con el escritor están dispuestas a contra-argumentar (varias oraciones).
- Una oración en la cual el escritor deja ver su opinión acerca del tema (una oración): Esta oración se llama también ‘oración con la idea principal’; con esta oración se informa al lector lo que piensa el escritor acerca del tema. Nótese que hasta ahora no se ha escrito ningún argumento en la introducción. Éstos vienen más tarde, en el desarrollo. Dado que es su opinión, es conveniente que empiece con una expresión que le dé fuerza.

2. Desarrollo de los argumentos:

Hasta ahora no ha escrito ningún argumento en la introducción. Lo que tiene que hacer de aquí en adelante es sustentar su idea principal. Si va a sustentar su idea principal con cuatro argumentos, por ejemplo, recuerde que cada argumento se debe desarrollar en un párrafo, así, escriba cuatro párrafos. Es conveniente que cada uno comience con la idea principal y el argumento que sirve para sustentar.

3. La conclusión

¿Qué se escribe en la conclusión? Para empezar, no se escribe nuevamente los argumentos que sirven para sustentar. Por el contrario, allí debe aparecer, por ejemplo, la posible solución al problema planteado en la introducción. En un texto argumentativo las sugerencias van al final, en la conclusión; las sugerencias no son argumentos.

Resumen general sobre el ensayo:

Cuando vaya a escribir un ensayo, tenga presente las siguientes instrucciones:

La introducción

1. Relacionar el tema con los hechos más recientes
2. Elabore una pregunta
3. Escriba un contra-argumento que ataque sus ideas
4. Escriba la idea principal, la cual viene a ser su punto de vista

Recuerde:

- a) En la introducción, en el punto de la pregunta, no se dan argumentos.
- b) Una idea principal:
 - Es la última oración del párrafo.
 - No contiene ideas de apoyo.
 - Es la respuesta al problema planteado en la pregunta inicial.
 - Muchas de las palabras que aparecen en la idea principal, son las mismas que aparecen en la pregunta, al final.

Cada párrafo de desarrollo debe tener lo siguiente:

1. Se comienza con la reelaboración de la idea principal.
2. Debe contener una y solamente una idea temática.
3. Debe terminar con un ejemplo.
4. Estos párrafos no deben tener ninguna sugerencia.

La conclusión debe sugerir una solución al problema planteado en la introducción.

*Nota: Agradecimientos al Profesor Miguel Yepes, por su generosa contribución al compartir este material de su producción.*²⁷

9.4.3. Los Talleres:

Resulta necesario recordar que cada sesión, en lo posible, se debe iniciar con un regalo de lectura; no es necesario que el tema de ésta tenga relación con el tema central de la sesión, pero sí que se recurra principalmente a obras literarias que inviten al estudiante a una participación dialógica con el texto y activen su sensibilidad receptora en forma constante. Sin embargo esto no implica que se deban descartar radicalmente otro tipo de textos en los que el maestro encuentre aspectos a favor de una finalidad particular.

TALLER No. 1

EL ENSAYO

Aprendizaje cooperativo

1. El siguiente texto es la introducción a un ensayo argumentativo. Reúnete con uno o dos compañeros para encontrar los cuatro elementos que ésta debe tener:

La economía de los precios del petróleo

En este artículo sobre la “guerra del petróleo” en la década del 70, H. Brown (1984:23) sugiere que el rápido incremento del precio del petróleo fue debido al costo de la guerra árabe-israelí. ¿Pero fue esa la causa principal del enorme incremento del precio del petróleo? Brown sostiene que la única manera de conseguir dinero para reponer las armas

²⁷ Por tratarse de una presentación ágil, práctica y muy clara, la información presentada sobre el ensayo y el taller sobre “La economía de los precios del petróleo”, fue retomada de un material producido por el profesor catedrático de la Universidad de Antioquia: Miguel Yepes, quien generosamente lo compartió para usarlo con fines didácticos.

perdidas por los árabes en la guerra fue aumentar el precio del petróleo. Sin embargo, hay otras razones muy importantes que están detrás del precio del petróleo.

2. Teniendo en cuenta las sugerencias para elaborar una introducción, redacten una para un texto en el que se va a defender la siguiente tesis: “La televisión es una de las mayores causas de incomunicación al interior de la familia.”

TALLER No. 2

Aprendizaje individual – Aprendizaje cooperativo

En la sesión previa se pide al grupo realizar una consulta sobre las características del ensayo, para realizar un trabajo de socialización que permita aclarar y complementar la información. Se dedica el tiempo de la sesión a realizar este trabajo que debe quedar consignado en cada cuaderno.

TALLER No. 3

LA POESÍA

Aprendizaje Cooperativo

Después de una breve charla sobre el lenguaje literario y esas características que lo diferencian del lenguaje cotidiano, o formal pero con fines diferentes a los literarios; se ofrece una copia del poema “¿Qué se ama cuando se ama?” de Gonzalo Rojas²⁸ y se hace la lectura oral y se le pide al grupo que identifique en él las figuras literarias que conozcan. Se trata de establecer los saberes previos respecto al tema. Posteriormente, el profesor debe desglosar el texto mostrándoles cada una de las figuras literarias que aparecen en él. Es una manera de introducir elementos teóricos necesarios para el trabajo con las figuras literarias.

²⁸ ROJAS., Gonzalo. ¿Qué se ama cuando se ama? En: CADAVID., Jorge Hernando. et al. Lengua Castellana 9. Grupo Editorial Norma. Cuarta reimpresión. Santafé de Bogotá, 1998.

¿Qué se ama cuando se ama?

¿Qué se ama cuando se ama, mi Dios: la luz terrible de la vida?

¿O la luz de la muerte? ¿Qué se busca, qué se halla, qué es eso: amor?

¿Quién es? ¿La mujer con su hondura, sus rosas, sus volcanes?

¿O todo es un gran juego, Dios mío, y no hay mujer

ni hay hombre sino un solo cuerpo: el tuyo,

repartido en estrellas de hermosura, en partículas fugaces de eternidad visible?

Me muero en eso, oh Dios, en esta guerra

De ir y venir entre estrellas por las calles, de no poder amar

Trescientas a la vez, porque estoy condenado siempre a una, a esa única

Queme diste en el viejo paraíso.

Gonzalo Rojas

TALLER No. 4

LAS FIGURAS LITERARIAS

Aprendizaje individual – Aprendizaje cooperativo

En la sesión previa se pide a los estudiantes consultar las siguientes figuras literarias: Hipérbole, personificación, símil y metáfora y dar ejemplos de cada una con sus respectivos ejemplos. Ahora, se pide a los estudiantes conformar equipos de trabajo y se les asignan diferentes poemas para que identifiquen en él las figuras literarias consultadas.

Intentando acoger las sugerencias expresadas en la co-evaluación; se propicia una salida del aula para trabajar en los kioscos y jardines aledaños. Para asegurar la participación activa,

se anuncia que cada equipo debe volver al aula al final de la actividad para entregar el resultado del trabajo grupal.

El maestro hace un recorrido por los espacios dispuestos para la actividad para asegurar cierto orden en el trabajo y responder a las inquietudes.

TALLER No. 5
LAS FIGURAS LITERARIAS
Aprendizaje cooperativo

En esta sesión se pide a los grupos nombrar un representante que exponga y sustente las figuras literarias que reconocieron en la actividad anterior. Se pide la intervención de los receptores para rebatir o complementar los hallazgos expuestos.

TALLER No. 6
CONOCIÉNDOME
Aprendizaje individual – Aprendizaje cooperativo

Se pide que algún estudiante su colaboración para realiza la lectura de la letra de la canción “Amigos” de Enanitos Verdes. Luego se realiza una actividad denominada “Supuestos Posibles” que ha sido tomada del texto “Tienes la palabra”²⁹ en las páginas 160 y 161.

La intención fue propiciar una reflexión acerca de nuestra actitud frente a los amigos y la necesidad de marcar ciertos límites, de manera que nos cuidemos de no permitir que nuestros propios amigos sean quines violenten nuestra forma de ser, de pensar y de sentir.

Pregunta: ¿Cuál es la intención comunicativa del autor de la canción?

²⁹ MEJÍA Osorio., Lucy. Et al. Tienes la Palabra. Comunicación Activa y Realización Humana. Susaeta ediciones y cía. Ltda. Ediciones Medellín – Colombia. 1995. P. 160, 161

TALLER No. 7
Normas ICONTEC
Aprendizaje individual

Consultar las normas ICONTEC y presentar un informe de lectura sobre la obra literaria que estás leyendo, en el cual des cuenta de las normas consultadas.

TALLER No. 8
ARGUMENTACIÓN
Aprendizaje individual

En cuanto a la información ofrecida previamente por el maestro hay que remitirse a diferentes textos que amplíen las ideas básicas presentadas en el marco teórico (Véase tipología de textos). Se exponen las partes que estructuran un texto argumentativo.

Actividad:

La sesión 16 de Grado Décimo del INEM, al optar por la modalidad de Industrial, ha pasado de ser un grupo mixto en grados anteriores a ser un grupo masculino en grado décimo. Escribe un texto en el que asumas posición frente al tema (Te gusta que no hayan mujeres en el grupo, no te gusta; se ve afectada la sección por la ausencia del género femenino, no se ve afectada) expresas tu posición frente a esta situación y arguméntala; es decir, expresa las razones que tienes para opinar de esa manera.

No olvides tener en cuenta ciertas normas mínimas sugeridas por el ICONTEC, que son aplicables a cualquier escrito para lograr una presentación estéticamente aceptable.

TALLER No. 9
ENSAYO ARGUMENTATIVO- EXPRESIÓN ORAL
Aprendizaje cooperativo

Socialización de los textos. A partir de la lectura espontánea de los textos argumentativos que se solicitaron en el taller anterior, se propone una actividad en la que el resto de los estudiantes opine sobre la estructura y el contenido de los textos elaborados.

1. ¿Cumple con una estructura de texto argumentativo?
2. ¿Cuál es la posición del autor frente al tema?
3. ¿Emplea argumentos sólidos y coherentes para defenderla?
4. ¿A qué conclusión llega el autor?

TALLER No. 10
EL INFORME ESCRITO
Aprendizaje cooperativo

Al fin llega el día en que todos los estudiantes han terminado la lectura del texto elegido (obra romántica, propuesta por la institución educativa). Después de formar equipos ente estudiantes que coincidan en su elección de lectura, se plantean unos aspectos básicos para la presentación de un trabajo escrito sobre las mismas, así:

1. Presentación del autor.

2. Características que permiten reconocer esta obra como perteneciente al movimiento literario del Romanticismo.
3. Argumento: Resume el argumento conservando la estructura original del texto (inicio, nudo y desenlace) y dando cuenta de la ubicación espacio-temporal de la historia y de los personajes más destacados en ella.
4. Apreciación del grupo con respecto a la obra leída.
5. Elaboren una cartelera de apoyo para la exposición.

Observaciones:

- * Los equipos no deben superar el número de cuatro integrantes.
- * En la presentación del trabajo se deben tener en cuenta las normas del ICONTEC.
- * Puede ser a mano o en computador.
- * Se tendrá en cuenta la ortografía.

Se concede el tiempo de la sesión para iniciar el trabajo y se pide a los grupos traer el material necesario (Cartulina, marcadores, textos de consulta, el libro en cuestión, etc.) para continuar con en la próxima sesión.

TALLER No. 11
ENSAYO ARGUMENTATIVO
Aprendizaje Cooperativo

EL DESABRIDO MUNDO DE LA REALIDAD VIRTUAL

Lamer, tocar, morder, acurrucarse, apretar, rozar, oler, besar, degustar, sudar. Piel multiplicada por el otro y en el otro. Fisiología permanente que no se resigna ni se agota. Necesitamos sentir y hacer sentir, así no nos agrada, así seamos constipados. Desgonzarnos sin remedio en la caricia real, pero a

poro, codo a codo. Es verdad que somos más que papilas, pero sin placer no hay vida, o si la hay, resulta desabrida.

Jamás compraría un carro por internet, ¿cómo hacerlo sin subirse y ver si es compatible con mis medidas, si se acopla a mí cuerpo, a mi delirio de jugar a ser piloto moviendo la cabrilla de lado a lado mientras hago "brumm, brumm" en voz baja tratando de disimular? ¿Cómo comprar una bufanda sin enrollarla en el cuello y sacar pecho ante el espejo como un intelectual francés venido a menos?

