



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Desarrollo de la comprensión en lectura
inferencial del grado noveno de un Colegio
Público de Bogotá**

Gemma Carolina Contreras Calderón

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2016

**Desarrollo de la comprensión en lectura
inferencial del grado noveno de un Colegio
Público de Bogotá**

Gemma Carolina Contreras Calderón

Tesis presentada como requisito para optar al título de:
Magister en Educación

Director:

M. Sc. Daniel Bogoya Maldonado

Línea de Comunicación y Lenguaje

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá, Colombia

2016

Agradecimientos

Al profesor Daniel Bogoya y a la profesora Rita Flórez por su dedicada labor como asesores y guías en esta Investigación.

A Diego Benítez por su apoyo y afecto incondicional.

A las instituciones educativas, directivos y profesores que se interesaron por esta propuesta y dedicaron su tiempo y empeño para que pudiera llevarse a cabo.

A mi familia y compañeros de trabajo por su constante apoyo.

Este trabajo es un homenaje póstumo para mi Padre, quien plantó en mí el gusto insaciable por la lectura, por la apreciación del universo infinito, maravilloso y mágico que el hombre ha configurado a través de la literatura y por la ambiciosa necesidad de descubrir la belleza que encierran las palabras. Y para quien los libros...

*“Libros. Aquí sobre mi pequeña mesa. Dormidos o con un no sé qué de sueño en las hileras. Ventanas entreabiertas que dan al misterio...Libros, libros. ¡Y esos cielos espléndidos que hay dentro de ellos! Yo quisiera vivir eternamente en uno de esos mundos embrujados que guardan en su seno, al lado de esas gentes imaginarias, que huyen de lo visual; cerca de sus mujeres, invisibles, bellas y lejanas que viven en cuerpos de sueño y de delirio que nadie logra captar. Luego perseguir ilusamente la mariposa que vuela cuando se abre un nuevo volumen”
Orestes Contreras Montes, 2010*

Resumen

Esta investigación, enmarcada en la línea de Comunicación y Lenguaje de la Maestría en Educación, se centra en describir la capacidad que tiene un conjunto de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la comprensión de lectura inferencial en estudiantes del grado noveno de un Colegio del Distrito. El proyecto se plantea desde un enfoque participativo de investigación – acción con el objetivo de contribuir con la mejora de la práctica pedagógica de los docentes objeto de intervención. Se buscó analizar y describir en qué casos las variables de la práctica pedagógica y la dimensión afectiva del profesor se pueden asociar positivamente con la mejora de los procesos de comprensión de lectura inferencial. Se identificaron dos grupos de intervención y se realizaron dos pruebas para establecer la base inicial y el estado final de la habilidad en comprensión de lectura inferencial. Se encontró que en las prácticas pedagógicas asociadas con el mejor desarrollo de la comprensión de lectura inferencial, el diseño, planeación y ejecución del plan de estudios está orientado por los principios del modelo pedagógico socio cultural y el método de interestructuración, se proponen objetivos constructivos y críticos frente a la lectura, se toman en consideración los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, se concibe la comprensión lectora desde un enfoque sociocultural y psicolingüístico, y las estrategias de comprensión se dan en espacios de socialización, discusión y construcción conjunta de saberes.

Palabras clave: factores asociados, práctica pedagógica, lectura inferencial, estrategias de comprensión

Abstract

This research, part of the line of Communication and Language of the Master in Education, focuses on describing the ability of a set of methodological teaching and learning strategies to develop an understanding of inferential reading of ninth grade public school students. The project arises from a participatory research-action approach with the aim of contributing to the improvement of pedagogical practice of teachers, subjects of intervention. We sought to analyze and describe the cases in which the variables of educational practice and teacher affective dimension can be associated positively with improved processes of understanding of the inferential reading. Two intervention groups were identified and two tests are performed to establish the initial base and the final state of the ability inferential reading comprehension. It was found that in teaching practices associated with the better development of the understanding of inferential reading the design, planning and implementation of the curriculum is guided by the principles of teaching socio cultural model and method of interestructuración, constructive and critical objectives are proposed concerning reading, take into consideration the background and interests of students, reading comprehension is conceived from a sociocultural and psycholinguistic approach, and comprehension strategies occur in socialization and constant discussion spaces and joint construction of knowledge.

Keywords: associated factors, pedagogical practice, inferential reading, comprehension strategies

Contenido

1. Capítulo: PROBLEMA	15
1.1 ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE FACTORES ASOCIADOS.....	15
1.2 PROBLEMA.....	25
1.3 OBJETIVOS.....	28
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	28
2. Capítulo LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA INFERENCIAL	31
2.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS	31
2.1.1 Modelo tradicional - método de heteroestructuración	32
2.1.2 Modelo constructivista cognitivo - método de autoestructuración	39
2.1.3 Modelo constructivista socio - cultural – método de interestructuración.....	46
2.2 VARIABLES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	54
2.2.1 El objeto de estudio los contenidos y el propósito de enseñanza	54
2.2.2 Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje	77
2.2.3 Dimensión afectiva del profesor	83
2.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA A NIVEL INFERENCIAL.....	86
2.3.1 El acto de leer	87
2.3.2 El proceso de comprensión lectora.....	87
2.3.3 El proceso de comprensión y el papel de las inferencias.....	89
2.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA INFERENCIAL	93
2.4.1 Contenidos.....	94
2.4.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	95
3. Capítulo: METODO	97
3.1 TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO.....	97
3.2 PARTICIPANTES	97
3.3 PROCEDIMIENTO.....	101
3.3.1 Fase 1: Caracterización de las variables del docente.....	101
3.3.2 Fase 2: Aplicación de la prueba inicial e intervención.....	115
3.3.3 Fase 3: Implementación de la prueba final y valoración de las estrategias...	115
3.4 INSTRUMENTOS	116
3.4.1 CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	116
3.4.2 PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL INFERENCIAL	119
4. Capítulo RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	122
4.1 LAS PRUEBAS EN COMPRENSIÓN DE LECTURA INFERENCIAL.....	122
4.2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN COMPRENSIÓN LECTORA	126
4.2.1 Análisis de la práctica pedagógica del Caso P1	127
4.2.2 Análisis de la práctica pedagógica del Caso P2	141
5. CONCLUSIONES	153
6. ANEXOS	158
7. Referencias y Bibliografía	205

Lista de Anexos

Anexo. A: Ejemplo de libro de texto centrado en la competencia lingüística.....	156
Anexo. B: Ejemplo de libro de texto con un enfoque semántico comunicativo	160
Anexo. C: Ejemplo de libro de texto con un enfoque comunicativo y significativo	164
Anexo. D: Cuestionario del Jefe de área Caso PO1	172
Anexo. E: Cuestionario del Profesor Caso PO1.....	173
Anexo. Entrevista del Profesor Caso P1	190
Anexo. F: Cuestionario del Jefe de Área Caso PO2	176
Anexo. G: Cuestionario del Profesor Caso PO2	178
Anexo. H: Cuestionario del Profesor.....	180
Anexo I: Prueba inicial de comprensión de lectura inferencial	182
Anexo. J: Prueba final de comprensión de lectura inferencial	186
Anexo. K: Tareas de comprensión evaluadas en la prueba	188
Anexo. L Tareas de comprensión evaluadas en la segunda prueba	189
Anexo. N: Entrevista del profesor Caso P1	194
Anexo. O: Entrevista del Caso P2	197
Anexo. P: Cuestionario del profesor	200

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Indicadores descriptivos del modelo tradicional activo	38
Tabla 2 Indicadores descriptivos del modelo constructivista cognitivo	45
Tabla 3 Indicadores descriptivos del modelo constructivista socio - cultural.....	52
Tabla 4 Clasificación de las inferencias en función del nivel de dificultad.....	93
Tabla 5 Población	101
Tabla 6 Variables de análisis y los instrumentos utilizados	116
Tabla 7 Preguntas del cuestionario del profesor en función de las variables de análisis	117
Tabla 8 Tareas de comprensión en función del nivel de dificultad de las inferencias	120
Tabla 9 Muestra y codificación de los casos de análisis agrupados por grupos de intervención	122
Tabla 10 Resultados de la prueba en comprensión inferencial en función del promedio inicial, final y del progreso	122
Tabla 11 Resultados de los cursos del Caso P1 en función el promedio inicial, final y del progreso de cada curso.	124

Introducción

En el marco de los estudios de factores asociados al aprendizaje se han llevado en Latinoamérica una serie de estudios teórico – prácticos, cuyo objetivo es conocer y comprender las causas que promueven en los estudiantes de algunas instituciones la obtención de mejores resultados que en otras y los factores que favorecen la obtención de los objetivos planteados por parte de las instituciones educativas. En el contexto Nacional los bajos resultados que se han obtenido en comprensión de lectura en pruebas internacionales como PISA, han generado el interés de diversos sectores por explicar las causas de los factores que los generan para proponer soluciones y así contribuir con la mejora del aprendizaje y por ende de la calidad de la educación.

En este contexto, surge el interés por comprender por qué en algunos casos se logran resultados altos en poblaciones reducidas y, en la gran mayoría, puntajes que se sitúan en un promedio bajo o medio. Así, el propósito de este estudio se centra en comprender qué características de los factores que conforman la práctica docente de cuatro casos, se asocian positivamente con la mejora de los procesos de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes de las instituciones identificadas.

En la primera parte del informe se expone la justificación del objetivo de este estudio, el “Desarrollo de la comprensión de lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá”, presentando el marco investigativo en el que se inscribe, el problema y los objetivos propuestos. A partir de esta base, se configuró el marco teórico referencial y la metodología de estudio, que permitió el desarrollo y ejecución del presente trabajo.

En la segunda parte se encuentra la configuración de la base conceptual que permitió identificar y delimitar la naturaleza de las variables de análisis del presente estudio. En primer lugar, se conceptualizan las dimensiones que

configuran la práctica pedagógica para delimitar el carácter de la variable independiente; en segundo lugar, se define el universo conceptual de los procesos de lectura a nivel inferencial, que ayudaron a estructurar la variable dependiente; y por último, se propone un conjunto de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los procesos en comprensión de lectura inferencial. Para la definición de la variable independiente, las prácticas pedagógicas de los profesores, se explica el carácter de cada dimensión de análisis en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en comprensión de lectura, a saber: los tipos de modelos pedagógicos, la naturaleza del objeto de estudio, los contenidos de aprendizaje, los propósitos de enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas, y la evaluación.

En la tercera parte del trabajo, se expone la metodología utilizada en la investigación: el tipo y diseño de estudio, los participantes, el procedimiento y los instrumentos que se utilizaron para medir y caracterizar las variables de estudio. En la cuarta parte se presenta el análisis de los resultados; por un lado, se realiza el análisis cuantitativo de la variable dependiente para identificar los grupos que obtuvieron el mayor promedio final y el mayor progreso. Y por otro lado, se hace un análisis cualitativo de los casos para establecer las características compartidas y diferenciales de las prácticas pedagógicas de los profesores. Por último, en la quinta parte se plantean las conclusiones finales de este estudio, teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas.

El alcance del presente estudio se supedita al análisis y descripción de los casos observados, de esta manera, los resultados encontrados no se plantean como una explicación generalizada del problema, objeto de investigación. Además, en la lectura del análisis de los resultados, debe tenerse en cuenta la limitación que se tuvo por el corto tiempo de implementación de las estrategias propuestas debido al cese de actividades por el paro docente del 2013; y por esta razón, la reducción del tamaño de la muestra total de estudiantes evaluados.

1. Capítulo: PROBLEMA

1.1 ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE FACTORES ASOCIADOS

En la creciente necesidad por lograr una educación de “calidad” los países Iberoamericanos desde la década de los 70 y 80 han implementado políticas para ampliar la cobertura educativa, a partir de la construcción de una amplia red de escuelas públicas y de la inserción de cientos de maestros; sin embargo, debido a la gran demanda social, que difícilmente se ha logrado cubrir, el intento por ofrecer una educación de calidad se ha visto truncada por las limitaciones pedagógicas y sociales.

En este contexto surge una tendencia o línea de investigación teórico – práctica denominada Eficacia Escolar, cuyo objetivo es conocer y comprender las causas y circunstancias que promueven en los estudiantes de unas instituciones educativas la obtención de mejores resultados que en otras y los factores que favorecen el logro de los objetivos planteados por parte de las instituciones. En esta medida, la investigación busca conocer cuáles son los factores asociados al logro del desempeño escolar para así transformar la realidad y lograr calidad y equidad en la educación. (Murillo, 2003)

Al respecto, con el Primer Congreso sobre Eficacia Escolar y Factores Asociados, que organizó la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y otros estamentos, en Santiago de Chile en 2007, se destacó la importancia que ha tenido el conjunto de las investigaciones desarrolladas bajo la línea de *Eficacia Escolar* y *Factores Asociados*, en Iberoamérica, ya que han generado cambios y transformaciones tanto en la forma de concebir el sistema educativo como en la toma de decisiones para innovarla y cualificarla.

La investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina ha venido consolidándose con diversas investigaciones que tienen como objetivo la formulación de políticas educativas y estrategias para el desarrollo profesional de los docentes. Ante esto, es importante destacar lo que Murillo (2008) expresa en el documento sobre el Primer Congreso de Eficacia Escolar y Factores Asociados:

No sería muy arriesgado afirmar que el Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar es la línea de investigación de carácter educativo que más ha incidido en

la mejora de la educación en los últimos años. Bien es verdad que esa influencia no siempre ha sido directa, reconocida ni, en muchas ocasiones, positiva. Pero no cabe duda de que, tanto en las macro-decisiones de carácter político como en las pequeñas decisiones que se toman cotidianamente respecto a la organización y el funcionamiento de los centros docentes y las aulas, la influencia de los resultados obtenidos a partir del ingente número de investigaciones amparadas bajo este movimiento es muy profunda (pág. 18).

En esta medida, la línea de investigación se reconoce porque ha generado cambios significativos para transformar la sociedad y la educación al aportar una perspectiva que permite tanto a docentes e instituciones como a estudiantes y comunidad apreciar el valor de su influencia en el proceso del desarrollo integral de la educación; y, porque con el estudio de los factores asociados a la eficacia escolar han surgido pautas desde donde se han podido optimizar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta los diversos elementos contextuales que influyen en su desarrollo como la gestión, el clima escolar o la dimensión socio-afectiva de los docentes.

El origen de estos estudios surge como una reacción al informe Coleman de 1966 en el que se afirmó que sólo el factor socioeconómico de los estudiantes explicaba su nivel de desempeño. Así, desde la década del 70 los resultados obtenidos de estas investigaciones contribuyeron, por un lado, a demostrar que el nivel de desempeño escolar no estaba ligado directamente sólo con los factores socioeconómicos, y por otro, al desarrollo de la teoría, metodología, práctica y enfoque de este movimiento de investigación. (Murillo, 2008)

Murillo (2003b) sitúa en esta etapa histórica del movimiento a George Weber en 1971 como el precursor del estudio de escuelas prototípicas que proporcionó la primera identificación de factores asociados a la eficacia escolar e inició el camino para las investigaciones del Movimiento de Escuelas Ejemplares. Esta investigación de tipo cualitativo con estudios de caso se realizó en cuatro centros educativos de primaria que no pertenecían a espacios socioeconómicos favorables y que demostraban eficacia en la tarea de enseñar a leer. Aquí, Weber encontró una serie de factores desligados del factor socioeconómico, que se repetían y que determinaban el alto rendimiento de los planteles: “fuerte liderazgo instructivo, buen clima escolar (...), tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos, y evaluación constante del progreso

de los alumnos” (p. 5). De esta manera, gracias al trabajo de Weber se “entró” por primera vez en las aulas y se introdujo al modelo tradicional de análisis, denominado de entrada – producto, el elemento de proceso: input-process-product (IPP), desde donde se identificaron algunos factores escolares que caracterizaban a las escuelas eficaces. (Murillo, 2007)

Las investigaciones en Eficacia Escolar se desarrollaron principalmente en Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido, Australia, Canadá, Hong Kong, entre otros; ante esto surge el interrogante de si los modelos propuestos son universalmente aceptados ya que las circunstancias de cada país varían. Ante esto, en países en vía de desarrollo se realizan una serie de trabajos de factores asociados con la eficacia escolar por parte de investigadores como Riddell - 1989; Fuller y Clarke - 1994; Riddell - 1997; Scheerens - 1999 y 2000; y Fertig en 2000.

Sin embargo, los sistemas de medición de la región se centran en el modelo de proceso producto y no tienen en cuenta los aspectos relacionados con el valor agregado que genera el análisis de los factores contextuales que influyen en el proceso de la educación, exceptuando estudios como TIMSS o el Estudio Internacional Comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (Murillo, 2007)

Desde la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE), la escuela se define como un organismo social en donde se relacionan de forma sistemática el contexto y sus actores como estudiantes, docentes, directivos y personal no docente, familias y comunidad, y cuya finalidad se supedita a las necesidades que determina el contexto particular, además de otros propósitos generales como favorecer la adquisición de capacidades y competencias, el crecimiento, el saber, el desarrollo social y la inclusión; y, a la vez, cumplir la misión de socializar a los jóvenes como personas sanas y ciudadanos activos. (2007; 2008)

Siguiendo a Murillo (2007), para el análisis de los factores asociados, se agrupan los elementos que estructuran la escuela a partir de dos criterios: por un lado, pueden ser factores que se relacionan por los niveles del sistema educativo como la escuela, el aula o el alumno; y por otro, según la función que cumplan estos niveles en el modelo, los factores son de contexto, entrada, proceso y producto.

Las investigaciones se fundamentan en trabajos empíricos, cuyos objetivos se centran en dos temas: el primero, observa en qué medida influye la escuela sobre el rendimiento de los estudiantes, es decir, la estimación de la magnitud de los efectos escolares y sus cualidades científicas, donde se mide la capacidad de los centros educativos para influir en el rendimiento académico de los estudiantes; y el segundo, busca estudiar y comprender los factores escolares, de aula y de contexto, que caracterizan a las escuelas eficaces.

Con respecto al segundo tema, la investigación sobre Eficacia Escolar estudia los factores que permiten que una escuela sea eficaz, entendiendo la eficacia escolar como la institución que propicia de forma constante y duradera el desarrollo integral de todos sus estudiantes teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, económica y cultural de las familias.

Estas investigaciones se han desarrollado alrededor de tres planteamientos: el principio de equidad, ya que una escuela sólo será eficaz si beneficia el desarrollo de todos sus alumnos; la idea del valor añadido, donde se reconocen las dimensiones contextuales del proceso educativo porque se tienen en cuenta variables como el rendimiento de los estudiantes y la situación socio-económica y cultural de sus familias; y por último, se preocupa por el desarrollo integral de sus alumnos, puesto que una escuela será eficaz si favorece el desarrollo tanto de la formación académica como de la personal, al formar en valores, ética y bienestar. (Murillo, 2003; 2007; 2008)

En América Latina la tradición de este tipo de investigaciones se consolida con el proyecto desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación de la UNESCO (LLECE), que ha realizado tres estudios, de los cuales se destacan los dos primeros: el Primer Estudio Internacional Comparativo y Explicativo (PERCE), en 1997; y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en 2004 – 2010.

El primer trabajo se llevó a cabo en 13 países de la región y tenía como objetivo determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y los factores asociados al logro educativo en 3º y 4º de educación básica. El estudio recolectó resultados de una muestra estadística representativa de 48.688 alumnos, 41.088 padres de familia, 3.675 maestros, 387 directivos y 1.589 establecimientos distribuidos en todos los países. Los factores estudiados a partir de las variables de cada área fueron: por un lado, *la cultura escolar*

que se relaciona con el trabajo del docente, sus actitudes y autonomía del director; por otro, *la práctica de aula* referida al tipo de grupo y evaluación, criterios de agrupación, tiempo de clase dedicado a las áreas, implicación de los padres y clima de aula; y por último, *los recursos de la escuela* en donde se estudiaron los años de experiencia y formación del docente, número de alumnos por maestro, materiales instructivos y números de libros de la biblioteca. (UNESCO-LLECE, 2001)

La metodología utilizada en el estudio fue de tipo cuantitativo con un *Modelo Multinivel*, donde el análisis de los factores asociados determinaron que las escuelas más eficaces son las que poseen altos recursos escolares, materiales de instrucción, bibliotecas bien dotadas, maestros más cualificados, donde los alumnos son evaluados constantemente, las aulas no son multigrado y los estudiantes no están agrupados de acuerdo con sus habilidades, escuelas donde los padres y la comunidad participan constantemente y en las aulas se mantiene un clima positivo relacionado con la disciplina. (2001) Sin embargo, se señala una falta del análisis de los factores relacionados con la gestión escolar y sus procesos.

Los resultados de este estudio aportaron información sobre el nivel del logro en las áreas de lenguaje y matemáticas de los grados 3º y 4º de primaria y los factores asociados a los resultados obtenidos, además proporcionaron información relevante para la toma de decisiones en política educativa y un insumo para los investigadores, que permite comprender los distintos aprendizajes de los estudiantes desde una perspectiva comparativa. (UNESCO – LLECE, 2001)

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado en el tramo 2004 – 2010, participaron 16 países de la región y un estado subnacional (Nuevo León, México). El estudio se centró en evaluar el desempeño académico de los estudiantes en las áreas de Matemática, Lectura, Escritura y Ciencias, en los grados 3º y 6º de Educación Básica, y en analizar de nuevo los factores asociados con el logro académico.

El análisis de los factores sigue el modelo de Stufflebeam and Shinkfield y se centra en cuatro ejes: Contexto – Insumo – Proceso – Producto (CIPP), que se explica teniendo en cuenta que la escuela es un sistema inmerso en un *Contexto*, cuyas características sociales, culturales y económicas particulares influyen en el aprendizaje de los alumnos y

pueden explicar las diferencias del nivel de desempeño entre alumnos y escuelas. Los factores asociados al contexto también se relacionan con el ambiente familiar, el género, la pertenencia a un grupo indígena, la ubicación rural, el trabajo infantil y el sexo de los estudiantes.

El *Insumo*, se refiere a la infraestructura de la escuela, el docente y los conocimientos previos de los estudiantes; de esta manera los factores asociados que se tuvieron en cuenta fueron: la infraestructura escolar, el acceso de las escuelas a servicios básicos, la disponibilidad de computadoras, el hecho de que el docente tenga otro trabajo, la asistencia al preescolar por parte de los estudiantes y la repetición de algún grado.

El tercer eje se relaciona con las diferentes interacciones que se dan entre la comunidad educativa, denominado *Proceso*, y que se espera debe proporcionar un adecuado clima escolar y unas relaciones positivas. Los factores asociados que se tuvieron en cuenta fueron: el clima escolar, la gestión del director, la satisfacción y el desempeño de los docentes. Por último, el eje referido al *Producto*, se relaciona con el logro académico de las diferentes áreas evaluadas. (UNESCO - LLECE, 2010)

De esta manera, en el informe del estudio de los factores asociados al logro cognitivo del SERCE (2010) se analizan cuáles son los efectos escolares en el desempeño académico de las diferentes áreas de los estudiantes, teniendo en cuenta las variables familiares, socioeconómicas y culturales. El efecto escolar se define como el porcentaje de variabilidad de los resultados o parte de ella, que se explica por las diferencias del logro obtenido entre escuelas. En el análisis se utilizan tres tipos de cálculos para analizar los efectos escolares: el primero, calcula los efectos escolares brutos en donde el porcentaje de variación corresponde a diferencias del logro entre las escuelas sin tener en cuenta las diferencias del contexto de los estudiantes. El segundo, calcula los efectos escolares ajustados, en donde se descuenta el efecto de las variables socioculturales a nivel de cada estudiante. Y el tercero, calcula los efectos escolares netos después de descontar el peso de las variables socioculturales tanto a nivel del estudiante como de las escuelas. En el estudio se resalta que este último tipo de análisis sería el más apropiado ya que se tiene en cuenta primero la estimación del peso de las variables socioculturales sobre el logro.

De acuerdo con los resultados, el efecto de la escuela sobre el logro académico del desempeño en lectura es menor con respecto al efecto que tiene el conjunto de los

factores familiares y socioculturales, ya que estos factores se pueden asociar a las diferencias de las capacidades lingüísticas de los estudiantes.

En América Latina, la mayoría de estos estudios y los resultados que se han llevado a cabo bajo la influencia y perspectiva de este movimiento teórico – práctico de Eficacia Escolar, han propiciado una significativa transformación educativa y social de la Región. Sin embargo, las limitaciones y críticas que se han planteado alrededor de los estudios pueden complementar, ampliar y delimitar tanto su alcance como la fundamentación y concepción del objeto de estudio: la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan a través de la interacción entre varios factores que en la práctica son insolubles.

Al respecto, Ravela (2006) explica: en las evaluaciones estandarizadas se utilizan instrumentos complementarios que brindan informaciones sobre las características de los alumnos, los docentes y el centro educativo cuya recolección tiene el propósito de explicar qué aspectos o factores inciden en los resultados de las pruebas para comprender qué es lo que influye en la obtención de los resultados particulares. La tendencia en este tipo de investigación es interrelacionar los resultados de las pruebas y la información que aportan los cuestionarios complementarios de caracterización.

Bajo este marco, en América Latina se denominan estudios de factores asociados a las investigaciones que tienen el propósito de explicar qué factores susceptibles de cambio desde el sistema educativo, influyen en los resultados para generar transformaciones en las instituciones y los docentes. Existen “factores sociales” relacionados con las características familiares, socioculturales y económicas de los estudiantes que no pueden intervenir ni cambiar de forma directa y, por otro lado, coexisten “factores escolares” que sí son susceptibles de cambios y mejoras por parte de los actores educadores del sistema. “A estos se los denomina asociados porque se puede demostrar que existe “asociación estadística” entre ciertos “factores” y los resultados medidos por las pruebas estandarizadas” (2006, pág. 231). Sin embargo, se enfatiza en que estas investigaciones deben realizarse teniendo en cuenta la premisa de que “no hay soluciones mágicas que puedan derivarse de un análisis estadístico”, sino que para comprender y explicar la relación de causalidad entre resultados y factores deben realizarse las interpretaciones con base en una teoría sólida con un marco conceptual explicativo, más allá de la simple “asociación estadística”.

Así pues, los estudios de factores asociados se relacionan con dos corrientes de investigación educativa: por un lado, la denominada *eficacia escolar*, cuyo objeto de investigación es explicar qué es lo que caracteriza a una escuela que logra los objetivos propuestos; y, por otro, de *mejora de la escuela* que se centra en los procesos para generar cambios en la práctica con el objetivo de mejorar la realidad de las escuelas. A partir de estas consideraciones, Ravela (2006) caracteriza el alcance y las limitaciones que tienen los estudios de factores asociados:

En primer lugar, este tipo de estudios no derivan en recomendaciones de políticas educativas porque no explican una relación de causalidad directa entre los factores asociados y el logro educativo; sólo dan cuenta de un conjunto de factores que influyen o que se asocian con el logro, pero no lo explican. En segundo lugar, se plantea que la observación de la realidad estudiada es limitada ya que los resultados analizados devienen de cuestionarios que no perciben diversos aspectos del proceso educativo y que en esta medida se hace explícita la necesidad de complementar los trabajos de corte cuantitativo con observaciones de carácter cualitativo.

En tercer lugar, la mayoría de estos estudios sólo explican una parte de los factores que influyen en el logro de los estudiantes y por esto es necesario dejar claro que no sólo las variables estudiadas son las que directamente explican el logro académico. Por último, Ravela plantea que a partir de este tipo de estudios no puede trazarse un modelo universal que explique los resultados de escuelas de diversos tipos, ya que la realidad educativa es compleja y lo que puede favorecer a una podría no hacerlo en otra. Sin embargo el autor concluye:

Más que buscar un modelo universal que explicaría los resultados en todo tipo de escuela, lo que se requiere es acumular conocimiento acerca de cómo funcionan diversos sistemas educativos y diversos tipos de escuelas dentro de ellos, y qué factores tienen influencia sobre el aprendizaje de los alumnos en diferentes contextos. (2006, pag. 246)

Teniendo en cuenta estas delimitaciones cabe resaltar lo que Toranzos y otros (2010), explican sobre algunas limitaciones que se pueden hallar en los estudios de Eficacia Escolar; se identifican tres tendencias de investigación que se han llevado a cabo bajo esta tradición: las de enfoques cuantitativos, las que complementan los análisis cuantitativos con estudios cualitativos y las de estudios cualitativos. Entre estas, los

estudios con enfoque cuantitativo, que se valen del análisis estadístico para identificar los factores que se asocian con el aprendizaje escolar, demuestran dificultades para dar una explicación generalizada de las variables que configuran los factores y casi siempre los resultados derivan en recomendaciones para la profundización del estudio de los efectos hallados. Por otro lado, la tendencia que amplía los análisis cuantitativos con aproximaciones cualitativas complementa las explicaciones que los anteriores no logran identificar. Por último, los estudios cualitativos configuran una nueva tendencia en la investigación de eficacia escolar, su número es reducido y logran un análisis y descripción más cercana a la compleja realidad de las prácticas pedagógicas.

En los estudios cualitativos y mixtos se utiliza frecuentemente el estudio de casos, centrándose en la descripción de la actuación de las variables de análisis como escuelas, las aulas y los docentes; y los insumos de las variables del aprendizaje son tomadas tanto de pruebas internacionales como nacionales, de resultados de pruebas diseñadas o de los resultados de programas de intervención. Las técnicas de recolección de datos que se utilizan son de tipo cualitativo en donde se encuentran: las observaciones, las entrevistas, los grupos focales, las historias de vida, el análisis de documentos o las videograbaciones, que permiten una aproximación, análisis y descripción enriquecida y más confiable de las variables que interactúan en el sistema escolar. Así, estos estudios indagan principalmente sobre los resultados de los aprendizajes y su relación con tres dimensiones: la práctica pedagógica, la gestión escolar y el contexto en que se desarrollan. (Toranzos, Sozzo, & Ruddy, 2010)

Entre las investigaciones con un enfoque mixto, se destacan los estudios evaluativos realizados en el marco del Programa de la Evaluación Cualitativa del Programa, Escuelas de Calidad (PEC), en México, que se han desarrollado desde el 2001 hasta el 2006. El objetivo de estos estudios, es describir las prácticas de los docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas del sector público en escuelas primarias y caracterizar las prácticas de los grupos con altos y bajos desempeños para identificar las características diferenciales y la eficacia de los docentes, para generar avances y cambios en el logro académico de los estudiantes. Este estudio se destaca por el diseño metodológico y la definición de las variables de análisis, que ayuda a la codificación de los datos.

El estudio siguió un diseño de panel longitudinal y se hizo un seguimiento a 476 escuelas durante 4 años. Los datos se recolectaron principalmente por medio de videograbaciones; entre otros instrumentos, se utilizó la autoevaluación de los docentes sobre la percepción de su desempeño. Las unidades de análisis fueron el rendimiento del logro académico y tres unidades de análisis referidas a los procesos escolares: la gestión escolar, la participación social y la práctica pedagógica. A partir del análisis comparativo y longitudinal de las prácticas de los docentes de los grupos polarizados, se identifica, entre otras conclusiones, el papel central del desempeño de los docentes y el trabajo en equipo para generar cambios en el aprendizaje de los estudiantes. (Heurística, 2007)

Con respecto al análisis diferencial de las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje, entre las características de las prácticas pedagógicas de los grupos que lograron un alto desempeño se identifican las que benefician el aprendizaje: el establecimiento de relaciones cooperativas entre los estudiantes y relaciones flexibles entre el estudiante y el maestro; la lectura se utiliza como instrumento de conocimiento e indagación; las estrategias de lectura que más se utilizan son para generar predicciones; se indaga sobre los conocimientos previos; y hay una retroalimentación en los cierres de la lección. (2007)

Entre los estudios de enfoque cualitativo, se encuentran principalmente los de caso, donde en algunos trabajos se analizan principalmente las prácticas pedagógicas y se incluye la observación de la gestión escolar y del contexto entre otros. Generalmente estas investigaciones se realizan con un número reducido de escuelas y la descripción de las variables es profunda y rica en evidencia empírica sobre cómo realmente se desarrollan las prácticas y cómo se pueden asociar positiva o negativamente con el desempeño de los estudiantes. (Toranzos, Sozzo, & Ruty, 2010)

El estudio cualitativo sobre centros educativos con resultados destacables en las pruebas nacionales, realizado en República Dominicana por FLASCO (2004), es un ejemplo de investigación con estudios de caso en profundidad de dos escuelas, una con el más alto puntaje y la otra con los resultados más bajos del nivel básico del sector rural del país, que comparten las mismas condiciones sociales y económicas. En el estudio se profundiza sobre los factores relacionados con la gestión escolar, donde se analizan los siguientes aspectos: historia de la escuela, relaciones entre los actores escolares comunitarios, estructuras de participación de los actores escolares, comunicación,

manejo de conflictos, toma de decisiones y normas de la escuela, gestión de recursos, relaciones del centro educativo con otras escuelas y otras instancias del sistema educativo. Y se analizan las dimensiones relacionadas con la práctica pedagógica como: las características de los docentes y estudiantes, el aula, la planificación de aula, las estrategias y actividades de aprendizaje, los recursos de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, las experiencias de los actores educativos respecto a las pruebas nacionales y el proceso de acompañamiento y seguimiento en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de la investigación, muestran una descripción muy enriquecida de los procesos internos que se desarrollan en las instituciones, donde se destaca la historia institucional y la historia de vida de los actores con su voz. Estos aspectos nutren los datos recolectados y dan cuenta de la complejidad del análisis de las escuelas, además evidencia la necesidad e importancia del estudio de los factores del contexto que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los diferentes alcances, propósitos y diseños metodológicos que se han configurado desde los estudios de factores asociados al desempeño, en el presente estudio se plantea un análisis de casos para caracterizar e identificar algunos factores clave, relacionados con la práctica del docente que puedan influir o asociarse positivamente con los procesos de comprensión de lectura. De esta manera, se tomó como punto de partida el análisis de los resultados de la prueba de PISA 2009 y 2012 para delimitar cuáles son los procesos lectores que más se les dificulta a los estudiantes colombianos, con la perspectiva de identificar las prácticas pedagógicas particulares que se puedan asociar con su desarrollo.

1.2 PROBLEMA

La prueba PISA del 2009, se centró especialmente en el análisis de la competencia en comprensión lectora, además de evaluar los desempeños en matemáticas y ciencias. La prueba de lectura se divide en tres tareas: la primera, evalúa la capacidad que tiene el estudiante para el acceso y la recuperación de información; la segunda, para la integración e interpretación, referida a procesos de comprensión inferencial que se encargan de establecer relaciones entre las informaciones explícitas o implícitas y los conocimientos previos del lector para construir tanto la coherencia local como la interpretación global del texto; y la última, se centra en la reflexión y evaluación de

información. Estas tres tareas son la base para medir el rendimiento del desempeño en el proceso lector, que se estima al ubicar la habilidad demostrada en uno de los seis niveles que configuran la escala de competencia lectora donde el nivel 1 (a y b) agrupa a los estudiantes con una competencia lectora baja y el nivel 6 a los estudiantes con una competencia lectora alta. (OCDE, 2010)

En este rango, el nivel 2 se considera como el básico y el mínimo que se espera obtengan los estudiantes ya que según PISA (2010), los sujetos que se ubican en este nivel dominan los procesos de comprensión necesarios para participar de manera efectiva y productiva en la vida personal, profesional y laboral. En la misma medida, los estudiantes que se ubican en el nivel 3 son los que poseen una competencia moderada y los que lo superan al situarse en los niveles 4, 5 y 6, demuestran una competencia lectora superior ya que pueden realizar tareas complejas de comprensión e interpretación.

En Colombia, los resultados de PISA 2009 muestran que en la tarea de reflexión y evaluación de información se alcanzó el porcentaje más alto, ya que un 55.6% de los estudiantes logró o superó el nivel 2 de desempeño. Por el contrario, un 48.2% de los estudiantes alcanzó o superó el nivel 2 de desempeño en las tareas de acceso y recuperación de información y un 51% de estudiantes alcanzó o superó un nivel 2 de desempeño en las tareas de integración e interpretación. (OCDE, 2010)

De acuerdo con estos resultados, en las tareas de lectura para integrar e interpretar la información de un texto – procesos de lectura inferencial -, el 48.3% de la población se ubica por debajo del nivel 2, centrándose un 28.9% en el nivel 1a. El porcentaje de los estudiantes que alcanzan o superan el nivel mínimo de desempeño es de un 51%, donde un 29.8% se ubica en el nivel 2 y en el nivel 3 un 16.5%; sólo un poco menos del 5% (4.7%) alcanza el nivel 4; y en el nivel 5 se ubica un 0,6% sin puntuaciones en el nivel 6.