Hay que estar ahí, en vivo y en directo para que el cuerpo decida. La mente opina, es verdad, pero el peroné, la tibia y la rótula deciden más. ¿Amor virtual? : más bien fantasía amorosa. ¿Cómo amar a alguien de manera completa sin verlo cara a cara, sin tocarlo, sin sentir su aliento? : idealismo afectivo, amor de pacotilla. ¿Sexo virtual?: no existe, se llama masturbación (antigua y vieja amiga por todos conocida en el silencio).

¿Amigos virtuales? : más bien compañía, que es otra cosa. Cuando queremos ser de verdad amigos de nuestros interlocutores cibernéticos, les pedimos fotografías (ojalá de cuerpo entero) o intentamos al menos oírlos por el parlante. No nos gustan los fantasmas, no queremos inventar rostros o imaginar sonrisas. Queremos verlos reír, porque la risa es como una huella digital. ¿Qué habrá más ridículo e incompleto que un "ja, ja" por chat? La carcajada necesita de dientes, lengua y garganta profunda: una boca, al menos.

El problema de lo virtual es que es virtual. Es como hacer el amor con un traje de buzo o probar el mejor vino con gripa o escuchar Mozart con una inflamación en la trompa de Eustaquio (los equipos de sonido no han podido reemplazar el concierto in vivo, in sitio) Igual el libro. Un buen libro hay que olfatearlo, tocar las páginas, rayarlo con bolígrafo, violarlo, esconderlo, prestarlo, tenerlo a mano, llevarlo con uno, amasarlo, domarlo y darle la impronta personal: firma y fecha.

Lo virtual nos conecta y nos desconecta de una red prestada. En cambio, la sensibilidad está siempre ahí, fiel a las neuronas y a la vivencia interna, todo el

tiempo, incansable. Estimulante natural, flujo de información que me atraviesa y me confronta en la realidad de mi ser, en lo natural que me define.

Por estos días la fisiología me ha dejado boquiabierto, ¿de dónde salen tantas lágrimas? Biología, organismo, "el aire que exigimos trece veces por minuto" (Gabriel Celaya), emoción que nos recorre. ¿Hay dolor virtual? ¿Indignación virtual? ¿Altruismo virtual? ¿Éxtasis, clímax virtual? ¿Ternura virtual? No, y menos mal. Se trata de estupidez inanimada, recurso de los desabridos, de los que han perdido la chispa, de los que padecen de Alexitimia (del griego; *a*: "no"; *lexi*: "lectura"; *timia*: emoción): analfabetos emocionales, disléxicos afectivos.

El Sr. Spock de *Viaje a las estrellas* quería racionalizar todas las emociones, darles un estatus lógico para "entenderlas". Obviamente nunca pudo hacerlo, pero recuerdo que en algunos episodios pudo sentir las y el asombro era tal que una de sus cejas puntiagudas se levantaba.

No es que deteste lo virtual, sino que no me alcanza y a veces siento que me deshumaniza. No niego sus ventajas obvias, como es hacer transferencias bancarias o reservar pasajes, pero no es suficiente. La imitación jamás seduce al sibarita: no se siente igual. La realidad no puede reemplazarse, ¿cómo hacerlo sin distorsionar su sentido? ¿Cómo reemplazar un árbol de verdad por uno filmado o el dolor de un sollozo que nos parte el alma por el plagio electrónico de un buen ordenador?

Y ésta es la razón, más sentida que pensada, de por qué la risa de Epicuro todavía resuena, y con qué fuerza, en nuestros corazones: se llama hedonismo y nos hace humanos.

Walter Riso.
Psicólogo y escritor
La Escalera.
En: Revista CROMOS.
No. 4421. Noviembre 1º de 2002.

Se propone la lectura del texto anterior de manera completa por diferentes personas, las veces que sea necesario para lograr una comprensión aceptable del mismo y el reconocimiento de algunas condiciones que pueden incidir en que se logre una mejor lectura oral.

Con la participación del grupo, se procede al reconocimiento de cada uno de los componentes estructurales de este artículo, que corresponde a la presentada en todo texto de tipo argumentativo.

Se propone una discusión acerca del tema en cuestión presentado en el texto.

TALLER No. 12
PRODUCCIÓN ESCRITA
Aprendizaje individual

Elabora un ensayo sobre el tema del texto anterior. Recuerda que debes partir de una idea o posición clara que quieras defender o atacar; para ello tienes que emplear argumentos suficientemente fuertes, recuerda que tu intención es convencer.

Te sugiero además que comiences por una lluvia de ideas, que las jerarquices de acuerdo a su importancia y que luego procedas a desarrollarlas, llegando gradualmente a la conclusión que desees establecer.

TALLER NO. 13
LAS FIGURAS LITERARIAS
Aprendizaje individual – Aprendizaje cooperativo

Previamente se pide a los alumnos estudiar individualmente en sus casas la teoría que respecto a las figuras literarias se ha copiado en el cuaderno, para desarrollar durante la sesión el siguiente taller diseñado para cada dos estudiantes. (Es importante que cada maestro recurra a una fuente especializada en el tema; aquí se acudió a Beristain, Helena. Guía para la lectura comentada de textos literarios, 1977)

**INSTITUTUCIÓN EDUCATIVA
INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO**

NOMBRES _____ Y _____

Porfirio Barba-Jacob nació en Santa Rosa de Osos, Antioquia, en julio de 1883 y murió en México en enero de 1942. En su juventud fue maestro de primeras letras en escuelas de Antioquia. Posteriormente ejerció el periodismo en El Espectador. En medio de una bohemia alcohólica, marihuana y homosexual vivió casi hasta la muerte, olvidado de Dios y de los hombres pero en perpetua ebullición creadora. Es considerado por los críticos imparciales como uno de los más grandes y memorables poetas colombianos de todos los tiempos.

CANCIÓN DE LA VIDA PROFUNDA

*“El hombre es cosa vana,
variable y ondeante...”*
Montaigne

*Hay días en que somos tan móviles, tan móviles,
como las leves briznas al viento y al azar.
Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonría.
La vida es clara, undívaga y abierta como un mar.*

*Y hay días en que somos tan fértiles, tan fértiles,
como en Abril el campo, que tiembla de pasión:
bajo el influjo pródigo de espirituales lluvias,*

el alma está brotando florestas de ilusión.

*Y hay días en que somos tan sórdidos, tan sórdidos,
como la entraña oscura de obscuro pedernal:
la noche nos sorprende, con sus profusas lámparas,
en rútilas monedas tasando el Bien y el Mal.*

*Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos...
(¡niñez en el crepúsculo! ¡lagunas de zafir!) –
que un verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza,
y hasta las propias penas nos hacen sonreír.*

*Y hay días en que somos tan lúbricos, tan lúbricos,
que nos depara en vano su carne la mujer:
tras de ceñir un talle y acariciar un seno,
la redondez de un fruto nos vuelve a estremecer.*

*Y hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres,
como en las noches lúgubres el llanto del pinar.
El alma gime entonces bajo el dolor del mundo,
y acaso ni Dios mismo nos pueda consolar.*

*Mas hay también ¡oh tierra! Un día... un día... un día...
en que levamos anclas para jamás volver...
Un día en que discurren vientos ineluctables,
¡un día en que ya nadie nos puede retener!*

ACTIVIDAD: Lean con mucha atención este poema y respondan lo siguiente:

1. ¿Cuántas estrofas y cuántos versos tiene?
2. ¿Cuál es su tema?
3. Consulten en el diccionario el significado de las palabras que desconozcan y que no logren inferir.
4. Identifiquen, señalen y nombren las diferentes figuras literarias que empleó el autor.

TALLER No. 14

TALLER SOBRE LA COHESIÓN TEXTUAL

Aprendizaje individual – Aprendizaje cooperativo

Situación hipotética:

Las directivas del INEM, después de numerosas reuniones y discusiones, han llegado a un acuerdo frente al tema que los mantenía tan ocupados: la viabilidad de la modalidad de Industriales para la institución. Por decisión unánime, esta modalidad no se seguirá ofreciendo a partir del próximo semestre del año en curso y los estudiantes que actualmente se encuentran matriculados en ella, deberán elegir cualquiera de las otras modalidades para poder continuar en la institución.

Debido a que esta determinación fue muy estudiada, los afectados deben valerse de argumentos muy sólidos para convencer a las directivas de “echarla atrás”.

Escribe una carta a las directivas del INEM, exponiendo tu posición frente a este asunto. Recuerda que si tu intención es convencerlos de que derroquen la medida, debes presentar razonamientos sólidos, en forma clara. Por lo tanto, tu carta debe ser escrita con letra legible, con buena ortografía y, sobre todo, con cohesión y coherencia. De ello depende que tengas éxito en tu propósito.

TALLER No. 15
COMPRENSIÓN LECTORA
Aprendizaje individual

Instrucciones:

A continuación te presentamos un breve escrito. Léelo atentamente y después responde las preguntas que te hacemos sobre él. Responde demostrando tus habilidades para la comprensión de lectura.

(Título)

La corrupción es un problema ético con raíces culturales. Todas las formas de corrupción parten de la misma actitud: engañar a otros buscando con ello un beneficio personal.

Popularmente se cree que la corrupción sólo involucra a la clase dirigente, a los administradores públicos. Pero en realidad involucra a toda la sociedad, porque debe su existencia a una degradación ética del individuo. Tan corrupto es quien recibe o da dinero a cambio de un favor político, como quien utiliza el afecto de sus conocidos para obtener un beneficio no económico.

Al parecer, la corrupción se utiliza desde la infancia. Los chantajes afectivos al padre y a la madre, los acuerdos entre hermanos para evitar un castigo y el engaño de los padres para que los hijos hagan lo que ellos quieren, son algunas de las formas que toma la corrupción en casa.

También en el colegio abundan ejemplos de deshonestidad y corrupción: docentes que no preparan clases con seriedad o evalúan por conveniencia; estudiantes que recurren a la famosa copia, que cometen fraude en los exámenes, que compran diplomas; administradores que invierten los dineros del colegio sin una planeación adecuada.

Por eso la corrupción se ha convertido en una forma de vida y un problema de salud pública. La indiferencia ha permitido que esta enfermedad se propague y se vuelva difícil de curar. Los síntomas más comunes de una sociedad corrupta son la mentira y el silencio cómplice. Quienes no denuncian a los corruptos aducen que tienen miedo a correr peligro o a verse comprometidos en una situación incómoda.

Algunos especialistas dicen que el origen de estos temores es la violencia y la impunidad. Si en el hogar se castigan los errores con maltrato físico, lo más seguro es que quienes se equivoquen traten a toda costa de ocultarlo.

Así mismo cuando en una sociedad los delincuentes no son castigados o reciben un tratamiento laxo, muy pocas personas se sienten animadas a denunciar, pues no creen en la justicia. Cuando alguien denuncia un delito y éste es juzgado apropiadamente, la ley se fortalece y la sociedad se protege.

Una mentira siempre resulta peligrosa. Cuando muchos creen que mentir o engañar es la única manera de sobrevivir, entonces la posibilidad de construir una sociedad justa se reduce.

Otro elemento asociado al problema es justificar la corrupción con la pobreza. Algunos empleados piensan que por recibir un salario bajo están autorizados a realizar su trabajo

con negligencia y descuido. Lo más grave es que a veces estos mismos empleados cobran sobornos o prebendas para realizar el trabajo o para encubrir un delito. Un ejemplo podría ser el caso de un agente del tránsito que recibe dinero para no castigar una infracción.

Estar capacitado para un cargo requiere de una conducta seria y responsable. No sólo se debe tener una formación adecuada, además, una postura ética. Ésta garantiza que la persona sí va a cumplir a cabalidad sus funciones. Ser competente también significa ser honesto. Las irregularidades surgen cuando se desprecia este principio. Los corruptos son poco confiables aunque tengan muchas capacidades. En cambio, las personas honestas son esenciales para toda organización, aunque sean principiantes.

Para comenzar a erradicar la corrupción se debe partir del individuo. Cada uno debe reconocer sus capacidades y limitaciones, si pretende definir las metas que debe alcanzar en su vida laboral y social. La persona honesta consigo misma asciende por méritos y no por recomendaciones; afronta las dificultades, no las evita; aprende de sus errores, no los olvida.

Cuestionario

1. *Si ya terminaste la lectura del texto, escribe un título que sea adecuado.*
2. *¿Cuál es el origen de la corrupción?*
2. *¿Quiénes son corruptos? Explica tu respuesta.*
3. *¿Cómo se percibe la corrupción?*
4. *¿Por qué no se denuncia a los corruptos?*
5. *¿De qué depende que una persona cumpla a cabalidad sus funciones?*
6. *¿Cómo se puede empezar a erradicar la corrupción?*
7. *¿Cuántos párrafos tiene este texto?*
8. *¿Cuál es la idea principal de este texto?*
9. *Escribe tres ideas que utiliza el autor para desarrollar la idea principal.*
10. *¿Cuál es la conclusión del autor sobre el tema que expone en el texto?*
11. *¿Por qué se propaga la corrupción?*
12. *¿Qué relación hay entre la corrupción en casa y la corrupción de un empleado público?*
13. *Menciona al menos tres causas de que la corrupción.*
14. *De acuerdo con lo que leíste, qué significan las siguientes palabras: degradación, fraude, laxo, negligencia, prebendas.*

Respuestas

1. El tema es la corrupción. Cualquier título que lo contenga es adecuado. Puede emplearse lenguaje denotativo o connotativo.
2. Todas las formas de corrupción parten de la misma actitud: engañar a otros buscando un beneficio personal.
3. Cualquier persona puede serlo. No es algo exclusivo de la clase dirigente, todo el que no posea principios éticos sólidos para actuar con honestidad es corrupto.
4. Como una forma de vida y un problema de salud pública. Parece una enfermedad cuyos síntomas son la mentira y el silencio y se presenta en cualquier esfera social.
5. Por miedo a la violencia, porque no se cree en la justicia, por temor a involucrarse en una situación incómoda.
6. De una formación adecuada y una postura ética que lo lleve a actuar con honestidad.
7. Partiendo de que cada individuo reconozca sus capacidades y limitaciones para que actúe con honestidad.
8. Tiene 11 párrafos.
9. La corrupción es un problema ético con raíces culturales.
10. - Todas las formas de corrupción parten de la actitud de engañar a otros buscando un beneficio.
- La corrupción se ha convertido en una forma de vida y en un problema de salud pública.
- La indiferencia ha permitido que la corrupción se propague.
- Para empezar a erradicar la corrupción hay que asumir una postura ética que implica ser honesto.
11. Que para empezar a erradicar la corrupción hay que empezar porque cada persona sea honesta.
12. Por la indiferencia de la gente que no denuncia a los corruptos (silencio cómplice)
13. Son situaciones diferentes pero en ellas se da el mismo fenómeno; ambas son formas de corrupción.
14. - Falta de ética: engañar a otros buscando un beneficio.

- La indiferencia. No se denuncia a los corruptos.
- Falta de honestidad en las personas.
- 15. - Degradación: Desmejoramiento, declive.
- Fraude: trampa, mentira.
- Laxo: Flexible, condescendiente.
- Negligencia: Falta de responsabilidad. Ineficiencia. Descuido.
- Prebendas: Beneficios.

Nota: Es importante recordar que las respuestas ofrecidas aquí corresponden a una lectura literal. Lo único que se pretende con ello es establecer una guía que oriente la evaluación de las respuestas de los alumnos. Sin embargo, es bueno aclarar que no debemos pretender que los estudiantes se limiten a dar cuenta de meras informaciones; se aspira a que la interacción sujeto-texto trascienda a un nivel que permita progresos que vayan más allá de la comprensión literal de un texto.

TALLER No. 16
PRODUCCIÓN ESCRITA
Individual

1. Elabora un texto argumentativo en el que asumas posición frente a la corrupción. Recuerda la estructura de los textos argumentativos.
2. Casi diariamente llega a nuestros oídos algún un caso de corrupción: lo presenciamos, lo leemos, lo escuchamos o, lo peor, lo cometemos. Relata uno de tantos.

TALLER No. 17
COHESIÓN TEXTUAL

Individual

Realiza la lectura del texto “Reflexión Inemita” escrito por Felipe Tejada Mejía que se publicó en la página 2 del último número del periódico El Humanista³⁰. Identifica los conectores usados en él y explica la que clase de relación establecen éstos.

TALLER No. 18

COHESIÓN TEXTUAL

Aprendizaje Cooperativo

Actividades:

1. Reúnete con algunos compañeros para que pongan en común el trabajo realizado en el taller anterior. Presenten por escrito los conectores que encontraron con su respectiva clasificación.
2. Identifiquen en el texto la intención comunicativa del autor.
3. Expresen su opinión acerca del mensaje que contiene el texto.

³⁰ EL HUMANISTA. Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo. Año XXIII. Edición 42. Medellín, mayo de 2003.

10. DIAGNÓSTICO FINAL

El segundo período académico llega a su fin, iniciamos la temporada de vacaciones intermedias, con el concluye también el segundo nivel de la Práctica Profesional y es el momento de medir los resultados alcanzados.

Así como se aplicó un diagnóstico inicial encaminado a detectar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, es necesario aplicar nuevamente este diagnóstico para determinar si la intervención pedagógica logró algún progreso en los estudiantes.

Del mismo modo, resulta necesario hacer una breve referencia a las condiciones en que éste se aplicó, es apenas lógico que no se den las mismas condiciones que rodearon la aplicación del diagnóstico inicial.

En primer lugar, la prueba de diagnóstico final, se llevó a cabo el 10 de marzo del año en curso, cuando estaba recién iniciada la temporada escolar y los estudiantes se encontraban predispuestos al trabajo académico. El diagnóstico final, en cambio, se realizó el 9 de junio, tres meses después, cuando faltaban sólo 3 días para considerar terminado el segundo período académico; un factor que determina una gran diferencia en la actitud de los estudiantes: se encontraban ansiosos, eufóricos frente a la expectativa de las vacaciones, lo menos que deseaban era más trabajo. Se tuvo que acudir a los máximos recursos persuasivos para motivar un trabajo dedicado y serio frente a la prueba.

En segundo lugar, aunque aún no estaban en vacaciones, las condiciones no eran normales; ya había pasado el período de refuerzo y la mayoría de los profesores no estaban adelantando su práctica académica, sino recibiendo los trabajos de los “rezagados”, corrigiéndolos y organizando sus planillas de calificaciones; razón por la cual, los estudiantes se sentían ya en vacaciones y mostraban resistencia a cualquier actividad que propusiera algo diferente.

En tercer lugar, el hecho de que ya se conociera el texto y el tipo de trabajo que se llevaría a cabo, incidió en que no fuera fácil que los estudiantes comprendieran el sentido de repetirla y manifestarán el deseo de no hacerla de nuevo; de hecho, no se le concedió la misma atención que se le dio en la primera ocasión, lo que se evidencia en que, a pesar de que se contaba con 55 minutos para realizar la prueba, muchos estudiantes la entregaron antes de que concluyera el tiempo dejando sin respuesta algunas preguntas; y en que, al evaluar la prueba se pudo comprobar que muchos de los estudiantes no respondieron algunas preguntas que habían contestado acertadamente en su diagnóstico inicial. Además, el conocimiento que el maestro logra de sus estudiantes también cuenta y se puede afirmar que hubo quienes no trabajaron a la altura de los niveles demostrados en el proceso.

Estos factores, entre otros imposible de establecer, sin duda marcan una diferencia desfavorable con relación al resultado, hacían temer el fracaso de la prueba. Quedaba sin embargo la esperanza de que los resultados no fueran tan adversos.

10.1. Una vez calificados los diagnósticos finales el resultado fue el siguiente:

Los aspectos mejor calificados; es decir, las fortalezas del grupo, seguían siendo las mismas: con relación a la microestructura, el causal cercano. Con relación a la macroestructura, el causal macro. Y con relación a la superestructura, la ambientación. Siendo superior, entre los tres mencionados, la ambientación.

En cuanto a las debilidades, también seguían siendo las mismas que presentó el grupo de estudiantes en los resultados del diagnóstico inicial. Se muestran débiles principalmente con relación a: en la macroestructura, el reconocimiento de la idea tesis. En la superestructura, el reconocimiento de los argumentos que sustentan la tesis. En la microestructura, la inferencia léxica.

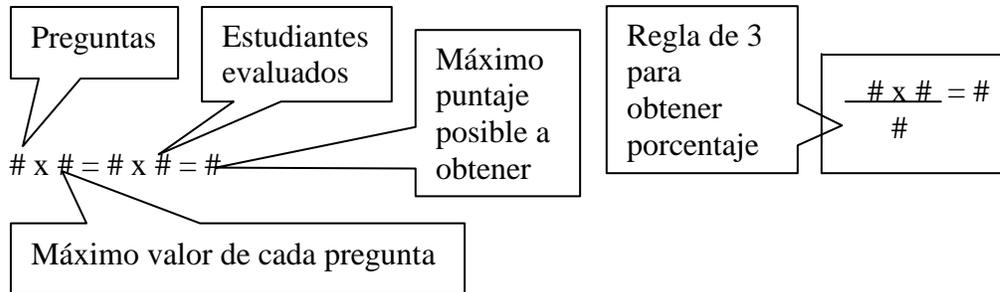
Conyugalmente, el reconocimiento de las conclusiones recibió una calificación que coloca esta categoría entre fortaleza y debilidades.

De nuevo podríamos referirnos a una posible contradicción en estos resultados, pues, como se dijo con relación al diagnóstico inicial: cómo puede ser posible que si no se reconocen la tesis y los argumentos que la sustentan se puedan reconocer las conclusiones que expone el autor. Concluíamos entonces, como ahora, que la tesis y los argumentos, por ser requeridos a través de preguntas abiertas, demandan un mayor esfuerzo del estudiante, en razón de que exigen producción escrita. En tanto que, las conclusiones se exponen en preguntas de selección múltiple, en las que bastaba identificar un enunciado coherente con la comprensión que se ha logrado del texto.

(Véase tabla de resultados del diagnóstico inicial en la página siguiente)

**TABLA DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO FINAL
(41 estudiantes)**

Ubique así los valores numéricos que se observan en las tablas:



MICROESTRUCTURA:

Inferencia léxica $5 \times 2 = 10 \times 41 = 410$ $\frac{103 \times 100}{410} = 25.121\%$

Causal cercano $6 \times 2 = 12 \times 41 = 492$ $\frac{257 \times 100}{492} = 52.235\%$

MACROESTRUCTURA:

Causal macro $3 \times 3 = 9 \times 41 = 369$ $\frac{258 \times 100}{369} = 69.918\%$

Tesis $1 \times 3 = 3 \times 41 = 123$ $\frac{24 \times 100}{123} = 19.512\%$

SUPERESTRUCTURA

Ambientación $2 \times 4 = 8 \times 41 = 328$ $\frac{212 \times 100}{328} = 64.634\%$

Desarrollo	$2 \times 4 = 8 \times 41 = 328$	$\frac{52 \times 100}{328} = 15.853\%$
Conclusión	$2 \times 4 = 8 \times 41 = 328$	$\frac{116 \times 100}{328} = 35.365\%$

10.3. Conclusiones

Sin embargo, al comparar los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial con los obtenidos en el diagnóstico final se puede demostrar que -como consta en las pruebas que sustentan este informe y que están a la disposición de quien esté interesado en ellas- en cada uno de los niveles de comprensión del texto (micro, macro y super estructural) se evidencia un aumento en el porcentaje de acierto del grupo de estudiantes. Lo que significa que, a pesar de que las condiciones no fueron las mejores, el resultado del diagnóstico final muestra que hubo progreso en los estudiantes, en algunos aspectos bastante leve, en otros, más notorio; pero suficiente para vislumbrar que la intervención pedagógica se ofrece como una posibilidad adecuada para el trabajo en el aula.

Por supuesto, esto marca apenas el comienzo de una etapa en la que el compromiso será cada vez mayor. Este es un ejercicio de práctica que demuestra que la investigación está al alcance del maestro, no hay que estar encerrado en un laboratorio con tubos de ensayo para investigar; nuestro laboratorio debe ser el aula y nuestra obligación es investigar sobre lo que ocurre allí para beneficiar con ello al estudiante, que es nuestra razón de Ser.