En contraste, la prueba PISA 2012 (OCDE, 2013) evaluó los desempeños en matemáticas, lectura y ciencias; sin embargo se centró en evaluar la competencia en matemáticas, y por esta razón no se analizan ni se exponen de forma exhaustiva los resultados de la competencia lectora como en el 2009. De esta manera, los resultados se presentan de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6), sin mostrar las diferencias de los resultados por tareas de comprensión lectora en acceso y

recuperación de información, integración e interpretación, y reflexión y evaluación de la información.

Los resultados del 2012 en comprensión lectora muestran que el 51,4% de los estudiantes se ubican en el nivel 1 de desempeño, entre estos un 31% se ubica en el nivel 1a. Un 45% de los estudiantes logran o superan el nivel mínimo de competencia, ubicándose en el nivel de desempeño 2 un 30,5% y en el nivel de desempeño 3 un 14,5%. Por otro lado, en comparación con los resultados del 2009 disminuye el porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel 4 de desempeño, con un 3,2% de estudiantes que logró este nivel y el porcentaje de población que se sitúa en el nivel 5 de desempeño con un índice de 0,3% sin puntuaciones en el nivel 6.

Los porcentajes de los resultados en las tareas de lectura para integrar e interpretar la información de un texto del 2009 y los resultados de la comprensión lectora del 2012, muestran que la mayoría de la población se ubica de forma parecida en dos grupos: el primero, logra y supera el nivel mínimo de desempeño con un 51% en el 2009 y un 45% en el 2012; y en el segundo grupo, se ubica el nivel de desempeño 1 con un 49% en el 2009 y un 51,4% en el 2012. Esto puede tomarse como un buen punto de partida para caracterizar, en primer lugar, los procesos y actividades que permitieron a un pequeño grupo de estudiantes obtener niveles de desempeño superiores al mínimo (2) y se ubicaron en el nivel 4 con un 4,7% en el 2009 y un 3,2% en el 2012. Y en segundo lugar, identificar qué procesos y actividades pueden generar una mejora del desempeño en el porcentaje de estudiantes que se ubican por debajo del nivel mínimo de desempeño.

De acuerdo con esto, el presente estudio se centró en el análisis de los factores que permiten el desarrollo de los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial y se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué prácticas pedagógicas en comprensión lectora se pueden asociar positivamente con el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, los principales asuntos a explicar fueron los siguientes:

1. *¿Qué factores o variables asociadas a la práctica pedagógica de los maestros de dos instituciones con niveles superiores en las pruebas de lectura puede implementarse*

de forma práctica en la institución objeto de intervención para poder fortalecer los procesos de lectura inferencial de sus estudiantes?

2. *¿Qué prácticas pedagógicas de los docentes de la institución de intervención favorecen el aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de los estudiantes evaluados, con base en dimensiones de análisis: (1) la concepción en torno al lenguaje, la comprensión de lectura y los contenidos de enseñanza; (2) las secuencias didácticas y metodológicas; (3) el tipo de evaluación; y (4) la percepción que tiene el docente del clima laboral?*

1.3 OBJETIVOS

Se busca analizar las características de las prácticas pedagógicas y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se puedan asociar con el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura inferencial en estudiantes del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá.

Para llegar al objetivo principal se identificarán algunos factores de la práctica pedagógica que se puedan asociar con el buen desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de dos instituciones de observación con niveles altos y que se puedan aplicar de forma práctica, a partir de la caracterización del modelo pedagógico y el diseño curricular. Y, se analizarán los factores relacionados con las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se pueden asociar con el desempeño de los estudiantes evaluados para identificar las variables que favorecen el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura inferencial de los dos grupos de intervención.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La prueba de lectura en PISA tiene el objetivo de conocer cuán capacitados están los jóvenes como lectores para acceder al conocimiento, a metas e intereses personales, al mundo laboral y enfrentar las diversas acciones y problemas que se presenten en sus vidas. En los resultados del 2009 el puntaje promedio de Colombia en lectura fue de 413 puntos, que destaca un incremento favorable de 28 puntos en la habilidad lectora con respecto a los resultados obtenidos en 2006, donde se obtuvo un puntaje promedio en lectura de 385. Sin embargo, los resultados del 2012 muestran un detrimento del

promedio en 10 puntos con un puntaje de 403 puntos en lectura. (OCDE, 2010, 2013) Esta disminución evidencia la necesidad de mejorar o de poner en marcha acciones y programas que fortalezcan las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en el país y en esta perspectiva, que propicien el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes colombianos.

La comprensión de lectura implica que el lector realice una serie de procesos que se realizan de forma simultánea, compleja e interactiva, que van desde la interpretación del lenguaje escrito, seguida de la generación de predicciones, hipótesis e inferencias, que se apoyan en la información del texto y el conocimiento previo del lector, y en la verificación y corrección continua de las predicciones e hipótesis hechas (Solé, 1992).

Desde la psicología cognitiva, en este proceso se van construyendo niveles de representación mental del contenido del texto cada vez más complejos, denominados: superficial, base del texto y situacional, donde las inferencias cumplen el papel primordial de establecer la cohesión y coherencia local, global y situacional. De esta manera, las inferencias son necesarias para comprender e interpretar el contenido del discurso, al hacer explícita la información que está implícita ya sea por inconsistencias textuales, por falta de conocimientos generales o específicos por parte del lector, o porque el autor no las hace explícitas y supone su comprensión; además, permiten establecer relaciones, explicaciones y valoraciones de tipo causal, argumentativo, procedimental y comparativo. (Montanero Fernandez, 2002). Así pues, el papel de las inferencias de bajo y alto nivel son esenciales para interpretar, explicar y valorar las informaciones contenidas en el discurso y, en esta medida, propiciar su generación fortalecería los procesos de comprensión lectora.

Los resultados del 2009 muestran que en la tarea de lectura para integrar e interpretar información, referida a procesos de lectura inferencial, el porcentaje de los estudiantes que superan el nivel mínimo de desempeño y se ubican en los niveles 3, 4 y 5 (18.2%), es más bajo con respecto al porcentaje de estudiantes que logran el nivel mínimo de desempeño 2 (29.8%). En esta medida, un menor índice de jóvenes tiene la capacidad de realizar inferencias de alto nivel, que son necesarias para establecer la coherencia global y situacional del texto, y en esta medida se les dificulta realizar tareas de comprensión como: relacionar las informaciones del texto con el objetivo de construir la idea principal, comprender el significado de una palabra o frase poco común, comparar,

contrastar y categorizar la información, comprender ideas en conflicto o redactadas de forma negativa, interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta la interpretación global del mismo o construir una interpretación global detallada y completa del texto cuyo contenido o formato es poco conocido (OCDE, 2010); y a un mayor número de estudiantes se les facilita realizar inferencias de bajo nivel, que son necesarias para establecer la coherencia y cohesión local del discurso, y pueden realizar tareas de comprensión como: reconocer la idea principal del texto, comprender relaciones o analizar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente, realizar inferencias de bajo nivel, comparaciones o contrastes. (2010)

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio se centra en identificar qué estrategias prácticas se pueden asociar con el desarrollo de los procesos en la lectura inferencial, debido al papel central y necesario que cumplen para procesar e interpretar la información del discurso. En esta perspectiva, el estudio busca comprender tanto los procesos de enseñanza en comprensión de lectura como los factores del docente y del estudiante que se puedan asociar positivamente con el desarrollo de la comprensión lectora en las instituciones participantes, con la perspectiva de que los resultados obtenidos se integren de forma cercana y práctica a los usuarios de este conocimiento, los docentes, y así enriquecer en la medida de lo posible su práctica pedagógica.

En esta perspectiva, el siguiente estudio se centra en identificar qué estrategias prácticas se pueden asociar con el desarrollo de los procesos en la lectura inferencial debido al papel central y necesario que cumplen para procesar e interpretar la información del discurso. Y en esta medida, el estudio busca comprender tanto los procesos de enseñanza en comprensión de lectura como los factores del docente y del estudiante que se puedan asociar positivamente con el desarrollo de la comprensión lectora en las instituciones participantes, con el objetivo de que los resultados obtenidos se integren de forma cercana y práctica a los usuarios de este conocimiento, los docentes, y así enriquecer en la medida de lo posible su práctica pedagógica.

2. Capítulo LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA INFERENCIAL

2.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

En las últimas décadas desde la psicología se han configurado diferentes paradigmas que explican las condiciones del desarrollo del pensamiento y en esta medida, también, los diferentes modelos pedagógicos que orientan las prácticas educativas. Cada modelo ofrece unos patrones teóricos desde donde se toman las decisiones para el diseño, la ejecución, desarrollo y análisis del programa de estudios y en consecuencia establecen las características de los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas: los propósitos educativos, los contenidos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. De esta manera, el análisis y comprensión de cada modelo deja entrever las características de las diversas y particulares prácticas que se pueden llevar a cabo en las aulas de clase.

Las características de cada modelo pedagógico se delimitan con base en las variables análisis que constituyen el diseño, implementación, desarrollo y evaluación de las prácticas pedagógicas. En la definición de las variables de análisis Zabala (2000) parte de dos fuentes teóricas, la primera se relaciona con los principios sociológicos, que determinan la función social de la enseñanza, y esta a su vez orienta la fuente epistemológica, que define tanto los objetivos como los contenidos de enseñanza. Así pues, toda situación pedagógica está direccionada por una concepción más o menos explícita sobre las intenciones o propósitos que se tienen sobre la intervención pedagógica, cuestión que responde a la pregunta ¿para qué se enseña? Sin embargo, la intención que se le atribuye al proceso de enseñanza no es observable y se hace explícita por la naturaleza de los contenidos y saberes objeto de enseñanza, que responden a la pregunta ¿qué se enseña? La segunda fuente teórica se relaciona con la concepción psicológica de ¿cómo se aprende? que a su vez orienta la delimitación didáctica del ¿cómo se enseña? En esta medida, la concepción sobre las condiciones del desarrollo del pensamiento, los ritmos y los procesos de aprendizaje orientan el diseño e implementación de las secuencias didácticas de enseñanza para la consecución de los objetivos pedagógicos propuestos. Por último, se identifica la valoración del proceso ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

Entre los elementos que configuran el análisis de la práctica pedagógica, la fuente psicológica del aprendizaje es el elemento más importante ya que no se toman decisiones sobre qué, cómo o cuándo enseñar y evaluar sin tener una concepción más o menos explícita sobre cómo se aprende. El análisis del proceso del aprendizaje está íntimamente relacionado con las diferentes concepciones que se han configurado sobre **el sujeto** (estudiante – profesor), **el objeto de conocimiento** y las relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto en el proceso de **estructuración del conocimiento**. Not (1983) identifica tres métodos de estructuración del conocimiento y los define como los agentes que direccionan la manera de organizar y desarrollar situaciones educativas apropiadas, que progresivamente transforman al sujeto hacia un objetivo educativo.

Siguiendo al autor, se identifican tres métodos de estructuración del conocimiento: el método de heteroestructuración donde se limita la acción del sujeto y se preconiza la adquisición del conocimiento, este método prima en el modelo tradicional. En contraposición se define el método de autoestructuración que reivindica la importancia de la acción del sujeto - estudiante para la auto – construcción del conocimiento pero desvaloriza la actividad indispensable del sujeto – profesor en el desarrollo del proceso, este método se fundamenta en los principios del constructivismo psicogenético. Por último, plantea como una síntesis integradora el método de interestructuración del conocimiento donde la actividad tanto de los sujetos (estudiantes y profesor) como del objeto es igualmente importante y esencial para el proceso de reconstrucción de un conocimiento, este método también se fundamenta en los principios del constructivismo pero de tipo sociocultural.

2.1.1 Modelo tradicional - método de heteroestructuración

Propósitos de enseñanza. Desde el modelo tradicional activo se plantea como fin pedagógico que el alumno asimile una habilidad, proceso de pensamiento, acción determinada o contenidos a partir de la exposición magistral que hace el maestro ya sea de forma oral, escrita o gráfica, desde esta perspectiva se considera que el conocimiento ya está constituido exteriormente al sujeto y este lo asimila.

El modelo se fundamenta en el método de heteroestructuración del conocimiento, definido como el proceso educativo que tiene como fin la formación del alumno a partir de la acción que ejerce el profesor sobre el estudiante, utilizando el objeto de conocimiento

como instrumento para transformarlo. Desde esta perspectiva, las situaciones educativas giran en torno al objeto de conocimiento y a la acción directiva del profesor, desvalorando así la importancia de la acción del sujeto en el proceso de la reconstrucción de los saberes. (Not, 1983)

Los contenidos. El profesor es quien le presenta al estudiante una interpretación o una visión analítica y sintética de los contenidos disciplinares y el alumno no está en contacto directo con el objeto de conocimiento, salvo en la fase de aplicación práctica de los mismos por medio de la ejercitación. Al respecto, Not (1983) refiere que el maestro con antelación según su criterio divide el objeto de conocimiento entre los elementos que considera constitutivos para exponerlos de manera progresiva con el objetivo de que el alumno los asimile uno por uno, establezca relaciones y así finalmente pueda tener una visión global del objeto tratado.

No obstante, la reconstrucción de conocimiento bajo estas condiciones en muy pocos casos se llevaría a término ya que no se genera sólo a partir de la exposición magistral de los contenidos sino que requiere del desarrollo de unos procesos de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante pueda establecer relaciones significativas entre sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos contenidos y entre éstos.

En relación con la naturaleza de los contenidos que se tratan, generalmente son de tipo disciplinar donde se privilegian los de tipo conceptual como los factuales, los conceptuales y los principios, en menor medida se enseñan los contenidos de tipo procedimental. (Zavala, 2000) Esto no quiere decir que el conocimiento de los contenidos conceptuales no sea importante sino que el fin educativo que se les otorga desde el modelo tradicional, su reproducción idéntica o sintetizada, no promueve su comprensión ni uso funcional.

De esta manera, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos factuales como datos, hechos, situaciones o acontecimientos tiene como objetivo su reproducción idéntica o sintetizada sin propiciar una relación significativa entre éstos y los conceptos con los que se asocian, que permiten su interpretación. En cuando a la enseñanza de los conceptos y los principios, se tratan con el propósito de reproducir de forma idéntica o sintetizada las definiciones y características que los constituyen sin promover su comprensión y uso para poder comprender otros conceptos asociados o construir nuevas ideas. Los

contenidos procedimentales como las técnicas, métodos, destrezas o habilidades (donde se sitúa el proceso de lectura) adquieren un carácter tradicional cuando no se llevan a cabo las acciones que componen dicho procedimiento, sino que sólo se tratan para memorizar los pasos a seguir. Y en esta medida, las actividades tampoco se ejercitan constantemente, se aplican a otros contextos o se auto-regulan constantemente para mejorar su actuación a partir del análisis y reflexión de las bases teóricas que las sustentan. Por último, los contenidos actitudinales conformados por los valores, actitudes y normas sociales se tratan implícitamente al imponer el cumplimiento de las normas con actuaciones adecuadas frente al profesor o ante los compañeros, sin embargo la estructuración de un conocimiento relacionado con este tipo de contenidos requiere de espacios donde se propicie la reflexión y auto-regulación constante de las propias actuaciones y de los valores y normas que los rigen. (Zabala V., 2000)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La organización y la planeación didáctica de los procesos de enseñanza están orientadas por la concepción que se tenga sobre cómo se aprende. Para Not (1983), en el modelo tradicional la concepción de aprendizaje se fundamenta en la noción de transmisión de contenidos, del que sabe al que ignora, donde el aprendizaje es el producto de su asimilación acumulativa en contraposición al principio de reconstrucción activa del conocimiento por parte del sujeto que se propone desde el modelo constructivista.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza se centra en la exposición magistral de los contenidos, especialmente los de tipo conceptual, seguida de una serie de tareas de ejercitación que consisten en la repetición verbal idéntica o sintetizada de los contenidos abordados con el objetivo de que el estudiante los “domine”, así el papel del estudiante en este proceso de enseñanza y de aprendizaje es pasivo y consiste en atender y seguir las instrucciones que determinan su actividad.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre el maestro, el alumno y el saber se dan sólo en función o por medio del objeto de estudio que está en manos del maestro, de esta manera, al alumno no se le considera poseedor de iniciativas de acción para transformar o reestructurar tanto al objeto de estudio como a los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en esta perspectiva se le considerara como un objeto (concebido como el lugar de la acción que ejerce un sujeto) y no como sujeto. Las relaciones de comunicación que se entablan entre el profesor y el estudiante son

bidireccionales, ya sea, por parte del profesor hacia el estudiante para direccionarlo y controlarlo, o, por parte del estudiante hacia el maestro para indagar. (Not, 1983)

Este marco explicativo del modelo tradicional centrado en el concepto de transmisión surge del principio pedagógico denominado como huella, que se define como la imagen que se imprime en las estructuras mentales de los estudiantes cuando se exponen a la síntesis oral o escrita del objeto de estudio. A su vez, esta concepción está influenciada por la noción del sensualismo asociacionista donde se plantea que a partir de la exposición a imágenes, el estudiante las asocia con el concepto tratado y éstas se imprimen igualmente en su estructura mental. (1983)

Sin embargo, esta explicación ya ha sido refutada por los aportes de la psicología cognitiva, que ha explicado desde el constructivismo las condiciones tanto del desarrollo del pensamiento como del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento de los objetos tanto físicos como simbólicos de la realidad no es una impresión que se marca en el pensamiento del sujeto sino que es el producto de su actividad mental y motriz cuando interactúa significativamente con el medio, las personas y las tareas a resolver, generando así la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos. Esta reconstrucción surge a partir de las relaciones que se establecen entre los conocimientos y las experiencias preexistentes del sujeto con los nuevos conocimientos, que producen la transformación de sus estructuras mentales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo se considera que el aprendizaje en el modelo de una pedagogía tradicional es el producto de la actividad estructurante del sujeto, sin embargo, la planeación y aplicación de los procesos de enseñanza no lo potencian porque la manera de organizar los contenidos, las tareas y su secuenciación no propician la construcción y reconstrucción significativa de saberes o conocimientos. Desde esta perspectiva los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no propician la construcción activa de conocimientos son los que se centran en la exposición magistral de los contenidos con el objetivo de reproducirlos de forma idéntica o sintética y donde no se tienen en cuenta tanto los conocimientos como las estructuras de pensamiento previas del estudiante para que éste pueda establecer relaciones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje se cimienta en una pedagogía de la comunicación ya que resulta de la relación entre el emisor que comunica los contenidos y del receptor que los interpreta, situación que demanda del sujeto - receptor contar con la suficiente experticia para utilizar de forma estratégica una serie de procesos cognitivos relevantes como la selección, clasificación y síntesis de la información para que pueda relacionar significativamente los conocimientos previos con los saberes nuevos que se le comunican para así lograr su comprensión. (Not, 1983) Pero, generalmente estas condiciones no se cumplen, propiciando la memorización de los contenidos en vez de su interpretación ya que este proceso demanda, entre otros aspectos, un dominio de estrategias de comprensión que generalmente no se abordan en el modelo tradicional ya que los contenidos procedimentales no se tratan o sólo se abordan al exponer la sustentación teórica que los fundamenta sin promover su ejercitación, autoregulación y aplicación práctica a otros contextos para desarrollar una actuación estratégica frente a la lectura.

De esta manera, sólo en algunos casos los estudiantes que poseen un amplio repertorio de conocimientos previos necesarios y suficientes para comprender e interpretar los nuevos contenidos y una motivación intrínseca por conocer el objeto de estudio, logran construir un conocimiento a partir de su gran capacidad de comprensión e interpretación, especialmente los estudiantes que cursan niveles de escolarización superior. Cuando se da esta situación se produce una estructuración del conocimiento ya que se transforman las estructuras mentales del sujeto gracias a su actividad.

Sin embargo, el panorama es diferente en situaciones educativas que se desarrollan en niveles escolares de primaria o secundaria ya que este tipo de enseñanza y aprendizaje exige del estudiante condiciones que a su edad no se cumplen como poseer estructuras cognoscitivas bien estructuradas y conocimientos suficientes y relevantes para poder interpretar las informaciones expuestas, además porque no cuentan con la suficiente motivación ya que comúnmente sus intereses y necesidades no se relacionan con el objeto de conocimiento tratado. Así pues, cuando el objetivo de la enseñanza es la repetición y memorización de los contenidos no se produce una estructuración del conocimiento porque no se genera una transformación de las estructuras mentales del sujeto.

De acuerdo con lo anterior, para que el sujeto pueda construir un conocimiento en situaciones de enseñanza magistrales y de aprendizaje acumulativo se debe cumplir con unas condiciones para poder potenciarlo. Entre estas condiciones Not (1983) plantea: una atención selectiva por parte de los alumnos, la necesidad de que el profesor tenga en cuenta las diferencias cognitivas y de desarrollo de los estudiantes para adaptar su discurso y términos utilizados de tal manera que sean comprensibles, una motivación intrínseca por parte del alumno por conocer el objeto de estudio, una gran capacidad de comprensión y síntesis por parte del alumno al escuchar o leer lo que se le expone y la ejercitación o indagación constante por parte del profesor sobre aquello que se trate.

Sin embargo, el cumplimiento de estas condiciones en los niveles de primaria y aún en secundaria no son suficientes cuando se tiene como objetivo educativo la construcción de un conocimiento a partir de una enseñanza basada en la exposición verbal y en el aprendizaje por recepción ya que a esta edad la atención, las motivaciones y la capacidad de síntesis es escasa o nula, por lo que se debe tener en cuenta, además, los elementos necesarios para que un aprendizaje sea significativo.

Para Ausubel, Novak, & Hanesian (1991), el aprendizaje por recepción puede ser significativo cuando están presentes dos elementos en una situación educativa, el primero, la significatividad de las tareas y los contenidos y el segundo, la actitud motivante del estudiante. De lo contrario el aprendizaje por recepción sería repetitivo cuando, por un lado, se le presentan de forma arbitraria las tareas y los contenidos de aprendizaje al estudiante ya que no se relacionan con sus estructuras cognitivas particulares ni con los conocimientos o experiencias previas, condiciones necesarias para establecer relaciones significativas con los contenidos propuestos para así poder reconstruir nuevos conocimientos. Y por otro lado, cuando el estudiante no presenta una actitud dispuesta para desarrollar el proceso aprendizaje.

No obstante, cuando se implementa el método tradicional es muy difícil que todas estas condiciones se cumplan ya que la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje que se encuentran en el aula es muy grande y sólo se benefician los estudiantes que poseen gran capacidad de atención, comprensión y síntesis de la información, que se expone generalmente de forma oral. Al respecto, esta es una de las principales dificultades que presenta este método ya que la comprensión, interpretación y reconstrucción de ideas sobre el discurso leído o escuchado es el medio por excelencia para poder lograr un

aprendizaje y construcción de un conocimiento, sin embargo en la implementación de este método no se propicia el desarrollo de estrategias para la interpretación y síntesis de la información sino que se centran en el tratamiento de los contenidos conceptuales.

Por el contrario, existen dos aspectos que se deben resaltar de este método, el primero, es la aplicación práctica de los contenidos vistos ya que propician la actividad del alumno y la oportunidad de que se realicen procesos de autoestructuración del conocimiento, y el segundo, es el papel importante e indispensable que se le da al profesor como mediador y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la aplicación de una enseñanza basada en la exposición magistral de los contenidos también puede generar procesos de construcción de conocimiento y en esta medida la caracterización de un modelo tradicional se centra en analizar y describir bajo qué condiciones la organización de los contenidos, las tareas y su secuenciación propicia o no la construcción de nuevos conocimientos.

La evaluación. Desde el modelo tradicional la evaluación tiene como objetivo determinar en qué grado los sujetos asimilaron los saberes de acuerdo con los objetivos educativos propuestos. De esta manera el sujeto de evaluación son los estudiantes y el objeto de la evaluación son los aprendizajes logrados que se evidencian en la reproducción exacta o sintetizada de los contenidos vistos. (Zabala V., 2000)

A continuación se relacionan las características de los indicadores que describen las variables de análisis del modelo tradicional activo.

Tabla 1 Indicadores descriptivos del modelo tradicional activo

VARIABLES DE ANÁLISIS	INDICADORES DESCRIPTIVOS DEL MODELO TRADICIONAL ACTIVO
Contenidos	Se enseñan en mayor proporción los contenidos conceptuales de tipo factual, conceptual o los principios y en menor medida o no se tratan los contenidos procedimentales y actitudinales. Y, no se relacionan con los intereses, motivaciones y conocimientos previos de los estudiantes.
	Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se tratan con el objetivo de su reproducción idéntica o sintetizada.
	Los contenidos factuales no se relacionan significativamente con los conceptos con los que se asocian para permitir su comprensión. Los contenidos conceptuales no se aplican de manera funcional para la comprensión, interpretación o exposición de fenómenos o acontecimientos diferentes y no se utilizan para la construcción de nuevas ideas.

	Los contenidos procedimentales no se ejecutan, ejercitan, se propicia su autoregulación o se aplican a nuevos contextos.
	Los contenidos actitudinales no se tratan explícitamente y se materializan en la imposición directiva del profesor para hacer cumplir las normas sociales de convivencia.
Enseñanza	Prima la exposición magistral de los contenidos de forma oral o gráfica o por medio del texto con el objetivo de que el estudiante los reproduzca de manera idéntica o sintetizada.
	A la exposición magistral le sigue la ejercitación del modelo presentado por el profesor, situación que genera su imitación más no su aplicación práctica para enfrentarse a contextos o problemas diferentes a los presentados.
	Para la planeación y organización de los contenidos, las tareas y su secuenciación no se tienen en cuenta los niveles de desarrollo cognitivo, los conocimientos y experiencias previas y los intereses y necesidades de los estudiantes.
Aprendizaje	Se centra en la memorización, la repetición verbal de los contenidos tratados y su ejercitación para copiar el modelo y ser capaz de reproducirlo de manera idéntica o sintetizada.
	Exige gran capacidad tanto de atención como de comprensión y síntesis de la información para poder interiorizar los contenidos tratados.
Interacción entre el profesor, los alumnos y el saber	La comunicación es bidireccional donde el emisor – profesor: expone, direcciona y controla todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El receptor – estudiante: atiende, escucha e indaga pero como un sujeto pasivo, que no se le reconoce su capacidad para construir o aportar conocimientos.
	La relación del profesor con el estudiante es directiva y subordinante donde no cabe la afectividad y solo está dada en función del objeto de conocimiento que se trata.
	La interacción se centra en el profesor y en los contenidos que expone.
La evaluación	Tiene como propósito calificar en qué grado se asimilaron los contenidos tratados, evidenciados en su reproducción idéntica o sintetizada.
	El sujeto de la evaluación es el estudiante y el objeto los contenidos asimilados.

2.1.2 Modelo constructivista cognitivo - método de autoestructuración

Los propósitos de enseñanza. En el marco explicativo del constructivismo genético sobre los procesos de aprendizaje, la enseñanza tiene como propósito generar espacios y actividades que propicien y potencien la actividad autoestructurante del estudiante para que pueda reconstruir de forma autónoma un conocimiento sobre el objeto de estudio con el que interactúa. Dicha planeación debe tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, los intereses y las necesidades del sujeto para que

éste pueda establecer relaciones estructurantes entre los conocimientos previos y los nuevos.

Este modelo se relaciona con el método de autoestructuración del conocimiento que se define como el conjunto de situaciones educativas centradas en las acciones que el estudiante realiza sobre él mismo y el objeto de conocimiento con la intención de transformarlo y de transformar sus estructuras cognitivas. (Not, 1983) Este proceso se concentra en la acción auto-direccionada que el sujeto – estudiante realiza para reconstruir de forma autónoma y natural un conocimiento a partir de la experiencia directa con el objeto y se desarrolla gracias a las necesidades e intereses que suscitan en el sujeto el deseo y la motivación por conocer a través de la observación o la invención.

Los contenidos. La naturaleza y secuenciación de los contenidos se planifica teniendo en cuenta: el nivel de desarrollo inicial de las estructuras cognitivas, los conocimientos previos y las necesidades e intereses que tiene el estudiante para que pueda establecer de forma autónoma relaciones significativas entre sus conocimientos previos y los nuevos.

En la concepción constructivista del aprendizaje, el sujeto reconstruye un conocimiento sobre el objeto de estudio cuando, por un lado lo comprende y lo dota sentido, y por otro, cuando tiene la capacidad de transformarlo y usarlo para poder adaptarse mejor al ambiente con el que interactúa. En esta medida, los contenidos de tipo conceptual y los principios se tratan para comprenderlos y posteriormente utilizarlos en la interpretación, explicación o exposición de otros fenómenos, o proposición de nuevas ideas. De esta manera, los conceptos y principios se tratan con un objetivo comprensivo y funcional. (Zabala V., 2000)

En el tratamiento de los contenidos procedimentales se privilegian los de tipo cognitivo puesto que la construcción de los conocimientos también deriva de la aplicación práctica y autónoma de ciertas habilidades para poder superar o resolver nuevos problemas. De esta manera, los contenidos procedimentales se tratan a partir de su práctica, ejercitación y autorregulación constante para corregirlos y mejorarlos por medio del análisis y la reflexión. Por último, su aplicación práctica en otros contextos es de vital importancia ya que el sujeto tiene la oportunidad de proponer, innovar y optimizar el conocimiento construido. El propósito del tratamiento de este tipo de contenidos es el desarrollo de

capacidades cognitivas y metacognitivas que le permitan al sujeto interactuar de forma eficaz y estratégica con el medio.

Por otro lado, los contenidos actitudinales se tratan a través de la experiencia construida en las situaciones educativas ya que se propicia la reflexión y autoregulación constante de las propias actuaciones y de los valores y normas que los rigen, esto con el objetivo de formar sujetos autónomos. Por último, los contenidos factuales se tratan en menor medida y su enseñanza se da para relacionarlos significativamente con los conceptos con los que se asocian para permitir su comprensión. (Zabala V., 2000)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La concepción sobre el proceso de aprendizaje se fundamenta en la teoría constructivista de Piaget (1972; 1991) sobre el desarrollo mental o cognitivo. Desde esta perspectiva el desarrollo cognitivo implica una sucesión de estadios y sub-estadios de desarrollo: el sensoriomotriz, el operativo concreto y el operativo formal; conformados por esquemas de acción o conceptuales que se organizan y combinan de formas particulares en estructuras de pensamiento. Las características de estas estructuras de pensamiento determinan la capacidad cognitiva del sujeto para aprender y construir conocimientos cada vez más complejos. En esta medida, son los estadios de desarrollo los que posibilitan la capacidad de aprendizaje y no es el aprendizaje el que propicia el desarrollo de dichas etapas.

Siguiendo al autor, el paso de un estadio al otro es de carácter biológico y experiencial y se cimienta en un proceso equilibrador que realiza constantemente el sujeto a partir de su experiencia empírica con el medio con el que interactúa para adaptarse cada vez mejor. Esta actividad equilibradora se ejecuta a través de dos procesos indisolubles: la asimilación y la acomodación; que configuran y transforman constantemente las estructuras de pensamiento para que sean cada vez más estables y enriquecidas en relación con las anteriores, situación que le permite al sujeto mejores intercambios con el medio y en esta medida la posibilidad de aprendizajes cada vez más complejos.

Bajo esta concepción, en la construcción activa de los saberes el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento ya sea del mundo físico o cultural lo asimila y lo integra a sus estructuras de pensamiento preexistentes para comprenderlo y dotarlo de sentido, el resultado de esta acción sobre el objeto no implica una transformación de las estructuras mentales sino una generalización del conocimiento previo para comprender el nuevo. Sin

embargo, cuando la información es novedosa con respecto a las estructuras mentales ya construidas o previas se genera un conflicto y como efecto se produce la transformación de las estructuras. En este caso, la nueva información exige a las estructuras preexistentes adaptarse o acomodarse a las nuevas situaciones para comprenderlas, generando así nuevas estructuras que son el producto de la reconstrucción, ampliación o modificación del conocimiento que se tenía sobre el objeto con el que interactúa el sujeto. Es así como por medio del proceso de acomodación el objeto reestructura el pensamiento del sujeto y en el caso contrario, el sujeto reconstruye o estructura al objeto de conocimiento a través del proceso de asimilación. (Piaget, 1972)

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje depende de la capacidad cognitiva que tiene el estudiante en un estadio de desarrollo particular y su propósito radica en propiciar el desarrollo de cada estadio por medio de actividades equilibradoras de asimilación y de acomodación. Así pues, para que el proceso de aprendizaje posibilite dicho desarrollo se debe tener en cuenta en la planeación didáctica: por un lado, el reconocimiento del nivel de desarrollo del estudiante, las características de sus estructuras cognitivas y los conocimientos previos e iniciales del estudiante para que a partir de las actividades y contenidos de enseñanza éste pueda establecer de manera autónoma relaciones significativas y estructurantes entre los conocimientos previos y los nuevos. Y por otro lado, la capacidad de las actividades de enseñanza para generar conflictos cognitivos que propicien la reestructuración o transformación de las estructuras y conocimientos previos del sujeto en nuevos conocimientos.

Esta concepción sobre el aprendizaje fundamenta los principios teóricos de la autoestructuración del conocimiento. Not (1983) identifica dos tipos de autoestructuración: el primero implica el descubrimiento a través de la observación, y el segundo utiliza métodos de invención. El primer método de autoestructuración se centra en la observación activa, donde el conocimiento se concibe como un sistema de representaciones mentales de las propiedades que posee la realidad, que son la base de la organización y estructuración de las nociones y conceptos. Su proceso de construcción se deriva del descubrimiento a través de la observación e implica investigar y descubrir las propiedades de los objetos de la realidad para abstraerla o comprenderla. El objetivo pedagógico radica en que el sujeto construya de forma autónoma las nociones constitutivas de las áreas de conocimiento para que sean la base del pensamiento que

utilizará el sujeto – adulto para adaptarse a las diferentes situaciones a las que se enfrentará en el futuro, es decir prepara a los sujetos para la vida.

Por el contrario, para el segundo método el conocimiento hace parte de la vida y experiencia del sujeto y se construye mediante la acción. Desde esta perspectiva, el sujeto construye un conocimiento gracias a la experiencia directa con la realidad y a la necesidad de transformarla o reorganizarla para adaptarse a las diferentes situaciones a las que se enfrenta, generando así nuevos conocimientos experienciales por medio de la invención. En cuanto al objetivo pedagógico, el método tiene como propósito desarrollar las capacidades de invención y creación que ya posee el sujeto para que construya soluciones y respuestas a los problemas y necesidades que se presentan en las situaciones de la vida cotidiana, para que así progresivamente se pueda adaptar eficazmente a las diferentes y nuevas circunstancias que se presenten a lo largo de la vida.

Así mismo, entre los principios pedagógicos que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el método de autoestructuración, Not (1983) plantea: reconocer la individualización del sujeto promoviendo así una enseñanza diferencial en la que las situaciones educativas puedan responder y adaptarse a las necesidades e intereses particulares de cada estudiante. Y, rechazar al adulto como modelo a seguir para reivindicar la libertad del niño que descubre, experimenta, crece y se adapta naturalmente, ya que a partir de este proceso el sujeto construye sus propios aprendizajes. En la misma perspectiva, se promueve la expresión libre y la producción creadora y crítica del sujeto – estudiante, rechazando así el método magistral y coactivo en manos del profesor. De acuerdo con esto, el lenguaje se reconoce como medio esencial para la reconstrucción de los saberes, es decir como herramienta de aprendizaje que puede concretarse ya sea de forma oral en la socialización, discusión o exposición de los estudiantes dentro del grupo, o ya sea en la producción escrita donde el sujeto expresa sus intereses y reconstruye saberes. Además, se elimina la coacción, la restricción y la imposición de la autoridad del adulto como método para lograr la formación del sujeto ya que el método de autoestructuración promueve la libertad del estudiante para que tanto su creatividad como su personalidad puedan desarrollarse de forma autónoma, de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Por último, la relación que se establece entre el profesor, el estudiante y el saber no se da a partir de la exposición magistral de los contenidos o en la imposición de estímulos por parte del profesor ya que por un lado, éste permite que el estudiante proponga los contenidos y actividades relacionados con sus intereses o necesidades, y por otro, propicia espacios para que el sujeto interactúe con el ambiente físico y simbólico que lo rodea para observarlo, experimentarlo y re – crearlo.

En esta perspectiva, el sujeto es quien construye y transforma activamente sus estructuras de pensamiento, es decir que reconstruye de forma autónoma el universo de los saberes sensorio-motrices, conceptuales y comportamentales que configuran sus capacidades cognitivas. La actividad autoestructurante del sujeto es la que permite e impulsa su desarrollo y en esta medida el proceso de enseñanza se limita a facilitar de forma indirecta dicho desarrollo por medio de actividades que favorecen el descubrimiento y la invención de los saberes y conocimientos a través de la observación y la experimentación.