(Ver tabla comparativa en la página siguiente)

TABLA COMPARATIVA ENTRE EL DIAGNÓSTICO INICIAL Y EL FINAL**MICROESTRUCTURA:**

Inferencia léxica	17.837%	25.121%
Causal cercano	47.522%	52.235%

MACROESTRUCTURA:

Causal macro	54.954%	69.918%
Tesis	10.810 %	19.512 %

SUPERESTRUCTURA

Ambientación	64.189%	64.634%
Desarrollo	10.135%	15.853%
Conclusión	31.081%	35.365%

11. REFLEXIONES

El comienzo

Cuando ya es ineludible la cita, puede ser que te encuentres ansioso y feliz; no por ello se aleja totalmente esa sensación de inseguridad que surge, naturalmente, ante lo desconocido y sobre todo, frente a la confrontación de aquel rol para el cual te has estado preparando: ¿cómo saldrá todo?, ¿les gustará?, ¿me gustarán?, ¿Me mostraré seguro o lograrán percibir mis temores?, ¿sí seré capaz?; puede que incluso exclames: ¡OH Dios, ayúdame; que todo resulte bien!

Pasado ese primer encuentro, una sonrisa se pega a tu rostro y no te abandona durante muchos días; ya te sientes maestro. Gradualmente vas volviendo a la realidad, aunque dejas atrás los temores iniciales, surgen otros.

Cuando se va a iniciar la Práctica Profesional llevas un plan organizado en torno a unos intereses predeterminados con base en los aportes teóricos que se han venido apropiando

durante la formación profesional; pero éstos son sólo elementos hipotéticos que pueden tener, o no, aplicabilidad en el contexto específico en el que te corresponda desempeñarla.

Una vez allí, en el campo de juego, o mejor, en la confrontación real, no basta el Saber; también hay que Saber Hacer; y no me refiero exclusivamente a la didáctica; se trata, además, de una cantidad de factores que se deben atender, correspondientes a las demandas que se te hacen desde El Estado, desde la sociedad, desde la institución educativa y, por supuesto, desde el estudiante; todas necesitan ser atendidas.

De pronto, te encuentras ante un complejo tejido de requerimientos que debes comprender, ordenar y responder; surgen entonces tus propias demandas que también reclaman atención. Es el momento de recurrir a lo que has construido, a lo que realmente has estructurado, de tu solidez dependerá en gran medida tu acierto. Ya no es posible buscar en la página de un libro, ya no puedes preguntarle a tu compañero, ni puedes escudarte en un trabajo en equipo que te permite, a veces, eludir tu responsabilidad. Ahora eres tú contigo y es el momento de actuar.

Pero, no temas. Si tu labor ha sido respaldada con la ética de un verdadero profesional y la de un ser humano íntegro, todo resultará mejor de lo que esperas.

Paradoja

Con cuánta frecuencia escuchamos o leemos este discurso que ya casi sabemos de memoria: “... el espacio escolar es el llamado a potenciar en la nueva generación las habilidades necesarias y el tipo de pensamiento adecuado, para enfrentarse a las

*demandas sociales de una cultura competitiva y exigente con el sujeto, como la actual... ”³¹
Casi tantas veces como las que hemos oído o leído aquello de que “el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral (...) la educación debe favorecer el libre desarrollo de la personalidad del educando... ”³²*

Dos ideas que aunque se proponen a un tiempo, a veces, parecen irreconciliables. Potenciar habilidades para enfrentar las demandas sociales de una cultura competitiva, no es acaso crear individuos funcionales en una sociedad cada vez más tecnologizada, que sacrifica valores humanos para alcanzar metas. Cómo lograr entonces una educación integral que favorezca el libre desarrollo de la personalidad del educando desde un modelo tecnocrático que tiende a alienar y homogenizar atomizando la educación.

Si partimos de planteamientos como “la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo”, y, “la verdadera condición del progreso humano no es tanto tener más sino ser más”,³³ resulta innegable que para aspirar a una renovación social que le de oportunidad al país frente a las demandas globalizantes, hay que buscar primero el progreso del ser humano.

Hacerlo, implica tronar la mirada hacia lo particular, hacia la diferencia; reconocer en cada hombre un mundo, una visión propia sobre la vida, una serie de cualidades y limitaciones que relativizan las cosas; en fin, una experiencia particular del mundo que se refleja en una percepción, también particular, de éste.

³¹ RENDÓN Uribe., María Alexandra y RAMÍREZ Franco., Marta Luz. La cognición, una reflexión necesaria para entender los procesos de aprendizaje. En: Colegio cognitivo. Página Web, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

³² Ley General de Educación. República de Colombia. Título V. De los Educandos. Artículos 91 y 92.

³³ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. Julio de 1998. P. 9.

Se dice que el interés en la educación se centra cada vez más en formar sujetos integrales, que tengan la capacidad de comprender, interpretar y cambiar su realidad social, pero el sistema educativo nacional, tal como está diseñado, no puede ofrecer la atención personalizada que requeriría un proceso encaminado en tal sentido. Los docentes debemos atender grupos bastante numerosos, siendo poca la atención que realmente se puede conceder a situaciones particulares.

Sin embargo, el maestro no puede desconocer al ser humano, no puede ignorar la diferencia; más aún, debe generar espacios para su expresión; de modo que, encontrar la forma de hacerlo se convierte en una de sus tareas prioritarias.

Compromiso social

Si admitimos que la Práctica Profesional no puede convertirse en un ejercicio vano que se cumple como un simple requisito; que el privilegio de poder confrontar lo que hemos logrado Ser con lo que somos capaces de Hacer demanda una mínima actitud ética que nos compromete a revertir los beneficios recibidos; que el contacto directo con los estudiantes nos permite reconocerlos como seres humanos en formación, extremadamente sensibles y susceptibles; que hacen parte de un grupo que los pone en constante debate entre las demandas personales y las sociales y que además, se encuentran cercados por un entorno violento que los marca profundamente; entonces, debemos admitir también que el conocimiento y la experiencia nos otorgan un mayor nivel de conciencia y nos ubican en una situación que nos obliga a reflexionar, a comprometernos y a proponer alternativas tendientes a resolver problemas.

Lectura sensitiva

El estudiante es un libro abierto en el que se puede leer y conocer la realidad; su lectura deleita, sorprende, conmueve, sacude y sin duda, enseña mucho. Su actitud apática, su falta de motivación y esperanza se reflejan en un preocupante desinterés frente a todo lo relacionado con el conocimiento y, lo que es todavía más grave, frente a la comunicación con sus semejantes.

Por eso además de amor, atención y comprensión, los estudiantes necesitan una oportunidad para comprender, interpretar y asumir posturas críticas frente a sus experiencias de vida. Necesitan conocerse y conocer; poder expresar sus sentimientos, emociones, preocupaciones, intereses; es decir, necesita disponer de una competencia comunicativa que les permita construir una conciencia de sí mismos, a partir de la cual, puedan participar en forma justa, activa y eficaz en la sociedad de la cual hace parte.

No es posible ignorar lo que dicen sus signos.

Desplazados

Una sensación amarga que deja la experiencia de práctica proviene de abandonar procesos que aun no se consideran consolidados. Pero cómo ¿ ya debemos pasar a otro asunto? Pero si aun no... Pero si apenas...

Seguramente los jóvenes lo saben. Saben que basta con hacer ciertas cosas y lo hacen. Saben que es inútil desear quedarse allí un poco más, como tal vez querrían, porque,

sencillamente, no se puede; nos tenemos que mudar de nuevo, justo cuando empezábamos a sentirnos algo cómodos. Qué afanes, cuántas tareas, qué estrés, cuándo será que acabamos.

Apenas se vislumbran horizontes deseables, la realidad se impone y nos obliga a mirar hacia otro lado. Desplazados del conocimiento, nos pasamos de un lugar a otro por años; sin la oportunidad de reconocer lo suficiente ningún sitio. Sin la oportunidad de decir: ya quiero ir a otro lado, quiero conocer otra cosa.

Saben además, que serán sometidos a juicio. Un juicio que suele ser doloroso por lo injusto. Quién puede decir pudiste y no lo hiciste. Quién puede decir realmente lo que se podía alcanzar cuando las oportunidades son relativas en cada caso. Podemos calificar con excelente, bueno o insuficiente una tarea, pero ¿con base en qué criterios podríamos calificar a la persona? Todos tenemos un ritmo propio, y todos, sin excepción, merecemos ser promovidos, merecemos la oportunidad de ascender en nuestro proceso formativo.

Tal vez nuestro deber sea tan simple como las razones que suele dar el sentido común: ofrecer una oportunidad para lograrlo. Tal vez debamos, simplemente, imitar al flautista de Hamelin, ingeniándonos un modo sutil, musical, de seducir y encaminar a nuestros estudiantes en ese transitar apresurado que se les impone desde afuera.

Propósito

La finalidad principal de la enseñanza de la lengua debe ser capacitar en el uso de la lengua, capacitar para la comunicación, ya que, en la medida en que el alumnado sea competente comunicativamente tendrá la posibilidad de usar el lenguaje en la construcción

de significados acordes con sus necesidades, podrá desenvolverse con soltura dentro de sus respectivos entornos, tendrá una oportunidad para su libre desarrollo y expresión y para formarse como un ser integro que puede satisfacer sus necesidades y aportar socialmente, además, podrá reflexionar de manera crítica sobre todo lo que sucede a su alrededor.

Si se piensa en mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, lo que más nos debe interesar es replantear la actitud del maestro. Debe darse un acercamiento más humano al estudiante, que atienda a su calidad de ser sensible y susceptible, merecedor de un tratamiento cuidadoso. Debe haber una oportunidad para la expresión del estudiante; con todas sus posibles limitaciones, ésta se convierte en una oportunidad también para el maestro.

Si el maestro es el llamado a servir de puente entre el estudiante y el mundo; para ello es necesario partir de un acercamiento a ese ser humano que, en un grito silencioso, reclama una mano amiga que lo acompañe y lo oriente.

La empatía entre profesor y alumno ha sido considerada como un factor determinante en los procesos de aprendizaje; hasta tal punto que hay quienes plantean³⁴ que “una maximización de la relación empática en el aula garantiza una maximización del potencial de aprendizaje del alumno.”

Pero, el aprendizaje no es lo único que debe interesarnos; hay algo más importante de fondo: un ser humano en formación, probablemente agobiado y desorientado frente al rumbo que le dará a su vida, frente a conflictos personales o familiares, en fin. Todo un proyecto de vida puede depender, en un momento dado, de una mirada atenta, de un

³⁴ CORREA URIBE., Santiago. La Maximización del potencial de aprendizaje del alumno, más allá de la instrumentación didáctica. En: Cuadernos Pedagógicos. Número 10. Diciembre de 1999. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. P. 13.

momento de generoso silencio dedicado a la escucha; de unas palabras que pronunciamos en el momento justo.

A veces, puede resultar más formativo un momento de atención que todo un año de labor académica.

La inteligencia emocional y los mandatos constitucionales: en el mismo sendero hacia la autonomía

Casi a diario recibo de mis hijos un nuevo testimonio de frustración y rechazo hacia asuntos relacionados con la educación. Son frecuentes sus quejas acerca del comportamiento de sus profesores y de las arbitrariedades cometidas por los directivos y coordinadores de la institución educativa a la cual están vinculados para desarrollar su plan de estudios en la educación básica.

Siempre intenté justificar a esos profesionales que, me parece, desempeñan la más altruista y delicada profesión con la que, valerosamente, podría comprometerse una persona; por algo mi decisión fue ser educadora. A medida que voy avanzando en mi empeño y adquiero más y más elementos en la construcción de ese saber al que aspiro fervorosamente, aumenta también mi conciencia sobre los problemas que enfrenta la educación y mi pensamiento se torna más crítico. No me resulta fácil seguir ejerciendo esa defensa; los testimonios reales aumentan mi consternación e indignación frente a la degradación constante de la profesión de mis amores.

Mi vida transcurre entre los quehaceres comunes a una mujer que ha constituido un hogar y los intereses y afectos que también representan mi relación con el conocimiento, la cual considero mi compromiso social. La confrontación entre estos dos mundos que me constituyen, es constante; mi vida real se enfrenta a diario con el conocimiento que

adquiero, el saber ideal; de cualquier modo, siempre salgo perdiendo, y lo que es peor, perdemos todos.

Si bien, los testimonios de mis hijos son particulares y en relación con una institución particular, reflejan una situación generalizada que, impunemente, atenta contra la sociedad en general. Los padres, ingenuos y confiados, enviamos a nuestros hijos a un lugar en el que, esperamos, encontrarán respeto, respaldo y valores; además, por supuesto, conocimientos. La realidad revela que podemos estar equivocados.

En las instituciones educativas impera un abuso de poder que somete constantemente a nuestros hijos a imposiciones que impiden el ejercicio de su libertad, tal como lo consagra nuestra Constitución Nacional y generan el rechazo al conocimiento con las graves consecuencias que ambas situaciones implican.

El sistema educativo, sin embargo, realiza ingentes esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en nuestro país. Existe el convencimiento de que ésta es la única vía que conduce al desarrollo, a una equidad que de lugar a la justicia social y eventualmente a la paz. Se han dado enormes pasos en la investigación educativa. Los nuevos enfoques pedagógicos reflejan la sana intención de responder a las necesidades actuales; la psicología fundamenta sólidamente a la didáctica; podría decirse que sabemos cómo debemos actuar; pero, “del dicho al hecho...”

¿Cuál será pues la fórmula para lograr un cambio real? Parto de un compromiso serio con la educación y de un sentimiento de impotencia que finalmente me ha conducido a la sublevación, para proponer una idea que quizás pueda ser de utilidad; no podemos permanecer pasivos; basta un mínimo sentido ético para reconocer que “es hora de actuar”.

Creo en la posibilidad de que una relación educativa mediada por el afecto y el respeto; que permita la libre expresión, el libre desarrollo de la personalidad, que se dirija a los intereses del estudiante y que se soporte en la idea de que el metalenguaje debe ser parte del conocimiento adquirido por el alumno, y no del dominio exclusivo del profesor, se convertirá en una relación educativa que realmente conduzca al, tan anhelado, cambio del sistema educativo, generador de sujetos autónomos y creativos, enamorados del conocimiento y la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

1. BERMÚDEZ G Mónica. FRANCO R Luz Yolanda. SÁNCHEZ Margarita. Cómo hacer de la lectura y escritura un acto maravilloso. Proyecto Dificultades en la Lectura y la Escritura. Centro de Servicios Pedagógicos. Página Web, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
2. CASSANY Daniel. Describir el escribir. Piados Comunicación. Sexta Edición. Quinta Reimpresión. Barcelona, 1996.
3. CELY Campos., Victoria. Nuevo Castellano sin Fronteras 9. Editado por Sol Angely Colmenares Rodríguez. Santafé de Bogotá: Voluntad, 2000.
4. CORREA URIBE., Santiago. La Maximización del potencial de aprendizaje del alumno, más allá de la instrumentación didáctica. En: Cuadernos Pedagógicos. Número 10. Diciembre de 1999. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
5. FARÍAS Navarro, Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos. Interpretación y Composición. Colección Aula Abierta. Cooperativa editorial MAGISTERIO. Santafé de Bogotá, 1998.
6. INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO, Periódico EL Humanista. . Año XXIII. Edición 42. Medellín, mayo de 2003.
7. JURADO Valencia., Fabio. “La literatura como provocación de la Escritura”. Cuadernos Pedagógicos Número 9 Septiembre 1999. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

8. LÓPEZ V., Amando et al. La Competencia Comunicativa. Un Aprendizaje Cooperativo a través de Talleres. Edición Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1999. P. 11.
9. MEJÍA Osorio., Lucy. Et al. Tienes la Palabra. Comunicación Activa y Realización Humana. Susaeta ediciones y cía. Ltda. Ediciones Medellín – Colombia. 1995.
10. MEJÍA Osorio Lucy. Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002.
11. MEJÍA Osorio. Lucy; PINEDA H. Laura María; MÚNERA R. María Ester. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Módulos 1-8. Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. Universidad de Antioquia. Co-editores: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Medellín, Antioquia. Mayo de 2003.
12. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Revolución Educativa. Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación Básica y Media. Talleres Departamentales de Calidad de la Educación. Mayo 12, 2003.
13. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. Julio de 1998.
14. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Aplicación censal pruebas SABER de Lenguaje y Matemáticas Grados 3°, 5° y 7°. Octubre, 2002. Documento de Estudio.
15. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. República de Colombia. 1992.

16. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Curriculares para Lengua Castellana para la Educación Preescolar, Básica y Media. Documento de estudio. República de Colombia.
17. NARANJO., María Nancy. El Rostro de las Palabras. En: Cuadernos Pedagógicos No. 20, septiembre de 2002. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
18. PÉREZ Grajales Héctor. Nuevas tendencias de la composición escrita. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 1999.
19. RENDÓN Uribe., María Alexandra y RAMÍREZ Franco., Marta Luz. La cognición, una reflexión necesaria para entender los procesos de aprendizaje. En: Colegio cognitivo. Página Web, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
20. ROJAS., Gonzalo. ¿Qué se ama cuando se ama? En: CADAVID., Jorge Hernando. et al. Lengua Castellana 9. Grupo Editorial Norma. Cuarta reimpresión. Santafé de Bogotá, 1998.
21. YEPES. Miguel,. Material de prueba para el curso de composición española. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía. Medellín, 1999

ANEXO

LA COHESIÓN TEXTUAL COMO ESTRATEGIA PARA
MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA



¿Fallas estructurales?

Gladys Elena Calderón Velásquez³⁵

A veces, al leer un texto de algún estudiante sentimos que nos encontramos ante una criatura débil que se esfuerza por no desplomarse; nos transmite sus incontrolados temblores y amenaza con deshacerse en nuestras manos. El estudiante lo entrega con desgano porque desdibuja el pensamiento coherente que lo precedía; evade mirarnos a los ojos y ansía que pase apresurada la vergüenza. Momentos como esos nos hacen pensar en lo justo y necesario de enseñarles estrategias que les permitan la comunicación de sus pensamientos, sentimientos, deseos, opiniones, propuestas; en fin, de todo lo que quieran decir.

Por otro lado, no podemos desconocer que la investigación, la discusión y la reflexión pedagógica de los últimos años, en el país y en Latinoamérica³⁶, coinciden en la necesidad de una educación interesada en formar sujetos autónomos para interactuar con el conocimiento de manera inteligente; sujetos competentes para participar activamente en una transformación social que genere mayores y mejores oportunidades para todos.

³⁵ Maestra en formación. Licenciatura en Educación Español y Literatura. Universidad de Antioquia. 2003

³⁶ TORRADO., María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: MEJÍA Osorio. Lucy; PINEDA H. Laura María; MÚNERA R. María Ester. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Módulos 1-8. Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. Universidad de Antioquia. Co-editores: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Medellín, Antioquia. Mayo de 2003.

En coherencia con este nuevo enfoque y con necesidades reconocidas en los estudiantes hay quienes proponen el desarrollo de habilidades para comprender y producir textos como una alternativa que da respuesta a las demandas actuales. De acuerdo a sus observaciones, algunos investigadores³⁷ afirman que para lograr el desarrollo de habilidades se deben diseñar y aplicar sistemáticamente estrategias que se puedan enseñar; en eso precisamente se interesa este trabajo.

Se arranca de la hipótesis de que los estudiantes producen textos con deficiente cohesión porque no son conscientes de la forma en que funcionan los mecanismos cohesivos, ni de la necesidad de emplearlos para mantener una continuidad temática entre información anterior e información nueva.

A esta toma de conciencia hace referencia María Cristina Martínez³⁸ como factor importante para el desarrollo de estrategias que permitan establecer relaciones significativas a través del texto. Ella sostiene que la inferencia adecuada de la referencia implica un trabajo activo por parte del lector que debe ser capaz de funcionar a través de la información del texto estableciendo relaciones entre un término cuyo significado depende de otro que se encuentra antes o después en el texto: "Es necesario que los alumnos reconozcan la importancia de las relaciones referenciales en el texto, pues ellas dan cuenta

³⁷ Alguna bibliografía al respecto:

MEJÍA Osorio Lucy. Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002.
MARTÍNEZ., María Cristina. Compiladora. Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica. Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali, 1997.

³⁸ MARTÍNEZ. Op cit., p. 30

del grado de elaboración discursiva que se logra en su construcción.”

A partir del análisis de algunos textos producidos por estudiantes del grado décimo se trata de establecer cómo se percibe en ellos la cohesión textual; se intenta determinar esas fallas que hacen tambalear la estructura superficial y se propone la enseñanza de una estrategia que les ayudará a superarlas: la cohesión textual como pista para comprender y producir textos.

Esta estrategia permite desarrollar habilidades comunicativas, pues si se mejora la cohesión en la estructura superficial mejora también la coherencia en la estructura profunda, con lo que gana solidez toda la construcción como unidad de significación.

Para trabajar dicha estrategia, se enfatiza en la necesidad de hacer consciente al estudiante del uso que hace cotidianamente de los mecanismos y elementos cohesivos en los textos orales que está produciendo constantemente; de todas esos recursos que emplea inconscientemente en su comunicación para establecer referencias exofóricas, endofóricas, relaciones conjuntivas de causa-efecto, de ampliación, de ejemplificación, de oposición, entre otras; se trata, pues, de hacerlo más consciente de esa competencia lingüística que le permite hacer uso de la gramática de su lengua para comunicarse oralmente en una forma relativamente eficaz y de que, del mismo modo, operan estos mecanismos en la producción escrita.

En la medida en que se logra la identificación de estos recursos que tenemos y usamos a diario, aumenta la conciencia del uso y de la relación entre las producciones orales y las escritas. Al mismo tiempo que se avanza en este sentido se progresa en el desarrollo de habilidades para la comprensión y la producción escrita y, en consecuencia, se mejoraran las habilidades comunicativas que permiten que logremos reflejar en lo que producimos lo que realmente queríamos expresar.

Aunque la deficiencia en la cohesión textual es un problema común a la mayoría de los estudiantes, por razones prácticas, se realizó un estudio de caso limitado a dieciséis textos producidos por cuatro estudiantes del grado décimo, pertenecientes a la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, institución oficial de Medellín que ofrece la modalidad de Educación Media Diversificada.

Se eligió la lingüística textual como el área temática que, desde la lingüística, aporta un marco teórico pertinente a la fundamentación de la propuesta; ya que, por ser una disciplina que plantea el texto como unidad de comunicación del lenguaje, con una estructura definida adecuada a la intención comunicativa del autor y con unas propiedades interdependientes que dan cuenta de su unidad y de su lógica, la lingüística textual nos permite disponer de elementos suficientes para identificar problemas en la estructura y en el uso del texto en diferentes contextos comunicativos, para conocer los mecanismos que garantizan su cohesión y coherencia; así como también, para determinar

la estructura que el texto debe presentar de acuerdo a la intención comunicativa de su autor.

Desde esta disciplina se plantea también que la comprensión y reproducción del texto debe tener en cuenta la relación pensamiento-lenguaje-realidad y se le concede al texto el valor de unidad mínima de análisis considerando el uso de la lengua como punto de partida para la enseñanza de la lengua materna.

Van Dijk³⁹, uno de sus principales exponentes, afirma que la coherencia es de naturaleza principalmente semántica y se refiere al significado del texto, mientras que la cohesión es una propiedad de carácter básicamente sintáctico y -agrega- ambos constituyen la representación abstracta de la estructura global del significado; es decir, la macroestructura del texto. Este autor se refiere por lo tanto, al uso de los conectivos como un punto de contacto entre la semántica y las estructuras de superficie.

Otras consideraciones, en términos de Casanny⁴⁰, afirman que el texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos; cuando hablamos o cuando escribimos - y también cuando escuchamos o leemos- construimos textos. Ello implica discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible,

³⁹ VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. Segunda edición. Traducción Myra Gann. México. Siglo XXI, 1983. P. 35.

⁴⁰ CASANNY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1996 (reimpresión) P. 28-32.

escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí y construir párrafos y textos. Todo esto sujeto a unas reglas básicas: de adecuación, de coherencia y de cohesión.

Además de Van Dijk y Casanny, otros autores que han profundizado en el estudio de los conectores como Halliday y Bernárdez, ofrecen una lista exhaustiva de formas de cohesión, con un carácter, obviamente, sintáctico para relacionar las frases entre sí. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto; aseguran que sin formas de cohesión el texto sería una forma inconexa de frases y la comunicación tiene mayores posibilidades de fracasar, puesto que al receptor le tocaría conectar las frases por sí solo y con un elevado margen de error al no tener indicaciones claras del emisor.