Sin embargo, al analizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el desarrollo de métodos por autoestructuración, se evidencia que el sujeto – estudiante no puede descubrir ni inventar todo por sí solo ya que carece de la experiencia, de herramientas cognitivas suficientes o de conocimientos y experiencias previas necesarias para reconstruir y estructurar nuevos conocimientos. Además, si las necesidades circunstanciales, particulares y momentáneas de los niños o adolescentes son las que motivan la actividad estructurante del sujeto – estudiante, éstas no son suficientes para orientar una investigación cognoscitiva ya que no generan el interés suficiente para mantener una actividad cognitiva compleja con el objetivo de reconstruir un conocimiento. (Not, 2006)

En esta medida, el modelo se concentra en el desarrollo cognitivo y en los procesos internos que lo posibilitan, planteando un principio loable e importante al reivindicar la importancia de la actividad del sujeto para reconstruir un conocimiento pero desvaloran en primer lugar, el papel indispensable del profesor como agente mediador entre el estudiante y el conjunto de conocimientos que conforman la cultura y en segundo, la importancia de la interacción social para la reconstrucción de saberes.

La evaluación se concibe como la valoración del proceso del desarrollo cognitivo y personal del sujeto, que parte de una evaluación inicial donde se identifica la capacidad

cognitiva actual del sujeto, es decir el estadio de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, los intereses y las necesidades, desde donde se parte para orientar el diseño y planeación de las actividades y contenidos de aprendizaje que son accesibles a las capacidades mentales del sujeto y que pueden propiciar la construcción autónoma de conocimientos por medio de la observación o la invención.

Posteriormente en el desarrollo de la implementación del programa de estudios, se regulará el proceso tanto para valorar constantemente la pertinencia del plan como para reestructurarlo de acuerdo con las diferentes necesidades que surgen con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos.

A continuación se relacionan las características de los indicadores que describen las variables de análisis del modelo de la pedagogía constructivista cognitivo:

Tabla 2 Indicadores descriptivos del modelo constructivista cognitivo

VARIABLES DE ANÁLISIS	INDICADORES DESCRIPTIVOS DEL MODELO CONSTRUCTIVISTA COGNITIVO
Contenidos	Deben relacionarse con las estructuras cognitivas, conocimientos previos, necesidades e intereses de los estudiantes, es decir que deben ser potencialmente significativos.
	Los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y factuales se tratan con un objetivo comprensivo y funcional.
	Los contenidos de tipo conceptual y los principios se tratan con un objetivo comprensivo, aplicación práctica o funcional y como medio para reconstruir nuevas ideas y saberes. Los contenidos factuales se tratan significativamente al relacionarlos con los conceptos con los que se asocian, permitiendo así su comprensión más no su repetición verbal.
	Los contenidos procedimentales se llevan a cabo, es decir no sólo se expone la base teórica que los sustenta sino que se ejercitan, se propicia su autoregulación y se aplican a nuevos contextos. Se tratan para desarrollar un aprendizaje metacognitivo.
	Los contenidos actitudinales se tratan al propiciar la reflexión y autoregulación constante de las propias actuaciones y de la importancia de los valores y normas que los rigen.
Enseñanza	Es indirecta ya que se planean espacios y materiales para que el estudiante de forma autónoma reconstruya conocimientos por observación o invención.
	Atención a la diversidad: se reconocen las características cognitivas, necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes.
	Se proponen situaciones generadoras de conflictos cognitivos para propiciar la reestructuración y transformación de las estructuras mentales.

Aprendizaje	Desarrollo cognitivo determinado por el nivel de desarrollo, las estructuras cognitivas iniciales y los conocimientos previos del estudiante.
	Se centra en la construcción activa del conocimiento por medio de procesos de autoestructuración.
	Construcción de conocimientos por observación: investigar y descubrir autónomamente las propiedades de los objetos para comprender las nociones constitutivas de las áreas de conocimiento que utilizará para adaptarse a las situaciones que enfrentará en el futuro, es decir prepara a los sujetos para la vida.
	Construcción de conocimientos por invención: construir un conocimiento por medio de la experiencia directa con la realidad y la necesidad de transformarla para adaptarse a las diferentes situaciones, problemas o necesidades a las que se enfrenta en la vida cotidiana y a lo largo de la vida.
	El lenguaje como medio para construir conocimientos y aprender.
	Desarrollo integral y en especial de la autonomía del estudiante.
Interacción entre el profesor, los alumnos y el saber	El profesor facilita y propicia el aprendizaje y el desarrollo del estudiante, no es un participante activo.
	El estudiante construye libre y activamente sus conocimientos, es el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje.
La evaluación	Evaluación inicial de la capacidad cognitiva del estudiante para identificar el nivel de desarrollo, los conocimientos previos y las necesidades del sujeto.
	Evaluación de regulación del proceso para favorecer y facilitar la construcción de conocimientos de forma autónoma.

2.1.3 Modelo constructivista socio - cultural – método de interestructuración

Los propósitos de enseñanza. En el marco explicativo del constructivismo socio – cultural sobre el desarrollo psicológico y el aprendizaje, la enseñanza tiene como propósito promover, guiar y mediar la apropiación de las herramientas culturales como el lenguaje y la reconstrucción activa e interestructurada de los conocimientos, en contextos de socialización e interacción comunicativa y por medio de la creación de zonas de desarrollo próximo y de participación guiada (procesos que promueven el desarrollo en situaciones educativas planificadas y que se amplían más adelante).

El modelo se relaciona con el método de interestructuración donde se reivindica la importancia de la acción de cada uno de los elementos que participan en el proceso de reconstrucción del conocimiento en situaciones educativas, a saber, la acción del

estudiante para conocer y reconstruir el objeto de conocimiento, la acción del objeto que a su vez reestructura al sujeto al configurar y reconstruir el conjunto de sus creencias, ideas o costumbres que constituyen su cultura, mundo interior y personalidad, y la acción indispensable del profesor como mediador cultural y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Not, 1983)

De esta manera, el objetivo de enseñanza en el modelo sociocultural se centra en el desarrollo de las dimensiones cognitivas, valorativas y praxiológicas del sujeto, reconociendo siempre el contexto sociocultural en que son realizadas y desde donde se generaron. Objetivo que se logra a través de la creación de espacios y de herramientas, que garanticen un aprendizaje integral, el dominio y apropiación de los instrumentos culturales, principalmente del lenguaje en contextos reales de socialización y el uso de estrategias que generen la reflexión, la discusión y el diálogo.

Los contenidos. En el marco del modelo pedagógico socio – cultural el tratamiento de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de tipo factual, conceptual, procedimental y actitudinal se da en virtud de los discursos socio - culturales en los que se inscriben y desde donde cobran significado, con el objetivo de la construcción conjunta de conocimientos y la configuración tanto cognitiva como personal del estudiante en comunidades de aprendizaje y en contextos de interacción. Desde esta perspectiva, se promueve la apropiación del lenguaje y de otros sistemas simbólicos en sus diversas formas discursivas y de los procesos que implican su uso, comprensión, análisis, producción, control y auto - regulación para dotar de sentido y significado el mundo físico, personal, cultural y social de los estudiantes.

Así pues, los contenidos conceptuales se tratan de forma contextualizada en los discursos socio - culturales desde donde se constituyen y donde circulan, por otro lado, su comprensión tiene como objetivo dotar de sentido y significado el universo cognitivo, personal, social y cultural del sujeto, y en esta medida de servir como base para analizar, explicar, reflexionar o exponer su propia experiencia como sujeto en relación con los otros sujetos con los que interactúa u otros discursos que circulan en los contextos sociales, culturales e históricos en los que participa.

De esta manera, ya que es a través de la apropiación tanto del lenguaje como de los procesos que implica su uso, el tratamiento de los contenidos procedimentales, en

especial los relacionados con la comprensión y la producción, se tratan no sólo como fin para dominar su conocimiento, uso y autoregulación metacognitiva para aplicarlos en diferentes contextos de forma autónoma, sino también como medio para la reconstrucción del conocimiento, la configuración de la personalidad, pensamiento y cultura del sujeto.

Por último, desde la perspectiva socio – cultural donde el sujeto aprende y construye conocimientos a través de la interacción comunicativa con los demás en contextos donde prima la socialización, el debate, el diálogo, la enseñanza recíproca entre pares y el aprendizaje cooperativo, la forma de abordar los contenidos actitudinales atraviesa el conjunto de los contenidos y actividades que se desarrollan en las situaciones educativas ya que, los valores y normas que regulan la interacción comunicativa entre los miembros de la comunidad es de vital importancia para que el proceso pueda llevarse a cabo. De esta manera, los contenidos actitudinales se tratan a través de la experiencia construida en la interacción con los participantes de la comunidad de aprendizaje donde se propicia la reflexión y autoregulación constante de las propias actuaciones y de los valores y normas que los rigen, con el objetivo de formar sujetos autónomos, críticos y reflexivos capaces de comprender, analizar, reflexionar, aceptar o refutar los diversos puntos de vista de los participantes de forma consciente y productiva para configurar en últimas su personalidad.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El modelo parte del marco explicativo sobre el desarrollo ontogenético de los procesos psicológicos planteado por Vigotsky (1978), quien distingue dos líneas de desarrollo. La primera línea es de orden natural y se relaciona con las características biológicamente heredadas que configuran y facilitan el funcionamiento de los procesos psicológicos elementales del sujeto, denominados procesos psicológicos inferiores. Estos procesos psicológicos como la atención, la percepción, el pensamiento o la memoria van madurando conforme el sujeto interacciona con su entorno social, donde la mediación del lenguaje y de otros sistemas simbólicos propicia la transformación de los procesos elementales a otros de nivel superior, es así como la segunda línea de desarrollo de orden cultural permite la adquisición y desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores del sujeto tiene un origen social y su transformación o evolución se explica por la ley general del desarrollo cultural. De

acuerdo con esta concepción, el proceso de transformación de la actividad interpsicológica en el plano social a la actividad intrapsicológica en el plano psíquico del sujeto está mediado por la internalización, que se define como el proceso por el cual la actividad interpsicológica mediada por las herramientas psicológicas o culturales como el lenguaje y otros sistemas simbólicos se transforma en actividad intrapsicológica gracias a la apropiación y reconstrucción de dichas herramientas en el plano mental. Es así como el sujeto sucesivamente va configurando su pensamiento y desarrollando los procesos psicológicos como la atención voluntaria, la memoria lógica, la volición y la formación de conceptos. (Vigotsky, 1987)

De acuerdo con esta concepción del desarrollo, el sujeto reconstruye activamente los saberes y conocimientos socialmente compartidos y cultural e históricamente constituidos, a través de la actividad interpsicológica y por medio del proceso de internalización y apropiación de las herramientas culturales, en especial el lenguaje, al dotarlas de sentido y significado. En esta medida, el concepto de lenguaje como herramienta psicológica que se constituye socialmente y se reconstruye a través de la interacción social, es esencial para comprender cómo su uso transforma y constituye el pensamiento, la personalidad, la cultura y en general la acción humana.

Para Vigotsky (1987) el mecanismo que propicia y garantiza el proceso de apropiación y reconstrucción del conocimiento a través de la internalización, es lo que denomina como zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo se define como el conjunto de apoyos, conformados por otras personas como el profesor u otros estudiantes más capaces y por herramientas culturales, que posibilitan el avance del sujeto desde el nivel de desarrollo real (lo que el sujeto puede realizar de forma autónoma) hacia el nivel de desarrollo potencial (lo que el sujeto puede realizar bajo la guía o mediación de otro más capaz). Así, gracias a la actividad reguladora y orientadora del profesor o compañeros el estudiante puede lograr el dominio de las herramientas culturales y la reconstrucción de los contenidos que no puede internalizar solo y que se encuentran dentro sus posibilidades cognitivas.

En el modelo pedagógico socio - cultural, a la concepción de zona de desarrollo próximo se asocia el concepto de participación guiada de Rogoff (1993), quien amplía y redefine la naturaleza de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las comunidades escolares. (Coll, Palacios, & Marchesi, 2004)

Para Rogoff (1993) el concepto de participación guiada se refiere a los procesos interpersonales que surgen entre los individuos que se comunican como participantes en una actividad socio - culturalmente significativa, orientada por los miembros más expertos, los valores sociales u otros miembros pertenecientes a la comunidad de aprendices. En el contexto escolar la implicación de los individuos en dichas actividades tiene como propósito prepararlos para futuras participaciones en actividades relacionadas y se promueve por medio de la apropiación participativa. Esta apropiación implica una reconstrucción activa por parte del sujeto tanto de los conocimientos como de las herramientas culturales que hacen parte de la actividad y requiere de la comprensión y el dominio de la actividades, instrumentos y contenidos para utilizarlos posteriormente en otros contextos diferentes a los aprendidos.

De esta perspectiva, el aprendizaje se define como el proceso que surge de la apropiación de las herramientas culturales a través de actividades culturales conjuntas y guiadas, que se desarrollan en comunidades de aprendices y que promueven formas más maduras de participación social en actividades futuras de la misma naturaleza.

Siguiedo a la autora, el aprendizaje se desarrolla a través de dos procesos: en el primero el guía, ya sea el profesor u otros compañeros, estimula e introduce actividades que los aprendices pueden desarrollar de forma autónoma para posteriormente ir aumentando el nivel de complejidad de las actividades por medio de metas accequibles y desafiantes a medida que el conocimiento y las habilidades se van incrementado. Y a través del segundo proceso, el guía va estructurando y regulando la participación de los aprendices, así a medida que el conocimiento, las capacidades y la autonomía se van incrementando el guía va cediendo el control de la actividad al aprendiz.

Bajo este marco explicativo y retomando los principios del método de interestructuración, el profesor participa en las situaciones de enseñanza y aprendizaje como un sujeto igual al estudiante pero reconociendo que éste es diferente a él en cuanto a las características cognitivas, físicas, personales y en relación al conjunto de conocimientos, saberes y experiencias acumuladas y construidas. El reconocimiento de esta diferenciación es de vital importancia ya que el profesor dotado de experiencia y conocimiento es quien puede guiar al estudiante para que pueda reconstruir y comprender aquello que por sí solo no puede. Así pues, el sujeto – estudiante se caracteriza por las actividades que emprende para reconstruir un conocimiento sobre los objetos que sus necesidades, intereses o el

programa de estudios le propone, y el sujeto – profesor sugiere, guía y responde a las necesidades del estudiante que surgen en el desarrollo del proceso educativo. (Not, 2006) De esta manera, el profesor debe conocer las capacidades y necesidades de cada sujeto para poder guiar su aprendizaje, respondiendo adecuadamente a los problemas que éste no puede resolver por sí solo y le permite potenciar sus habilidades creadoras y constructoras de conocimientos.

Así pues, las relaciones entre el profesor, el estudiante y el saber es asimétrica ya que los dos no comparten las mismas características tanto físicas, cognitivas y personales y esto es lo que justifica la intervención pedagógica del profesor como mediador cultural para guiar y ayudar al estudiante a construir sus propios aprendizajes. Por otro lado, la relación es recíproca ya que las iniciativas de acción de cualquiera de los dos, tanto del profesor como del estudiante, transforman a su vez las estructuras y las acciones del otro, así pues la actividad del profesor al orientar, ayudar y guiar al estudiante provoca en éste reacciones que a su vez guían la intervención del primero. Así mismo, esta relación de reciprocidad está enmarcada por un vínculo contractual en el que cada sujeto tiene la responsabilidad de aportar libremente con sus capacidades e intereses y de exigirle al otro para que se logre el objetivo pedagógico, que el estudiante reconstruya el conjunto de sus saberes y personalidad. (Not, 1983)

Bajo este marco referencial en el modelo constructivista socio – cultural la construcción del conocimiento no se entiende como una asimilación individual sino como una reconstrucción conjunta de saberes desarrollada en contextos de socialización y que pasa a ser individual en el plano psicológico por medio del proceso de internalización, que reconfigura el pensamiento, la personalidad, costumbres y cultura del sujeto. De esta manera, en las comunidades educativas el proceso de aprendizaje se define como el conjunto actividades mediadas y guiadas por el profesor, los compañeros y las herramientas culturales, que propician la internalización y apropiación de los objetos de conocimiento y de las herramientas culturales, en especial del lenguaje para su uso, control y regulación autónoma. Y, el proceso de enseñanza se define como la mediación que crea y regula situaciones de apoyo para generar y reorganizar el avance y desarrollo psicológico por medio de la creación de zonas de desarrollo próximo y de mecanismos de participación guiada, donde prima la enseñanza recíproca entre el profesor y el estudiante y entre estos.

Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en situaciones donde prima el debate, la discusión y el análisis crítico de los diversos discursos que circulan en la cultura, en contextos de participación guiada, enseñanza recíproca y aprendizaje cooperativo para propiciar la internalización y apropiación de las diversas formas de mediación del lenguaje como instrumento para la construcción de conocimientos y la configuración cognitiva y personal del estudiante en comunidades de aprendizaje y contextos de interacción. Y retomando los principios del aprendizaje significativo, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la actitud de los estudiantes debe ser significativa para propiciar las relaciones entre las estructuras de pensamiento y conocimientos previos con los nuevos para la construcción activa de nuevos conocimientos en contextos de socialización.

La evaluación. En el modelo socio – cultural la evaluación se entiende como el proceso de valoración que permite el ajuste necesario del plan de estudios y de las ayudas prestadas por el mediador o guía del proceso para que progresivamente el aprendiz pueda desarrollar el conjunto de las capacidades objeto de aprendizaje para aplicarlas de forma autónoma y auto - regulada en diversos contextos socio – culturales.

Desde esta perspectiva, la evaluación se denomina dinámica y comprende la valoración tanto del nivel inicial de desarrollo mental del sujeto como del nivel de desarrollo potencial que el sujeto puede lograr gracias a la mediación y guía del profesor y de los participantes más expertos de la comunidad de aprendizaje. Este tipo de evaluación implica la valoración, regulación y ajuste no sólo del proceso en relación con el aprendiz sino también en relación con la intervención del profesor como orquestador de dicho proceso y en este sentido se realiza una evaluación de regulación del proceso. Por último, se realiza una evaluación sumativa o final que permite identificar si el logro de los objetivos se alcanzó en relación con las capacidades que se esperaba que el sujeto lograra realizar de forma autónoma.

A continuación se relacionan las características de los indicadores que describen las variables de análisis del modelo de la pedagogía constructivista socio – cultural:

Tabla 3 Indicadores descriptivos del modelo constructivista socio - cultural

VARIABLES DE ANÁLISIS	INDICADORES DESCRIPTIVOS DEL MODELO CONTRUCTIVISTA SOCIO – CULTURAL
Contenidos	Los contenidos de tipo factual, conceptual, procedimental y actitudinal se tratan de forma

	<p>contextualizada en los discursos socio - culturales en los que se inscriben y desde donde cobran significado con el objetivo de la construcción conjunta de conocimientos y la configuración tanto cognitiva como personal del estudiante.</p> <p>Apropiación del lenguaje y de otros sistemas simbólicos y de los procesos que implica su uso, comprensión, análisis, producción, control y auto - regulación para dotar de sentido y significado el mundo físico, cultural y social de los estudiantes.</p> <p>Los contenidos procedimentales como la comprensión y la producción se tratan como medio para la reconstrucción del conocimiento, la configuración de la personalidad, pensamiento y cultura del sujeto.</p> <p>Los contenidos actitudinales se tratan en los procesos de interacción comunicativa donde se propicia la reflexión y autoregulación constante de las propias actuaciones y de los valores y normas que los rigen, con el objetivo de formar sujetos autónomos, críticos y reflexivos capaces de comprender al otro y de hallar en la diversidad una opción para el crecimiento personal y cognitivo.</p>
Enseñanza	<p>Creación de sistemas de apoyo para generar y reorganizar el avance y desarrollo psicológico, por medio de la creación de zonas de desarrollo próximo y de mecanismos de participación guiada.</p> <p>Enseñanza recíproca entre el profesor y los estudiantes y entre estos.</p>
Aprendizaje	<p>Promueve el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización y apropiación de las herramientas culturales, en especial del lenguaje y de otros sistemas simbólicos.</p> <p>Internalización y apropiación de las diversas formas de mediación del lenguaje como instrumento para la construcción de conocimientos y la configuración cognitiva y personal del estudiante en comunidades de aprendizaje y contextos de interacción.</p> <p>Apropiación del lenguaje en sus diversas formas discursivas y de los procesos que implica su comprensión y producción para propiciar su uso, análisis, control y auto-regulación.</p> <p>Aprendizaje guiado por el profesor, las herramientas culturales y los compañeros en situaciones educativas cooperativas.</p>
Interacción entre el profesor, los alumnos y el saber	<p>Las relaciones entre el profesor, el estudiante y el saber es asimétrica ya que los dos no comparten las mismas características tanto físicas, cognitivas y personales y esto es lo que justifica la intervención pedagógica del profesor como mediador cultural para guiar y ayudar al estudiante a construir sus propios aprendizajes.</p> <p>La relación entre el profesor y los estudiantes es recíproca ya que cada uno posee la potencialidad de iniciativas de acción para orientar a través de mecanismos de participación guiada.</p>
La evaluación	<p>Evaluación dinámica: valoración del nivel de desarrollo tanto inicial como potencial para planificar, implementar, valorar y ajustar el conjunto de ayudas necesarias para que el sujeto logre dominar de forma autónoma el conjunto de capacidades que se pretende desarrollar con la intervención pedagógica.</p>

	Evaluación de regulación del proceso y evaluación sumativa o final.
--	---

2.2 VARIABLES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Para perfilar la práctica pedagógica de los profesores que participaron en el programa, los cuestionarios, las entrevistas y la observación de las clases se organizaron alrededor de tres variables de análisis referidas a la actuación en el aula que subyace en las prácticas pedagógicas centradas en la comprensión lectora. La primera variable se relaciona con ¿qué se enseña? (1) donde se delimitan las concepciones teóricas sobre el objeto de estudio: el lenguaje, la comprensión lectora y la naturaleza de los contenidos de enseñanza (conceptuales, procedimentales o actitudinales). La segunda variable que se analiza es ¿cómo y cuándo se enseña? (2) referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los procesos de comprensión lectora; y por último, la tercera variable se relaciona con ¿qué, cómo y cuándo se evalúa? (3) donde se definen los procesos y criterios de evaluación.

El análisis de estas variables en su conjunto puede ayudar a comprender las características diferenciadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el microsistema del aula, sin embargo se reconoce que están inmersas en un contexto educativo que las condiciona, por esta razón, se analiza una cuarta variable relacionada con la dimensión afectiva de los profesores.

2.2.1 El objeto de estudio los contenidos y el propósito de enseñanza

Para la comprensión de la práctica pedagógica se parte del análisis de la concepción que se tiene sobre dos aspectos principales, el primero se relaciona con una concepción más o menos explícita sobre cuál es la función social de la enseñanza, es decir ¿para qué enseñar? y el segundo con un conocimiento sobre ¿cómo se aprende? (Zabala V., 2000)

El primer aspecto se relaciona con la fuente socioantropológica y epistemológica de la intervención pedagógica y determina los objetivos y los contenidos de aprendizaje. Este referente determina la función y el sentido social que se le da a la enseñanza y responde a la pregunta: ¿para qué enseñar? cuya respuesta expresa los propósitos y finalidades de la intervención pedagógica. La concepción de la finalidad y sentido de la educación a su vez delimita el sentido y la función que se le da al saber, a los conocimientos y a los

contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza y responde a la pregunta: ¿qué se enseña? (Zabala V., 2000)

Los propósitos de enseñanza que direccionan la práctica en el aula son generales y responden a concepciones abstractas que tiene el profesor sobre su intervención pedagógica, por ende no son observables. Por el contrario, la concepción epistemológica que se tiene sobre el objeto de estudio delimita la naturaleza de los contenidos, y son la unidad de análisis concreta que se va a indagar: *a la respuesta a la pregunta "¿por qué enseñar?" debemos añadir la respuesta a "¿qué enseñamos?", como una cuestión más accesible en este ámbito concreto de intervención* (2000, pág. 27).

Teniendo en cuenta este referente teórico, la identificación de cuáles contenidos de aprendizaje prioriza el docente es el punto de inicio para comprender y analizar su práctica pedagógica. En este caso particular el ¿qué se enseña? (los procesos de comprensión lectora) está determinado por la concepción epistemológica que se tiene sobre el objeto de estudio, el lenguaje y la comprensión lectora. De esta manera, se buscó recoger información indagando sobre tres aspectos: (1) la concepción teórica del estudio del lenguaje que direcciona el plan de área de cada institución. En segundo lugar, (2) la concepción teórica que tienen los profesores sobre el proceso de comprensión lectora, y el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial. Y en tercer lugar se indagó sobre (3) los contenidos de aprendizaje que se priorizan.

Con respecto al primer aspecto, cada concepción sobre **el estudio del lenguaje** determina qué tipo de **contenidos** de enseñanza y aprendizaje se priorizan para el desarrollo del plan curricular del área y con qué objetivo se tratan las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. A partir de su análisis, se conoció si la práctica de los docentes estaba más o menos centrada en: el aprendizaje de contenidos lingüísticos, el aprendizaje de habilidades comunicativas o el desarrollo de las habilidades comunicativas para la significación y construcción de los sujetos.

El segundo aspecto que se indagó también se relaciona con el tercero, **la concepción que los profesores tienen sobre la comprensión lectora** ya que deja entrever la naturaleza de **los contenidos** de aprendizaje tratados en las actividades que se desarrollan alrededor de la lectura. De esta manera se identifican tres tipos de concepciones sobre la comprensión lectora teniendo en cuenta el procedimiento que se

realiza para obtener el significado del texto según Cassany (2006): concepción lingüística, concepción psicolingüística y concepción sociocultural. Y, la explicación sobre el proceso de comprensión a nivel inferencial. Cada concepción permitió analizar y comprender el papel que cada docente le atribuye al proceso de comprensión en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

En cuanto al tercer aspecto, se indagó sobre **los contenidos** que se priorizan y con qué objetivos de enseñanza se tratan en relación con las concepciones que tienen los profesores sobre el lenguaje y el proceso de comprensión, para poder analizar la manera como se planifican, organizan y desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de los procesos de comprensión de lectura.

A continuación se define la concepción que en este trabajo se tiene sobre los contenidos de enseñanza con el objetivo de precisar qué se entiende por contenidos, con qué propósitos y de qué manera se enseñan y aprenden, teniendo en cuenta su tipificación. Posteriormente se trata en profundidad cada uno de los tres aspectos que conforman la primera variable de análisis: el objeto de estudio, los contenidos y propósitos de enseñanza, alrededor de la pedagogía del lenguaje haciendo énfasis en los procesos de comprensión de lectura.

Para Coll (1992), **los contenidos de aprendizaje** “designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (pág. 13). Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en situaciones educativas tienen como fin brindar la ayuda y mediación necesaria para que los sujetos reconstruyan el conjunto de saberes esenciales cuya asimilación sería difícil sin la ayuda que brinda la educación. En esta perspectiva al definir los contenidos de aprendizaje también es importante identificar los mecanismos de enseñanza que propician su construcción.

La naturaleza de los contenidos de aprendizaje es diversa ya que en el aula no sólo se tratan conceptos sino que se desarrollan habilidades y se forman actitudes de forma integral, Coll (1992) formula tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los procesos de enseñanza y aprendizaje los contenidos no se aprenden de forma compartimentada, más aun en los procesos pedagógicos referidos al lenguaje y a la comunicación, sin embargo, hay que delimitar su naturaleza teniendo en cuenta que su

carácter demarca la manera particular en que se aprenden, se enseñan y el cómo se pueden articular para lograr procesos significativos de aprendizaje.

Los contenidos factuales se relacionan con “el conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares” (Zabala V., 2000, pág. 39) en el área del lenguaje son ejemplos de contenidos factuales los signos de la lengua, el vocabulario de segundas lenguas, las fechas, los nombres de autores y obras de corrientes literarias. Por la naturaleza de los contenidos factuales, su aprendizaje consiste en la adquisición de información verbal y su reproducción idéntica ya sea de forma literal como en el caso del aprendizaje de datos o hechos, o ya sea de forma sintetizada como en el caso de los acontecimientos y sucesos. Para propiciar el aprendizaje de los contenidos factuales, se deben relacionar significativamente con los conceptos con que se asocian para permitir su interpretación y asimilación de lo contrario su memorización sería mecánica y poco productiva.

Por otro lado, **los contenidos conceptuales** hacen referencia a los objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen características comunes y que se designan mediante un signo o símbolo. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1991) Ejemplo de contenidos conceptuales en el área del lenguaje son los relacionados con la lingüística y la gramática, los niveles de la lengua (fonético, fonológico, sintáctico, morfológico, léxico-semántico y pragmático), las estructuras textuales y discursivas, los géneros y corrientes literarias y las teorías sobre la comunicación.

Los contenidos conceptuales son de naturaleza concreta y específica en relación con los principios que son de carácter general, éstos subyacen en la organización conceptual de las áreas de conocimiento porque atraviesan y estructuran todos los contenidos que las conforman. (Pozo, 1992) Los principios se refieren a los cambios que se producen en los conceptos en relación con otros cuando se establecen relaciones de causa-efecto o de covariación. (Zabala V., 2000) Ejemplo de principios en el área del lenguaje se encuentran las normas o reglas gramaticales, pragmáticas y textuales que en su conjunto permiten la comprensión y producción de informaciones de forma coherente y cohesionada.

El aprendizaje de los conceptos se da por medio de la asimilación de los nuevos contenidos conceptuales a las estructuras de pensamiento ya estructuradas con las que se asocian. De esta manera, para construir un conocimiento sobre contenidos de tipo conceptual se debe propiciar un aprendizaje significativo ya que se requiere que el sujeto pueda relacionar significativamente los nuevos contenidos con los conocimientos y estructuras de pensamiento existentes y relevantes para poder interpretar y comprender la nueva información a la luz de lo que se sabe y así dotarla de sentido y significado. En esta medida, los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de los contenidos conceptuales requiere, por un lado que las actividades sean potencialmente significativas y que por otro, el estudiante posea una actitud para el aprendizaje significativo, es decir que tenga una disposición para establecer las relaciones entre los nuevos contenidos y sus estructuras de pensamiento preexistentes. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1991)

De esta manera, el aprendizaje de los contenidos conceptuales y de los principios parte de su comprensión sin embargo, el aprendizaje no se agota aquí sino que implica utilizar dicho conocimiento para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación o para construir nuevos conocimientos (Zabala V., 2000), en esta perspectiva es en la que el conocimiento conceptual se hace significativo.

Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias y los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin. Entre los ejemplos de este tipo de contenidos se encuentran: leer, observar, calcular, clasificar, traducir, saltar o inferir; y su clasificación depende de una serie de características diferenciales, la primera, se relaciona con el tipo de actividad que se realiza ya sea cognitiva o motriz; la segunda, por la cantidad de acciones que requiere; y la última, si el orden y secuencia de las acciones esta preestablecida, denominada algorítmica o por el contrario la secuencia depende de cada situación, en cuyo caso representa un procedimiento heurístico. (Coll & Valls, 1992; Zabala V., 2000)

El aprendizaje de los contenidos procedimentales implica: en primer lugar, realizar el conjunto de las acciones que conforman los procedimientos y no solo abordar su conceptualización. En segundo lugar, propiciar la ejercitación constante y múltiple del conjunto de acciones que constituyen el procedimiento hasta lograr su dominio, en tercer

lugar, reflexionar sobre la actividad que se realiza para poder tomar conciencia sobre la actuación realizada y en este sentido poder optimizarla, esto se relaciona con la capacidad metacognitiva del sujeto para regular su propia actuación. Este proceso requiere del uso funcional del marco conceptual que sustenta los contenidos procedimentales, para que desde este conocimiento se pueda analizar y reflexionar sobre si las acciones realizadas son pertinentes para conseguir los objetivos propuestos, o si por el contrario se hace necesario corregir el proceso para optimizar el procedimiento. Desde esta perspectiva, se hace necesario “tener un conocimiento significativo de los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o se aplica” (Coll & Valls, 1992, pg. 44) Y en cuarto lugar, es importante aplicar el conocimiento procedimental en diferentes contextos ya que esto garantiza la adecuación estratégica de los procedimientos en condiciones que no son predecibles.

Por último, el aprendizaje de los contenidos procedimentales también es potencialmente significativo, esto implica que cada nuevo procedimiento debe relacionarse significativamente con los procedimientos ya constituidos y su aprendizaje presume que con cada nuevo aprendizaje se puede optimizar el procedimiento correspondiente ya que involucra su revisión, modificación y enriquecimiento. Además, se propicia una capacidad global de aprender ya que el aprendizaje de los contenidos procedimentales implica el conjunto de contenidos conceptuales con los que se asocia. (Coll & Valls, 1992)

De los contenidos procedimentales, la lectura es en sí un conjunto de procesos cognitivos donde se realizan de forma compleja e interrelacionada diferentes actividades de hipótesis, predicción, inferencias, verificación, corrección, proposición, creación o reproducción; con el objetivo de lograr una comprensión, interpretación y reconstrucción del significado de un texto escrito, además del disfrute y el placer. Este proceso es complejo y requiere de un alto grado de actividades cognitivas y en menor medida de actividades motrices como la decodificación. Además, no es posible afirmar que un número de actividades o una secuencia algorítmica ayudará siempre a comprender los textos leídos ya que el proceso de comprensión depende de otros factores contextuales: anímicos, físicos, textuales; del nivel del conocimiento o no del tema; del objetivo que se tenga frente a la lectura; del interés hacia el texto. Pero, sí se pueden generar una serie de condiciones y circunstancias que propicien la interacción conjunta de estas actividades y una serie de habilidades para estructurarlas, organizarlas y utilizarlas de

forma estratégica con el objetivo de resolver problemas de comprensión en momentos determinados.

Entre los contenidos procedimentales para la comprensión lectora se encuentran unas técnicas o habilidades manipulables como el subrayado, la diagramación o las auto-preguntas, y otros procedimientos de carácter cognitivo superior, que Solé (1992), denomina como estrategias de comprensión lectora, cuyo carácter metacognitivo implica que el lector de manera consciente establezca objetivos de lectura, planifique acciones para lograrlos y evalúe su desarrollo y consecución para proponer cambios cuando se encuentre con problemas de comprensión.

Los contenidos actitudinales engloban los valores, actitudes y normas. Los valores encierran el conjunto de principios y creencias éticas que direccionan la actuación del sujeto como la responsabilidad, la solidaridad o el respeto; las actitudes están determinados por los valores y determinan la preferencia que se tenga a actuar de distintas maneras y en diversas situaciones como cooperar o no con el trabajo de grupo o ayudar o no a los compañeros, realizar o no las tareas de clase, tomar posiciones frente a temas o situaciones; por último, las normas son un conjunto de reglas de comportamiento establecidas por una comunidad e indican qué actuaciones son apropiadas o no. Cada uno de estos contenidos tiene componentes cognitivos (creencias), afectivos (preferencias) y conductuales (acciones) que se interrelacionan en mayor o en menor medida dependiendo de si es un valor, una norma o una actitud (Zabala V., 2000).

En los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dan en el aula, el tratamiento de contenidos de tipo actitudinal siempre está presente de manera implícita o en el mejor de los casos se tratan explícitamente, así estén especificados o no en el diseño curricular de la institución; dependen de la concepción que el profesor tenga sobre el objetivo de la enseñanza que imparte. Por otro lado, en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, como en otras áreas, los contenidos tanto conceptuales como procedimentales están íntimamente relacionados y su aprehensión depende de las actitudes que el estudiante tenga frente al aprendizaje. (Noguerol, 2001)

Para el caso particular de los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de la lectura, la comprensión no sólo se define en términos de la realización de un conjunto de procesos cognitivos o de habilidades, éste es un proceso significativo, cultural e históricamente situado que va más allá de la búsqueda de significado y que configura en últimas la cultura, saberes, creencias e ideologías del sujeto, quien a su vez los enriquece con sus interpretaciones y construcciones particulares (MEN, 1998). En el proceso de comprensión lectora los contenidos conceptuales y procedimentales están íntimamente relacionados y la comprensión, interpretación, reconstrucción y toma de posición frente a los significados del texto están condicionados por las creencias, afectos y actitudes del lector. De esta manera, el tratamiento explícito de los contenidos actitudinales y la función social del lenguaje, en las actividades alrededor de la lectura determina la posibilidad de que lector pueda reconstruir su pensamiento, cultura, creencias, actitudes, valores y en última medida lo configure como sujeto.

Teniendo en cuenta esta delimitación teórica se relacionan a continuación los tres aspectos que conforman la primera variable de análisis de la práctica pedagógica: (1) la concepción teórica del estudio del lenguaje: el enfoque centrado en la competencia lingüística, enfoque semántico - comunicativo o el enfoque comunicativo y significativo. En segundo lugar. (2) La concepción teórica sobre el proceso de comprensión lectora: concepción lingüística, psicolingüística o sociocultural, y el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial. (3) Los contenidos de aprendizaje que se priorizan (conceptuales, procedimentales o actitudinales) y los propósitos de enseñanza, asociados a cada concepción sobre el estudio del lenguaje y el proceso de comprensión de lectura. De esta manera, la explicación de los dos primeros aspectos se relacionan con los contenidos y los propósitos de enseñanza particulares.

▪ **EL ESTUDIO DEL LENGUAJE – LOS CONTENIDOS Y LOS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA**

Para el análisis de **los enfoques sobre el estudio del lenguaje** que orientan el diseño del plan curricular y la planeación del área, se identifican tres enfoques explicativos que se han configurado de acuerdo con las diferentes teorías lingüísticas, psicológicas, cognitivas, texto-lingüísticas y sociolingüísticas, que han emergido en cada época y que han delimitado en el ámbito nacional los parámetros para una pedagogía del lenguaje.

De esta manera, se toma como referente los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) donde se identifican tres enfoques, el primero deviene de la teoría innatista sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje liderada por Noam Chomsky en la década de los cincuenta, que se relaciona con la competencia lingüística. El segundo enfoque es una propuesta del profesor Luis Angel Baena que se denomina semántico – comunicativo y surge con la Renovación Curricular del área de Español y Literatura en la década de los ochenta. Por último, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de 1998 se propone un enfoque denominado comunicativo y significativo del estudio del lenguaje.

De acuerdo con el primer enfoque, la pedagogía del lenguaje en el contexto nacional se centró sólo en la adquisición y desarrollo de la **competencia lingüística** del estudiante, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se enfocaron en el conocimiento y uso de la estructura de la lengua para comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos.

Una pedagogía del lenguaje concentrada sólo en la enseñanza de la competencia lingüística o gramatical tiene como **propósito** el conocimiento normativo e instrumental de la lengua para comprender y producir enunciados lingüísticos desprovistos de contexto, donde los contenidos de enseñanza que se abordan son de tipo factual y conceptual sobre la estructura de la lengua a nivel sintáctico, morfológico, fonológico y fonético.

En esta medida, bajo este modelo no se reconoce la función comunicativa y significativa del lenguaje y el tratamiento de **los contenidos factuales y conceptuales** sobre la lengua no es comprensivo ni funcional ya que no se propicia su uso en situaciones comunicativas reales y no se abordan para comprender, explicar o interpretar otros fenómenos o conceptos relacionados con el fenómeno del lenguaje o para la construcción de nuevas ideas. Desde esta perspectiva, el abordaje de **la lectura** en el aula tiene como fin el análisis estructural del texto y la recuperación de las informaciones leídas a nivel lineal y global para eventualmente reproducirlas de forma idéntica respondiendo a preguntas sobre la lectura.

Estas son las características que engloban las situaciones educativas alrededor del lenguaje cuyo eje es la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística, sin embargo, cabe aclarar que el desarrollo de la competencia lingüística es de vital

importancia ya que el conocimiento, construcción y apropiación de los elementos que configuran la estructura de la lengua le permiten al sujeto contar con el universo de conocimientos previos necesarios para poder usar, explicar y controlar su actuación lingüística con fines comunicativos y significativos y por ende desarrollar las habilidades para la comprensión y la producción discursiva. De esta manera, la competencia lingüística hace parte del conjunto de competencias y habilidades comunicativas que se deben desarrollar en el estudiante pero en ésta no debe recaer el acento de la pedagogía del lenguaje.

A continuación se analiza un libro de texto para evidenciar las características de una pedagogía del lenguaje centrada en la competencia lingüística, donde se puede observar el carácter normativo e instrumental que se le da a la enseñanza y al aprendizaje del lenguaje y a los procesos de comprensión y producción; y su relación con las características de los indicadores descriptivos del modelo de la pedagogía tradicional.

El libro de texto: *Español, teoría y práctica de la lengua*, Tomos 1 y 2 de Educar Editores, publicado en 1983 (Anexo A), es un ejemplo de diseño y aplicación de una pedagogía del lenguaje centrada en la adquisición de la competencia lingüística. Los contenidos de enseñanza se organizan de forma analítica y sintética dividiendo el objeto de estudio, la estructura de la lengua, desde sus componentes fonéticos, morfológicos, léxicos y sintácticos hasta la descripción de los componentes de la estructura de los textos narrativos como el cuento, el mito y la novela, y definiciones sobre la expresión oral y escucha, la composición escrita y un bosquejo sobre qué es literatura y los géneros literarios. Estos contenidos se presentan en los dos tomos de forma progresiva para que al terminar de desarrollar el libro de texto el estudiante pueda tener una visión global sobre la teoría de la estructura de la lengua. Los objetivos pedagógicos que se plantean son: “Enseñar qué es una lengua y cómo es la lengua española. Ayudar a mejorar la expresión oral y escrita de dicha lengua”.

Como ejemplo tomo del libro el componente número trece¹, denominado “La oración gramatical” cuya la actividad de aprendizaje consiste en la lectura de un texto expositivo

¹ Revisar las páginas del Anexo A: desde la 97 hasta la 104. Tomo como ejemplo esta unidad sin embargo cabe aclarar que todas las unidades del libro tienen la misma estructura en la presentación de los contenidos y los ejercicios propuestos.

donde se definen a través de subtítulos la definición de oración, los tipos y sus componentes con ejemplos descontextualizados. Después, con base en la información del texto expositivo se presentan una serie de ejercicios para desarrollar veintiséis puntos de preguntas y actividades denominados colectivos, sin serlos, y otros dieciséis puntos individuales.

Así pues, de cada componente temático se exponen los conceptos asociados seguidos por una serie de ejercicios conformados por preguntas que piden la reproducción idéntica o sintetizada sobre las informaciones contenidas en los textos leídos, tareas de clasificación, identificación de los conceptos vistos en fragmentos de texto, y muy pocas veces se piden explicaciones sobre causas, composiciones escritas para plantear puntos de vista o producción textual. Finalmente la evaluación consiste en comprobar los aciertos y errores de los ejercicios desarrollados.

De acuerdo con este ejemplo, la planeación y organización de los contenidos, las tareas y su secuenciación no son potencialmente significativas ya que no se tienen en cuenta los conocimientos y experiencias previas ni los intereses y necesidades de los estudiantes, cuestión que no le permite al sujeto establecer relaciones significativas entre sus conocimientos previos y los nuevos para construir un conocimiento sobre la estructura del lenguaje, y mucho menos permite su aplicación práctica en contextos comunicativos reales. Las tareas de aprendizaje de este tipo no despiertan un interés en el estudiante para establecer dichas relaciones, estos dos aspectos no permiten que haya un aprendizaje significativo. Así pues, bajo este modelo el aprendizaje se centra en la recuperación de las informaciones contenidas en los textos expositivos leídos para reproducirlos de manera idéntica o sintetizada y sólo los estudiantes que posean gran capacidad para la comprensión y síntesis de la información podrán asimilar los contenidos tratados. En suma una pedagogía del lenguaje centrada sólo en el desarrollo de la competencia lingüística se relaciona con los principios de una pedagogía tradicional.

El segundo enfoque, **semántico – comunicativo** se fundamenta en la propuesta teórica del profesor Luis Angel Baena (1989) sobre la concepción de la función del lenguaje y de la pedagogía de la lengua materna. De acuerdo con el autor, la función esencial del lenguaje es el de ser mediador o instrumento de la significación, definida como el proceso por el cual el ser humano transforma su experiencia empírica con la realidad

objetiva, natural y social, en sentido y la dota de significado. De esta capacidad del lenguaje como instrumento de significación se derivan las funciones del lenguaje como instrumento de pensamiento, de conocimiento y de comunicación. En esta perspectiva, es por medio del proceso de significación que el sujeto configura su universo conceptual, pragmático, socio-cultural, estético y psicoanalítico a través de los procesos de comunicación, conocimiento y expresión estética.

De acuerdo con esta concepción, se “considera que la función esencial del lenguaje es la de la significación; la de servir de instrumento de transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social en significación para su manejo en los procesos de conocimiento y la comunicación” (Baena, 1989, pág. 31) y en este sentido, en el enfoque semántico – comunicativo la enseñanza del lenguaje tiene como propósito que el estudiante conozca y use óptimamente la lengua como instrumento de significación en los procesos: de conocimiento a través del discurso científico, de interacción por medio del discurso cotidiano y estéticos referidos al discurso literario.

Aunado al concepto de lenguaje y significación, el enfoque se configura con la concepción de competencia comunicativa de Dell Hymes (1972), referida a la capacidad del sujeto para interactuar eficazmente en una comunidad de habla al comprender, producir y valorar si los enunciados son gramatical y socialmente adecuados con la situación de comunicación y los interlocutores. Para tal fin, el sujeto debe tener en cuenta las normas tanto gramaticales como pragmáticas, entendidas como las condiciones y circunstancias socio-culturales e históricas que configuran y determinan las características de dicha situación de comunicación, y unos principios éticos para adecuar su actuación lingüística.

De acuerdo con lo anterior, la pedagogía del lenguaje con un enfoque semántico – comunicativo concibe al lenguaje como medio en la construcción sentido y significado, y toma como objeto de estudio el uso social del lenguaje en contextos comunicativos reales, sociales y culturalmente situados. Desde esta perspectiva y según Los Marcos Generales de los Programas Curriculares de Español y Literatura (1984), el enfoque semántico – comunicativo tiene como **propósito de enseñanza**:

(...) que el niño desarrolle las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Es decir, se espera que escuche y lea de comprensivamente y que

se exprese tanto oral como por escrito con propiedad y corrección. La base de la comprensión al escuchar y leer, y de la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita, es el conocimiento por parte del niño de la relación que existe entre realidad, pensamiento y lengua; o sea la significación. El niño debe ser consciente de que las palabras le sirven para construir sus pensamientos respecto de la realidad y expresarlos, y para manifestar sus sentimientos frente a la realidad, así como para conocer los pensamientos y sentimientos de los demás (1984, pg, 33)

En cuanto a **los contenidos conceptuales** sobre la estructura de la lengua en sus niveles fonético, morfosintáctico y semántico, y sobre la teoría literaria como los géneros y los recursos estilísticos, se abordan con un objetivo comprensivo y funcional y como medio para reconstruir nuevas ideas y saberes ya que se promueve su conocimiento, uso y control para servir de instrumento en los procesos de comunicación de expresión personal y de pensamiento crítico. En la misma medida, **los contenidos procedimentales** se abordan con el objetivo de su ejecución, es decir que en este caso, no sólo se expone la base teórica que sustentan las habilidades comunicativas sino que se ejercitan, se propicia su auto-regulación y se aplican a nuevos contextos.

De acuerdo con lo anterior, **la lectura** se concibe como el acto por el cual el lector interpreta y comprende el significado del texto, asume una visión crítica sobre lo leído y lo relaciona con sus experiencias y conocimientos previos. En esta medida, la lectura tiene por objetivo la construcción del significado de texto y se concibe como un instrumento: para significar el mundo social y cultural en que se producen las obras, de comunicación con la visión de mundo que el escritor expresa, de placer estético, y como un instrumento de conocimiento cuando el lector interpreta la realidad expresada en las obras y toma una posición frente a ella. (MEN, 1984)

En relación con los principios que orientan una pedagogía del lenguaje con un enfoque semántico - comunicativo, Los Marcos Generales de los Programa Curriculares de Español y Literatura (1984) se fundamentan en el constructivismo cognitivo y por ende para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en este caso de la lectura, se debe tener en cuenta tanto el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante como sus conocimientos previos, necesidades e intereses para que el estudiante pueda establecer relaciones significativas entre sus conocimientos previos y los nuevos y en esta medida la lectura pueda ser utilizada como fuente de conocimiento y disfrute estético.

A continuación se analiza un libro de texto para evidenciar las características de una pedagogía del lenguaje con enfoque semántico - comunicativo, donde se puede observar un ejemplo de las actividades y los contenidos que se proponen abordar en relación con el estudio del lenguaje y los procesos de comprensión y producción.

El libro de texto: *Español sin fronteras. Un enfoque semántico comunicativo*, de Editorial Voluntad, publicado en 1990 (Anexo. B), es un ejemplo de diseño y aplicación de una pedagogía del lenguaje con enfoque semántico comunicativo. Los contenidos de enseñanza se organizan en ejes temáticos: literatura, lingüística y habilidades comunicativas y de cada uno se tratan aspectos tanto sobre la teoría como de la práctica de los contenidos tratados.

Tomo como ejemplo de la unidad dos el taller número quince (Anexo. B pág 57 – 60) que se desarrolla alrededor de la definición y tipos de publicidad y donde se proponen las siguientes actividades: el análisis crítico sobre las intenciones comunicativas y la veracidad de los tipos de publicidad, el análisis de un anuncio publicitario del periódico donde deben identificar la intención comercial, la capacidad del discurso para convencer, los valores que se promueven y si es necesario o no comprar el producto ofrecido, la producción de un slogan publicitario sobre el papel de los jóvenes para alcanzar la paz. Y por último, se propone el diseño de un guion publicitario de una cuña para radio con el objetivo de promover la venta de un producto.

En este ejemplo se observa que los contenidos conceptuales sobre la publicidad y su clasificación se abordan con un objetivo comprensivo y funcional para analizar las intenciones comunicativas de mensajes publicitarios, e igualmente se abordan los contenidos procedimentales de manera práctica ya que se propone la producción de un mensaje publicitario para convencer al público de comprar un producto en una situación comunicativa simulada, situando así el proceso de producción textual en un contexto social y cultural particular y se relacionan los contenidos tratados con los intereses de los estudiantes.

Un segundo ejemplo muestra un taller individual de lectura y escritura (Anexo. B pg.128), en este taller se plantea la lectura de un fragmento del ensayo “La élite intelectual en la Colonia” de María Teresa Cristina, en donde se propone la lectura del texto y seguidamente cuatro ejercicios: en el primero se pide identificar el significado de “élite

intelectual” y en el siguiente se pide que se explique él por qué de la importancia de los valores en la actualidad, en el tercero, igualmente se pide la explicación de por qué en la época de la Colonia los negros y mestizos no podían escribir y finalmente se propone hacer una reflexión sobre la discriminación social de la época, plantear una opinión al respecto y relacionar este hecho con lo que ocurre en la actualidad.

En este ejemplo se puede apreciar que el objetivo de la lectura es la construcción de su significado para valorarlo y analizarlo de forma crítica y así mismo relacionar la interpretación del texto con las situaciones de la vida actual y real del estudiante para que pueda establecer relaciones significativas entre el significado del texto y el conocimiento que tiene sobre su contexto social actual. Por otro lado, cabe resaltar que los talleres de lectura son individuales y no se dan actividades de socialización.

Por último, **el enfoque comunicativo y significativo** es una ampliación del enfoque semántico - comunicativo y orienta la propuesta pedagógica para el estudio del lenguaje en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998). Dicha ampliación recae en la importancia de retomar la noción del lenguaje como instrumento de significación, propuesta por Baena (1984) y de las funciones del lenguaje que se derivan como medio para la construcción del conocimiento, el proceso de comunicación y la configuración tanto personal, cultural como cognitiva del sujeto.

Así pues, en el enfoque comunicativo y significativo no sólo se contempla el uso social del lenguaje en actos comunicativos reales para la construcción de significados sino también se reivindica su papel como mediador cultural que reconstruye y dota de significado el universo cultural, social, cognitivo y simbólico del sujeto. De acuerdo con esto, la concepción de lenguaje se orienta “hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje”. (MEN, 1998, pág. 24)

Esta concepción se configura alrededor de la noción del lenguaje como instrumento de significación desde una perspectiva semiótica, desde donde se concibe que el sujeto dota de sentido y significado a los signos que configuran la cultura, entendidos como el conjunto de sistemas de significación constituidos socio - culturalmente como el lenguaje verbal y no verbal, los símbolos o las señales, y cuyo conocimiento y uso le permiten al

sujeto a través de los procesos de comprensión, reconstrucción y producción de significados, la configuración cognitiva y sociocultural, la interacción con los demás, la comprensión de la cultura y los saberes que circulan en ella. Igualmente esta noción se relaciona con la concepción sociocultural de Vigotsky sobre el lenguaje como instrumento para la construcción de conocimientos y la configuración cognitiva, social, cultural y personal del estudiante en comunidades de aprendizaje y contextos de interacción.

De acuerdo con lo anterior, **el propósito de enseñanza** se concentra en la configuración del universo socio – cultural, cognitivo y personal del sujeto a través de los procesos de significación mediados por el lenguaje. De esta manera en el marco de la significación se propone el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar a través de los discursos cotidianos en los actos comunicativos, discursos científicos en la construcción de conocimientos y en la apreciación y creación estética a través de los discursos literarios, con el objetivo de configurar, reconstruir, comprender y reproducir el universo conceptual, cognitivo, cultural, social y personal del sujeto. Y en esta medida se propone el desarrollo de una competencia significativa como marco general desde donde cobra significado el desarrollo de las competencias: textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica, literaria y poética del estudiante.

En el enfoque comunicativo y significativo la **lectura y el proceso de comprensión** “se considera como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, pág. 27) en esta medida la lectura es un proceso semiótico de construcción del sentido de los sistemas de significación que configuran la cultura, que son tanto verbales como no verbales.

Desde esta perspectiva, **los contenidos de aprendizaje** y de enseñanza que se priorizan en una pedagogía del lenguaje con enfoque comunicativo y significativo son los de tipo procedimental, relacionados con los procesos de comprensión, producción y análisis crítico de los discursos socioculturales que median la construcción de significados en los actos comunicativos, en la construcción de conocimientos y en la apreciación estética de la literatura ya que a través de estos procesos se busca dotar de sentido y significado el universo cognitivo, social, cultural y personal del sujeto.

Poner el acento en el desarrollo de los contenidos procedimentales implica el tratamiento de los contenidos conceptuales en relación con el proceso de significación, de esta manera, los contenidos que se relacionan con la estructura de la lengua en sus niveles fonológico, morfológico, semántico y pragmático, las estructuras textuales y discursivas, los géneros y corrientes literarias y las teorías sobre la comunicación, se tratan con el objetivo de aplicar su conocimiento, uso, control y explicación como medio para reconstrucción de los saberes culturales, científicos, sociales y personales.

A continuación se analiza un libro de texto para evidenciar las características de una pedagogía del lenguaje centrada en el enfoque comunicativo y significativo, donde se puede observar el proceso de significación como marco que direcciona los procesos de comprensión y de producción en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

El libro de texto: *Metáfora 6 Castellano y literatura*, del grupo editorial Norma, publicado en 2007 (Anexo C), es un ejemplo de diseño y aplicación de una pedagogía del lenguaje enmarcada en el enfoque comunicativo y significativo. Los contenidos de enseñanza se estructuran con base en los ejes curriculares propuestos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) organizando el objeto de estudio en cinco ejes: la literatura, la interpretación textual, la producción textual, la ética de la comunicación y la comprensión, interpretación y reconstrucción de las diversas formas simbólicas que circulan en los medios de comunicación masiva y en otros contextos actuales.

Como ejemplo tomo de la primera unidad el eje referido a la literatura, donde el contenido de aprendizaje, *la literatura y tradición oral*, se presenta inicialmente a través de preguntas y textos que por un lado, invitan al estudiante a analizar y comprender la función social y cultural que cumple la tradición oral como medio para conservar las tradiciones de cada civilización y que por otro, tratan de actualizar los conocimientos previos que tiene el estudiante frente al contenido tratado. Posteriormente se presenta a través de un texto expositivo los contenidos relacionados con el concepto de tradición oral, la relación entre tradición oral, folclor y literatura y las formas de la tradición oral en prosa y en verso, y de cada tipología se presenta un ejemplo de texto. La unidad culmina

con una síntesis de la información y la propuesta de actividades² donde se propone el uso práctico de los conocimientos construidos sobre la tradición oral en situaciones comunicativas relacionadas con la vida real del estudiante y donde el uso del lenguaje cobra significado como mediador cultural ya que a través de actividades como la construcción, producción y análisis de las diferentes formas de la tradición oral como las parábolas, los chistes, los refranes, las fábulas, las coplas, se invita a reflexionar sobre la función social y cultural que cumplen estas formas discursivas, además de propiciar la argumentación y la explicación de la importancia que tiene la literatura de la tradición oral como medio para conservar el patrimonio cultural de la humanidad.

▪ **LA COMPRESIÓN DE LECTURA – LOS CONTENIDOS Y EL PROPÓSITO DE ENSEÑANZA**

El objeto de estudio que nos ocupa en el análisis de las prácticas pedagógicas, es el proceso de comprensión de lectura y en especial el proceso a nivel inferencial. En el desarrollo la psicología cognitiva y educativa se han configurado diferentes concepciones y explicaciones sobre cómo los factores cognitivos, personales y contextuales intervienen en el proceso de comprensión para lograr la interpretación del discurso con el que interactúa el lector. Entre las diferentes concepciones que se han configurado, Cassany ofrece una clasificación teniendo cuenta el proceso que se emplea para la obtención del significado, así pues identifica una concepción lingüística, otra psicolingüística y por último una sociocultural, entendidas no como tres formas diferentes de leer sino como tres representaciones sobre la lectura. (2006, pg. 23) De esta manera, se identifican tres enfoques desde donde se concibe el proceso de construcción del significado de un texto y cada concepción se relaciona con las diferentes teorías que se han configurado sobre el proceso de comprensión: la teoría de la transferencia de información, la teoría interactiva y la teoría transaccional.

Desde una **concepción lingüística** de la comprensión lectora, el significado del texto se aloja en el lenguaje escrito. Leer es identificar el valor semántico de cada palabra e ir relacionándolo con el de las palabras anteriores y posteriores. Desde esta perspectiva, se entiende que el lector comprende el contenido de un texto cuando recupera y relaciona el significado de todas las palabras y las oraciones que lo componen,

² Página 19 del Anexo C.

independientemente de los conocimientos del lector o de la influencia del contexto. En esta medida, el significado del texto es único, objetivo e igual para todos los lectores (Cassany, 2006).

Esta concepción se relaciona con la teoría de la transferencia de información, que define la lectura como el proceso de extracción de información de forma lineal del texto de tal manera que el lector transfiere el significado de lo escrito a su mente. (Cairney, 2011) Así, las actividades de enseñanza y aprendizaje se centran en desarrollar la capacidad del estudiante para identificar fragmentos de información, memorizarlos y reproducirlos de forma idéntica o sintetizada al resolver los test de lectura. En esta medida, se requiere de la capacitación de un conjunto de habilidades para realizar dicho proceso en tres niveles de lectura: primero, el reconocimiento de las palabras, el segundo, la comprensión de los significados y por último la extracción del significado del texto (Dubois, 1991).

Los contenidos. Esta conceptualización sobre la comprensión lectora priorizará en el desarrollo de las actividades, contenidos de aprendizaje que se centran en técnicas y ejercicios para extraer informaciones del texto, por ejemplo, sacar conclusiones después de leer un fragmento corto, responder adecuadamente test de lectura o simplemente ser diestro en la decodificación de la información (Cairney, 2011).

Los contenidos procedimentales desde esta perspectiva no son estratégicos ya que el objetivo de la lectura radica en la memorización y reproducción automática e idéntica de las informaciones contenidas en el texto y en esta perspectiva sólo se propicia su ejecución y ejercitación sin desarrollar la auto-regulación de los procedimientos o su aplicación en nuevos contextos.

Por otro lado, los contenidos conceptuales se centran en el conocimiento de la estructura de la lengua, la gramática, la ortografía, las épocas y los géneros literarios de forma descontextualizada y sin propósitos comunicativos ni funcionales. De esta manera, el conocimiento sobre la estructura de la lengua o la literatura no se utilizan para la comprensión, interpretación o exposición de fenómenos o acontecimientos diferentes o para la construcción de nuevas ideas sino para su reproducción idéntica o sintetizada.

El propósito de enseñanza desde esta concepción sobre la comprensión lectora, aprender a leer implica conocer y dominar el uso de las unidades léxicas de un idioma y las reglas sintácticas que regulan su combinación a nivel lineal o global del texto. En esta medida, el objetivo de enseñanza se centra, por un lado, en que el estudiante lector domine estos conocimientos léxicos y gramaticales y, por otro, de acuerdo con Carney en que el estudiante pueda verbalizar y reproducir “correcta y fielmente” lo que está escrito en el texto, en el contexto del aula y para el profesor. (2011)

Concepción psicolingüística. En la comprensión lectora desde esta concepción, Cassany indica que el significado del texto no está inscrito en las palabras del texto, ni es único, sino que deviene del procesamiento de la información en la mente del lector. De esta manera, leer implica que el lector participe activamente en la construcción del significado al relacionar sus experiencias y conocimientos previos con los nuevos que aporta el texto a medida que se va desarrollando la lectura; en esta medida, el significado construido no es único porque depende del conocimiento previo y los objetivos que cada lector tenga. En este proceso, el significado se construye por medio de un conjunto de estrategias cognitivas que pone en acción el lector de forma automática como la elaboración de hipótesis, inferencias, predicciones, su corrección y verificación constante. (2006)

La teoría interactiva de la comprensión lectora se relaciona con esta concepción, donde la lectura se define como el procesamiento del lenguaje escrito para construir un significado donde intervienen activamente el lector y el texto. (Goodman, 1982) Esto implica que se realice de forma simultánea y compleja una serie de procesos que van desde la decodificación del lenguaje escrito, hasta la generación de predicciones, hipótesis, inferencias y su verificación, que se apoyan en el conocimiento previo del lector y en los indicadores que le brinda el texto a nivel léxico, sintáctico y grafo-fónico. (Solé, 1992)

Los contenidos de aprendizaje por un lado son de tipo procedimental, técnicas para construir el significado del texto a partir de procesos como la extracción, selección, síntesis e interpretación. Por otro lado, son de tipo conceptual sobre el conocimiento de la lengua a nivel léxico, sintáctico y semántico, las estructuras textuales y el conocimiento de los procedimientos que mantienen la coherencia y la cohesión del discurso.

Los contenidos procedimentales que ayuden a jerarquizar y sintetizar la información del texto por medio de la actuación de las macrorreglas: supresión, integración y generación de información, para construir las microproposiciones y macroproposiciones del contenido global del texto (Van Dijk, 1980; 1983). Entre estos procedimientos se encuentra el subrayado, la esquematización, el establecimiento de propósitos y predicciones, hipótesis e inferencias con autopreguntas para regular la comprensión. Bajo este modelo, lo ideal es que la enseñanza de los contenidos procedimentales se de en situaciones de aprendizaje donde se busca que el estudiante aprenda a procesar la información del texto y a utilizar diversas estrategias metacognitivas que posibiliten la comprensión. (Solé, 1992)

De esta manera, no se trata sólo de la repetición de técnicas para extraer, seleccionar e interpretar informaciones sino que implica fomentar su uso de manera estratégica para que el lector pueda planificar, verificar y corregir los problemas que le surjan en el proceso de comprensión para así poder superarlos y construir de forma autónoma el significado el texto. Según Solé, este tipo de contenidos procedimentales son los que deberían enseñarse bajo este modelo, y los denomina estrategias de comprensión lectora; así, las estrategias que deben enseñarse son:

Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (...) las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos de comprensión (...) las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (...) (1992, pág. 64).

El propósito de enseñanza bajo esta concepción aprender a leer implica dominar este conjunto de procesos cognitivos. De esta manera, el objetivo de enseñanza se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para la generación, verificación y corrección constante de hipótesis, predicciones e inferencias con el propósito de procesar la información y construir el significado del lenguaje escrito. Se llama “alfabetización funcional, a este tipo de destrezas cognitivas para construir el significado del texto” (Cassany, 2006, pág. 21).

Concepción socio-cultural. Para Cassany, desde la orientación sociocultural, la lectura se entiende como una actividad social y construida socialmente; en esta perspectiva, su naturaleza varía de acuerdo con las características y circunstancias históricas particulares del momento. Esta dinámica genera prácticas de lectura variadas: con diferentes objetivos, diversidad de lectores, textos con características diferentes como las noticias, la publicidad, el chat, y escritores particulares.

De acuerdo con esto, no existe una única forma de leer, sino que existen variadas maneras de comprender los discursos que circulan en las diversas comunidades como las académicas, literarias, informativas o recreativas. Para lograr una comprensión se requiere además del desarrollo de los procesos cognitivos, del conocimiento de los significados implícitos de carácter sociocultural que circulan en estos discursos. (Cassany, 2006)

En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (2006, pág. 28).

Bajo esta concepción, **la teoría transaccional de la comprensión lectora** puede ampliar la descripción del proceso que se desarrolla en esta práctica. En esta teoría, el proceso de comprensión lectora se define como un acto de comunicación que implica la interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto; los significados se construyen a partir de la transacción entre los sentidos, ideologías, creencias, conceptos, cultura y los sentimientos que contienen estos tres elementos; en esta perspectiva se construye un significado nuevo y enriquecido. Esta construcción particular del significado dependerá de los factores que intervienen en la transacción como el contexto y el propósito que el lector tiene frente a la lectura. Así pues, la comprensión es el resultado de esta transacción, donde se construye un nuevo texto que deviene de la síntesis y dialogo entre el texto, el lector y el contexto. (Rosenblat, 1996)

Los contenidos conceptuales de enseñanza desde este enfoque, sólo cobran significado si se relacionan con su uso en contextos reales, de esta manera se tratarán contenidos sobre la pragmática del lenguaje, el contexto del texto y del autor, los usos y función de los textos, los discursos que en ellos circulan, los diferentes significados que se han construido en comunidades particulares (Cassany, 2006).

Por otro lado, los contenidos procedimentales serán de tipo metacognitivo, como los nombrados en el modelo anterior, en la medida en que su aprendizaje y aprensión ayuden al estudiante a autorregular de forma autónoma el proceso de comprensión. (Solé, 1992) La enseñanza de este tipo de contenidos se dará de forma contextualizada y a medida que lo requiera el estudiante en el desarrollo de la lectura, teniendo en cuenta sus necesidades como lector activo que se enfrenta a problemas de comprensión; estos contenidos se brindan como una ayuda y apoyo por parte del profesor.

En este modelo más que el aprendizaje de contenidos, se prioriza la creación de espacios pedagógicos de socialización con sentido de comunidad en donde los estudiantes socializan y comparten los significados construidos, y estos se reconocen como importantes y significativos para los miembros de esta comunidad. (Rosenblat, 1996; Cairney, 2011) En situaciones de enseñanza de este tipo, lo que se busca es fomentar una actitud y actuación reflexiva, crítica y motivante frente a la lectura. Además, el tratamiento explícito de los contenidos actitudinales sobre la importancia de compartir puntos de vista, de escuchar al otro, de respetar y valorar los puntos de vista y creencias del otro, y la importancia de la función socializadora del lenguaje, permite que el lector pueda reconstruir su pensamiento, cultura, creencias, actitudes, valores y en última medida lo configure como sujeto.

Propósito de enseñanza: de acuerdo con estas consideraciones, el propósito de enseñanza de la lectura en el aula se centra en el desarrollo y la construcción de un sujeto reflexivo y crítico que dota de sentido su mundo interior y físico, por medio de la interacción con los discursos y con los miembros de su comunidad como los compañeros o los profesores.

2.2.2 Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje

La segunda variable de análisis de la práctica pedagógica se relaciona con la manera como se secuencian las actividades y los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a Zabala, V. (2000), el segundo referente teórico que direcciona las prácticas pedagógicas se relaciona con la fuente psicológica y didáctica, que determina el conocimiento de ¿cómo se aprende? y en una visión integradora la concepción psicológica que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, desde la psicología se concretan los diversos estilos de aprendizaje, que determinan la toma de decisiones frente al diseño de la unidad didáctica y definen unos criterios de enseñanza. Este referente se relaciona con las preguntas: ¿cuándo y cómo enseñar? y determinaría la estructura y secuenciación de los contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje; que se complementan con el proceso final de la intervención, la evaluación. Esta última variable se relaciona con la pregunta ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

El elemento de análisis central de esta variable es la secuenciación de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencias didácticas, que se definen como un conjunto de actividades estructuradas para la consecución de unos objetivos educativos y definidas por unos contenidos. Junto a la unidad didáctica coexisten otras variables de análisis como el tipo de relaciones interactivas que se establecen entre el profesor, el alumno y el saber, cuyas características posibilitan o no la consecución de los objetivos propuestos en el desarrollo de las secuencias de actividades; la organización de los contenidos, el uso de los materiales curriculares y los criterios de evaluación. La descripción de estas variables en su conjunto ayudan a concretar las características diferenciadoras de las diversas formas de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con este referente teórico, para analizar las características de las estrategias metodológicas que utiliza cada profesor se recolectó información sobre cuatro aspectos. El primero se relaciona con el concepto que tienen los profesores sobre el cómo se aprende: enfoque centrado en el profesor (heteroestructurante), enfoque centrado en el estudiante (autoestructurante), o en la participación conjunta de ambos (interestructurante). Con el concepto que tienen sobre la participación tanto propia como del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en qué medida cada uno aporta para cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos.

El segundo aspecto que se indagó tenía el objetivo de identificar qué tipo de actividades o tareas se propone desarrollar en las clases centradas en procesos de comprensión lectora: actividades de ejercitación, actividades para la construcción de significado del texto o para darle sentido y significado a las informaciones que aporta el texto. El tercer aspecto que se trató se relaciona con la manera como se estructuran las actividades y las estrategias metodológicas que se utilizan para desarrollarlas en las clases. En los procesos de enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora se identifican tres ejemplos de enfoques como marco de referencia para describir las diferentes prácticas: instruccional, enseñanza progresiva y enseñanza recíproca. Por último, se recolectó información sobre el sentido y propósito que el docente le atribuye a la evaluación.

A continuación se definen las características de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora relacionadas con cada modelo pedagógico.

▪ **MODELO TRADICIONAL – MÉTODO HETEROESTRUCTURANTE**

Secuencias metodológicas: qué, cómo y cuándo enseñar. Las secuencias de las actividades están dominadas por la instrucción directa, que tiene su origen en la investigación de proceso - producto, donde la instrucción dada por el profesor establece una relación de causalidad con la enseñanza y aprendizaje del estudiante, el producto. (Solé, 1992)

Las actividades que se desarrollan en las secuencias metodológicas son descontextualizadas, no responden a los intereses de los estudiantes y son programadas por el profesor para capacitar y ejercitar al estudiante en habilidades de comprensión. En este tipo de aulas el profesor expone, con instrucción directa a los estudiantes y estos desarrollan las actividades de forma individual, no se propician espacios de socialización excepto para corregir los significados definidos por el profesor, en esta medida la relación entre el estudiante y el profesor es sólo para recibir y verificar la instrucción.

Baumann (1985), propone un modelo de instrucción directa para la comprensión lectora, que se desarrolla en cinco etapas. (1) La introducción: donde se explican los objetivos de las actividades y qué utilidad tienen para la lectura; (2) el ejemplo: se ejemplifica la estrategia que se va a tratar por medio de un texto, para que el estudiante comprenda en qué consiste; (3) la enseñanza directa: el profesor por medio de una exposición muestra,

explica y describe la habilidad, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas de forma individual y elaboran la comprensión del texto; (4) aplicación dirigida por el profesor: después de esta explicación los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida con la supervisión del profesor, se hace un seguimiento de los alumnos y si se requiere se vuelve a enseñar; (5) Por último está la práctica individual: donde el estudiante ejercita de forma individual la habilidad con material nuevo.

Qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación se centra en determinar si el estudiante puede dar cuenta fiel de las informaciones explícitas o implícitas que se encuentran en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Y en esta perspectiva, el sujeto es un ente pasivo a quien no se le reconocen los diferentes grados de desarrollo que pueda alcanzar, sino que se le valora cuánto puede dar cuenta de la información que extrajo del texto. (Dubois, 1991)

Para sintetizar, desde el enfoque tradicional en la enseñanza y aprendizaje del proceso de lectoescritura, los estudiantes no realizan actividades significativas que se relacionen con sus necesidades, intereses ni conocimientos previos, así pues, los estudiantes no participan para escoger las lecturas de la clase, leen y escriben textos que no se relacionan con la lectura en el mundo real y sin fines comunicativos, y no se dan espacios para socializar las interpretaciones y producciones que se realizan, en consecuencia no asimilan o comprenden las funciones e importancia que tiene la lectura y escritura en el mundo real (Cairney, 2011).

Por esta razón, en la dinámica del enfoque tradicional no se consideran los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de comprensión e interpretación de textos, además, las estrategias metodológicas se centran en la verbalización de los contenidos, no hay propósitos comprensivos y la valoración sólo se determina si se recuerda o no la información literal con ejercicios de preguntas y respuestas.

En esta medida el modelo tradicional no considera, por un lado, los mecanismos cognitivos que intervienen en el proceso de comprensión de lectura y, por otro, desconoce el carácter constructivo, histórico y sociocultural de la enseñanza.