La intervención pedagógica realizada se encaminó esencialmente a fundamentar teóricamente, en forma adecuada al grupo de estudiantes, la práctica que se llevó a cabo en torno al tema de los conectores. Así mismo, se retomaron algunos elementos relacionados con el concepto de texto que remiten a oraciones, párrafos, sentido global, enlaces, estructura, entretejido de

significaciones, unidad, tipología de textos⁴¹; entre otras cosas.

Después de esta etapa informativa se procedió a la verdadera reconstrucción de conceptos por parte de los estudiantes, tratando de evidenciar la presencia de conectores en pequeños textos cotidianos tomados como material para el trabajo en el aula: un breve artículo del periódico del colegio; un cuento colectivo que se hizo para mostrar cómo, sin que nos lo propongamos, surgen referencias anafóricas, catafóricas y exofóricas en nuestras expresiones orales; se realizaron diferentes ejercicios de aplicación con el fin de familiarizar al estudiante con los conectores, con su reconocimiento, su identificación, su uso y su empleo.

⁴¹ VAN DIJK; Teun. La Ciencia del texto. Piados Comunicación. 2ª Reimpresión. Barcelona, 1992. (Tipos de superestructuras. P. 148)

Para tratar de favorecer el éxito del trabajo con los estudiantes, se consideró también la investigación de los profesores Sánchez Lozano y Rodríguez⁴². Ellos observan, a la luz de la pragmática de la escritura, que la escritura en el ámbito escolar se vuelve una tarea pesada y sin sentido; una tarea mecánica que debe hacerse ortográfica y caligráficamente bien, pues -afirman- el profesor suele concederle mayor importancia a la manifestación física de la expresión que su manifestación profunda, reflejo de pensamientos, sentimientos, posiciones, claridad y coherencia mental; entre otros aspectos, sin duda, muy importantes.

Según las conclusiones de ese trabajo, esta condición impuesta desde la escuela disminuye o anula la motivación a la escritura; por el contrario, la escritura

⁴² Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XIV No. 32 Enero-abril de 2002. Pedagogía y literatura. Incluye separata. Subliteratura y adolescencia: Los textos que circulan por debajo del pupitre. Carlos Sánchez Lozano y Uriel Rodríguez. P. 223-224

que se da por fuera del ámbito escolar responde a una necesidad vital de comunicar ese yo íntimo que no cabe en los currículos o en las tareas diarias. Ellos distinguen dos tipos de escritura la obligatoria y la libre; es decir la del ámbito escolar y la del ámbito extraescolar. La primera, muchas veces sin sentido, mecánica y parca; la segunda, con sentido, motivada y fecunda.

Con base en estos aportes se trató de fomentar un ambiente propicio que diera lugar a una interacción basada en el respeto; con unas condiciones que liberaran al estudiante de la angustia que le produce la presión de una calificación que depende de su acierto más que de su interés y participación activa y responsable en el proceso.

Se tuvo pues el cuidado de no permitir que la competencia ortográfica se sobre valore, hasta el punto de que otros elementos

importantes en el texto, como el nivel argumentativo, creativo, la cohesión, la coherencia, la segmentación, el control temático, el uso pertinente de vocabulario; entre otros, queden anulados o pasen a un segundo plano.

Con la misma intención, se trató de planear propuestas de lectura y escritura a partir de las necesidades y gustos identificados en los estudiantes. Hay que pensar en los beneficios que puede ofrecer el eximir la escritura de tantas condiciones que impiden realizaciones con sentido, motivadas y, por lo tanto, mejores; por lo menos, al comienzo de este proceso que busca, en parte, motivar al ejercicio de la escritura.

Propiciar producciones escritas ¡libres!, que permitan un trabajo significativo en el que las estrategias para mejorar tengan una aplicación real y efectiva, sin camisas de fuerza, puede ser muy útil al proceso de

mejoramiento de la calidad de la comprensión y, específicamente, de la producción textual. Es bueno recordar también que Michèle Petit⁴³ se refiere a la escritura de los adolescentes como un intercambio de subjetividades, una forma de poner en escena y construir la identidad.

Antes se había hecho referencia a una etapa de información a partir de la cual se inició el trabajo de los estudiantes; veamos un texto adaptado a estos estudiantes inscritos en la modalidad de industriales ofrecida por la institución; observemos la forma en que se intenta hacerlo significativo para ellos:

PROPIEDADES DE LOS TEXTOS

LA COHESIÓN: Se refiere a la forma en que se ensambla la estructura o el armazón de un texto. Es decir, a la manera en que se logran empatar las distintas piezas que lo forman y que se pueden llamar oraciones, si son piezas pequeñas; o párrafos si son piezas más grandes o están formadas por varias pequeñas. Cuando una pieza empata perfectamente con otra la estructura queda sólida, fuerte o resistente; entonces, se dice que el texto tiene buena cohesión; o sea que está bien armado; que sus partes quedaron bien conectadas.

⁴³ PETIT, Michèle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. Fondo de Cultura Económica. México, 1998.

LA COHERENCIA: Por otro lado, cuando cada pieza de la estructura que se arma es colocada en el lugar que le corresponde según su función; o sea, si tiene una posición lógica para que pueda funcionar la estructura completa, se dice que el texto tiene coherencia. Recuerda que cuando un loco habla, la gente dice que sólo habla incoherencias porque no dice cosas lógicas. Así mismo, un texto incoherente dice cosas que parecen locuras, porque se empataron algunas piezas en el lugar equivocado; por eso no es lógico, no tiene claridad, no funciona bien y resulta imposible de leer.

Si vas al supermercado y compras, por ejemplo, una mesa para el computador, te entregan una caja con todas las piezas, unas pequeñas y otras grandes; unos elementos que te servirán para unir las partes: tornillos, arandelas, tuercas, bisagras, etc., y unas instrucciones para realizar la tarea de ensamblaje. Así mismo, para armar bien un texto necesitas piezas pequeñas (oraciones), piezas grandes (párrafos) y elementos para unir esas piezas; estos elementos son llamados conectores o elementos cohesivos. Para facilitarte el trabajo de ensamblaje hay conectores de diferentes tipos y, de acuerdo a las instrucciones que se dan a continuación, puedes elegir el que más te convenga según el tipo de unión que quieres lograr; es decir, hay conectores adecuados para empatar distintas ideas, de manera que la estructura quede con cohesión y con coherencia.

CLASES DE CONECTORES:

1. DE REFERENCIA:

Estos conectores tienen en cuenta que el significado de una oración o de un párrafo tenga relación con el significado de la oración o del párrafo que se le va a empatar.

1.1. Hay dos modalidades de referencias:

1.1.1. Referencias anafóricas: Las que se refieren a una información anterior, o sea, a una información que se encuentra en las piezas que van antes de ese conector, a la información que hay en las oraciones o párrafos anteriores a ese conector.

1.1.2. Referencias catafóricas: Las que se refieren a una información que apenas se va a dar. Es decir, a las piezas que se van a empear después de ese conector, a la información que hay o habrá en la oración o en el párrafo siguiente.

1.2. *Hay distintos mecanismos para emplear los conectores:*

1.2.1. Por sustitución: Una palabra se puede cambiar por un sinónimo, es decir, por otra que signifique lo mismo; así no se repite la misma y se mejora la calidad del texto.

1.2.2. Por pronominalización: Se usan palabras especializadas en reemplazar otras, sin ser un sinónimo.

1.2.2.1. Pronombres lexicales: Son palabras que tienen un sólo significado genérico; sirven para sustituir palabras que no recordamos o que no queremos repetir. Se parecen a los comodines que se usan en los juegos de cartas, porque se acomodan a diferentes necesidades. Algunas de ellas son: hacer, cosa, elemento, inanimado, etc.

1.2.2.2. Pronombres gramaticales:

a. Personales: Yo, tú, él, ella, ello, nosotros, vosotros, ellos, ellas.

b. Adverbiales: arriba, abajo, encima, debajo, delante, detrás, dentro, fuera, enfrente, adelante, atrás, cerca, lejos, donde, adonde, aquí, ahí, allí, acá, allá.

c. Determinantes:

- Artículos definidos: él, los, la, las, lo.

- Adjetivos posesivos: mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro; con sus respectivos plurales: míos, tuyos, suyos, nuestros, vuestros y sus respectivos femeninos.

- Adjetivos demostrativos: éste, éstos, ésta, éstas, aquél, aquellos, aquélla, aquéllas, ése, esos, ésa, ésas.

1.2.2.3. Elipsis: Se da cuando eliminamos un elemento que ya se dijo porque no queremos repetirlo tan pronto, ya que no es necesario hacerlo porque se puede suponer fácilmente. Ejemplo: María no ha venido. Está enferma. (Se elimina María en la segunda oración porque es obvio que se refieren a ella).

2. DEIXIS:

Es otro tipo de relaciones que se pueden establecer en un texto. Se encargan de conectar o relacionar lo que se está diciendo con el contexto o situación comunicativa en que se dice. Los conectores encargados de establecer este tipo de relaciones se conocen como deícticos y son los pronombres o adverbios que indican los referentes reales del texto: personas, tiempo y espacio.

2.2. Deícticos personales: Los que se refieren al emisor: Yo, nosotros. Y los que se refieren al receptor: tú, él, ella, vosotros, ellos, ellas.

2.2. Deícticos espaciales: aquí, allí, ahí, allá, etc.

2.3. Deícticos temporales: antes, ahora, después, más tarde, más adelante, anteriormente, etc.

3. RELACIONES CONJUNTIVAS:

Son otra clase de relaciones diferentes a las dos anteriores y como su nombre lo indica son conjunciones y frases conjuntivas que unen o pegan entre sí dos piezas, pequeñas o grandes; permiten que el interlocutor se anticipe a la posición que emite el receptor. Se refieren a las diferentes relaciones que se pueden dar entre las oraciones o párrafos de un texto: de coordinación, de subordinación, de oposición, de ordenación, etc. Estas relaciones se establecen por medio de elementos conjuntivos llamados también relacionales. Los más utilizados son:

3.1. En la relación de ampliación o de ejemplificación: cuando anuncian una ilustración de una idea: en particular, específicamente, es el caso de, entre otros tenemos, así, es así como..., por ejemplo..., es decir, en otras palabras, así, etc.

3.2. En la relación de comparación, igualdad de apreciación o similitud: cuando se relacionan semejanzas o parecidos entre palabras o ideas: del mismo modo, en la misma forma, de la misma manera, igualmente, así mismo, de igual modo, se parecen a, se parecen en que, es el resultado de, tanto como, como sí, etc.

c) En la relación de énfasis: sobre todo, ciertamente, lo que es más, en otras palabras, para terminar, para concluir, etc.

d) En la relación de orden o de secuencia: cuando integran los elementos de una serie: primeramente, seguidamente, en primer lugar, en segundo lugar, por último, luego, etc.

e) En la relación de cambio de perspectiva: por otra parte, por el contrario, en otro sentido, en contraste con, etc.

f) En la relación de causa – efecto: cuando establecen la relación entre una causa (idea matriz) y su efecto (consecuencia): por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, entonces, por este motivo, de ahí que, a causa de esto, de modo que, produce, trae como consecuencia, etc.

g) En la relación de efecto – causa: cuando la relación descrita anteriormente se invierte: pues, ya que, porque, por cuanto, debido a, es el resultado de, ocurre debido a, la causa de esto es, etc.

h) En relación de contraste o de oposición: cuando relacionan diferencias o aspectos contrarios: en cambio, al contrario, de otra manera, por el contrario, no obstante, sin embargo, pero, a diferencia de, aunque, o, etc.

i) En la relación de adición: cuando suman, agregan o adicionan elementos o ideas: también, además, igualmente, y, etc.

*Responsable:
Gladys Elena Calderón Velásquez.
Maestra en Formación.*

Ahora, para ejemplificar alguna de las propuestas para la producción, se presenta también la forma en que se planteó la elaboración del texto No. 4:

TALLER SOBRE LA COHESIÓN TEXTUAL

RESPONSABLE: GLADY'S CALDERÓN.

Situación hipotética:

Las directivas del INEM, después de numerosas reuniones y discusiones, han llegado a un acuerdo frente al tema que los mantenía tan ocupados: la viabilidad de la modalidad de Industriales para la institución. Por decisión unánime, esta modalidad no se seguirá ofreciendo a partir del próximo semestre del año en curso y los estudiantes que actualmente se encuentran matriculados en ella, deberán elegir cualquiera de las otras modalidades para poder continuar en la institución.