▪ **MODELO CONSTRUCTIVISTA COGNITIVO- MÉTODO DE AUTOESTRUCTURACIÓN**

Secuencias metodológicas, cómo y cuándo enseñar. De acuerdo con los principios del constructivismo, las situaciones de aprendizaje deben ser significativas, se plantean actividades que establecen objetivos frente a la lectura y con textos que se relacionan con el mundo real del estudiante para que éste se sienta interesado y motivado hacia la lectura. En esta medida, los textos se escogen teniendo en cuenta el conocimiento previo del estudiante y su nivel de desarrollo para que pueda relacionar sus conocimientos previos con los nuevos y así propiciar la transformación de sus esquemas mentales.

Solé (1992) define las estrategias mediadas por el profesor, que favorecen el aprendizaje en lectura. Así pues, desde el constructivismo se plantean tres condiciones de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en lectura: la primera, se refiere al carácter procesual de la construcción conjunta de conocimiento (Edwards y Mercer, 1988, citado en Solé), de tal modo que tanto el maestro como el estudiante puedan compartir de forma progresiva y ascendente el conjunto de significados y el dominio de procedimientos para adecuarse a la situación particular y en esta medida pueda incidirse en la realidad conjunta. La enseñanza y aprendizaje en lectura se considera como un proceso progresivo donde a partir de la interacción se da la construcción conjunta de los saberes.

La segunda condición establece que durante el proceso de construcción conjunta el profesor tiene la función de guía (Coll, 1990, citado en Solé, 1992) y debe garantizar una mediación entre los saberes que va construyendo el estudiante y los que ya se han construido socialmente. A partir de la consideración señalada, es importante destacar el concepto del proceso de andamiaje, donde se explica que el profesor puede plantear situaciones de enseñanza que le exijan al estudiante ir más allá de sus capacidades con la perspectiva de propiciar su desarrollo, pero que al asegurarse de que el conocimiento se haya interiorizado deben retirarse oportunamente las ayudas brindadas con el objetivo de generar autonomía en el aprendizaje. Cuestión que se plantea en la tercera concepción, donde se explica que el mediador del proceso, en este caso el maestro, debe promover situaciones donde el estudiante asuma progresivamente la responsabilidad de su desarrollo y pueda en consecuencia afianzar su autonomía.

Un modelo de enseñanza y aprendizaje que se adapta a estas condiciones y que puede ser un ejemplo para el análisis de las prácticas es la expuesta por Collins y Smith (1980

citado en Solé, 1992, pág. 66), quienes plantean la necesidad de enseñar estrategias para la comprensión lectora, que se dan de manera progresiva en tres fases. En la primera fase de modelado, el profesor a partir de la lectura en voz alta modela a los estudiantes al expresar en el transcurso de la lectura los procesos que a él le permiten comprender el texto, las hipótesis que realiza, los criterios que utiliza para verificar las hipótesis planteadas. Además de comentar las dudas que encuentra, sus limitaciones comprensivas y los recursos que utiliza para resolverlos. En la segunda fase, relacionada con la participación del alumno, el profesor dirige el proceso de comprensión planteándole al estudiante preguntas sobre las hipótesis del tema del texto o preguntas abiertas y animándole a que participe en el uso de las estrategias comentadas que le van a facilitar la comprensión. En la tercera fase, de lectura silenciosa, se pretende que el estudiante realice de manera autónoma las actividades de las fases anteriores: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Incluso en esta fase, pueden proporcionársele ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

Qué, cómo, cuándo evaluar. La evaluación se da de forma progresiva, donde la retroalimentación es vital para intervenir y mejorar el proceso de aprendizaje. Así, Solé identifica una evaluación inicial, desde donde se puede delimitar el conocimiento previo del lector; una evaluación sumativa, que se da al final para determinar cuánto ha avanzado y aprendido el estudiante; y por último una evaluación final, que permite valorar el desarrollo del proceso para identificar falencias, intervenir y ajustar el plan de acción. (Solé, 1992)

▪ **MODELO CONSTRUCTIVISTA SOCIO – CULTURAL – MÉTODO INTERESTRUCTURANTE**

Secuencias metodológicas, cómo y cuándo enseñar. El proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora implica la intervención y apoyo de un mediador cultural, el docente, y de igual forma, de contextos de socialización. De esta manera, se debe dar una práctica guiada donde profesor apoye y socialice con el estudiante para que pueda construir significados, escuche y apoye puntos de vista sobre los significados construidos, proporcione informaciones pertinentes cuando el alumno lo

necesite, proporcione estrategias que utilizan los lectores para construir significados, evalúe los esfuerzos que han logrado los estudiantes para ayudar a desarrollar sus potencialidades, muestre cómo se realiza el proceso de escritura y lectura en contextos reales y con objetivos diversos y contextualizados, además, demostrar que también son lectores y comparten los mismos problemas y emociones. (Cairney, 2011)

En este proceso de enseñanza y aprendizaje guiado por el profesor es importante crear zonas de desarrollo próximo para que se dé un desarrollo potencial, el nivel de desarrollo que puede lograr un niño a partir del aprendizaje. En este proceso de desarrollo es de vital importancia el papel que cumple la interacción y el apoyo entre el docente y alumnos y entre estos, ya que sólo a partir de la socialización se puede jalonar el desarrollo actual de los niños. (Vygotski, 1978) De la mano de este proceso se dan situaciones de andamiaje, referidas a las actividades propuestas que están más allá del nivel de desarrollo actual del estudiante para que a partir de la ayuda, apoyo o guía que le brinda el docente y los demás compañeros se pueda alcanzar el desarrollo potencial.

De esta manera, se deben proponer secuencias y contenidos que permitan al lector desarrollar sus capacidades por medio de textos que exigen niveles de comprensión más complejos que los que el estudiante maneja. Además se deben generar los espacios propicios para la socialización y apoyo entre pares para puedan compartir sus experiencias como lectores y reconstruir los significados logrados. Acá, se prioriza la generación de preguntas y de comunidades de lectores ya que son las que propician el desarrollo y la apropiación de la lectura. (Cairney, 2011)

Por otro lado, la concepción semiótica del proceso de lectura tiene una importante incidencia sobre la enseñanza ya que hay que introducir en la práctica la comprensión de otros sistemas de significación como la publicidad, el video, la fotografía, el documental, la película, los hipertextos, la imagen, la música, las diferentes formas de usar los signos en las redes sociales, los emoticones. Además, para la enseñanza del proceso lector en ciclo cuarto, es muy importante introducir en el aula los discursos y las nuevas lecturas, que los lectores - adolescentes utilizan en nuestra época. (Aragón, 2010)

Un ejemplo de estrategias de enseñanza desde esta perspectiva, puede ser el modelo de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 1992, pag. 69). Este modelo propone cuatro estrategias básicas para la comprensión de un texto: *formular*

predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo, a partir de una discusión en torno al texto con una participación y dirección del proceso por parte de cualquiera de los participantes. Así pues, cada integrante plantea preguntas que deben ser respondidas por los demás (con aclaraciones de las dudas que puedan surgir) para después realizar un resumen y enseguida realizar predicciones del fragmento posterior.

Qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación en este tipo de espacios de enseñanza y aprendizaje, requiere de una valoración que permita establecer el estado actual del desarrollo del estudiante para determinar los criterios del desarrollo potencial que se quiera lograr por medio de la intermediación de la práctica pedagógica. Además se dan espacios para la autoevaluación, ya que el estudiante es quien mejor puede determinar qué problemas tiene frente a la lectura o qué se le facilita. Por otro lado, la coevaluación en estos espacios de socialización es importante ya que en las actividades entre pares se pueden conocer mejor las fortalezas o debilidades que tienen los otros compañeros, teniendo como punto de referencia las capacidades propias; o cómo las intervenciones de los compañeros son significativas para construcción conjunta de significados.

2.2.3 Dimensión afectiva del profesor

Las variables de análisis expuestas a lo largo del capítulo a su vez están enmarcadas e influenciadas por las características del contexto educativo particular en donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje como “los espacios y la estructura del centro, las características de los alumnos y su proporción por aula, las presiones sociales, los recursos disponibles, la trayectoria profesional del profesorado, las ayudas externas” (Zabala V., 2000, págs. 14-19); que dificultan o favorecen el desarrollo y consecución de los objetivos estructurados en el modelo teórico que subyace a la intervención pedagógica.

La comprensión de cómo el microsistema del aula y los diversos factores de la práctica pedagógica favorecen o no el aprendizaje de los estudiantes, no se puede limitar sólo a la caracterización de la tenencia o no de ciertos recursos físicos o de la calidad de la infraestructura, también es importante identificar cómo las características de la gestión institucional inciden positivamente o no en las interacciones entre el profesor, los estudiantes y el saber en el aula. Así, las variables de la gestión institucional relacionadas con el contexto socio-afectivo del maestro, pueden incidir de manera

positiva o negativa en el desempeño de los actores que interactúan tanto en el micro como en el macro-sistema educativo (Bogoya, Jurado, Restrepo, Rodríguez, Barriga, 2007)

En este caso, la dimensión socio-afectiva del profesor, se relaciona con el grado de satisfacción y de tranquilidad que el profesor siente al llevar a cabo sus actividades porque se siente a gusto en la institución, debido al tipo de relaciones sociales que entabla con los compañeros y los directivos docentes, por el apoyo que se le brinda para poder desempeñarse con eficacia o para emprender nuevos proyectos y a la manera cómo percibe que la organización institucional lo favorece o no (Bogoya, 2010). De esta manera, se indaga sobre la percepción que el profesor tiene frente a las relaciones sociales intra-institucionales y a los procesos organizativos, para identificar el grado de satisfacción que siente al ejercer su labor en la institución, y en esta medida analizar si influye positiva o negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Son múltiples las variables que deben tenerse en cuenta tanto en la planeación de la intervención pedagógica que hace el profesor, como en las acciones interactivas, constructivas y cognitivas que pone en juego el estudiante-lector, teniendo en cuenta además, su relación con unas condiciones circunstanciales del aula, la institución o del contexto familiar del estudiante que puedan o no favorecerlas. Desde esta perspectiva, salta a la vista la difícil tarea de poder identificar y caracterizar cuáles serían las prácticas pedagógicas que pueden favorecer el aprendizaje y desarrollo de la comprensión en lectura inferencial. Por esta razón, en el presente trabajo se identificaron las diversas perspectivas, teniendo en cuenta que la realidad de la práctica educativa es un ambiente complejo donde las diversas concepciones pedagógicas interactúan para adecuarse a la situación particular del aula. Los modelos pedagógicos expuestos y las características de cada una de las variables de análisis alrededor de la enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora, sirven como herramienta para observar y caracterizar a cada docente, sin embargo no se espera que cada práctica se enmarque totalmente en un solo modelo pedagógico ya que en cada una pueden coexistir elementos de varios modelos.

De esta manera, se busca describir y perfilar las prácticas pedagógicas de cada profesor para analizar e identificar qué características de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora se asociaron positivamente con el avance de la

habilidad en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes, que hacen parte de los grupos de intervención. Y en esta medida, poder identificar las características diferenciadoras de las estrategias de enseñanza que lograron un mayor o menor avance en los resultados.

A partir de esta delimitación conceptual se identifican las características de las prácticas pedagógicas, que se considera pueden ser predictoras de situaciones de aprendizaje positivas en pro del desarrollo de la comprensión en lectura inferencial:

1. Las prácticas pedagógicas en las que las características de las variables de análisis se relacionan con un modelo pedagógico constructivista cognitivo y método de autoestructuración, cuando se promueve una actuación estratégica y metacognitiva frente a la lectura.
2. Las prácticas pedagógicas cuyas características se relacionan con un modelo pedagógico constructivista socio – cultural y método de interestructuración ya que pueden ser las más efectivas por su carácter incluyente, en donde se reconoce la importancia de la apropiación de las diversas formas de mediación del lenguaje como instrumento para la construcción de conocimientos y la configuración cognitiva y personal del estudiante en comunidades de aprendizaje, contextos de interacción y en situaciones educativas cooperativas donde se propicia la socialización y la discusión para la construcción conjunta de significados.
3. Las prácticas en donde se crean sistemas de apoyo para generar y reorganizar el avance y desarrollo psicológico del estudiante por medio de la creación de zonas de desarrollo próximo y de mecanismos de participación guiada.
4. Prácticas en donde las actividades, los contenidos y su secuencia promuevan un aprendizaje significativo.
6. Prácticas en donde el significado del texto se construya a partir de la interacción, socialización y discusión sobre las diferentes interpretaciones y se realicen producciones discursivas de tipo argumentativo.

Las prácticas pedagógicas cuyas características se relacionan con un enfoque constructivista socio - cultural se pueden asociar positivamente con el desarrollo de los procesos en comprensión lectora; de acuerdo con esto, los principios de este enfoque

son el marco de referencia que permitió analizar, explicar e interpretar tanto las situaciones de interacción de enseñanza y aprendizaje, como los actores que intervienen. La manera como este enfoque concibe la dinámica de la enseñanza permite comprender cómo a partir del cumplimiento de unas características particulares de la intervención mediadora y estratégica por parte del profesor, favorecen a los estudiantes para que puedan aprender a leer de forma significativa.

De acuerdo con lo anterior, en el proyecto se considera que el desarrollo y generación del conocimiento, en este caso los procesos de comprensión en lectura, son el producto de la interacción significativa entre el estudiante, el maestro, el texto y el contexto cultural y socialmente construido. El estudiante se concibe como un actor autónomo e individual, de carácter cognitivo, social y afectivo, que participa activamente en la construcción tanto del sentido del texto como en la interiorización de contenidos procedimentales para lograr la comprensión de los significados; y el maestro es un mediador y promotor que posibilita esta construcción.

Las concepciones planteadas, por un lado, permiten comprender de forma holística la práctica pedagógica y en esta medida favorecen la caracterización particular y compartida de los factores que interactúan y cómo actúan. Y, por otro, tales concepciones proporcionan un patrón de medida para determinar cómo al cumplirse ciertas circunstancias y condiciones, puede promoverse la comprensión en lectura inferencial.

Teniendo en cuenta estas características predictoras del avance en el aprendizaje de los procesos de comprensión lectora, se expone a continuación, el marco de referencia explicativo de la comprensión de lectura a nivel inferencial y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementaron en las escuelas de intervención.

2.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA A NIVEL INFERENCIAL

Hasta este punto se han caracterizado los factores del docente que se relacionan con la enseñanza en lectura, a saber, los modelos pedagógicos y las estrategias metodológicas que pueden favorecer el desarrollo de la comprensión en lectura de los estudiantes. Además se consideró que en el proceso de comprensión de lectura intervienen mediadores culturales como el texto, el docente y el contexto, y también los procesos cognitivos que el estudiante pone en juego para poder construir los significados. A partir

de tales consideraciones, me centro en los procesos de comprensión para entender cómo funcionan y exponer una serie de estrategias que puede emplear el estudiante para utilizar mecanismos inferenciales.

2.3.1 El acto de leer

En la lectura, desde el enfoque comunicativo y significativo del estudio del lenguaje, el lector, el texto y el contexto participan activamente en la construcción de los significados; los conceptos, conocimientos previos, actitudes, cultura, ideologías, sentimientos y visiones de mundo, interactúan y crean un diálogo. A partir de este diálogo, se genera una valoración y reestructuración de las ideas tanto del lector sobre el significado del texto como de los conocimientos previos que tiene y de las visiones de mundo que construye. “Aquí el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, pág. 27). Desde esta perspectiva semiótica, la lectura es un proceso de construcción del sentido de los sistemas de significación que configuran la cultura, que son tanto verbales como no verbales.

2.3.2 El proceso de comprensión lectora

En el proceso lector coexisten dos fases que se complementan: la primera se refiere a la comprensión en sí del significado del texto; la segunda depende de la primera y se refiere a la producción, en donde el lector recrea y enriquece el contenido que ha construido del texto (MEN, 1998). Con respecto a la primera fase de comprensión, el lector establece conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y las informaciones que le aporta el texto para construir una representación mental coherente y organizada de su contenido. Este proceso se lleva a cabo a través de un conjunto de estrategias cognitivas: de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección, que de acuerdo con Goodman (Goodman, 1982), se realizan de manera espontánea e interrelacionada. Esta representación mental sobre el texto, es la que permite al lector posteriormente reflexionar sobre las interpretaciones que hace o las intenciones e implicaciones culturales, ideológicas y éticas que subyacen en el texto, esto es lo que propicia el enriquecimiento y reconstrucción tanto del texto como del sujeto.

El lector utiliza estas estrategias y las desarrolla durante la lectura. Así, por medio del muestreo desecha las informaciones redundantes y selecciona las ideas y palabras más relevantes y significativas para poder interpretar el contenido del texto. Por otro lado, a partir de las informaciones que va construyendo sobre el texto y sus conocimientos previos, predice las informaciones que vendrán posteriormente en el texto y realiza predicciones sobre el final de las palabras, de expresiones, del desarrollo o final del tema o la historia o de una conclusión. En este constante muestreo y predicción de las informaciones, la generación de las inferencias cumple un papel importante ya que por medio de esta estrategia el lector deduce las informaciones que están implícitas en el texto a partir de las informaciones explícitas y los conocimientos previos que tiene tanto conceptuales y lingüísticos como vivenciales y experienciales. En este proceso, además de realizar muestreos, predicciones e inferencias, el lector constantemente realiza estrategias de autocontrol sobre las interpretaciones que ha construido, de esta manera va evaluando si las predicciones e inferencias que ha hecho son correctas y las va corrigiendo. (Goodman, 1982)

En estos procesos cognitivos intervienen otros aspectos contextuales como los propósitos que el lector se plantea conscientemente en torno al texto; el conocimiento previo que el lector tiene sobre el contenido, lingüístico y extralingüístico; el nivel de desarrollo cognitivo, referido a la capacidad que tiene el sujeto para modificar y reestructurar sus esquemas mentales cuando adquiere nuevas informaciones; la situación emocional y, por último, la competencia lingüística, que se relaciona con el nivel de conocimiento, uso y control que el sujeto tenga de la lengua. (MEN, 1998)

Así pues, el lector sea experto o no, pone en juego siempre una serie de estrategias cognitivas básicas pero de forma automática; sin embargo éstas pueden ser cualificadas por medio de la práctica o intervención pedagógica, fomentando y desarrollando en el sujeto una actuación estratégica que le permita tomar decisiones frente a los problemas de comprensión que pueda encontrar al reconstruir una representación mental coherente del contenido del texto.

En la intervención pedagógica, Solé (1992) explica cómo estos procesos se desarrollan de forma progresiva a través de tres fases: *en la primera fase de prelectura o de anticipación*, el lector establece objetivos, indaga sus conocimientos previos, formula predicciones y se plantea interrogantes sobre la estructura y contenido del texto. La

importancia de establecer estas condiciones radica en que a partir de las verificaciones que el lector va haciendo a medida que avanza en la lectura, puede relacionar sus conocimientos previos, los objetivos propuestos y la información del texto para construir una interpretación.

En la segunda fase, durante la lectura o la denominada fase de construcción, el lector debe centrarse en los contenidos principales a partir de indicadores textuales como títulos, subtítulos, gráficos y controlar su comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y valorarlas, realizar inferencias y, además, buscar estratégicamente ayudas si se le presentan problemas de interpretación. En la última fase después de la lectura o de evaluación, el lector debe dar cuenta de todo el proceso y por ende de las construcciones que hizo sobre el significado del texto, a partir de resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, reseñas, entre otros.

2.3.3 El proceso de comprensión y el papel de las inferencias

En el proceso de comprensión el lector va construyendo niveles de representación mental sobre el contenido del texto cada vez más complejos, denominados: superficial, base del texto y situacional, donde las inferencias cumplen el papel primordial de establecer la coherencia local, la interpretación global del texto y la situacional, referida a la construcción del modelo mental sobre el contexto al que se refiere el texto (Montanero Fernandez, 2002). En este proceso de comprensión, las inferencias se encargan de establecer relaciones entre las informaciones explícitas del texto para construir una coherencia local o entre las informaciones que aporta el texto y los conocimientos previos para realizar una interpretación global del mismo (León J. A., 2001).

Así pues, en el proceso de comprensión las inferencias son necesarias porque permiten establecer relaciones entre las informaciones explícitas del discurso y los conocimientos previos del lector ya sean conceptuales, contextuales, experienciales y lingüísticos o los que se van construyendo sobre el mismo contenido del texto, para así poder deducir informaciones implícitas o construir nuevas informaciones.

Al respecto, es necesario contemplar que el lector siempre realiza inferencias de forma intuitiva o mecánica cuando encuentra problemas de cohesión o coherencia, que no le permiten construir una representación mental de su contenido, al menos las inferencias que se relacionan con los niveles de representación local o global. Sin embargo, las

inferencias denominadas profundas, requieren de una actuación consciente y un análisis cuya autorregulación permitirían una actuación estratégica inferencial por parte del lector. (Montanero Fernandez, 2002)

Debido a la multiplicidad de clasificaciones de las inferencias, en este trabajo se toma la clasificación de las inferencias que Montanero (2002) plantea ya que las consideraciones que propone el autor permiten identificar el tipo de estrategias inferenciales que son susceptibles de desarrollo a partir de la actuación pedagógica. Esta clasificación se estructura en función del nivel de representación del discurso que va construyendo el lector, el papel que desempeñan las inferencias en el proceso estratégico de la comprensión: inferencias directas o manipulativas; y el grado de explicitación de la información textual: implícita o explícita. Esta clasificación establece una diferencia sustancial entre las inferencias directas y las manipulativas, siendo éstas de vital importancia ya que por su carácter permitirían el desarrollo de una actuación estratégica por parte del lector si llega a autorregularlas.

A continuación se describe la clasificación de las inferencias en función de los diferentes niveles representacionales:

▪ **REPRESENTACIÓN SUPERFICIAL**

Es el primer acceso que se tiene a la información del texto; se construye una representación fragmentada del contenido por medio del significado de las palabras y la sintaxis. Las operaciones cognitivas requeridas son el procesamiento del léxico y subléxico. En este nivel se encuentran las inferencias superficiales clasificadas como directas, son las encargadas de procesar información explícita, se realizan de manera casi automática y no tienen una actuación estratégica.

▪ **REPRESENTACIÓN DE LA BASE DEL TEXTO LOCAL**

En este nivel se construye una representación más o menos jerarquizada de las proposiciones y se realiza una integración semántica local que aporta un hilo conductor o secuencia temática ya sea por párrafos o por fragmentos de información. En esta, por medio del proceso de comprensión se construye la microestructura del texto, es decir su significado básico (van Dijk, 1983).

▪ REPRESENTACIÓN DE LA BASE DEL TEXTO GLOBAL

En este nivel se construye un significado coherente y global del contenido del texto. Aquí, el lector se vale de la microestructura lograda en el nivel anterior para integrar las informaciones en la denominada macroestructura textual, por medio de la realización de operaciones estratégicas o macrorreglas: la supresión, la generalización y la construcción o integración de las informaciones en macroproposiciones (van Dijk, 1983).

▪ REPRESENTACIÓN DEL MODELO SITUACIONAL

En este nivel, Montanero (2002) explica que el lector logra una representación mental del contexto al que se refiere el texto y no a su representación proposicional; su construcción se realiza de forma recíproca en los niveles tanto local como global y no es un producto final. La representación de este nivel profundo implica un alto nivel de interacción entre los conocimientos previos generales, vivenciales y específicos del lector, la información del texto y la que se encuentra en su memoria episódica de bases de texto construidas anteriormente, relacionadas con el texto que se está leyendo.

▪ Inferencias elaborativas

Las inferencias elaborativas, Montanero (2002) las subdivide en las situacionales y las profundas, de las cuales sólo me centraré en las segundas ya que no son mecánicas y su “ejercitación” permitiría una actuación estratégica inferencial. Las Inferencias elaborativas se encargan de añadir información necesaria para construir y enriquecer tanto la base del texto como el modelo situacional al que se refiere el texto, estableciendo relaciones entre lo que está siendo leído y los conocimientos previos del lector.

Las inferencias elaborativas - profundas: este tipo de inferencias se realiza de forma opcional y al finalizar la lectura para razonar sobre el contenido de la base del texto, así que su ejecución depende de las características personales del lector, del propósito que se tenga frente a la lectura, la superficialidad o profundidad del procesamiento que se pida, la naturaleza de la tarea y del propio texto. Estas están orientadas a deducir información que se encuentra más allá del texto base, corregir las inconsistencias, reelaborar y enriquecer las relaciones entre las ideas a partir de los conocimientos previos con el objetivo de plantear asociaciones, explicaciones, predicciones o evaluaciones sobre el contenido global del discurso que no se reducen a ninguna de las

informaciones anteriores, es decir, a la construida en la base textual y la contenida en los conocimientos previos. Por el contrario, las inferencias situacionales, se realizan casi de forma automática y actúan sobre la construcción de la micro y macro estructura (Montanero, 2002). Entre este tipo de inferencias profundas me centro en: (1) las explicativas, (2) las evaluativas y (3) las pragmáticas, que se clasifican dentro de las manipulativas.

(1) Las inferencias explicativas: están orientadas a justificar y explicar los nexos de tipo argumentativo, procedimental, comparativo y causal. Las inferencias de tipo argumental se encaminan a dar explicaciones sobre el porqué de las afirmaciones o las relaciones entre las premisas y la tesis; las de tipo procedimental, se centran en justificar y explicar por qué un determinado hecho es solución de un problema; las comparativas, se centran en manifestar en cuanto a qué criterios se establece una comparación; y las de tipo causal, denominadas causales consecuentes, se dirigen a justificar y explicar por qué una causa produce una consecuencia determinada.

(2) Las inferencias pragmáticas: están dirigidas a la Interpretación de las intenciones comunicativas que subyacen en el texto o de los recursos estilísticos que utiliza el autor como la metáfora.

(3) Las inferencias evaluativas: son las que se realizan para emitir un juicio de valor sobre el contenido o para detectar inconsistencias en el proceso de comprensión.

Esta clasificación se estructura en función del nivel de representación del discurso que va construyendo el lector, el papel que desempeñan las inferencias en el proceso estratégico de la comprensión: inferencias directas o estratégicas; y el grado de explicitación de la información textual: implícita o explícita. Esta clasificación establece una diferencia sustancial entre las inferencias directas y las manipulativas, siendo éstas de vital importancia ya que por su carácter permitirían el desarrollo de una actuación estratégica por parte del lector si llega a autorregularlas. (Montanero, 2002)

A partir de los criterios de clasificación de las inferencias propuestas por Montanero, se establecen tres niveles de dificultad en la realización de las inferencias, que se sintetizan en el siguiente cuadro.

Tabla 4 Clasificación de las inferencias en función del nivel de dificultad.

NIVEL	PROCESO DE COMPRENSIÓN	TIPO DE INFERENCIA			INFORMACIÓN
		INFERENCIAS LOCALES – DIRECTAS			
1	Base del texto local Microestructura	Referenciales	Causales	Conectivas	EXPLÍCITA
		Anafóricas: relacionan una palabra o una frase con un elemento previo del texto que puede estar explícito o implícito, denominado antecedente. Son de tipo: nominal, verbal y oracional.	Causales: conectan localmente varias proposiciones que se acomodan a un esquema de causa – efecto o medio – fin. Antecedentes: el suceso que se está leyendo se explica por medio de una red causal de sucesos o situaciones anteriores.	Integran localmente la parte del texto recién leída con otra parte leída con anterioridad. Conectan temáticamente dos conjuntos de proposiciones y se encuentran entre las locales y las globales	
		INFERENCIAS PARA LA COMPRENSIÓN GLOBAL – MANIPULATIVAS			
2	Base del texto global Macroestructura	Estructurales	Semánticas		+ O – EXPLÍCITA
		Relacionan la secuencia retórica particular en función de la organización de la superestructura textual. Se apoyan en la identificación de señalizaciones textuales como marcadores o conectores discursivos o en el conocimiento de las diversas superestructuras textuales como las de orden narrativo, expositivo o argumentativo.	Establecen una reducción y jerarquización semántica de las informaciones de la macroestructura a partir de las macrorreglas. Los conocimientos previos que necesita el lector para realizar estas inferencias son de tipo pragmático y temático sobre el conocimiento del mundo físico y social.		
		INFERENCIAS ELABORATIVAS – PROFUNDAS - MANIPULATIVAS			
3	Modelo Situacional	Explicativas	Pragmáticas	Evaluativas	IMPLÍCITA
		Direccionadas a justificar y explicar los nexos de tipo argumentativo, procedimental, comparativo y causal.	Interpretación de las intenciones comunicativas que subyacen en el texto o de los recursos estilísticos que utiliza el autor como la metáfora.	Se realizan para emitir un juicio de valor sobre el contenido o para detectar inconsistencias en el proceso de comprensión.	

2.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA INFERENCIAL

La estructura y base conceptual de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que se propuso desarrollar en los Colegios de intervención, deviene de la revisión teórica anterior, de las observaciones de las prácticas de los dos Colegios que

logran puntajes superiores en comprensión lectora en las pruebas nacionales y, por último, de la revisión de proyectos de investigación, de propuestas didácticas y teóricas sobre estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial.

A partir de esta revisión, el programa de comprensión propuesto por Sanchez (1993) y la secuencia de estrategias inferenciales propuesta por Montanero (2002), son la base que permitió articular la propuesta de una secuencia metodológica de enseñanza en comprensión con el objetivo de desarrollar los procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial.

2.4.1 Contenidos

Los contenidos de aprendizaje son de tipo procedimental estratégico. En el proceso lector el sujeto puede utilizar estrategias de selección, organización o elaboración y valerse de técnicas, que estarían al servicio de las estrategias como el subrayado (selección), el mapa conceptual (organización) o de las interrogaciones (elaboración), con el objetivo de comprender el mensaje contenido en el texto. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la realización de una secuencia de técnicas que son rutinarias y de carácter mecánico no son las mismas estrategias ya que éstas requieren de una intencionalidad, decisión y planeación.

Montanero (2002), plantea que una estrategia debe concebirse de manera adjetiva más que sustantiva, definiéndola como un “comportamiento o actuación estratégica”, donde el sujeto ejecuta una secuencia de acciones de forma autorregulada y tomando decisiones para planificar qué objetivos y cómo alcanzarlos, dependiendo de las características de la tarea a realizar. En esta perspectiva y teniendo en cuenta que el objetivo de esta intervención pedagógica es desarrollar una actuación estratégica inferencial para fortalecer el proceso de comprensión de lectura, se propone a continuación una secuencia de acciones o técnicas al servicio de las estrategias de comprensión: de selección, organización y elaboración, orientadas específicamente a la realización de inferencias de tipo manipulativo.

Para esto, siguiendo a Beltran (2003), el estudiante primero debe apropiarse de un conocimiento procedimental para que posteriormente pueda utilizarlo de forma autorregulada y, en esta medida, pueda planificar y tomar decisiones sobre cómo afrontar

estratégicamente problemas de cohesión y coherencia o de desconocimiento de contenidos específicos o contextuales que no le permiten realizar una representación, interpretación y enriquecimiento del contenido del texto.

2.4.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Se propuso una serie de actividades para desarrollarse en las clases regulares donde se realizan procesos de lectura, con el objetivo de que el estudiante conozca una serie de procedimientos, y, posteriormente, los pueda utilizar de forma autónoma para planificar cómo afrontar problemas de comprensión en el proceso lector. La secuenciación de las actividades y la determinación de cuáles actividades desarrollar en las clases depende del criterio del profesor y de las necesidades del grupo; lo importante es que se puedan introducir en el proceso de comprensión lectora y valerse de ellas para que el estudiante se apropie de un conocimiento procedimental sobre cómo puede interpretar estratégicamente el contenido de los textos a los que se enfrenta y cómo puede afrontar los problemas de comprensión. De esta manera, se plantea un conjunto de actividades, como una caja de herramientas y el profesor hará uso de una u otras según lo requiera. A continuación se exponen los aspectos relevantes.

▪ SECUENCIAS DE ACTIVIDADES Y LAS RELACIONES ENTRE EL PROFESOR EL ESTUDIANTE Y EL SABER

A continuación se resumen las actividades en función de las estrategias de comprensión general e inferencial que se pueden realizar para la construcción de los diferentes niveles de representación del discurso: representación de la base local, global y situacional. Las actividades para desarrollar las estrategias de comprensión, propuestas por Sanchez (1993), están divididas según sean para la construcción del significado de la base del texto local, global o situacional. En cualquiera de los casos siempre es importante: la proposición individual o por grupos; la socialización y discusión en grupo y las autopreguntas; y por último, a partir de esta discusión, escoger en grupo cuál es el significado más adecuado.

Las estrategias de comprensión para construir la base del texto local se denominan estrategias de progresión temática y tienen el objetivo de construir la microestructura textual. Se estructuran a partir de tres actividades centrales: la titulación de párrafos, el establecimiento de autopreguntas y el repaso de la progresión temática. (van Dijk, 1983)

Las estrategias de comprensión para construir la base del texto global se denominan estructurales y tienen el objetivo de identificar la organización estructural de la secuencia retórica del discurso global y la relación particular que se establece entre los componentes del discurso. Para esto se explica la estructura de las diferentes organizaciones textuales por medio de diagramadores gráficos, se identifican los componentes discursivos y se escoge cuál organización textual y diagrama es el más apropiado: causal, procedimental, comparativo, secuencial, descriptivo o argumentativo.

Por otro lado, siguiendo a Montanero (2002) la secuencia de acciones estratégicas que permitirían una actuación estratégica inferencial por parte del lector son: la primera, es **el reconocimiento de indicios textuales o señalizaciones textuales**, que se confrontan o se relacionan con los conocimientos previos tanto lingüísticos como extralingüísticos para guiar la realización de inferencias o procesos inferenciales estratégicos. La segunda, es **la representación gráfica de la estructura semántica del texto**; la tercera, es **la formulación de autointerrogaciones** y, por último, **la discusión en grupo**.

El desarrollo de estas actividades debe darse en un ambiente en que se propicie constantemente la socialización, la discusión en grupo y la auto-valoración por medio de las auto-preguntas y evaluación de los contenidos para realizar una reflexión y análisis crítico sobre los contenidos tratados en los textos. Así; este proceso de comprensión debe complementarse con la producción tanto oral como escrita para reconstruir las visiones personales que se lograron sobre la interpretación del texto al expresar explicaciones, puntos de vista, argumentaciones o conclusiones.

3. Capítulo: METODO

3.1 TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO

Esta investigación parte de la concepción de la investigación social como un espacio para transformar; el proyecto se plantea desde un enfoque de investigación participativa con la perspectiva de caracterizar las dinámicas de enseñanza – aprendizaje que se dan en torno a los procesos de comprensión lectora y con el objetivo de implementar y evaluar una serie de estrategias prácticas que mejoren la lectura inferencial de los estudiantes de una institución pública de Bogotá. Para tal fin, se utilizó un diseño longitudinal y se implementó el análisis de casos. El estudio es de tipo descriptivo – correlacional y se tuvo en cuenta tres variables, una dependiente referida al avance en los procesos de comprensión de lectura inferencial y dos variables independientes que en su conjunto configuran el universo de la práctica del docente. Para el análisis de datos se acude a técnicas cuantitativas y cualitativas teniendo en cuenta el tipo de datos y los objetivos que se plantean.

3.2 PARTICIPANTES

La primera fase de caracterización del proyecto se desarrolló en dos Colegios privados de Bogotá con la participación de los docentes de español del grado noveno y los jefes del Área de Humanidades.

▪ Institución de observación 1

El Colegio San Bartolomé de la Merced es una institución de carácter privado, académico y confesional, de calendario B con jornada única. Consta de educación pre-escolar, primaria y bachillerato; su población es mixta (niños y niñas) con estudiantes que se ubican en los estratos 4 y 5. El promedio del desempeño en el área de lenguaje en la prueba SABER en el 2012 fue de 59,21 puntos.

En la jornada existen cuatro novenos con estudiantes de edades que oscilan entre los 13 y 16 años; los cuatro cursos están asignados a la misma docente y en promedio cada curso tiene 30 estudiantes. El desarrollo de una hora clase se da generalmente en un espacio de 45 minutos, en un aula especializada, que cuenta con computador y escritorio para el maestro, video beam, tablero, estantes y los puestos respectivos de los estudiantes. En las paredes del aula se encuentran los trabajos hechos por los mismos

estudiantes, el plan anual de área, además de las raíces griegas y latinas que trabajan en el bimestre. Al respecto, el aula se muestra como un espacio para los estudiantes en donde por ejemplo, sus producciones poseen un público, son leídas y en esta medida las reconocen como suyas. Por otro lado, la institución en general posee unas instalaciones amplias y cuentan con campos deportivos, biblioteca, coliseo, auditorio y cafetería.

▪ **Institución de observación 2**

El Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre es una institución de carácter privado, académico y confesional de calendario A con jornada única. Consta de educación pre-escolar, primaria y bachillerato, su población es mixta (niños y niñas) con estudiantes que se ubican en los estratos 3 y 4. El promedio del desempeño en el área de lenguaje en la pruebas SABER en el 2012 fue de 60,00 puntos.