Debido a que esta determinación fue muy estudiada, los afectados deben valerse de argumentos muy sólidos para convencer a las directivas de "echarla atrás".

Escribe una carta a las directivas del INEM, exponiendo tu posición frente a este asunto. Recuerda que si tu intención es convencerlos de que derroquen la medida, debes presentar razonamientos sólidos, en forma clara. Por lo tanto, tu carta debe ser escrita con letra legible, con buena ortografía y, sobre todo, con cohesión y coherencia. De ello depende que tengas éxito en tu propósito.

ANÁLISIS DE DATOS

Para facilitar la sistematización de los datos obtenidos en el análisis se elaboró el siguiente manual de codificación:

MANUAL DE CODIFICACIÓN

Informantes: 4

Número de textos: 4

Total textos: 16

Clasificación de los texto

1. Texto imaginario sobre el atentado que se le hizo a Bolívar. (Narrativo)
2. Texto sobre la ausencia del género femenino en la sección. (Argumentativo)
3. Anécdota de una situación difícil. (Narrativo)
4. Carta a Directivas. (Argumentativo)

VARIABLES

1. Título

0. Sin título
1. Título relacionado con el contenido
2. Título sin relación con el contenido

2. Estructura

1. Organización adecuada y estructura completa
2. Organización adecuada pero estructura incompleta
3. Organización inadecuada pero estructura completa
4. organización inadecuada y estructura incompleta

3. Número de párrafos en el texto

1. Un solo bloque
2. Dos párrafos
3. Tres párrafos
4. Cuatro párrafos
5. Cinco párrafos

6. Seis párrafos
7. Siete párrafos
8. Ocho párrafos

4. Número de líneas en el texto

1. 6 - 14
2. 15 - 29
3. 30 - 44
4. 45 - 58

5. Número de líneas por párrafo

0. Un solo cuerpo
1. 3 - 10
2. 2 - 9
3. 2 - 14
4. 2 - 17
5. 2 - 17
6. 3 - 8
7. 5 - 9
8. 5 - 10
9. 7 - 14

6. Número de palabras en el texto

1. 35 - 103
2. 104 - 172
3. 173 - 242
4. 243 - 309
5. 310 - 339

7. Número de relaciones establecidas

1. 8 - 25

2. 26 - 43
3. 44 - 61
4. 62 - 78

8. Número de conectores empleados

1. 5 - 10
2. 11 - 15
3. 16 - 25

9. Tipo de referencias establecidas

1. Anafóricas y catafóricas
2. Anafóricas, catafóricas y Exofóricas

10. Nivel de referencia establecida

1. Sólo microestructural
2. Micro y macroestructural

RESULTADOS

TEXTO No. 1

V//	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	4	2	6	3	2	1	1	2
2	0	3	0	1	6	1	1	1	2	1
3	0	1	5	4	9	5	4	3	2	2
4	0	1	7	3	6	3	2	3	2	2

TEXTO No. 2

V//	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	4	3	8	4	2	3	1	1
2	1	2	2	2	5	2	1	1	1	1
3	0	4	3	2	4	1	1	1	1	1
4	1	3	4	2	4	2	1	3	1	2

TEXTO No. 3

V//	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	3	0	3	0	4	2	2	1	2
2	0	4	0	1	0	1	1	1	1	1
3	0	3	0	2	0	1	1	1	2	2
4	0	3	0	3	0	2	2	2	2	2

TEXTO No. 4

V//	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	5	3	7	5	4	3	1	2
2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2
3	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2
4	1	3	1	2	3	2	1	2	1	2

INFORME

Es comprensible que la visualización de las tablas no ofrezca mayor información al lector; por ello es necesario traducir los resultados que se manifiestan en cada una de las variables con relación a los diferentes informantes:

Variables:

1. Título: En este punto se trata de establecer en qué medida suelen titular sus producciones los estudiantes. Cuando se observan las tablas de resultados, aparentemente, se podría afirmar que el 50% de los textos se titula. Pero es importante aclarar que sólo el 25% de ellos fueron titulados por los estudiantes; pues, el hecho de que el texto No. 4 aparezca titulado por todos los informantes se debe a que se trata de una carta que fue encabezada en forma adecuada y el encabezado se tomó como el título correspondiente al texto.

2. Estructura: Se trata de establecer si el estudiante tiene claridad respecto a los diferentes tipos de textos y si logra diferenciar y aplicar estos conceptos a sus producciones.

Es posible notar mayor acierto respecto al texto No. 4 (la carta) que, en este caso, es un texto de tipo argumentativo. Pero es necesario resaltar una ambigüedad que puede dar lugar a resultados menos confiables ya que no se logra determinar a qué se debe el alto porcentaje de acierto, si al conocimiento previo que poseen los estudiantes sobre la forma en que se escribe una carta o,

si se debe a que el estudiante reconoce las características que definen a los textos argumentativos y las aplica. Veamos los resultados:

* Se pudo comprobar que el 43.75% de los textos desarrollan una estructura completa y adecuada a la intención comunicativa del autor.

* El 37.5% de los textos presenta una estructura, aunque completa, inadecuada al tipo de texto solicitado.

* El 12.5% de los textos presenta una estructura incompleta e inadecuada al tipo de texto solicitado.

* El 6.25% de los textos, aunque intenta desarrollar una estructura adecuada al tipo de texto requerido, no logra presentarla completa.

3. Número de párrafos en el texto: Se pretende observar si los estudiantes desarrollan los textos segmentándolos de acuerdo a la estructura desarrollada o si, por el contrario, los construyen en un solo bloque. Después de esto, se intenta determinar el mínimo y el máximo de párrafos que logran producir estos estudiantes en el mismo texto. Los resultados son los siguientes :

* El 6.25% de los textos (uno solo) desarrolla un máximo de ocho párrafos.

* El 12.5% de los textos alcanzan seis párrafos.

- * El 18.75% desarrollan cinco párrafos.
- * Un 6.25% logra una extensión de cuatro párrafos.
- * El 18.75% desarrollan tres párrafos.
- * El 6.25% desarrolla solo dos párrafos.

- * El 31,25% de los textos se desarrolla en un solo bloque; no se distingue una segmentación en las diferentes partes que debían presentar.

4. Número de líneas en el texto: Se establece el número de líneas de los textos para dar una idea aproximada de la extensión de los mismos:

- * El 50% de los textos presenta entre 15 y 29 líneas.
- * El 31.25% alcanza entre 30 y 44 líneas.
- * El 6.25% presenta entre 45 y 58 líneas.
- * El 12.5% presenta entre 6 y 14 líneas.

5. Número de líneas por párrafo: En cuanto a la extensión que logran los párrafos, el resultado que determina el número de líneas por párrafo es:

- * El 25% de los textos es desarrollado en un solo bloque, por lo que no se podría hablar de líneas por párrafo.

- * El 18.75% de los textos logra entre 3 y 8 líneas por párrafo.
- * El 12.5% de los textos alcanza una extensión de 3 a 6 líneas por párrafo.
- * El 12.5% se extiende entre 2 y 9 líneas por párrafo.
- * El 12.5% se extiende entre 5 y 10 líneas por párrafo.
- * El 6.25% se extiende entre 2 y 17 líneas por párrafo.
- * El 6.25% se extiende entre 3 y 7 líneas por párrafo.
- * El 6.25% se extiende entre 7 y 14 líneas por párrafo.

6. Número de palabras en el texto: El revisar la cantidad de palabras que emplea cada texto es para mostrar qué tan prolíficos resultan los textos de estos autores:

- * El 37.5% de los textos emplea entre 35 y 103 palabras.
- * El 25% de los textos emplea entre 104 y 172 palabras.
- * El 12.5% de los textos emplea entre 173 y 242 palabras.
- * El 12.5% emplea entre 243 y 309 palabras.

7. El 12.5% emplea entre 310 y 339 palabras.

7. Número de relaciones establecidas: Con esta variable se busca determinar la cantidad de vínculos que se establecen entre las diferentes proposiciones o párrafos del texto para, con ello, dar idea de la posible cohesión textual a que se da lugar:

* El 56.25% de los textos establece entre 8 y 25 relaciones entre las diferentes proposiciones o párrafos.

* El 31.25% de los textos establece entre 26 y 43 relaciones claras entre sus proposiciones o párrafos.

* El 12.5% de los textos establece entre 62 y 78 relaciones evidentes entre sus proposiciones o párrafos.

8. Número de conectores empleados: Igual que la variante anterior, por medio de ésta se revisa la cantidad de conectores que intervienen en cada texto con lo que se logra una idea de la posible cohesión textual:

* El 37.5% de los textos emplea entre 5 y 10 conectores diferentes.

* El 31.25% de los textos emplea entre 11 y 15 conectores diferentes.

* El 31.25% restante emplea entre 16 y 20 conectores diferentes por texto.

9. Tipo de referencias establecidas: Se intenta establecer qué tipo de referencias se hacen con más frecuencia en los diferentes textos: las anafóricas, o las catafóricas; esto para conocer cuáles les resultan más fáciles de establecer:

* Del total de referencias establecidas en los diferentes textos analizados, el 68.75% corresponden a referencias anafóricas.

* El 31.25% de las referencias establecidas son catafóricas.

10. Nivel a que se establece la referencia: Cuando las referencias se establecen dentro de un mismo párrafo se puede hablar de referencias a nivel microestructural. Si éstas se logran entre los diferentes párrafos, entonces se dice que se establecen a nivel macroestructural; en cuyo caso se puede afirmar que se logra una mayor cohesión textual:

El 31.25% de las relaciones establecidas en los textos trasciende al nivel macroestructural.

El 68.75% de las relaciones establecidas en los textos se queda en el nivel microestructural; en esta medida se puede afirmar que no se logra una suficiente cohesión textual que permita hablar de un texto que se presenta como unidad de significado.

CORPUS

A continuación se presenta una lista de los conectores empleados por cada estudiante; entre paréntesis se encuentran dos números que representan al informante que lo empleó y la frecuencia con que recurrió a su uso; así: (I/F). De tal manera que 3/7 significa que el conector fue empleado por el informante 3 en 7 momentos diferentes de sus producciones.

1. A causa de esto: (1/1)
2. Acerca de: (1/1)
3. Además: (2/1)
4. Ahí: (1/1)
5. Ahora: (1 / 2)
6. Al contrario: (4/1)
7. Al rato: (4/1)
8. Algunos(-o, -a, -as): (1/1), (4/2)
9. Allí: (2/1), (4/2)
10. Artículos: (1/11), (2/2), (3/4), (4/6)
11. Así: (4/1)
12. Así que: (1/1), (4/1)
13. Aunque: (1/2)
14. Bueno: (1/1)
15. Como: (1/2)
16. Con: (3/1)
17. Con el fin de: (3/1)
18. Cuando: (1/1), (2/1), (3/3), (4/3)
19. De ahí que: (1/1)
20. De pronto: (3/3)
21. Después: (1/1)
22. Detrás de: (4/1)

23. Donde: (2/1), (4/2),
24. En cambio: (1/1)
25. En cuanto a: (2/1)
26. En ese momento: (4/1)
27. En fin: (1/2)
28. En otras palabras: (1/1)
29. En primer lugar: (1/1)
30. En vez de: (2/1)
31. Entonces: (4/1)
32. Enumeración: (1/1)
33. Ese (esa, eso): (1/3), (3/2), (4/2)
34. Éste (-a, -os, -as): (1/2), (2/9), (3/1), (4/5)
35. Frente a: (2/1)
36. Hasta que: (4/1)
37. Inmediatamente: (4/2)
38. Lo: (1/6), (2/3), (3/9), (4/4)
39. Lo que quiero decir: (1/1)
40. Los siguientes: (1/1)
41. Mejor dicho: (1/1)
42. Nuestra(s): (1/1), (3/2)
43. O: (1/2), (3/1)
44. Otra: (-o, -as, -os): (1/1), (3/1)
45. Para: (1/2), (2/1), (3/2), (4/2)
46. Para concluir: (2/1)
47. Pero: (1/2), (2/1), (3/2), (4/2)
48. Por: (2/2)
49. Por ejemplo: (3/1)
50. Por eso: (1/2), (3/2)
51. Por esta razón: (1/1)
52. Por la razón de que: (4/1)
53. Por las siguientes razones: (3/1)

54. Por los cuales: (1/1)
 55. Por otra parte: (1/1)
 56. Porque: (1/19), (2/3), (3/5), (4/3)
 57. PP.I.FV.⁴⁴ (1/36), (1/18), (3/19), (4/29)
 58. P.P.E.⁴⁵: (1/12), (2/3), (3/2), (4/6)
 59. Pues: (2/1)
 60. Puesto que: (4/1)
 61. Que: (2/1), (3/1), (4/2)
 62. Respecto a: (1/1)
 63. Su(s): (1/3), (2/2), (3/1), (4/4)
 64. Sustitución: (1/1), (2/4), (3/1), (4/3)
 65. También: (4/2)
 66. Tampoco: (4/1)
 67. Tanto que: (3/1)
 68. Un(-a, -os, -as): (3/2)
 69. Y: (1/7), (2/7), (3/15), (4/13)
 70. Y otra cosa: (2/1)
 71. Ya después: (1/2)
 72. Ya que: (1/5), (2/1), (4/1)

A partir de la observación de los resultados anteriores, se puede hablar de unos conectores más comunes entre los estudiantes, ya que son empleados por todos ellos; éstos son:

Los artículos definidos (el, la, los, las, lo).

El condicional "Cuando".

⁴⁴ Pronombres personales implícitos en formas verbales.

⁴⁵ Pronombre personal explícito.

Los adjetivos demostrativos "éste, ésta, éstos, éstas.

El conector "Para" que establece una relación de finalidad.

El conector "Pero" que establece una relación de oposición.

"Porque" para establecer una relación de causa-efecto.

Los pronombres personales implícitos en las formas verbales para elidir el sujeto; de esta forma se emplea la elipsis.

Los pronombres personales explícitos, otra manera de construir una elipsis.

La Sustitución al emplear un sinónimo que evita repetir las mismas palabras.

Por último, la conjunción "Y", que sirve como elemento de enlace en una relación conjuntiva de adición.

Algunos otros son empleados por, al menos, tres de los cuatro informantes, como:

Los adjetivos demostrativos: eso, esa, ese.

El conector "Que" para establecer una relación disyuntiva.

Y el condicional "Ya que"

Los conectores empleados con mayor frecuencia son, en su orden:

La elipsis por a través de pronombres personales implícitos en alguna forma verbal o, en otros casos, explícitos.

La conjunción "Y".

El artículo determinado "Lo".

El pronombre demostrativo "éste".

La palabra "porque" que establece una relación conjuntiva de efecto-causa.

CONCLUSIONES:

1. Los textos producidos por los estudiantes generalmente no son titulados; si en las tablas se observa un equilibrio entre los titulados y los no titulados, esto se debe a que el texto No. 4, por ser requerido en el formato de una carta, su encabezado se homologó como título por razones prácticas. La relación real es de 12 textos sin título, por 4 textos titulados.

Llama la atención además, que los textos titulados adoptan como título alguna expresión contenida en las indicaciones que precedían cada actividad; es decir, carecen de originalidad, no hacen gala de creatividad. La mayoría de los textos sin título, están precedidos por las palabras "Solución" o "Desarrollo", lo que puede indicar que son

considerados una de tantas tareas académicas, no como una oportunidad de expresión.

2. El texto No. 3, aquel que solicita el relato de una experiencia directa del estudiante, sin excepción, fue desarrollado en un bloque; a pesar de que su estructura de texto narrativo fue desarrollada en varios párrafos en el texto del mismo tipo que se aleja de la experiencia directa (Texto No.1) y en el cual se observa mayor soltura y fecundidad.

Se advierte también en éste, una proporción alta de referencias anafóricas con relación a las catafóricas con las que parece que se elude la necesidad de nombrar directamente la experiencia vivida; esto se manifiesta especialmente en el texto del informante #1, que acude con frecuencia a la elipsis para no referirse de nuevo a una experiencia dolorosa de su vida.

3. La extensión de los textos oscila entre las 35 y las 339 palabras; entre 6 y 58 líneas y en ningún caso alcanza más de 8 párrafos. Los párrafos no superan las 14 líneas, a excepción del texto No. 4, del Informante 4, que más bien parece desarrollar un texto en bloque que uno de dos párrafos, según se consignó; pues, el primero consta sólo de dos líneas, en tanto que el segundo tiene 17. Se encuentran otros párrafos bastante breves, de 2 0 3 líneas.

4. Al proponer tres textos que estuvieran vinculados con la experiencia directa del estudiante y uno que no lo estuviera, la intención era poder contrastarlos para

determinar la posible validez de una hipótesis según la cual, el estudiante produce textos más cohesionados, más prolíficos y más coherentes, cuando escribe acerca de experiencias personales.

Los resultados en este sentido demostraron que en tanto más cercana a su intimidad, es más limitada su producción textual; lo que remite a la mencionada investigación de los profesores Carlos Sánchez Lozano y Uriel Rodríguez⁴⁶ en la que se afirma que los jóvenes si escriben y mucho, y diversos tipos de textos adecuados a diferentes intenciones y contextos lingüísticos, solo que lo hacen fuera del ámbito académico; cuando su escritura está destinada a ser leída por sus pares únicamente; tal parece que a pesar de que se intentó propiciar un ambiente sin presiones, los estudiantes no olvidan que están realizando actividades académicas.

De acuerdo con esta conclusión, la parquedad manifestada en el Texto No. 3, de todos el más breve, se interpreta como una resistencia a vincular las experiencias personales con la práctica académica. Por otro lado, si observamos, ninguno lo tituló y todos lo desarrollaron en un solo bloque y esto podría confirmar lo ya dicho; al parecer, los estudiantes cumple con la demanda, pero no se toman el espacio para ampliar o reflexionar en torno a su experiencia, cuando se trata de expresar su intimidad en el ámbito curricular, su resistencia es evidente.

⁴⁶ Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XIV No. 32 Enero-abril de 2002. Pedagogía y literatura. Incluye separata. Subliteratura y adolescencia: Los textos que circulan por debajo del pupitre. Carlos Sánchez Lozano y Uriel Rodríguez.

5. Para describir los resultados del tipo de referencias que se establecen el diseño del manual de codificación resulta insuficiente, pues, en las tablas no se logra dar cuenta de la proporción en que se establecen dichas referencias en los textos. Por eso, es importante señalar que se da un predominio de las relaciones anafóricas sobre las catafóricas y que los textos que evidencian alguna referencia exofórica, lo hacen sólo en una o dos ocasiones, cuando mucho.

6. Del mismo modo, la tabla resulta insuficiente para dar cuenta de la gran diferencia numérica entre las relaciones que se establecen a nivel microestructural y a nivel macroestructural; sólo refleja sí se dieron o no. En este caso, es necesario anotar que la mayoría de los textos presentan párrafos desconectados entre sí; que la mayor cantidad de relaciones establecidas se quedan en el nivel microestructural, de modo que los párrafos dan la impresión de ser textos independientes sobre un mismo tema; con lo que se pierde la cohesión textual; o dicho de otro modo, el texto no se percibe como unidad de sentido, o como un entretelado de significaciones que puede dar cuenta del sentido global. A su interior, o sea a nivel micro, presentan una cohesión aceptable, ya que el enlace o cohesión entre las oraciones si es coherente y eficiente.

7. En cuanto al empleo de las relaciones de cohesión, el número de éstas se diferencia notablemente del número de conectores empleados. Esto se debe a que no siempre la cohesión se establece a través de conectores sino que se emplean otro tipo de mecanismos. Y a que después de hacer

una larguísima lista con los conectores empleados, la cual ascendió a 470, ésta se reduce en forma notoria cuando al organizarlos se determina cuáles se repiten, con el fin de hacer un listado que se constituya en el corpus real de conectores empleados, que son realmente 204. De los cuales el informante 1 emplea 64; el informante 2 emplea 34; el informante 3 emplea 44 y el informante 4 emplea 62.

8. Además de lo anterior se observó también que la ortografía es un aspecto que no es considerado por el estudiante; nos corresponde a los lectores tratar de darle el sentido más acertado posible al texto y suponer cuál es la puntuación correspondiente, ya que los estudiantes la emplean en forma muy deficiente cuando lo hacen, casi se limitan al empleo de el punto seguido y el punto aparte. Hay que recordar, sin embargo, que al tratar de generar un ambiente que liberara un poco de presiones a los estudiantes, se les advirtió que la ortografía no debía representar un obstáculo para su comodidad al escribir; con lo que es posible que se hayan descuidado más de lo habitual.

9. El análisis de los texto, permitió detectar otras fallas de cuidado en la expresión escrita de los estudiantes, como las palabras o expresiones que se dejan iniciadas; el hecho de que se establezcan especies de sílabas métricas con el recurso de las sinalefas, pues los estudiantes con frecuencia escriben como hablan.

10. Se confirmación la hipótesis inicial con base en que después de que se ha trabajado con los estudiantes tratando

de hacerles conciente el uso inconsciente de los conectores, ellos manifiestan su sorpresa cuando los identifican y reconocen como palabras que usan constantemente y, aunque fue demasiado breve la intervención pedagógica, se pudo percibir alguna mejoría en el empleo de los mismos; y por lo tanto en la cohesión textual.

11. Los estudiantes empiezan a comprender que los conectores no son un concepto abstracto y complejo que emplea el profesor de español en sus clases, sino que son categorías reales, funcionales; más sencillas de lo que creemos. Y que si tomamos conciencia de cómo se "juega" con los conectores y desarrollamos habilidades de diestros jugadores, estaremos adelantando muchísimo con relación al mejoramiento de la comprensión y la producción textual, con ello al de la competencia comunicativa y, con ello, al de cada uno.

Lo más importante, es que los datos proporcionados por el análisis dan cuenta de un último texto con una estructura bien definida, que demuestra que a medida que el estudiante toma conciencia del empleo de los conectivos mejora su concepción del texto como unidad de sentido, con una estructura determinada por su intención comunicativa, de la que da cuenta en la organización coherente de sus partes.

BIBLIOGRAFÍA:

BERNÁRDEZ, Enrique. Introducción a la lingüística del Texto. Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1982.

BETANCOURT Arango, Amanda. La textolingüística: un enfoque para la enseñanza del español. En: Revista Lingüística y Literatura. Año 11, No. 18, julio - diciembre, 1990. Editada por el Departamento de Lingüística y Literatura. Universidad de Antioquia. P. 9-19.

BUSTAMANTE Zamudio, Guillermo y JURADO Valencia, Fabio (Compiladores) Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción Interactiva de los sentidos. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio. Primera edición. Santafé de Bogotá, 1997.

CASANNY. Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1996 (reimpresión)

FARÍAS Navarro, Matilde. PROCESOS CREATIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS. Interpretación y Composición. Colección Aula Abierta. Cooperativa editorial MAGISTERIO. Santafé de Bogotá, 1998.

JURADO Valencia., Fabio. "La literatura como provocación de la Escritura". Cuadernos Pedagógicos Número 9 Septiembre 1999. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

MARTÍNEZ, María Cristina. Compiladora. Los procesos de la lectura y la Escritura. Propuestas de intervención pedagógica. Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali, 1997.

MEJÍA Osorio Lucy. Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002.

MEJÍA Osorio. Lucy; PINEDA H. Laura María; MÚNERA R. María Ester. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Módulos 1,2,3,4,5. Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. Universidad de Antioquia. Co-editores: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Medellín, Antioquia. Mayo de 2003.

NARANJO., María Nancy. El Rostro de las Palabras. En: Cuadernos Pedagógicos No. 20, septiembre de 2002. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

PÉREZ Grajales Hector. Nuevas tendencias de la composición escrita. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 1999.

PETIT, Michèle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. Fondo de Cultura Económica. México, 1998.

SÁNCHEZ Lozano, Carlos y RODRÍGUEZ Uriel. Los textos que circulan por debajo del pupitre. En: Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XIV No. 32 Enero-abril de 2002. Pedagogía y literatura. (Incluye Separata)

TORRADO. María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: MEJÍA Osorio. Lucy; PINEDA H. Laura María; MÚNERA R. María Ester. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Módulo 1. Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. Universidad de Antioquia. Co-editores: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Medellín, Antioquia. Mayo de 2003.

VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. Segunda edición. Traducción Myra Gann. México. Siglo XXI, 1983.

VAN DIJK; Teun. La Ciencia del texto. Piados Comunicación. 2ª Reimpresión. Barcelona, 1992.