En la institución existen cuatro cursos del grado noveno, cada uno con un promedio de 30 a 35 estudiantes de los dos géneros cuyas edades oscilan entre 13 y 15 años. En los cuatro cursos del grado noveno dictan la asignatura dos profesores, uno se hace cargo de tres cursos y el otro de uno. La intensidad horaria de la asignatura es de cuatro horas semanales y otra adicional al mes está dedicada sólo a procesos de comprensión lectora y dirigida por todas las áreas. El tiempo de desarrollo de cada clase es de 45 minutos, generalmente se realizan dos clases seguidas para un bloque de 90 minutos. En el aula de clase hay tablero, lockers para los estudiantes, pupitres y televisor. En general las instalaciones de la institución son amplias e iluminadas, cuentan con campos deportivos, capilla, auditorio, coliseo, biblioteca y cafetería.

En la segunda fase donde se aplicó la prueba inicial de diagnóstico y se implementó el conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas para propiciar el desarrollo de la comprensión de la lectura a nivel inferencial, y en la tercera fase donde se aplicó la prueba final y la valoración de la eficacia de las estrategias; participaron dos grupos de intervención y dos de control.

▪ **Institución de intervención: Grupos 1 y 2**

El Colegio de intervención sede A, es de carácter público, consta de educación básica secundaria y media; su población es mixta con estudiantes que se ubican en estratos 1, 2 y 3, y tiene dos jornadas, una en la mañana y otra en la tarde. Los estudiantes del grado noveno de cada jornada conforman los dos grupos, el primer grupo se encuentra en la jornada de la mañana y el segundo en la jornada de la tarde.

La jornada de la mañana se identifica como el grupo de intervención – 1 (Caso: P1). En esta jornada existen cuatro novenos, cada uno con un promedio de 35 a 40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y 18 años. En la prueba inicial, participaron los cuatro cursos (901, 902, 903 y 904) del grado noveno con un total de 85 estudiantes. En la prueba final participaron 71 estudiantes de los cursos 901, 902 y 903.

La jornada de la tarde se identifica como el grupo de intervención – 2 (Caso: P2). Esta jornada cuenta con dos novenos, 901 y 902, las edades oscilan entre los 13 y 17 años. En la prueba inicial participaron 64 estudiantes y en la prueba final 47. La intensidad horaria de la asignatura es de cuatro horas semanales, el tiempo de desarrollo de cada clase es de 55 minutos que se da por bloques. De cada jornada participó el docente que dicta español en el grado noveno.

▪ **Institución de control - 1**

El Colegio de control - 1 sede A es de carácter público y académico. Se encuentra ubicado en el barrio Castilla y consta de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con dos jornadas y su población es mixta con estudiantes que se ubican en estratos 1, 2 y 3. De la institución los estudiantes del grado noveno de la jornada de la tarde conforman el Grupo de control – 1. En esta jornada existen cuatro novenos, cada uno con un promedio de 35 a 40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y 18 años. En la prueba inicial participaron los cuatro cursos (901, 902, 903 y 904) del grado noveno con un total de 116 estudiantes, 68 niñas y 48 niños. En la prueba final participaron 48 estudiantes de los cursos 901 y 902. De este Colegio participó el docente que dicta español en los cuatro cursos, quien también es el jefe de área. La intensidad horaria de la asignatura es de cuatro horas semanales, el tiempo de desarrollo de cada clase es de 55 minutos.

▪ **Institución de control – 2**

El Colegio de control – 2 sede A es de carácter público y académico. Consta de educación básica secundaria y media, con dos jornadas y su población es mixta con estudiantes que se ubican en estratos 1, 2 y 3.

Los estudiantes del grado noveno de la jornada de la tarde conforman el Grupo de control – 2 donde participaron tres grupos del grado noveno, cada uno con un promedio de 35 a 40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y 18 años. En la prueba inicial,

participaron dos de los tres cursos (902, 903) del grado noveno con un total de 55 estudiantes. En la prueba final participaron 26 estudiantes del curso 902. De este Colegio participó el docente que dicta español en este grado. La intensidad horaria de la asignatura es de cuatro horas semanales y el tiempo de desarrollo de cada clase es de 55 minutos que se da por bloques.

En el desarrollo de la tercera fase donde se evaluó el nivel de desempeño final en comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado noveno de los grupos de intervención y de control, se redujo el número de la población de 319 a 192 ya que no se pudo aplicar la prueba a diferentes estudiantes por causa del paro distrital de maestros que se llevó a cabo en el 2013 y por problemas familiares y de salud que presentó uno de los docentes del grupo de control.

Entre los grupos de intervención y de control, la población de los grupos de control disminuyó el número de estudiantes en más de la mitad, pasando de 171 en la primera prueba a 74 en la segunda, y entre estos dos grupos, el grupo de control – 1 que orientaba la profesora con problemas personales fue el que más redujo su población pasando de 116 a 48 estudiantes. Debido a la reducción de la población, se eliminaron los dos grupos de control ya que la muestra de los resultados de la prueba final no fue representativa. De esta manera, eliminados los dos grupos de control, el estudio se concentra en caracterizar las dinámicas de enseñanza – aprendizaje que se dan en torno a los procesos de comprensión lectora tanto en los grupos de observación como en los grupos de intervención con el objetivo de implementar una serie de estrategias prácticas que mejoren la lectura inferencial de los estudiantes de la institución objeto de intervención.

En la siguiente tabla se sintetiza el conjunto de participantes y la naturaleza del grupo al que pertenecen.

Tabla 5 Población

INSTITUCIÓN	GRUPO – PROFESOR	CURSOS	ESTUDIANTES
Observación – 1	Caso: PO1	-	-
Observación – 2	Caso: PO2	-	-
Intervención			
Jornada Mañana	Caso: P1	3	71
Intervención			
Jornada Tarde	Caso: P2	2	47
TOTAL	4	5	118

3.3 PROCEDIMIENTO

3.3.1 Fase 1: Caracterización de las variables del docente

El objetivo de la primera fase de la investigación se centró en la caracterización de las variables del docente asociadas con el modelo pedagógico y el diseño del currículo de dos instituciones con niveles altos de desempeño en lectura. Para tal fin, se aplicó un cuestionario tanto al profesor encargado como al jefe de área; se observó el desarrollo de dos clases y se entrevistó a cada uno de los docentes para ampliar la información recopilada en los cuestionarios.

En primer lugar se analizaron los datos del cuestionario del jefe de área de cada colegio para caracterizar el perfil del diseño curricular del área de humanidades a partir de las informaciones obtenidas sobre el enfoque del estudio del lenguaje, las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje y la evaluación que orientan las prácticas pedagógicas de los profesores. En segundo lugar se comparó el perfil del diseño curricular con el perfil de la práctica pedagógica de cada Profesor para verificar su correspondencia. El perfil del profesor se configuró a partir de los datos obtenidos del cuestionario del profesor en donde se indagó sobre cada una de las variables de análisis que configuran las prácticas pedagógicas: (1) las concepciones teóricas sobre el estudio del lenguaje, la comprensión lectora y la naturaleza de los contenidos de enseñanza, (2) los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los procesos de comprensión lectora, y por último, (3) los procesos y criterios de evaluación. Para el análisis de estos datos se identificaron las características compartidas entre las

concepciones declaradas por el profesor y los indicadores descriptivos de las variables de análisis de la práctica pedagógica, y se compararon con los indicadores descriptivos de los modelos pedagógicos con el objetivo de identificar el modelo pedagógico particular con que se asocian las prácticas pedagógicas en cada caso. Por último, los perfiles que se configuraron sobre las prácticas pedagógicas de cada Profesor se compararon con las observaciones directas de dos clases y con la información obtenida en las entrevistas para contrastar los datos y confirmar si las prácticas pedagógicas declaradas por los profesores se correspondían con las prácticas reales en el aula de clase. Cabe aclarar que con los datos obtenidos la caracterización de la práctica pedagógica de cada docente se acerca más a la declarada que a la practicada ya que sólo se pudo observar el desarrollo de dos clases.

A partir de la caracterización de los dos perfiles pedagógicos se identificaron las actividades que en los dos casos se compartían y que podían aplicarse de forma práctica. Posteriormente, los resultados de esta caracterización contribuyeron con la formulación de una serie de estrategias destinadas al desarrollo y fortalecimiento de la lectura inferencial del Colegio objeto de intervención.

▪ **Institución de observación – 1 (PO1)**

De acuerdo con los datos proporcionados por la jefe del Área de Humanidades del Colegio San Bartolomé (Anexo D) y la Profesora que tiene a su cargo la asignatura de Lengua Castellana del grado noveno (Anexo E), el diseño del currículo de la institución se rige con la orientación de ACODESI (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia) y desde el área de Lengua Castellana se considera “El lenguaje como constructor del sujeto” para apoyar la filosofía institucional. El diseño del plan del área de Lengua Castellana de la institución está orientado por **el enfoque comunicativo y significativo del estudio del lenguaje** en donde la lectura, la escritura y la oralidad son habilidades y prácticas culturales que conllevan a la construcción de la significación y de la identidad.

De acuerdo con Ardila Ortiz (Comunicación personal. Cuestionario del Jefe de Área, 17 de mayo del 2013), en la planeación del área **la lectura** se concibe como una práctica cultural que dota de sentido y significado la experiencia humana y en esta medida su desarrollo implica la constitución de la identidad. La lectura se trabaja teniendo en cuenta los cuatro niveles del proceso de comprensión de acuerdo con las orientaciones curriculares nacionales actuales:

-
- Lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto
 - Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto
 - Lectura crítica / Comprensión global del texto
 - Lectura intertextual / Comprensión global del texto

En la misma perspectiva, para la Profesora que orienta la asignatura en el grado noveno: “la lectura, hace posible que el estudiante construya un conocimiento, y establezca diferentes tipos de relaciones, de tal manera que se desarrolle lo cultural, lo social y lo personal con una posición interpretativa, crítica, argumentativa, y propositiva” Y para el caso del grado noveno “se hace énfasis en el proceso de lectura inferencial desde luego sin descartar la literal, crítica e intertextual” (Jaimes, B. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 14 de mayo de 2013).

De esta manera, los contenidos conceptuales y procedimentales de enseñanza y aprendizaje que se abordan en las actividades centradas en la comprensión lectora “se tratan con el objetivo de favorecer el proceso de comprensión y producción y el análisis crítico y reflexivo de los textos leídos como proceso de significación” (Jaimes, B., 14 de mayo de 2013).

Así la Profesora manifiesta que aborda contenidos de tipo conceptual que se relacionan con los niveles léxico - semántico como las raíces griegas y latinas y el significado del vocabulario con el objetivo de ampliar la competencia enciclopédica del estudiante y en esta medida desarrollar la capacidad para comprender de forma autónoma las palabras desconocidas con las que se enfrenta el lector en el proceso de comprensión, teniendo en cuenta su estructura y el contexto comunicativo en el que surgen. Al respecto, la Profesora cada mes selecciona una raíz griega y otra latina para tratar su significado, formar diversas palabras e identificarlas en diversos textos, y para recordar dichas raíces se éstas se escriben en una cartulina y se ubican en el salón de clases. También se abordan contenidos textuales y pragmáticos sobre la estructura de la reseña literaria, la toma de posición frente a un tema y la producción de argumentos orales y escritos con el objetivo de analizar y producir reseñas literarias en donde se expresan de forma crítica y reflexiva las interpretaciones construidas sobre los textos leídos en relación con el contexto sociocultural en que se inscriben.

Entre los contenidos procedimentales que se abordan en las actividades centradas en la comprensión de lectura se encuentran:

Leer en forma personal y en silencio, la lectura compartida, diagramar, subrayar ideas principales y secundarias, dibujar y elaborar trabajos con materiales plásticos que den cuenta de la interpretación del texto leído, esquematizar lo leído a través del mentefacto y el mapa mental y las salidas pedagógicas. En el presente año se realizó una salida pedagógica a la laguna de Guatavita para apreciar y sentir el pensamiento indígena de la cultura muisca para relacionar la experiencia vivida con la interpretación del libro Popol Vuh y para construir un sentido de identidad con la cultura indígena. (Jaimes, B., 14 de mayo de 2013)

Al respecto, en el aula de clase se encuentran expuestas en una pared del aula las distintas construcciones plásticas que los estudiantes han realizado como materialización de la interpretación que han hecho del libro Popol Vuh con el objetivo de que el trabajo realizado tenga un propósito comunicativo y lectores reales.

De acuerdo con el último contenido procedimental propuesto, en el plan de área se conciben como contenidos procedimentales estratégicos para desarrollar el proceso de comprensión lectora las actividades que ayudan a enriquecer el conocimiento experiencial, personal y cultural del sujeto, que se relacionan con los temas tratados en los textos leído. Esto se lleva a cabo con el objetivo de dotar de sentido y significado los procesos de comprensión, producción y análisis crítico y en esta medida propiciar la construcción de la identidad social y cultural del sujeto.

De esta manera, los contenidos de enseñanza y el propósito con que abordan en las actividades centradas en la comprensión lectora se relacionan con el enfoque comunicativo y significativo del lenguaje ya que por un lado, los contenidos conceptuales se tratan con el objetivo de aplicar su conocimiento en la comprensión, producción y análisis crítico de los textos leídos como medio para reconstrucción de los saberes culturales, sociales y personales, y por otro, los contenidos procedimentales se relacionan con los procesos de comprensión, producción y análisis crítico de los discursos socioculturales para la construcción de conocimientos sobre la literatura latinoamericana, el contexto socio cultural en que se inscriben y su apreciación estética con el objetivo de dotar de sentido y significado el universo social, cultural y personal del estudiante

Por otro lado, en cuanto a **las estrategias de enseñanza y de aprendizaje** en el proceso de comprensión lectora, desde el plan curricular y de acuerdo con la Jefe de Área se reconocen cuatro momentos especiales en la forma como los estudiantes se acercan a los textos: pre-lectura, lectura gratuita, post-lectura y lectura fonética (Ardila Ortiz, Comunicación personal. Cuestionario del Jefe de Área, 17 de mayo del 2013).

Así mismo, la Profesora describe la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrolla alrededor de la comprensión lectora a través de tres momentos: “Antes: introducción, repaso, evocación. Durante: lectura personal, colectiva, trabajo personal, en parejas. Después: Ejercicios de escritura desarrollo de gráficos, dibujos, vocabulario, producción de un texto que contenga valoración crítica” (Jaimes, B. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 14 de mayo de 2013).

Y entre las actividades particulares, que se proponen para desarrollar los procesos de comprensión a nivel inferencial se encuentran:

De vez en cuando los foros virtuales. La motivación para asistir a las horas de estudio, la esquematización de lo leído, las adivinanzas, las preguntas problematizadoras, la lectura intertextual con material audiovisual, actividades de nivelación para cada estudiante, monitorias, la coevaluación, la lectura y escritura con un propósito como la localización de todas las producciones en un portafolio o libro, al terminar el año escolar, y las salidas pedagógicas que se relacionen con el tema del libro que se está leyendo (Jaimes, B., 14 de mayo de 2013)

Cabe resaltar que las actividades que se desarrollan en las clases centradas en la comprensión lectora se enmarcan en el plan anual de estudios desde donde se propone un proyecto para que el lenguaje y sus procesos se trabajen de forma transversal, de esta manera las lecturas y el análisis crítico que se realizan para la construcción de textos como reseñas literarias o ensayos, se integran en el diseño de un libro final en el que están plasmadas las producciones que se realizaron durante el año escolar desde el área de español y desde las otras áreas. Esta producción final se construye con el objetivo de exponer a los padres de familia lo realizado en el año escolar y por ende llena de sentido y significado los procesos de comprensión y de producción ya que el diseño del libro tiene una intención comunicativa y lectores reales.

Además, el proceso de comprensión de cada libro se culmina con la generación de preguntas problematizadoras que proponen los estudiantes sobre el texto leído para escoger una y resolverla en una producción escrita que va incluida en el libro, este proceso se desarrolla en un espacio de socialización, debate y enriquecimiento de las diversas preguntas que proponen los estudiantes.

En cuanto a la relación que se establece entre el profesor, el alumno y el saber en las actividades que se proponen desarrollar alrededor de la lectura, la Profesora considera que el nivel de implicación tanto de los estudiantes como de profesor debe darse en igual medida, de esta manera la concepción que tiene la Profesora sobre el papel que desempeña el estudiante en las actividades de comprensión es: “el estudiante coopera y participa de su proceso en las actividades propuestas”, y el profesor “al igual que el estudiante, la actitud del docente es de cooperación, creatividad y apertura en cuanto las necesidades lo ameritan” (Jaimes, B., 14 de mayo de 2013).

Por otro lado, con respecto a la organización social e interacción en el aula del grupo observado, se practica un trabajo cooperativo por parejas, la interacción entre maestro y estudiantes ocurre en un plano horizontal sin jerarquías, los estudiantes se autorregulan fomentando un ambiente agradable para la interacción, se dan constantemente explicaciones personalizadas, el profesor tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje fomentando la autonomía y reconoce la escritura y la lectura como procesos. Al respecto, en el proceso de escritura, los estudiantes piden constantemente al profesor la corrección y retroalimentación para reescribir sus producciones.

Por último, en cuanto a **la evaluación**, se realiza procesualmente teniendo en cuenta: las etapas del desarrollo humano, los procesos y subprocesos de las áreas o de las dimensiones y los logros, además es de carácter permanente, generando siempre espacios de retroalimentación reflexiva en la medida en que se espera identificar fortalezas y debilidades. La docente evalúa los procesos de comprensión lectora por medio de conversaciones orales y grupales, fichas de lectura, toma de apuntes, mapas mentales, mapas conceptuales, elaboración de reseñas a mano y en computador, una prueba escrita al final de cada período y la producción y exposición a los padres de familia del libro al final de año. Además, se llevan a cabo de forma transversal proyectos como el plan lector y el concurso de ortografía, el cual goza de una gran acogida a nivel institucional.

De acuerdo con la caracterización anterior, en el **Caso PO 1** los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con el método de interestructuración del conocimiento ya que el estudiante participa activamente en la construcción de sentido y significado en los procesos de comprensión y de producción donde el profesor cumple un papel importante como mediador y guía e igualmente los compañeros ya que participan como apoyo y guía en la construcción conjunta de los significados en situaciones socialización. Así mismo se relacionan con el modelo constructivista socio-cultural ya que a partir de los procesos de enseñanza se crean mecanismos de participación guiada a partir de las monitorías y el trabajo por parejas ya que se organizan de acuerdo con las capacidades de cada estudiante. Se propicia la enseñanza recíproca entre el profesor y los estudiantes y entre estos.

En cuanto a los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta el enfoque sobre la pedagogía del lenguaje desde donde se proponen los objetivos de enseñanza, se relacionan igualmente con el modelo sociocultural ya que se promueve la apropiación de la lectura y escritura como instrumentos para la construcción de conocimientos y la configuración cognitiva, personal, social y cultural del estudiante en comunidades de aprendizaje y contextos de interacción.

Con respecto a la secuencia de las actividades y de los contenidos en las clases centradas en la comprensión de lectura se observa que la Profesora realiza una contextualización sobre el tema tratado en la lectura, activa los conocimientos previos de los estudiantes e incita a los estudiantes para proponer hipótesis para después realizar una lectura personal en lo que desde el plan de área se denomina como lectura gratuita, seguida de una lectura colectiva en donde se promueve la socialización y la discusión de preguntas problematizadoras para la construcción conjunta del significados, esta segunda fase se realiza con un trabajo en parejas y luego entre el grupo. En la etapa final se proponen ejercicios de escritura desarrollo de gráficos, dibujos, vocabulario y la producción de un texto que contenga valoración crítica. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora se relaciona con el modelo de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) ya que se realizan predicciones, se plantean preguntas sobre el texto en contextos de socialización y discusión orientadas por el profesor o los estudiantes que participan y por último se concretan las interpretaciones logradas en diagramaciones o en la producción de reseñas literarias.

▪ **Institución de observación 2 (PO2)**

De acuerdo con los datos proporcionados por la Jefe del Área de Humanidades del Colegio Agustiniانو Ciudad Salitre (Anexo F) y el Profesor que tiene a su cargo la asignatura de Lengua Castellana del grado noveno (Anexo G) **la planeación de área de Lengua Castellana** orienta la pedagogía del lenguaje por:

(...) el enfoque semántico – comunicativo cuyo objetivo se centra en el desarrollo de cuatro habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar, en un contexto socio cultural que le permiten al estudiante, a través de elementos pragmáticos y partiendo de su realidad, interpretar, argumentar y proponer de manera clara, concisa y pertinente. Es decir, los estudiantes del Colegio Agustiniانو Ciudad Salitre deben ser competentes para comunicarse efectivamente de manera escrita y oral en diferentes ámbitos (Bautista, R., Comunicación personal. Cuestionario del jefe de área, 13 de abril del 2013).

El diseño curricular se organiza en los ejes temáticos: literatura, producción textual, semántica, ortografía, comprensión lectora, gramática, plan lector y ética de la comunicación. Donde a través del plan lector se busca desarrollar el gusto por la lectura, y la comprensión lectora se concibe como un medio para la apreciación estética de la literatura, la construcción de conocimiento a través de la valoración crítica del contexto socio cultural, la intencionalidad y el impacto social que generan los textos leídos

Sin embargo para el Profesor, Bohorquez, C (Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013) la concepción teórica sobre la lectura y el proceso de comprensión que orienta sus prácticas pedagógicas es:

(...) la teoría de las seis lecturas, el modelo pedagógico que prevalece es el de la pedagogía conceptual, ya que es en este donde tiene su origen. Además se tienen en cuenta los principios de un aprendizaje significativo ya que favorecen el proceso de comprensión. Desde la perspectiva de los lineamientos, de los estándares y de la teoría de las seis lecturas, el nivel o el tipo de lectura al que se le da prioridad en el grado noveno es el de la lectura categorial, en ella el estudiante debe hacer una comprensión total del texto y relacionar ese contenido con un contexto real.

De acuerdo con lo anterior, el Profesor comparte con el diseño curricular el mismo referente teórico sobre la pedagogía del lenguaje sin embargo, el referente conceptual que orienta su práctica alrededor del proceso de comprensión es a título personal y se ve reflejada tanto en los contenidos de enseñanza y de aprendizaje que prioriza para el desarrollo de la desempeño lector de sus estudiantes como en las estrategias de enseñanza que utiliza en sus clases.

De esta manera, los contenidos conceptuales que prioriza el Profesor para promover en el estudiante el desarrollo de la comprensión lectora se relacionan con la estructura de la lengua a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático y con la estructura intratextual e intertextual en sus componentes semántico y sintáctico con el objetivo de tener un conocimiento sobre la lengua y la estructura discursiva para poder facilitar la comprensión de los textos en todos los niveles y en especial en el nivel categorial. Así, para el Profesor el conocimiento de los siguientes componentes es necesario para desarrollar el proceso de comprensión:

Lingüísticos: Estructura de las oraciones. Coherencia local. Concordancias. Uso de conectores lógicos, segmentación en oraciones y párrafos. Macro estructura: Coherencia Global. Superestructura. Forma global del texto. Los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. Tipología textual. Léxico. Campos semánticos. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos. Textuales: Intertextualidad, intratextualidad. Pragmáticos: coherencia pragmática, actos de habla, componentes ideológicos de los textos, usos sociales de los textos. Registros lingüísticos. Intención del texto. Situación comunicativa y contexto (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

Así mismo y en correspondencia con la teoría de las seis lecturas los contenidos procedimentales que el Profesor aborda “tienen el objetivo de desarrollar el proceso de comprensión: desde la lectura fonética, la decodificación primaria, la decodificación secundaria, la decodificación terciaria, y la lectura categorial hasta la lectura metasemántica. Pero en especial la lectura categorial” (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013). Entre los contenidos se encuentran:

Lectura con fluidez. Uso de la puntuación y entonación en los textos. Uso del énfasis en elementos relevantes de la lectura. Identificación, búsqueda e interpretación de nuevo léxico. Identificación y clasificación de ideas principales y secundarias. Rastreo de super, macro y microestructuras. Identificación de sucesos y tesis relevantes dentro del texto. Jerarquización de información. Relación con otros textos. Relación con contenidos del mismo texto, relación con contenidos de otro tipo de textos (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

Dichos contenidos se abordan con un objetivo comprensivo y funcional ya que configuran la base conceptual necesaria desarrollar el proceso de comprensión desde la lectura fonética hasta la categorial. El abordaje de estos contenidos se evidenció en la observación de una de las clases que se desarrolló alrededor de la lectura del libro “El Matadero” de Esteban Echeverría. La lectura del libro se realizó de forma grupal y a medida que se iban leyendo los párrafos se iban subrayando con diferentes colores los conectores y marcadores discursivos, las ideas principales y las palabras o frases que hacían referencia al contexto socio cultural en que se desarrollaba la historia, a su vez dichos referentes se relacionaban con situaciones de la vida nacional actual. En este análisis los estudiantes proponen y discuten sobre la construcción de las ideas principales y el profesor propone y explica diversos ejemplos que se relacionan con el contexto social y cultural actual.

De acuerdo con lo anterior y centrándome en la concepción que el Profesor declara que orienta su práctica pedagógica para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, a saber la teoría de las seis lecturas y la pedagogía conceptual, el objetivo de enseñanza se centra en el desarrollo afectivo, cognitivo y expresivo a partir de la apropiación del lenguaje, de otros sistemas simbólicos y de los procesos que implica su comprensión, y en esta medida la lectura se considera como herramienta fundamental de la inteligencia y del desarrollo integral del sujeto.

En la misma perspectiva las **estrategias de enseñanza y de aprendizaje** se relacionan con los principios de la pedagogía conceptual. De acuerdo con el Profesor, para el proceso de enseñanza “se tienen en cuenta los principios de un aprendizaje significativo ya que favorecen el proceso de comprensión” además, a partir de la observación de las clases y de la descripción de las actividades que se realizan en torno al proceso de

comprensión lectora, prevalece el método de interestructuración donde el estudiante es protagonista de su proceso de construcción y el docente es quien orienta el proceso de crecimiento intelectual del estudiante en el ejercicio lector a través de espacios de socialización.

En cuanto a la secuencia de actividades que se desarrollan en las clases centradas en la comprensión lectora, el Profesor describe:

Antes: contextualización con situaciones problema, despertar el interés y la motivación del estudiante, mostrar la importancia de lo que se leerá. Durante: desarrollo de las actividades propuestas en los puntos cinco y ocho.³. Después: la construcción de escritos, dibujos o cortometrajes (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

Las actividades a las que se refiere el Profesor son las señaladas como contenidos procedimentales que favorecen el desarrollo del proceso de comprensión desde la lectura fonética hasta metatextual donde destacó, por un lado:

(...) Identificación y clasificación de ideas principales y secundarias. Rastreo de super, macro y microestructuras. Identificación de sucesos y tesis relevantes dentro del texto. Jerarquización de información. Relación con otros textos. Relación con contenidos del mismo texto, relación con contenidos de otro tipo de textos (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

Y por otro, las actividades que el Profesor propone como importantes para desarrollar la lectura a nivel inferencial:

Leer textos de carácter metafórico. Realizar lecturas en las que el estudiante tenga la posibilidad de intervenir en otras tipologías textuales diferentes a la narrativa. Subrayar las ideas principales y secundarias. Preguntas problematizadoras. Señalar en el texto elementos de orden intratextual,

³El conjunto de actividades que el Profesor señaló como contenidos procedimentales importantes para desarrollar la comprensión lectora y las actividades que señaló como relevantes para favorecer la comprensión a nivel inferencial.

intertextual y extratextual (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

El desarrollo de estas actividades se pudo apreciar en la observación de dos clases, de esta manera, en un primer momento se realizó una contextualización y repaso de lo que ya se había leído hasta ahora de los libros tratados, en el primer caso la lectura del libro “El Matadero” de Esteban Echeverría y en el segundo la lectura del libro “Las claves de la argumentación” de Anthony Weston. En el segundo momento se realizó una lectura compartida, los estudiantes socializaron y discutieron cuáles podían ser las ideas principales del texto, en el primer caso donde se leyó el libro “El Matadero” se realizó la señalización de los marcadores, conectores discursivos, ideas principales y palabras y expresiones relacionadas con el contexto socio – cultural. En el segundo caso se organizaron las ideas principales en un mapa conceptual, que el profesor iba construyendo en el tablero con las propuestas de los estudiantes y con sus propias explicaciones. El tercer momento no se pudo ver en el desarrollo de las clases ya que hasta ahora iban en la lectura de los primeros capítulos de cada libro. Al respecto, el Profesor expresa que el trabajo que se desarrolla en el periodo se divide en tres grandes etapas: la primera etapa es de búsqueda, la segunda de socialización y de lecturas individuales y compartidas y la tercera de profundización en donde se producen textos, dibujos o cortometrajes que den cuenta de las interpretaciones y de un análisis crítico sobre el tema del texto y del contexto en que se inscribe.

Por otro lado, los procesos referidos se fortalecen por medio del proyecto transversal “arte y palabra”, que se articula con el del plan lector, centrado en el proceso de producción, y por medio del concurso de ortografía del Tiempo.

En cuanto a la relación que se establece entre el profesor, el alumno y el saber en las actividades que se proponen desarrollar alrededor de la lectura, el Profesor considera que el nivel de implicación de los estudiantes debe ser mayor que el del profesor, de esta manera la concepción que tiene el Profesor sobre el papel que desempeña el estudiante en las actividades de comprensión es: “El estudiante es el protagonista de su proceso de construcción y desarrollo. Él es el eje más importante de todo proceso educativo”. El profesor “es quien orienta el proceso de construcción del estudiante en el ejercicio lector. Además es quien viene a servir de modelo y de ejemplo como lector. Por lo tanto, si el docente es buen lector y se apasiona por este arte, lo más probable es que su discípulo

siga sus pasos” (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

Con respecto a **la evaluación**, se valora “al estudiante por cada eje temático, sus habilidades comunicativas y competencias exigidas para el nivel en el que se encuentra” (Bautista, R., Comunicación personal. Cuestionario del jefe de área, 13 de abril del 2013) y “por medio de la elaboración de cortometrajes, representaciones teatrales, escritura de ensayos, esquemas mentales, dibujos, evaluaciones o quiz y haciéndoles la pregunta más simple, clásica y más importante ¿Qué entendió de lo que leyó?” (Bohorquez, C., Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 25 de abril del 2013).

De acuerdo con la caracterización anterior en el **Caso PO 2** los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con el modelo de la pedagogía conceptual y en esta medida con el método de interestructuración del conocimiento ya que el estudiante participa activamente en la construcción de sentido y significado en los procesos de comprensión y de producción donde el profesor cumple un papel importante como mediador y guía en situaciones socialización. Además se tienen en cuenta los principios del aprendizaje significativo con el objetivo de favorecer la construcción de conocimiento a través del proceso de comprensión. En cuanto a los procesos de aprendizaje, según los principios del modelo pedagógico conceptual, que orienta la práctica pedagógica del Profesor, se tienen en cuenta los niveles de desarrollo del estudiante y se promueve el desarrollo de las dimensiones: cognitiva, afectiva y social.

Con respecto a la secuencia de las actividades y de los contenidos en las clases centradas en la comprensión de lectura se observa que el Profesor realiza una contextualización sobre el tema tratado en la lectura y activa los conocimientos previos de los estudiantes para después realizar una lectura compartida en donde se promueve la socialización y la discusión para la construcción conjunta del significados, en esta segunda fase se realiza la señalización de palabras y expresiones clave. En la etapa final se construyen textos, diagramas o producciones audiovisuales que contengan una valoración crítica y argumentada sobre lo leído en relación con el contexto social y cultural. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora se relaciona con el modelo de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) ya que se realizan predicciones, se plantean preguntas sobre el texto en contextos de socialización y discusión orientadas por el profesor o los estudiantes que participan y por último se

concretan las interpretaciones logradas en diagramaciones o en la producción de textos con valoraciones críticas.

▪ **Características comunes de las dos instituciones de observación**

Como resultado de esta caracterización se obtuvo que en el **Caso PO1**, la práctica pedagógica está orientada por un enfoque comunicativo y significativo del lenguaje y en correspondencia se evidencia un modelo pedagógico constructivista socio –cultural, donde prima el método de interestructuración, se crean mecanismos de participación guiada y se da una enseñanza recíproca. Por el contrario, el **Caso PO2** el Profesor explicita que las prácticas pedagógicas están orientadas por una pedagogía conceptual y en correspondencia por la teoría de las seis lecturas y se tienen en cuenta los principios del aprendizaje significativo para propiciar el proceso de comprensión, además prima el método de interestructuración en situaciones de socialización y discusión constante.

En los dos Casos, los docentes promueven situaciones de enseñanza y aprendizaje que propician la construcción conjunta de saberes y enseñanza recíproca en el desarrollo de la comprensión lectora. Por otro lado, de acuerdo con lo expresado por los profesores y lo observado en las clases, existe un factor común entre las dos instituciones relacionado con los contenidos procedimentales, las actividades y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que generan en los estudiantes una actuación estratégica frente a la comprensión lectora: la motivación para asistir a las horas de estudio o para iniciar el proceso lector, la esquematización de lo leído, el subrayado, las preguntas problematizadoras, la lectura compartida, la socialización y el debate.

Con base en la caracterización anterior se realizó un rastreo de proyectos de investigación y propuestas didácticas y teóricas sobre estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial, con el objetivo de encontrar una base conceptual y práctica para identificar una serie de estrategias de comprensión que propicien el desarrollo de la comprensión a nivel inferencial. Así, a partir del programa de comprensión configurado por Sanchez (1993) y la secuencia de estrategias inferenciales propuesta por Montanero (2002) se identificaron una serie de actividades para desarrollar en las clases regulares de los grupos objeto de intervención, con el objetivo de que el estudiante conozca una serie de procedimientos y posteriormente pueda utilizarlos de forma autónoma para planificar cómo afrontar problemas de comprensión en el proceso lector.

3.3.2 Fase 2: Aplicación de la prueba inicial e intervención

En los dos grupos de intervención 1 y 2 se aplicó una prueba inicial (Anexo H) en junio del 2013 para valorar el nivel de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado noveno.

Después, se llevó a cabo la implementación del conjunto de estrategias en los grupos de intervención 1 y 2 en el desarrollo de las clases regulares por parte del profesor de cada jornada. Para esto, previamente se tuvo dos sesiones de dos horas cada una con cada profesor donde se explicó la base conceptual de las estrategias y cómo podían implementarse en las clases regulares; además, a cada uno de los profesores se le entregó el documento en físico y virtual y una presentación que podían utilizar como apoyo para poder explicar a los estudiantes los diferentes tipos de esquematizaciones que se proponen en el programa. Después de esta introducción se acompañó constantemente a los profesores para resolver inquietudes.

En el proceso de participación directa por parte de los docentes, se les pidió que a partir de la implementación de las estrategias, criticaran y corrigieran elementos positivos o negativos que en la práctica surgieran. Sin embargo, se presentaron inconvenientes en el desarrollo de esta fase debido a la falta de tiempo de los docentes, las actividades extra-escolares y el paro docente que tuvo lugar en el segundo semestre del año 2013, que generaron una reducción considerable del tiempo de la implementación de las estrategias a tres meses. Al terminar este proceso, en noviembre del 2013, se entrevistó a cada docente para valorar la implementación de las estrategias.

3.3.3 Fase 3: Implementación de la prueba final y valoración de las estrategias

En la última etapa, se evaluó el nivel de desempeño final, por medio de la aplicación de una segunda prueba (Anexo I) en comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado noveno de los dos grupos de intervención. Los resultados obtenidos se analizaron e interpretaron en relación con las variables de análisis que configuran la práctica pedagógica, con el objetivo de comprender el proceso de implementación y los posibles factores asociados que los generaron.

3.4 INSTRUMENTOS

Se utilizaron cuatro técnicas para recoger la información: el cuestionario, la entrevista, la observación directa y la prueba de comprensión lectora. Para caracterizar la práctica pedagógica de los profesores se creó un cuestionario tanto para el jefe de área como para el profesor, se hizo uso de la entrevista semiestructurada y se observó el desarrollo de dos clases. Se crearon dos pruebas de comprensión lectora para evaluar la comprensión a nivel inferencial de los estudiantes.

A continuación se identifican las variables del análisis y los instrumentos que se utilizaron para obtener la información, seguidamente se especifica el diseño de cada instrumento.

Tabla 6 Variables de análisis y los instrumentos utilizados

VARIABLES	NOMBRE	DEFINICIÓN	INSTRUMENTOS
Dependiente	Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial.	Progreso en la habilidad para la lectura a nivel inferencial en un espacio de 4 meses, en los grupos de estudiantes de los Colegios de control e intervención.	Prueba inicial y final en comprensión de lectura inferencial.
Independientes	Práctica del docente.	Son las intenciones y el conjunto de estrategias metodológicas que el docente ejecuta para desarrollar los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes y los enfoques pedagógicos que las sustentan.	Cuestionario del profesor y del jefe de área. Observación directa de las clases. Entrevistas semiestructuradas.
	Dimensión socio – afectiva del profesor	El nivel de satisfacción y aceptación que el docente tiene frente a las relaciones con los miembros de la comunidad y los procesos organizativos, que favorece o no su actuación pedagógica.	Entrevistas estructuradas.

3.4.1 CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El cuestionario del docente se diseñó para indagar sobre la concepción que cada profesor tiene sobre su propia actuación pedagógica alrededor de la comprensión lectora y se estructuró teniendo en cuenta las variables de análisis de la práctica pedagógica, con el objetivo de perfilar el modelo pedagógico declarado de cada profesor.

En el cuestionario del profesor (Anexo J) se formularon trece (13) preguntas abiertas y una (1) de opción múltiple para indagar sobre cada dimensión. En el cuestionario del jefe de área se formularon cuatro (4) preguntas abiertas, sólo en el caso de las instituciones de observación se contó con la participación del jefe de área. Se optó por preguntas abiertas para poder conocer qué concepto tiene cada profesor sobre las variables del análisis, con base en su propia práctica y no por elecciones preestablecidas. Con el objetivo de obtener una descripción más confiable del perfil pedagógico de cada profesor se triangularon los datos de las respuestas obtenidas en el cuestionario, con las observaciones directas de dos clases y las respuestas de la entrevista semi-estructurada.

Cabe resaltar que el perfil pedagógico que se construye sobre la práctica pedagógica del profesor se refiere al declarado ya que con base en los datos aportados por el cuestionario del profesor y la observación de dos clases no se puede lograr una caracterización del modelo pedagógico realizado o practicado.

Teniendo en cuenta las variables de análisis de la práctica pedagógica, se presentan en la siguiente tabla los temas que ayudaron a configurar las preguntas del cuestionario. En cada variable se incluyen preguntas referidas tanto a la comprensión de lectura en general como a la comprensión de lectura a nivel inferencial.

Tabla 7 Preguntas del cuestionario del profesor en función de las variables de análisis

VARIABLES DE ANÁLISIS	TEMAS	PREGUNTAS	
		CUESTIONARIO DEL PROFESOR	CUESTIONARIO DEL JEFE DE ÁREA
LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	1. El objeto de estudio: el lenguaje, la comprensión lectora y la comprensión de lectura a nivel inferencial.	(1) ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área. (2) ¿Qué concepción sobre la lectura y el proceso de comprensión se sustenta y orienta sus prácticas pedagógicas? (3) ¿Qué concepción tiene sobre el proceso de lectura a nivel inferencial?	(1) ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?
¿QUÉ SE ENSEÑA?	2. Los contenidos: conceptuales y procedimentales. El propósito del tratamiento de los contenidos.	(4) ¿Qué contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos considera necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión de lectura? ¿Con qué propósito se tratan en las clases? (5) Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin Establezca, ¿qué	(2) ¿Qué contenidos de aprendizaje orientan el diseño y planeación del área?

		contenidos procedimentales trata en las clases con el objetivo de que el estudiante fortalezca la comprensión lectora? ¿Con qué propósito se tratan en las clases? (6) De los contenidos lingüísticos, textuales, pragmáticos y procedimentales ¿cuáles considera que son necesarios para que el estudiante fortalezca y desarrolle los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial?	
SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	3. Las actividades. 4. Las secuencias de las actividades. 5. Relación entre el profesor y el estudiante y el saber.	(7) ¿Qué actividades particulares que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para la comprensión lectora? (8) ¿Qué actividades particulares, que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para desarrollar la lectura a nivel inferencial? (9) Describe brevemente una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora. (10) ¿Qué tipo de procesos como decodificación, comprensión, producción oral o escrita u otras, prioriza en las secuencias didácticas alrededor de la comprensión lectora? (11) ¿Qué rol desempeña el estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura? (12) ¿Qué rol desempeña el docente en el desarrollo de las clases centradas en procesos de lectura?	(3) ¿Qué estrategias metodológicas orientan la planeación de área?
¿CÓMO Y CUÁNDO SE ENSEÑA?			
EVALUACIÓN	6. Procedimientos para la evaluación.	(13) ¿Cómo realiza la evaluación de actividades o tareas que giran en torno a la comprensión de lectura?	(4) ¿Qué criterios de evaluación orientan la planeación de área?
¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO SE EVALUA?			

Las entrevistas se orientaron hacia el análisis y la comprensión de la actuación en el aula y la incidencia que tiene el contexto institucional en la práctica; de esta manera se indagó sobre la percepción que el docente tiene acerca de las relaciones interpersonales, el clima organizacional y laboral, se pidió explicación de la planeación y desarrollo de las clases y se realizó la valoración de la propuesta de las actividades para el desarrollo de la lectura a nivel inferencial. Las entrevistas fueron semi-estructuradas para poder ampliar y complementar las percepciones de las experiencias personales de los profesores.

Las entrevistas sobre la percepción del clima organizacional y laboral se realizaron con los docentes participantes de las instituciones de intervención. Las entrevistas sobre la planeación y el desarrollo de las clases se realizaron con los profesores tanto de las instituciones de observación como las de intervención. Las preguntas que se

relacionaban con la valoración de la propuesta de estrategias se realizaron sólo con los dos profesores participantes de la institución de intervención.

La observación de las clases regulares se centró en la descripción de los eventos ocurridos en el aula. Para la observación se tuvieron en cuenta las variables de análisis y se describió la forma en que el profesor propone la secuencia de las actividades, los tipos de actividades, los tipos de materiales utilizados, las relaciones profesor -estudiantes y entre estudiantes, la aceptación y credibilidad que los estudiantes le otorgan a la intervención del profesor y los ejemplos que brinda, la disponibilidad y atención de los estudiantes frente a la clase, la organización y disposición de la clase y el manejo del tiempo.

3.4.2 PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL INFERENCIAL

Las dos pruebas en comprensión de lectura inferencial se estructuraron con base en la fundamentación teórica sobre las inferencias y la clasificación que se propuso en función de los tres niveles de dificultad (Tabla. 5). La primera prueba (Anexo. I) se diseñó a partir de tres textos; algunas de las preguntas se mantuvieron y en algunos casos se reestructuraron, según los instrumentos de la *Sexta Aplicación de Evaluación de Competencias y Saberes Básicos en Lenguaje, Matemática y Ciencias, Calendario A Grado 9° que realizó La Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación en octubre de 2001*. La segunda prueba (Anexo. J), se diseñó con los mismos textos de la primera prueba, con algunos de sus ítems y se introdujo un cuarto texto con ítems liberados de PISA 2000. (OCDE, 2002; INEE, 2005)

Para la primera prueba se utilizaron tres textos *Periódico Escolar "Lo Que Somos", Grado 9*. Los textos son: el artículo de la sección de medio ambiente, "El río Bogotá", y de la sección literaria, la crónica "La mendicidad" y el poema "Bogotá". Se incluyen tres tipos de tipologías textuales: expositivo, narrativo y lírico. De los ítems propuestos, 14 son tomados directamente de la sexta aplicación de la evaluación de competencias básicas y 12 son de mi autoría para un total de 26 ítems. El detalle de las tareas de comprensión propuestas por cada ítem se especifica en el Anexo K.

A partir de la implementación de la prueba piloto, que se llevó a cabo con 66 estudiantes de dos cursos del grado noveno del Colegio público del distrito en donde laboro, se hicieron cambios tanto en los textos como en los ítems, teniendo en cuenta que el grado

de explicitación de la información que se indaga influye en la generación de las inferencias y en el nivel de dificultad. Así, a los ítems: 1, 31 y 37 se les modificaron las opciones de las respuestas para que la información no fuera prominente. Y, al texto: “El río Bogotá” se le quitaron los subtítulos para que el lector no contara con indicadores explícitos para establecer relaciones entre las informaciones globales del texto y de esta manera pusiera en juego su capacidad estratégica inferencial para darle coherencia al mismo.

La segunda prueba se estructuró con 16 ítems de la primera prueba y de la prueba PISA 2000 se tomó el texto “Las herramientas científicas de la policía”, de género informativo, con tres de sus ítems: R100Q05; R100Q06 y R100Q07; y 9 de mi autoría; el detalle de las tareas de comprensión propuestas por cada ítem se especifica en el Anexo L. Con la segunda prueba también se realizó una prueba piloto con 45 estudiantes del grado noveno del Colegio en donde laboro y se ajustaron los ítems propios, teniendo en cuenta el mismo criterio de la primera prueba. Para el diseño de la segunda prueba se incluyeron los textos e ítems de la primera prueba con el objetivo de contrastar los resultados y analizar si los estudiantes habían mejorado en la realización de las tareas de comprensión.

En la siguiente tabla se identifica el tipo de tareas de comprensión que se evaluaron en función del nivel de dificultad y un ejemplo de preguntas de cada una; cabe anotar que no se valoran tareas de comprensión inferencial de todos los tipos de inferencias, pues sólo se tomaron en cuenta tareas destinadas a evaluar la generación de inferencias de tipo: referencial anafórico, conectivas (que por su base conceptual se solapan con las de tipo semántico), semánticas y elaborativas tanto explicativas como pragmáticas y evaluativas.

Tabla 8 Tareas de comprensión en función del nivel de dificultad de las inferencias

NIVEL	INFERENCIAS	TAREAS	EJEMPLOS DE PREGUNTAS
	REFERENCIALES ANAFÓRICAS	Identificar la relación referencial anafórica entre una palabra o una expresión y su antecedente explícito, nominal, verbal u oracional, en un fragmento del texto.	(Item-1: primera prueba) En la oración del primer recuadro: “ <u>Él</u> dice jamás haberla visto, jamás la abordó, jamás la toco...” las palabras subrayadas se refieren a: A) asesinato; policía. B) juez; víctima. C) sospechoso; víctima. D) juez; policía.
1		Identificar el significado de	(Item-33: evaluación de competencias) Según lo que

	CONECTIVAS	una palabra o expresión de un fragmento del texto, a partir de la relación entre el conjunto de proposiciones que le aporta el texto para construir las microproposiciones del texto.	se dice en el escrito titulado "La Mendicidad", Roque Gutiérrez fue: A) un enemigo de los mendigos. B) el santo protector de los mendigos. C) el hombre que encerró en un asilo a los mendigos. D) un líder de los mendigos.
2	SEMÁNTICA	Interpretar el tema global del texto; construir las ideas globales jerarquizando y eliminando la información irrelevante; dar cuenta de la progresión temática del texto y del sentido global del mismo al establecer relaciones entre las macroproposiciones; interpreta el contenido de un fragmento del texto teniendo en cuenta el significado global del mismo. Realiza estas tareas estableciendo relaciones entre los significados que le aporta el texto, el modelo situación construido y los conocimientos previos sobre el mundo físico y social.	(PISA-R100Q05) ¿Cuál es el propósito del recuadro en el que se indica "Cómo se revela la tarjeta de identificación genética"? Para explicar: A) Qué es el ADN. B) Qué es un código de barras. C) Cómo se analizan las células para encontrar el ADN. D) Cómo se puede probar que el sospechoso es culpable de un crimen.
3	ELABORATIVAS PROFUNDAS	Reflexionar sobre el contenido global del texto: para explicar las relaciones causales, procedimentales o comparativas; proponer un juicio de valor o inferir las intenciones comunicativas del texto. Realiza estas tareas estableciendo relaciones el modelo de la situación construido y los conocimientos previos.	(Ítem 11: segunda prueba) En el texto el autor compara una secuencia de ADN con una tarjeta de identificación y con un código de barras porque: A) Los dos poseen signos parecidos a las cadenas de perlas del ADN y a las bandas que aparecen en la gelatina cuando se analiza el ADN. B) Los dos se utilizan para reconocer un objeto o una persona como únicos y diferentes a los demás. C) Los dos se utilizan como una tarjeta de identificación. D) Los dos se caracterizan por tener códigos de barras.

4. Capítulo RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 LAS PRUEBAS EN COMPRENSIÓN DE LECTURA INFERENCIAL

A partir del análisis de los resultados de las pruebas en comprensión de lectura inferencial utilizando el método de TRI del modelo de Rasch, donde se convirtieron las respuestas en habilidades y estas en puntajes; se hizo un análisis cuantitativo de los puntajes de las pruebas aplicadas a los dos grupos de intervención, tanto de la prueba inicial como de la prueba final para identificar los promedios iniciales, finales y los progresos. Cada grupo está formado por el conjunto de cursos que cada profesor tiene a su cargo, el grupo de intervención -1 de la jornada de la mañana: Caso P1 y el grupo de intervención - 2 de la jornada de la tarde: Caso P2.

Tabla 9 Muestra y codificación de los casos de análisis agrupados por grupos de intervención

INSTITUCIÓN	GRUPO – PROFESOR	CURSOS	MUESTRA
Intervención-1	Caso: P1	3: 901; 902;903	71
Intervención-2	Caso: P2	2: 901;902	47
TOTAL	2	5	118

En la siguiente tabla se presentan los promedios iniciales, finales y el progreso que cada grupo obtuvo en un lapso de cuatro meses. De la muestra total se observa el promedio general, la desviación estándar, el mínimo y el máximo.

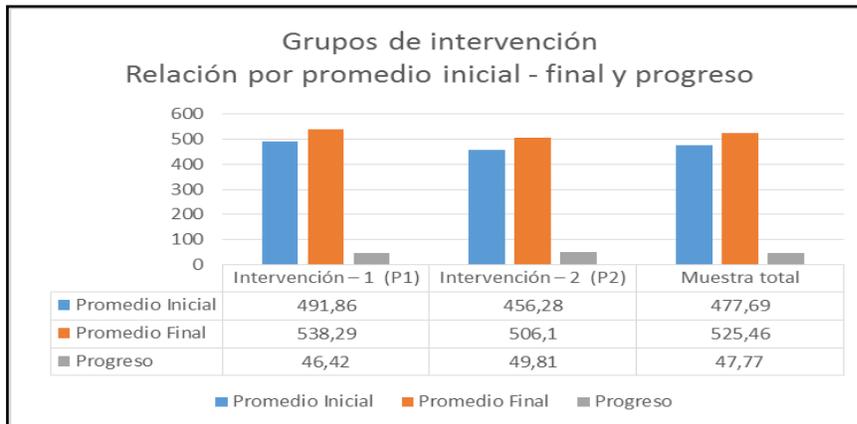
Tabla 10 Resultados de la prueba en comprensión inferencial en función del promedio inicial, final y del progreso

GRUPOS	Promedio Inicial	Promedio Final	Progreso	Estudiantes	Cursos
Intervención – 1 (P1)	491,86	538,29	46,42	71	3
Intervención – 2 (P2)	456,28	506,10	49,81	47	2
Muestra Total	477,69	525,46	47,77	118	5
Desviación Estándar	100,19	94,71			
Máximo	728,52	827,43			
Mínimo	224,02	311,92			

En este primer análisis de los resultados se puede observar que entre los dos Casos, el grupo de **intervención – Caso P1** obtiene el mayor promedio final con 538.29, partiendo de la base inicial más alta de la muestra total. Sin embargo, el progreso que obtiene es menor con un promedio de 46.42 en comparación con el segundo grupo de **intervención – Caso P2**, que partió con la base inicial más baja por debajo de la media general y que alcanzó un progreso de 49.81 puntos.

Los resultados de este primer análisis se pueden observar en el siguiente gráfico (1) donde se muestra un contraste de los promedios inicial, final y el progreso entre los dos grupos:

Gráfico 1 Grupos de intervención: relación por promedio inicial - final y progreso

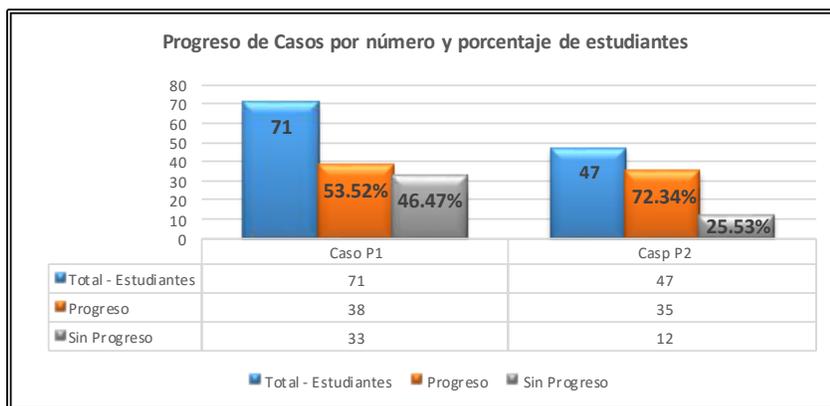


De acuerdo con esto, aunque los estudiantes del **Caso P1** demuestran un mejor desempeño en la comprensión lectora tanto en la prueba inicial como en la final en comparación con los estudiantes del **Caso P2**, se puede afirmar que existen ciertos factores que en el **Caso P2** favorecieron en mayor medida el desarrollo del desempeño en comprensión lectora. Así al analizar los resultados en función del progreso obtenido en cada caso, se observa que en el **Caso P2** de los 47 estudiantes que participaron 34 progresaron y sólo 12 no, es decir que el 72.34 % del grupo avanzó en contraste con el **Caso P1** donde progresó el 53.52 % de la población, es decir que de los 71 estudiantes que participaron 38 presentaron un avance en su desarrollo y 33 no.

El mayor progreso que obtuvo el **Caso P2** no se debe a pocos casos particulares de estudiantes que avanzaron significativamente sino que por el contrario existen una serie de factores que influyeron positivamente en el desempeño de la mayoría de estudiantes.

El análisis del contraste de los progresos de cada caso en función del número de estudiantes que avanzaron se aprecia en el siguiente gráfico:

Gráfico 2 Progreso de Casos por número y porcentaje de estudiantes



Partiendo de este primer análisis se plantea un segundo para observar el comportamiento de los progresos obtenidos por los estudiantes en función de los cursos que conforman cada Caso con la perspectiva de comprender las características que marcan las tendencias tanto en los mayores progresos como en los menores.

De esta manera, en la siguiente tabla se muestra el análisis de los resultados por cada curso en función de los promedios iniciales, finales y del progreso que obtuvieron.

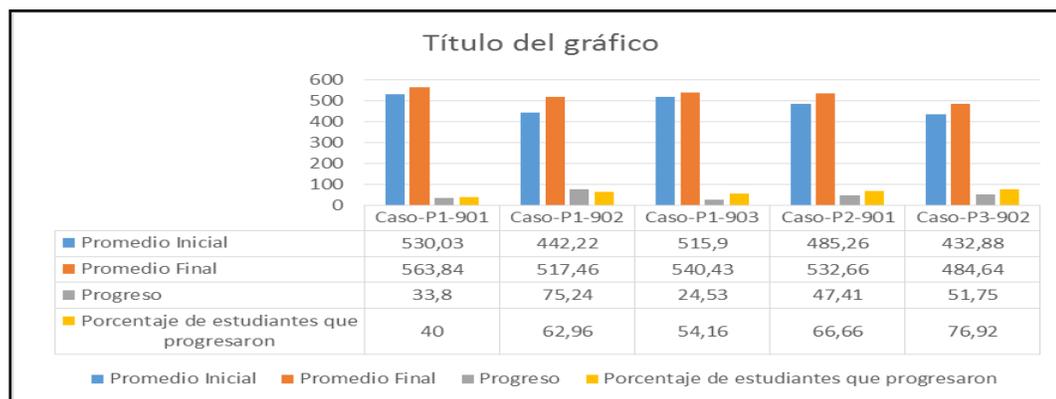
Tabla 11 Resultados de los cursos del Caso P1 en función el promedio inicial, final y del progreso de cada curso.

Grupo 1 de intervención – Caso P1								
Cursos	Promedio Inicial	Promedio Final	Progreso	Total Estudiantes	Estudiantes con Progreso	Porcentaje	Mínimo Progreso	Máximo Progreso
901	530.03	563.84	33.80	20	8	40 %	51.48 -	286.48
902	442.22	517.46	75.24	27	17	62.96 %	17.58 -	306.74
903	515.90	540.43	24.53	24	13	54.16%	17.58 -	277.99
Grupo 2 de intervención – Caso P2								
Cursos	Promedio Inicial	Promedio Final	Progreso	Total Estudiantes	Estudiantes con Progreso	Porcentaje	Mínimo Progreso	Máximo Progreso
901	485.26	532.66	47.41	21	14	66.66 %	20.42 -	190.56
902	432.88	484.64	51.75	26	20	76.92 %	17.58 -	215.73
Muestra Total	477.69	525.46	47.77	118	72	61.01	17.58 -	306.74

Máximo promedio inicial	Máximo progreso	Menor promedio inicial	Menor progreso
Máximo promedio final		Menor promedio final	

El análisis anterior se puede observar en el siguiente gráfico (2) donde se hace un contraste entre los promedios iniciales, finales y el progreso de los cursos que conforman los dos casos de intervención:

Gráfico 3 Contraste entre el promedio inicial, final y progreso por cursos



De acuerdo con este análisis se observa que la tendencia de los cursos que obtuvieron el promedio inicial más bajo tanto de la muestra total como de los cursos que conforman cada Caso, es la de lograr un mayor progreso y desarrollo en el desempeño en comprensión lectora en comparación con los cursos que inician con los promedios iniciales más altos. Así pues, se evidencia que en el **Caso P1** los estudiantes del grado 902 que obtuvieron un promedio inicial (442.22) por debajo del promedio general (477.69) y el más bajo entre los tres cursos del **Caso P1**, lograron por un lado, el máximo progreso individual de la muestra total (306.74) y por otro, el mayor progreso (75.24) entre los cursos de la muestra total donde el 62.96 % de los estudiantes avanzaron, es decir 17 estudiantes de los 27 que participaron. Así mismo se observa que en el **Caso P2** el curso 902 que obtuvo el menor promedio inicial (432.88) más bajo de la muestra total presentó el mayor número de estudiantes por curso que progresaron con un 76.92 % es decir que de los 26 estudiantes que participaron 20 avanzaron.

Por el contrario, al analizar la tendencia de los cursos que obtuvieron el mejor promedio inicial y final se observa que en el **Caso P1** donde se encuentra el curso con el máximo promedio inicial (530.03) y final (563.84), solo un 40% de los estudiantes progresó, es decir que de los 20 que participaron sólo 8 avanzaron y los otros mantuvieron un buen nivel de desempeño. En contraste con el **Caso P2** donde el curso 901, que obtuvo el

mejor promedio inicial (485.26) y final (532.66) entre los dos cursos de este Caso, logró un 66.66 % de progreso, es decir que 14 de los 21 estudiantes avanzó.

De esta manera se evidencia que aunque en los dos Casos la tendencia reside en fomentar el avance y desarrollo de los procesos en comprensión lectora de los estudiantes que en principio presentaban un menor desempeño, se observa que en el **Caso P1** los estudiantes con el mejor desempeño de la muestra total mantienen su nivel pero su avance no es significativo en contraste con el **Caso P2** donde los dos cursos presentaron un mayor progreso.

Así pues, el **Caso P1** se destaca por promover en mayor medida el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes desde la prueba inicial hasta la final en relación con el Caso P2 donde el promedio inicial y final fue menor, y por el máximo progreso individual (306.74) de la muestra total que se generó en el curso 902 cuyo promedio inicial fue el más bajo entre los cursos que conforman el **Caso P1**, en esta medida se configura como el caso cuyas estrategias de enseñanza y aprendizaje son más efectivas, sin embargo, se evidencia que hace falta implementar estrategias de enseñanza y de aprendizaje para promover en mayor medida el desarrollo y progreso de los estudiantes que presentaron el mejor desempeño en comprensión lectora.

Por otro lado, el **Caso P2** se destaca por promover el desarrollo del desempeño en comprensión lectora en mayor medida tanto en el curso 902 que presentó el menor promedio de la muestra total inicial (432.88) como en el curso 901 que presentó el mejor desempeño entre los dos cursos que conforman el **Caso P2**, sin embargo entre los dos casos, es en este donde se muestra el promedio final (484.64) más bajo (curso 902), que parte de la base inicial igualmente más baja entre la muestra total. Así pues el **Caso P2** se destaca por implementar estrategias que promueven en casi todos los estudiantes ya sea con alto o con bajo promedio inicial un mayor progreso y desarrollo del desempeño en comprensión lectora, pero aun así se evidencia que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son menos efectivas que las del **Caso P1** ya que presenta el promedio inicial y final más bajo de la muestra total.

4.2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN COMPRENSIÓN LECTORA

La capacidad y la eficacia de la intervención pedagógica de cada profesor no se explica sólo en función de los resultados de los estudiantes; en esta medida se describe a

continuación el conjunto de variables independientes que estructuran el perfil de cada profesor.

La metodología del análisis de los datos sigue el mismo sistema utilizado para la caracterización de las prácticas docentes de los profesores de las instituciones de observación. En primer lugar, para caracterizar el perfil de las prácticas pedagógicas de cada caso se analizaron los datos del cuestionario del profesor donde se indagó sobre cada una de las variables de análisis que configuran las prácticas pedagógicas: (1) las concepciones teóricas sobre el estudio del lenguaje, la comprensión lectora y la naturaleza de los contenidos de enseñanza, (2) los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los procesos de comprensión lectora, y por último, (3) los procesos y criterios de evaluación. Para el análisis de estos datos se identificaron las características compartidas entre las concepciones declaradas por el profesor y las características de las variables de análisis que configuran las prácticas pedagógicas, y seguidamente se compararon con los indicadores descriptivos de los modelos pedagógicos con el objetivo de identificar el modelo pedagógico particular con que se asocian las prácticas pedagógicas en cada caso. Por último, los perfiles que se configuraron sobre las prácticas pedagógicas de cada Profesor se compararon con las observaciones directas de dos clases y con las informaciones obtenidas de las entrevistas para contrastar los datos y confirmar si las prácticas pedagógicas declaradas por los profesores se correspondían con las prácticas reales en el aula de clase. Cabe aclarar que con los datos obtenidos la caracterización de la práctica pedagógica de cada docente se acerca más a la declarada que a la practicada ya que sólo se pudo observar el desarrollo de dos clases.

4.2.1 Análisis de la práctica pedagógica del Caso P1

- La institución

La profesora labora en la jornada de la mañana, en un Colegio que cuenta con una infraestructura amplia, al ingresar se pueden observar dos canchas de baloncesto y un patio en donde los estudiantes toman su descanso. Los salones y oficinas están ubicados en un edificio de cuatro pisos y cuenta con una biblioteca, una caseta y una cafetería que está dispuesta tanto para profesores como para estudiantes; la planta física en general del plantel es muy acogedora, siempre aseada, en donde se cuida cada

detalle. En los corredores se encuentran fotos de las promociones y carteleras que han elaborado los estudiantes; existe una vitrina en donde se exponen los trofeos y las insignias representativas de la institución.

La sala de profesores, es una muestra del interés de la rectora del plantel por fortalecer el sentido de pertenencia tanto de los profesores y administrativos como de los estudiantes a la institución, de acuerdo con lo expresado por la Profesora. En la sala cada profesor cuenta con un escritorio propio y locker, ya sea de la mañana o de la tarde, tiene una mesa con sillas para las reuniones, una cartelera, un tablero, un teléfono, un televisor y cuenta con baños para los dos sexos dentro de la misma sala. Esta disposición física de la sala y sus elementos, sólo se encontró en esta institución, aspecto relevante ya que el lugar de trabajo y el modo en que el profesor tenga un lugar propio, influye en su desarrollo afectivo y en consecuencia en su sentido de pertenencia a la institución, en las relaciones con compañeros y, en últimas, en su desempeño. **El aula de clase**, cuenta con pupitres, tablero y todos los salones poseen televisor. El aula no posee locker para el profesor o los estudiantes, es iluminada, tiene en las paredes carteleras que los estudiantes han diseñado para exposiciones y en general es un espacio agradable.

A partir de los datos proporcionados por la Profesora en la entrevista (Anexo. M) se caracterizan los factores que configuran la dimensión afectiva del profesor. De esta manera, **el clima social**, que se respira en la institución es agradable, la interacción que se observa entre estudiantes y entre estudiantes y profesores es cordial. En cuanto a las relaciones entre los profesores y de estos con los directivos docentes la Profesora expresa que son cordiales; sin embargo, hay un mayor acercamiento y trato con la coordinadora académica que es la misma de convivencia; al respecto la profesora expresa:

El clima es agradable a nivel de docentes, coordinadores. Me parece que sería importante que el rector se acercara un poquito más, tanto a los docentes como a los estudiantes” y “hay más acercamiento con los profesores que comparten el área, precisamente porque mantenemos un contacto de familiaridad más que académico (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Sin embargo, la Profesora expresa que en el desarrollo de las reuniones generales es donde se pueden observar desacuerdos e inconsistencias en las interacciones ya que siempre hay puntos de vista encontrados:

Hay discusión, siempre entramos en debate, siempre hay uno que quiere ser escuchado, entonces también los demás respetamos pero damos nuestro punto de vista. No es un grupo que sea pasivo, es un grupo que tiene ideales sociales, políticos, académicos, entonces esto enriquece mucho. Pero entonces no llegamos a acuerdos grandísimos sino en algunas partes (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Por otro lado, las relaciones con los profesores que conforman el área de humanidades de la jornada de la tarde, no es cercana ya que, por un lado, existe un jefe de área por cada jornada y sólo se entabla una comunicación a principio de año para conversar sobre los proyectos que se van a desarrollar durante todo el año, y por otro, la docente expresa que es muy difícil reunirse por los horarios.

La Organización y apoyo para la planeación y ejecución de las actividades académicas y extraacadémicas. A nivel del área de humanidades, se organizan reuniones semanales de dos horas y se hacen reuniones extraordinarias en los descansos cuando se tienen que organizar aspectos de alguna actividad. De acuerdo con la profesora, se realiza un trabajo cooperativo donde el jefe de área propone y apoya el desarrollo de las actividades y proyectos que se realizan durante el año escolar y los integrantes llevan a cabo sus tareas con compromiso y dedicación. El coordinador académico siempre está dispuesto a propiciar los espacios para que estas actividades se lleven a cabo y le comunica sobre éstas a la rectora. La profesora percibe el desarrollo de las reuniones como satisfactorias, donde todos sus integrantes acuden con puntualidad y se discuten los puntos para organizar y llevar a cabo proyectos y actividades.

De acuerdo con lo anterior, el **Caso P1** posee un nivel de satisfacción alto frente a las relaciones sociales y la organización institucional de la escuela, circunstancias que se asocian positivamente con el resultado de la variable dependiente.

- **Los contenidos y los propósitos de enseñanza**

A partir de los datos proporcionados por el cuestionario del profesor (Anexo N), **la concepción sobre el estudio del lenguaje** que orienta la planeación de área se relaciona con el **enfoque comunicativo y significativo** ya que para el **Caso P1** el lenguaje es el instrumento que promueve tanto el desarrollo cognitivo como el personal, social y cultural del sujeto, de esta manera la Profesora expresa:

El lenguaje como elemento social fundamentado en el desarrollo sociocrítico de los procesos de formación y apropiación del mundo y el desarrollo de pensamiento. Influencia de la concepción social del lenguaje de Vygotsky que implica el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura del mundo y los discursos que circulan en los contextos de la realidad (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

Así mismo **la concepción de la comprensión lectora** que orienta las prácticas pedagógicas, se relaciona igualmente con un enfoque sociocultural. Para la Profesora:

A partir de la lectura se da el proceso de significación del contexto, del propio texto y de los lectores. Acercamiento a los libros que contengan mensajes sociales, políticos y económicos, sin dejar de lado los valores. Se prioriza la postura crítica, argumentativa. Producción de nuevos discursos que permitan el diálogo entre los textos, el contexto y otros autores. (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

Así el propósito de la lectura en el aula se configura como un medio para comprender, interpretar y reconstruir los discursos sociales, históricos o visiones de mundo particulares que subyacen en el texto y no sólo para identificar el contenido explícito que muestran los textos. Esta concepción se relaciona con la teoría transaccional de la comprensión lectora ya que se define la lectura como un acto de comunicación que implica la interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto donde los significados se construyen a partir de la transacción entre los sentidos, ideologías, creencias, conceptos, cultura y los sentimientos que contienen estos tres elementos; en esta perspectiva se construye un significado nuevo y enriquecido (Rosenblat, 1996).

En cuanto a **los contenidos conceptuales** que se abordan en las actividades alrededor de la lectura, sólo se tratan en la medida en que las actividades de comprensión y

producción lo requieran y teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes para que su abordaje sea significativo. Bajo esta concepción, los contenidos conceptuales sobre la estructura de la lengua a nivel sintáctico, semántico o pragmático y de tipo textual y discursivo tienen como objetivo de enseñanza enriquecer el proceso de comprensión, de producción y de análisis crítico de los textos, donde su uso cobra sentido. De acuerdo con esto, la Profesora expresa:

En la medida que surja la necesidad de comprender las ideas y la necesidad de recrear nuevas, mediante la producción de un nuevo discurso, cualquier ilustración y aplicación de estructuras gramaticales e incorporación de nuevo léxico se hará en forma significativa, espontánea y contextualizada a la necesidad real. Si el proceso es el desarrollo de pensamiento y producción de discurso a través del ejercicio de la lectura, es innecesario e inoportuno la fragmentación que convierte el ejercicio en un ladrillo sin sentido real (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

En la misma perspectiva, en relación con los contenidos procedimentales, la Profesora considera que no se abordan técnicas o actividades para desarrollar el proceso de comprensión de forma estratégica sino que en si el proceso de comprensión y de producción en contextos de socialización y el análisis crítico de textos y de otros sistemas simbólicos en relación con el contexto sociocultural en el que se inscriben, fortalecen el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. Así, la Profesora considera:

Es necesario centrarse en espacios de talleres destinados a la lectura en sus diferentes expresiones y complementándolo con actividades de ilustración, contextualización y debate. Es absolutamente vacío e infecundo estructurar procesos de lectura basados en la instrumentalización y fragmentación del conocimiento. La comprensión en lectura, compromete el conocimiento previo y la carga cultural que trae cada estudiante y, por supuesto, el maestro. Por lo tanto hay que leer textos escritos, pero también textos audiovisuales, medios masivos e imágenes, el discurso religioso, político y social de la realidad. Sólo así la lectura cobra sentido, donde su propósito sea la reconstrucción de dicha realidad. (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

Esto se pudo apreciar en las clases observadas ya que se prioriza la lectura, la interpretación y la producción crítica y argumentada de puntos de vista sobre textos de la literatura latinoamericana, noticias, artículos y textos argumentativos. Así, en el desarrollo de una de las clases observadas, la actividad se centró en la comprensión, socialización, discusión y producción de un punto de vista crítico sobre la lectura de un artículo periodístico que los estudiantes llevaron a clase, donde sólo en la última parte de la actividad la profesora iba dando explicaciones personales a los estudiantes para que estos corrigieran aspectos de cohesión y de coherencia del texto que estaban escribiendo.

En esta perspectiva, los contenidos de enseñanza y el propósito con que se abordan en el desarrollo de las clases centradas en la comprensión lectora, se corresponden con la concepción sociocultural del lenguaje y con la pedagogía del lenguaje con un enfoque comunicativo y significativo ya que, el lenguaje se concibe como un instrumento del proceso significación desde una perspectiva semiótica y sociocultural y tiene como propósito la configuración del universo socio – cultural, cognitivo y personal del sujeto. Donde los contenidos de enseñanza de tipo procedimental se relacionan con los procesos de comprensión, producción y análisis crítico de los discursos socioculturales que median la construcción del pensamiento y la personalidad del sujeto. Y los contenidos de enseñanza de tipo conceptual se tratan con el objetivo de aplicar su uso, como medio para fortalecer los procesos de comprensión, producción y de reconstrucción de los saberes culturales, científicos, sociales y personales.

- **Las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje**

La secuencia didáctica o de actividades que se realizan en las clases de comprensión lectora según la Profesora, se estructuran generalmente a partir de:

(...) preguntas problematizadoras, o se relaciona una parte de alguna lectura con las noticias de actualidad o algún apunte histórico en textos, películas o audios, que permitirán que se desarrolle comprensión. De lo contrario es imposible comprender algo descontextualizado de la realidad e historia de la humanidad si se trata de entender y comprender el desarrollo de la humanidad. Los debates alrededor del tema enriquecen las diversas interpretaciones que surgen sobre el tema, se profundiza en la comprensión y análisis del contexto socio – cultural

donde circulan los discursos. Y se concreta el proceso en las reflexiones, valoraciones, argumentaciones y la elaboración de conclusiones por medio de la producción tanto oral como escrita. (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013)

En cuanto a las actividades que se proponen para propiciar el desarrollo del proceso lector, la Profesora expresa: “Leer con el ejemplo y conocimiento del contexto y sobre todo, crear la necesidad de leer a partir del descubrimiento de su importancia para generar pensamiento, significar el mundo, y oportuno para el goce estético” (García, L. M. Comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

A partir de la observación de las clases, se pudo apreciar el desarrollo de las actividades descritas, de esta manera en la primera clase donde se leyó un artículo periodístico que los estudiantes llevaron, se inició con preguntas sobre qué estaba ocurriendo en el contexto nacional o internacional que les llamara la atención y qué artículos trataban dichos temas, después se hizo una re-lectura individual (ya que debían haber leído el texto anteriormente), seguidamente en grupos de cuatro estudiantes cada uno comentó el tema tratado con sus compañeros y se socializaron los diversos puntos de vista que surgían frente al tema de cada artículo y finalmente cada estudiante teniendo en cuenta las diferentes apreciaciones de los compañeros y la propia escribió un texto en donde expresó una opinión crítica sobre el artículo leído.

En cuanto a la relación que se establece entre el profesor, el alumno y el saber en las actividades que se desarrollan alrededor de la lectura, la Profesora considera que el nivel de implicación tanto de los estudiantes como del profesor debe darse en igual medida, de esta manera la concepción que tiene la Profesora sobre el papel que desempeña el estudiante en las actividades de comprensión es:

En una clase la participación de los estudiantes es indispensable, es la mejor forma de acercarse al estudiante y a su entorno, con el fin de hacer un reconocimiento de su ambiente social, político y económico. Además esto permite que los jóvenes expresen sus ideas y se les pueda motivar a escribir sobre sus experiencias (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

Y en cuanto a la participación del docente considera:

El docente debe actuar como motivador constante a las habilidades de lectura y escritura. Él debe ser el encargado de abrir espacios de lectura, los cuales no deben ser presionados o mediados por notas de calificación para permitir un ambiente de mayor acercamiento al proceso lector. El docente debe garantizar una actitud ejemplarizante y espacios para la comprensión de los contextos correspondientes a los temas tratados para dar mayor significación al taller de lectura (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

En cuanto a la interacción entre el maestro y el estudiante no es jerárquica y existe un trato agradable; y entre estudiantes se da un trato amable, se escuchan y respetan los diferentes puntos de vista. La organización del trabajo en el aula se da de forma grupal, se propicia un ambiente para entablar una discusión con los compañeros sobre el tema que se está tratando. Además hay un buen manejo del tiempo, la Profesora en el desarrollo de la clase está totalmente dedicada a sus estudiantes, está dispuesta a resolver preguntas, brindan ejemplos pertinentes y relacionados con el mundo cercano de los estudiantes, además se observó una aceptación por parte de los estudiantes de sus intervenciones.

Al respecto, la Profesora expresa que en el Colegio en general los estudiantes son muy respetuosos, practican un buen trato entre ellos y con los profesores, y que esta actitud permite un buen desarrollo de las clases:

Aquí los estudiantes son supremamente respetuosos, los estudiantes dejan que el maestro trabaje su clase, siempre encontramos un grupo pues de pronto muy mínimo de estudiantes que interfieren con la disciplina o de pronto les falta hábitos de estudio o de pronto no presentan trabajos, pero el grupo que tenemos en la jornada de la mañana es un grupo, que se puede explotar y también uno puede hacer bastantes cosas. Yo rescataría un poquito como esa convivencia no tanto la parte académica (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Por último, en cuanto a **la evaluación** la Profesora expresa:

Solamente el estudiante será capaz de determinar su avance en este sentido. Por supuesto, el maestro intentará detectar esto en la interacción académica con los

jóvenes. Sin embargo, no hay nada más placentero que leer sin la mediación de calificaciones. La actitud y el interés de los estudiantes determinan el grado de avance en el proceso. Así en el desarrollo de las plenarias sobre los puntos de vista de los estudiantes, los aportes críticos, las producciones escritas y las exposiciones sobre los textos leídos se puede apreciar el progreso.

De acuerdo con lo anterior en el **Caso P 1** los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con el método de interestructuración del conocimiento ya que el estudiante participa activamente en la construcción de sentido y significado en los procesos de comprensión y de producción donde el profesor cumple un papel importante como mediador y guía en la construcción conjunta de los significados y en situaciones de socialización, discusión y debate. Así mismo se relacionan con el modelo constructivista socio-cultural ya que se propicia la enseñanza recíproca entre el profesor y los estudiantes y entre estos.

Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y significativo del lenguaje desde donde se proponen los objetivos de enseñanza, se evidencia que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que propone la Profesora para alcanzarlos se asocian igualmente con el modelo sociocultural ya que promueve el desarrollo del pensamiento y de la personalidad del sujeto a partir de la lectura y la escritura como instrumentos para la reconstrucción de conocimientos y la configuración cognitiva, personal, social y cultural del estudiante en comunidades de aprendizaje y contextos de interacción. Además promueve la apropiación del lenguaje en sus diversas formas discursivas tanto verbales como no verbales y de los procesos que implican su comprensión y producción para propiciar su uso y análisis crítico. Desde esta perspectiva el aprendizaje está mediado tanto por el profesor como por el lenguaje, otros sistemas simbólicos y los compañeros en situaciones educativas donde prima cooperación, el debate y la socialización.

Con respecto a la secuencia de las actividades y de los contenidos en las clases centradas en la comprensión de lectura se observa que la Profesora realiza una contextualización al tema con preguntas problematizadoras o con lecturas de textos u otros medios audiovisuales y se activan los conocimientos previos de los estudiantes para relacionarlos con el contexto socio cultural en el que se inscriben los textos, en un segundo momento se realizan lecturas individuales y compartidas donde la socialización, la discusión y debate enriquecen la interpretación. Y se finaliza el proceso con la

argumentación crítica tanto oral como escrita sobre lo leído. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora se relaciona con el modelo de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) ya que se realizan predicciones al contextualizar el tema en la situación socio cultural en la que se inscribe el texto, se plantean preguntas sobre el texto en contextos de socialización y discusión orientadas por el profesor o los estudiantes que participan y por último se concretan las interpretaciones logradas en textos que planteen una visión crítica.

De esta manera se observó que la Profesora actúa como mediadora en el proceso de comprensión ya que promueve una práctica guiada donde socializa con los estudiantes y crea espacios de discusión para construir de forma conjunta los significados del texto, además, escucha y apoya puntos de vista sobre los significados construidos, proporciona explicaciones e informaciones pertinentes cuando los estudiantes lo piden, se muestra como un ejemplo para el desarrollo de los procesos de escritura y de lectura en contextos reales con el objetivo de promover un sujeto crítico y reflexivo, y con su actuación demuestra que también es una lectora que comparte con los estudiantes las mismas emociones al enfrentarse a la lectura.

De acuerdo con la caracterización del perfil de la práctica pedagógica declarada del profesor y observada del **Caso P1** se concluye que la Profesora orienta el diseño e implementación de sus prácticas con base en los principios del enfoque comunicativo y significativo del estudio del lenguaje y en esta medida el propósito de enseñanza se relaciona con la configuración del universo socio – cultural, cognitivo y personal del sujeto a través de los procesos de significación mediados por el lenguaje. Y el desarrollo de una competencia significativa como marco general desde donde cobra significado el desarrollo de las competencias: textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica, literaria y poética del estudiante. (MEN, 1998)

En consonancia, la concepción sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje se relacionan con el modelo constructivista sociocultural ya que se plantea como propósito de la intervención pedagógica el desarrollo de las dimensiones cognitivas, valorativas y praxiológicas del sujeto, reconociendo siempre el contexto sociocultural en que son realizadas y desde donde se generan, a través de la creación de espacios y herramientas que garanticen un aprendizaje integral, el dominio y la apropiación de los instrumentos culturales, principalmente del lenguaje en contextos reales de socialización y el uso de

estrategias que generen la reflexión, el aprendizaje y el diálogo. Así mismo se promueve la interestructuración donde el papel del profesor en las situaciones educativas se concibe como un apoyo y guía para propiciar el desarrollo del pensamiento y de la personalidad de los estudiantes por medio de la enseñanza recíproca entre el profesor y los estudiantes y entre estos en contextos de socialización. Y a través del proceso de aprendizaje se promueve el desarrollo a partir de la apropiación de las diversas formas de mediación del lenguaje como instrumento para la construcción de conocimientos y la configuración cognitiva y personal del estudiante en comunidades de aprendizaje cooperativo.

▪ **La concepción y las actividades alrededor de la comprensión en lectura inferencial y la valoración de la implementación de las estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura a nivel inferencial en el Caso P1**

La concepción sobre la **comprensión de lectura a nivel inferencial**, que tenía la Profesora del **Caso P1** antes de iniciar el proceso de intervención, era renuente y no le adjudicaba ninguna importancia para el propósito que le otorga al tratamiento de la lectura y de la comprensión de los textos en el aula. En el primer cuestionario donde se preguntó sobre qué concepción tenía sobre la comprensión de lectura inferencial expresó: “Sin relación con el contexto y los intereses del joven este proceso no tiene relevancia. Desarrollar pensamiento crítico a través de procesos lectores y significativos garantiza la inferencia en la lectura” (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013). Sin embargo, después de la implementación de las estrategias y al evaluar el proceso comentó: “Este tipo de lectura permite acercar a los lectores aún más al texto de una manera precisa, los conocimientos previos hacen parte su nuevo aprendizaje y le permiten ir asociando las ideas para interpretar mejor lo que el autor quiere decir” (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

En cuanto a **los contenidos** para desarrollar **la comprensión de lectura a nivel inferencial** la Profesora consideraba antes del proceso de intervención que el tratamiento de contenidos o de actividades destinadas para este fin no tenían significado alguno porque según expresó, los conocimientos gramaticales o sobre el léxico no inciden mucho en la comprensión de los textos ya que “su significación o connotaciones varían dependiendo de la intención del autor, los intereses del estudiante o del maestro,

la manipulación social de los medios, la concepción religiosa” (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013). Sin embargo, esta concepción es precisamente muy enriquecedora para fortalecer los procesos de comprensión a nivel inferencial.

En cuanto a **las actividades** particulares que la Profesora proponía como relevantes para para desarrollar los procesos de comprensión a nivel inferencial, se encuentran: “Descifrar el mundo, confrontar los textos. Si se tiene como objetivo la producción de textos, ya sea orales, escritos y demás, se avanzaría más allá de la lectura inferencial” (García, L. M. comunicación personal. Cuestionario del Profesor, 10 de junio de 2013).

A partir de los datos obtenidos de la entrevista del profesor (Anexo M) se identificaron qué actividades de las que se habían propuesto se desarrollaron, cómo se implementaron y qué resultados observó la Profesora en el desempeño de los estudiantes a partir de la experiencia.

En relación con la valoración de la experiencia, la Profesora primero comentó que había sido una experiencia muy enriquecedora ya que su forma de trabajar con la lectura es totalmente diferente y enfatizó que es importante como docente estar siempre dispuesta a conocer e implementar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en el aula. A propósito, cabe resaltar que el dinamismo y la disposición de la Profesora en todo el proceso fue un factor clave para que las estrategias se desarrollaran en las clases y cabe aclarar que el avance que se muestra en el resultado de la prueba final en relación a la inicial no se debe sólo a la implementación o no de las actividades sino al conjunto de circunstancias descritas anteriormente, que enmarcan su realización en el aula.

Al respecto, la Profesora enfatizó sobre la falta de tiempo y de espacio para trabajar más con esta serie de actividades, ya que se debía cumplir con el cronograma y los contenidos propuestos en la planeación de área, además de las dificultades que se presentaron por el paro docente del 2013 y el conjunto de actividades extraacadémicas que siempre reducen el número de clases.

De las actividades propuestas, la Profesora implementó: las titulaciones-tema de los párrafos y la construcción de las ideas principales de cada párrafo a partir de la construcción conjunta y la socialización, además de la identificación y uso de los

conectores y elementos anafóricos y su señalización. Estas actividades se insertaron en el desarrollo normal de las clases y eran un complemento de lo que la Profesora realizaba.

Para la implementación de estas actividades la profesora comenzó explicando a sus estudiantes ¿qué es una inferencia? Para la Profesora era muy importante que sus estudiantes conocieran por qué se iba a trabajar de otra manera y la importancia que tenía hacerlo. De esta manera, el interés de la profesora se centró al principio en que los estudiantes comprendieran la importancia que tenían sus conocimientos previos para la realización de las inferencias en el proceso de comprensión de los textos y del mundo que los rodea, así la Profesora expresa:

Tratar de que ellos comprendieran, qué es una inferencia, cierto, que conceptualizaran eso de tal manera que entendieran que todo lo que nosotros aprendemos, todos nuestros conocimientos previos, todo el conocimiento que tenemos, nos ayuda a enriquecer cada vez más nuestra comprensión lectora (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Con respecto a las titulaciones-tema de los párrafos, la profesora expresa que fue una experiencia muy enriquecedora tanto para los estudiantes como para ella ya que fue una actividad:

(...) que hace pensar tanto al estudiante como al profesor y permite que el lector se acerque más al texto” Además, “el escuchar y discutir sobre los títulos me enriqueció como lectora (...), por ejemplo hubo títulos que los niños de pronto le pusieron a los párrafos que me agradaban, de pronto “las mentiras del texto”, que se yo, que hacían que de pronto él si fuera más allá (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

En cuanto a los conectores, la Profesora introdujo paulatinamente cuáles eran y cuál era su uso para la producción escrita y oral y los estudiantes se “fueron apropiando de esas palabritas, que entre comillas, ellos no usan mucho, o por lo menos, acá no” así empezaron a identificarlas en los textos y a utilizarlos en sus producciones escritas, al respecto la Profesora expresa:

(...) los estudiantes se fueron apropiando de los conectores (...) me parece que es importante no solamente por las inferencias que ellos logren, sino precisamente como que fortalecen esa parte, de cómo usar un conector para yo recrear un texto porque una cosa es leer y otra cosa es que el niño se ponga en la tarea de reescribirlo o dar una parte suya un aporte del texto, eso también me gustó. (...) Y de ahí en adelante ellos empezaron a utilizarlos en sus textos o para la lectura del periódico, eso que nosotros escuchamos una noticia y vamos a dar nuestra opinión, ellos empezaron a usarlos con más frecuencia, eso me pareció, me gustó (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

Por otro lado, el reconocimiento de las relaciones referenciales anafóricas se utilizó para reconocer los antecedentes implícitos o explícitos en el desarrollo del texto, pero lo más importante, según la Profesora es que los estudiantes al reconocer este tipo de relaciones empezaron a usar sinónimos o palabras para nombrar los sujetos implícitos. Al respecto la Profesora expresa:

(...) de empezar ellos a usar sinónimos de palabras que ellos pudieran reemplazar, darnos cuenta de pronto de podemos utilizar un sujeto, por ejemplo, y decirlo de cualquier manera, y más adelante el sujeto está pero implícito, también es difícil para ellos. Entonces como que podíamos identificar, mira, está hablando aquí de la misma persona que habló hace tres párrafos sino que no le pone el mismo nombre, por ejemplo. Entonces eso también los hace pensar un poco más allá, de todas maneras al final de ese análisis que hicimos, que tu propusiste, nosotros, hicimos la opinión crítica que nosotros, que es lo que yo te digo, que eso siempre lo hacemos ahí (...) (García, L. M. comunicación personal. Entrevista, 3 de diciembre de 2013).

De acuerdo con lo anterior en el **Caso P1** el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la lectura inferencial que se propuso implementar: las señalizaciones anafóricas, de conectores y de marcadores discursivos, las titulaciones de los párrafos se dieron en contextos de socialización, discusión y debate. La implementación de estas estrategias en conjunto con la concepción frente al proceso de comprensión y los objetivos que la Profesora plantea frente a la lectura en clase: el desarrollo cognitivo y la construcción de un sujeto crítico que dota de sentido y

significado su mundo interior y físico por medio de la interacción con los discursos sociales, culturales, políticos que circulan en el contexto socio – cultural en donde se sitúa, y a través de situaciones educativas donde prima la socialización, el debate con los miembros de su comunidad como los compañeros y los profesores y el análisis crítico y argumentado de dichos discursos; configuran las situaciones de enseñanza y de aprendizaje donde según Montanero (2002), se puede promover en los estudiantes un actuación estratégica inferencial frente a la lectura en la interpretación de las inferencias elaborativas profundas ya que éstas se realizan al finalizar la lectura para razonar sobre el contenido de la base del texto para reelaborar y enriquecer las relaciones entre las ideas con el objetivo de plantear explicaciones, asociaciones de tipo causal o comparativo, para valorar el contenido del texto y para interpretar las intenciones comunicativas que subyacen en el mismo, en contextos de socialización, debate y construcción conjunta de significados.

4.2.2 Análisis de la práctica pedagógica del Caso P2

▪ La institución

En el **Caso P2**. La profesora labora en la jornada de la tarde, en el mismo Colegio del **Caso P1**, descrito anteriormente y comparten las mismas características físicas de la institución, la sala de profesores y de las aulas de clase.

A partir de los datos proporcionados por la Profesora en la entrevista (Anexo. O) se caracterizan los factores que configuran la dimensión afectiva del profesor. De esta manera, **el clima social**, que se observa es igual de positivo que en la jornada de la mañana, en cuanto a las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes del área la Profesora explica que son buenas, que se entienden y comprenden bien. Al respecto expresa: “es un grupo muy participativo y se llegan a cuerdos sin tratar de herir sentimientos sin dejar a nadie desclasificado, nada de eso” (Reyes, D. comunicación personal. Entrevista. 3 de diciembre de 2013) Además comenta que a diferencia de las otras áreas en donde se evidencian continuos conflictos, en la propia no: “no le vemos la necesidad de entrar en conflictos, más bien, buscamos la solución antes de pelear” (Reyes, D. comunicación personal. Entrevista. 3 de diciembre de 2013). Sin embargo, la Profesora expresa que a nivel institucional en general se vive un buen clima social, claro está con pequeñas situaciones que a veces incomodan.

En cuanto a **la Organización y apoyo para la planeación y ejecución de las actividades académicas y extra-académicas**. A nivel del área de humanidades, se organizan reuniones semanales de dos horas. De acuerdo con la Profesora, los integrantes siempre están dispuestos a escuchar y a apoyar nuevas propuestas, en especial el jefe de área, quien es el que “pide más propuestas para llevar a cabo, él es la persona que más apoya cualquier acción” (Reyes, D. comunicación personal. Entrevista. 3 de diciembre de 2013) Además, expresa que las reuniones son muy organizadas: “en las reuniones los integrantes asisten puntualmente, se desarrollan las actividades programadas, se levanta el acta y se establece cualquier tipo de solución ante cualquier dificultad, se hacen acuerdos y se establecen las tareas para la siguiente reunión” (Reyes, D. comunicación personal. Entrevista. 3 de diciembre de 2013). Sin embargo, comenta que no hay comunicación, organización o planeación con los compañeros del área de la mañana ya que existe un conflicto de tipo personal. Por otro lado, tanto los directivos docentes como la rectora siempre están pendientes de la organización de las propuestas y brindan los recursos que se requieran para que se puedan ejecutar con eficacia. Al respecto, expresa que la rectora pide que para el año siguiente se realicen más proyectos en el área de lenguaje.

A partir de este acercamiento se observa que el grado de satisfacción frente las relaciones sociales y la organización institucional en el **Caso P2** es bueno, de acuerdo con la percepción de la Profesora.

- **Los contenidos y los propósitos de enseñanza**

A partir de los datos proporcionados por el cuestionario del profesor (Anexo P), la Profesora expresa que **la concepción sobre el estudio del lenguaje** que orienta la planeación de área es “el enfoque semántico – comunicativo donde se toma la comunicación como unidad de trabajo para construir significados y el desarrollo de competencias comunicativas: leer, escribir, escuchar, hablar” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013)

En la misma perspectiva la Profesora expresa que **la concepción de la comprensión lectora** que orienta las prácticas pedagógicas centradas en el proceso de lectura, se centra en el: “Desarrollo de competencias Interpretativa, argumentativa, propositiva. Es importante saber lo que dice el texto, en donde la producción recoge todo lo trabajado. Además del modelo que trabaja el colegio, aprendizaje significativo, se establecen las

necesidades de los estudiantes frente al proceso lector y se procura dar solución a ellas” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013)

En cuanto a **los contenidos conceptuales** que se abordan en las clases centradas en la comprensión lectora tienen el objetivo: “de mejorar la comprensión de lectura y el análisis de los textos”, y entre los que prioriza se encuentran: “Lingüísticos: sintácticos, semánticos, ortográficos. Textuales: Tipología textual, géneros literarios, estructura de los textos. Pragmáticos: Intención comunicativa” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

Los contenidos procedimentales se abordan con el propósito de “promover el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la lectura y sobre la lectura” y para tal fin propone:

Seleccionar lecturas que aporten un mensaje claro y constructivo en el estudiante. Lectura y comprensión del texto. Valoración de aspectos como vocabulario, tipología textual, género literario, intención, entre otros. Proceso de ubicación en una época y un autor. Buscar lecturas para traer a la clase, según sus intereses y que sean apropiadas para un determinado tema (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

Al relacionar estas concepciones con lo observado en las clases, se pudo apreciar que la Profesora concibe la lectura como un proceso de construcción en donde el sujeto relaciona activa y significativamente los conocimientos previos con los nuevos para dotar de sentido y significado el texto ya que le otorga gran importancia a la activación de los conocimientos previos y a la necesidad de despertar el interés de los estudiantes por la lectura al proponerles textos que se relacionen con sus intereses y conocimientos previos. También se observó que se desarrollan actividades de producción crítica con el objetivo de relacionar lo leído con la vida de los estudiantes. En esta medida, la concepción que tiene la Profesora sobre el proceso de comprensión se relaciona con los principios de la teoría interactiva ya que desde esta perspectiva la lectura se define como el procesamiento del lenguaje escrito para construir un significado donde intervienen activamente el lector y el texto, proceso en el que según Cassany (2006) el significado del texto no está inscrito en las palabras del texto, ni es único, sino que deviene del procesamiento de la información en la mente del lector. Así pues, leer implica que el lector participe activamente en la construcción del significado al relacionar sus

experiencias y conocimientos previos con los nuevos que aporta el texto a medida que se va desarrollando la lectura y en esta medida, el significado construido no es único porque depende del conocimiento previo y los objetivos que cada lector tenga. En este proceso, el significado se construye por medio de un conjunto de estrategias cognitivas que pone en acción el lector de forma automática como la elaboración de hipótesis, inferencias, predicciones, su corrección y verificación constante.

Esto se pudo apreciar en el desarrollo de la primera clase que se observó ya que el objetivo que se propuso frente a la lectura de un artículo sobre la tecnología y su efecto en las relaciones humanas, se centró en la construcción personal del significado, el análisis de las ideas principales y la explicación de las ventajas y desventajas del uso de la tecnología en sus vidas, la actividad se desarrolló en primer lugar, con una contextualización del tema tratado en el texto seguida de una lectura individual y dirigida, posteriormente los estudiantes participaron expresando cuáles eran las ideas principales y las opiniones personales y la profesora corregía si eran correctas o no. Por último, cada estudiante hizo un diagrama personal organizando las ideas principales en un gráfico. Cabe resaltar la manera en que se dio la lectura dirigida ya que a medida que se iba desarrollando la Profesora le iba haciendo preguntas a los estudiantes sobre qué comprendían sobre el texto y los incitaba a proponer hipótesis sobre qué relaciones de causa y efecto se podían hallar entre el uso de la tecnología y el debilitamiento de las relaciones humanas, sin embargo su objetivo se centró en escuchar y en corregir las propuestas que daban los estudiantes mas que propiciar una socialización y construcción conjunta del significado del texto.

De acuerdo con esto, la pedagogía del lenguaje que orienta las prácticas pedagógicas de la Profesora se relacionan con un enfoque semántico comunicativo ya que se propone el desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos comunicativos reales, social y culturalmente situados, y se promueve el conocimiento y uso de la lengua como un instrumento de significación en los procesos de comunicación, de expresión personal y de pensamiento crítico. Así mismo, los contenidos de enseñanza de tipo factual y conceptual sobre la estructura de la lengua a nivel semántico y pragmático y los contenidos procedimentales sobre los procesos de comprensión y producción, se abordan con un objetivo comprensivo y funcional al utilizarlos como instrumentos para la construcción de significados. En cuanto a la concepción sobre la lectura se relaciona con

el enfoque semántico comunicativo ya que desde esta perspectiva, ésta se define como el acto por el cual el lector interpreta y comprende el significado del texto, asume una visión crítica sobre lo leído y lo relaciona con sus experiencias y conocimientos previos, cuyo objetivo se centra en la construcción del significado de texto y este se concibe como un instrumento para significar el mundo social y cultural en que se producen las obras y como un instrumento de conocimiento cuando el lector interpreta la realidad expresada en las obras y toma una posición frente a ella. (MEN, 1984)

Cabe resaltar que el trabajo pedagógico se orienta por los principios del aprendizaje significativo y que por ello según la Profesora: “se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes al tratar y elegir los textos, se establecen las necesidades de los estudiantes frente al proceso lector y se procura dar solución a ellas, y se promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la lectura y sobre la lectura.” De esta manera, la lectura se considera como medio para construcción de conocimientos y es a través de ella que se promueve un aprendizaje significativo. En esta medida, los textos deben ser potencialmente significativos, es decir que su contenido se pueda relacionar de forma natural y no arbitraria con las estructuras cognitivas y los conocimientos previos que ya posee el estudiante y en la misma perspectiva deben despertar el interés de los estudiantes para que a través de la lectura se propicie una actitud de aprendizaje significativo por parte del estudiante, es decir una motivación intrínseca para relacionar significativamente los conocimientos previos con los nuevos que le brinda el texto. Esto se pudo apreciar en el desarrollo de la clase ya que tanto el tema del texto que la Profesora propuso leer como la forma en que se realizó la contextualización para activar los conocimientos previos de los estudiantes despertaron su interés, y por otro lado, se pudo observar que en las actividades que se propuso desarrollar los estudiantes debían relacionar el significado del texto con sus experiencias personales de forma crítica.

- **Las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje**

La descripción **de la secuencia didáctica o de actividades** que la Profesora propone desarrollar se estructura de la siguiente manera:

Antes: Contextualizar y conocer la temática a trabajar. Durante: Desarrollo de la lectura dirigida e individual y se realizan actividades como resolver preguntas literales, inferenciales y críticas sobre el contenido del texto. Después: Corrección

y complementación de la actividad de lectura (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

En cuanto a las actividades que se proponen para promover el desarrollo del proceso lector, la Profesora expresa: “Elaboración o producción textual” Y entre las actividades particulares que se proponen para desarrollar los procesos de comprensión a nivel inferencial, se encuentran: “Seleccionar lecturas que aporten un mensaje claro y constructivo en el estudiante. Selección de lecturas que sean del gusto del estudiante, pero también puedan darle un aporte para su cotidianidad” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

A partir de la observación de las clases, se pudo apreciar el desarrollo de las actividades descritas, de esta manera en la primera clase donde se leyó el texto “¿La tecnología hará que las relaciones humanas sean menos profundas?” cuya secuencia se describió anteriormente, se inició con una contextualización seguida de una lectura individual y dirigida, el desarrollo de la actividad y culminó con la corrección y diagramación de las ideas principales. Así mismo, en la segunda clase donde se leyó un artículo sobre la adolescencia, se inició la actividad con una contextualización a partir de la formulación de preguntas para activar los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre las experiencias y cambios que experimentaban como adolescentes. Además, se planteó la explicación de la actividad que se iba a desarrollar, que consistió en resolver preguntas de selección múltiple sobre lo leído, la producción de un texto para plantear una opinión crítica sobre qué significa ser adolescente y si esto se relacionaba con lo que decía el texto y la construcción de las ideas principales. Estas actividades se desarrollaron con dos de las estrategias que se le habían propuesto a la Profesora: la titulación de los párrafos, la señalización de conectores y palabras clave. Seguidamente se hizo la lectura y se desarrolló la actividad de forma individual. La actividad culminó con la corrección de las preguntas, la socialización de las titulaciones de los párrafos, el aporte de la profesora para identificar los conectores y marcadores discursivos que hacían falta por subrayar y la explicación de su uso en el texto. Al respecto, cabe aclarar que la profesora no propuso en el desarrollo de la actividad la socialización y construcción conjunta de las titulaciones de los párrafos cuyo objetivo es construir las ideas principales del texto.

En cuanto a las interacciones entre el maestro y el estudiante no es jerárquica y existe un trato agradable y entre estudiantes se da un trato amable. Además hay un buen manejo

del tiempo y la Profesora siempre está dispuesta para resolver las preguntas de los estudiantes, así por cada explicación que da, brinda ejemplos pertinentes y está atenta a generar preguntas en sus estudiantes.

Con respecto a la relación que se establece entre el profesor, el alumno y el saber en las actividades que se desarrollan alrededor de la lectura, la Profesora considera que el nivel de implicación tanto de los estudiantes como del profesor se debe dar en igual medida, de esta manera la concepción que tiene la Profesora sobre el papel que desempeña el estudiante en las actividades de comprensión es: El estudiante en algunas sesiones lee según sus gustos, en otros casos se le proponen lecturas según el nivel mental en que se encuentre. Lo importante es que participe a partir del interés que les genere el texto (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

Y en cuanto a la participación del docente considera: “Además del profesor de humanidades es necesario que los docentes de todas las áreas apoyen el proceso lector del estudiante” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

Por último, **la evaluación** se realiza: “Con talleres, evaluaciones, sustentaciones orales. Lectura de la producción textual” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

De acuerdo con la caracterización anterior, en el **Caso P 2** los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con los principios del aprendizaje significativo y el método de autoestructuración ya que se proponen actividades que propician la actividad del estudiante para reconstruir de forma autónoma y activa un conocimiento sobre el objeto de estudio con el que interactúa, donde se tiene en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, los intereses y las necesidades del sujeto para que éste pueda establecer relaciones estructurantes y significativas entre los conocimientos previos y los nuevos. Así mismo se promueve el desarrollo del pensamiento a través de los procesos de significación donde el lenguaje es un instrumento de comunicación, de pensamiento y de conocimiento. De esta manera, el estudiante participa activamente en la experiencia directa con la lectura ya que la planeación de las actividades, los contenidos y la manera de presentarlos suscitan en el estudiante el deseo y la motivación por conocer ya que se relacionan con sus necesidades e intereses.

Con respecto a la secuencia de las actividades y de los contenidos en las clases centradas en la comprensión de lectura (textos que se relacionan con los intereses y necesidades de los estudiantes), se observa la siguiente secuencia: una contextualización al tema para despertar el interés de los estudiantes y activar los conocimientos previos, se proponen los objetivos frente a la lectura, se explican las actividades que se van a desarrollar, seguidamente se realiza una lectura dirigida (se apreció en la primera clase observada) e individual y se desarrollan actividades de forma individual (construir ideas principales, expresar opiniones sobre el texto en relación con la vida del estudiante), y por último se realiza una corrección, que se desarrolla con la participación de los estudiantes, y complementación de la actividad de lectura. Al analizar las actividades como la producción del punto de vista crítico sobre lo tratado en el texto en relación con la vida del estudiante, la lectura dirigida que se observó en la primera clase, y la importancia que le otorga a la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos y los intereses del estudiante para proponer las lecturas, se evidencia que la estrategia de enseñanza y aprendizaje que la profesora desarrolla en las clases centradas en la comprensión lectora se pueden asociar con un modelo constructivista cognitivo y con los objetivos que se proponen desde el enfoque semántico comunicativo.

Sin embargo, se puede afirmar que si bien en la práctica se identifican elementos del modelo pedagógico constructivista cognitivo, también se identifican otros de tipo tradicional como los objetivos que se plantea frente a las actividades que se propone desarrollar: resolver las preguntas de selección múltiple o identificar las ideas principales del texto con el objetivo de construir el significado del texto y corregir si las interpretaciones son correctas o no según la Profesora.

De acuerdo con la caracterización del perfil de la práctica pedagógica declarada del profesor y la observada del **Caso P2** se concluye que la Profesora orienta el diseño e implementación de sus prácticas con base en los principios del enfoque semántico comunicativo del estudio del lenguaje y en esta medida el propósito de enseñanza se relaciona con el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar en contextos comunicativos reales, social y culturalmente situados; y el conocimiento y uso óptimo de la lengua como instrumento de significación en los procesos: de conocimiento a través del discurso científico, comunicativos por medio del discurso cotidiano y estéticos referidos al discurso literario. (MEN, 1984)

En consonancia, la concepción sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje se relacionan con el modelo constructivista cognitivo y los principios del aprendizaje significativo ya que de acuerdo con los principios del constructivismo las situaciones de aprendizaje deben ser significativas, se plantean actividades que establecen objetivos frente a la lectura y con textos se relacionan con el mundo real del estudiante para que este se sienta interesado y motivado hacia la lectura. De esta manera, los textos que se abordan en las clases se relacionan con los conocimientos previos de los estudiantes y su nivel de desarrollo para que pueda relacionar de forma significativa los conocimientos previos con los nuevos y así propiciar la transformación de sus esquemas mentales.

Sin embargo en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que la Profesora utiliza en las prácticas centradas en la comprensión lectora coexisten elementos del modelo pedagógico tradicional ya que se proponen actividades como sacar conclusiones y responder preguntas de selección múltiple con el propósito de corregir si el estudiante construyó el significado del texto definido por el profesor, y las actividades se desarrollan de forma individual donde no se propician espacios de socialización, discusión, debate o construcción conjunta de saberes.

- **La concepción y las actividades alrededor de la comprensión en lectura inferencial y la valoración de la implementación de las estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura a nivel inferencial en el Caso P2**

La concepción sobre la **comprensión de lectura a nivel inferencial** se refiere a la habilidad que el estudiante debería manejar pero no se hacen explícitos conocimientos sobre el proceso mismo. Al respecto la Profesora expresa: “la lectura inferencial es la que el estudiante de grado noveno debe manejar como resultado de sus años educativos, pero en algunos casos no se tiene tal nivel” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013).

En cuanto a las actividades y contenidos para desarrollar la **comprensión de lectura a nivel inferencial** la Profesora consideró que es muy importante proponer textos que se relacionen con los intereses de los estudiantes al respecto expresa: “Seleccionar lecturas que aporten un mensaje claro y constructivo en el estudiante. Selección de lecturas que sean del gusto del estudiante, pero también puedan darle un aporte para su cotidianidad”

y en cuanto a los contenidos: “Elaboración o producción textual. Lingüísticos: Gramaticales, semánticos, ortográficos. Textuales: Tipología textual, géneros literarios, estructura de los textos. Pragmáticos: Intención comunicativa” (Reyes, D. Comunicación personal. Cuestionario del profesor, 19 de mayo de 2013), los mismos contenidos que había identificado como necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora.

De esta manera se aprecia que la Profesora no plantea para el desarrollo de la lectura inferencial ningún tipo de contenido conceptual o procedimental particular para el desarrollo de la comprensión de lectura a nivel inferencial.

A partir de los datos obtenidos de la entrevista del profesor (Anexo N) se identificaron qué actividades de las que se habían propuesto se desarrollaron, cómo se implementaron y qué resultados observó la Profesora en el desempeño de los estudiantes a partir de la experiencia.

A partir de la valoración de la experiencia, la Profesora expresó:

Las estrategias son llamativas, se pueden utilizar, si me hizo falta tiempo, hubiese sido muy rico empezar desde principio de año con esas estrategias para poder ir las poco a poco incrementando en ellos, el trabajo que yo hice en noveno fue inducirlos a la lectura pero una lectura no tan plana sino una lectura analítica, productiva, que lleve a la elaboración de textos (Reyes, D. comunicación personal. Entrevista. 3 de diciembre de 2013).

De las actividades propuestas, la Profesora implementó: las titulaciones-tema de los párrafos y la construcción de las ideas principales de cada párrafo, además de la señalización y el conocimiento del uso de los conectores. Estas actividades se insertaron en el desarrollo normal de las clases y eran un complemento de lo que la Profesora realizaba, cabe resaltar que en la clase que se observó donde estas estrategias se desarrollaron no se propició la socialización ni la construcción conjunta del significado del texto. Y con respecto a su implementación la Profesora expresó:

Me parecieron muy útiles si, me pareció que las titulaciones de los párrafos fue muy productiva y la señalización de los conectores. Yo les iba preguntando a

medida que íbamos leyendo y ellos proponían, corregíamos y sí. Me pareció muy bueno y me gustaría pues si los de décimo pueden seguir o volverlas a trabajar porque son unas alternativas muy útiles para ellos y para uno como maestro.

En este caso a diferencia del Caso P1 no se pudo apreciar el mismo nivel de interés por las estrategias y formuló varias observaciones:

Lo que pasa es que las estrategias son muy generales, hay donde estas estrategias no me funcionó pero lo intenté con otro tema y en ese sí, con esta lectura no me funcionó pero con otra lectura sí, entonces es como un estar probando y con una sola lectura yo no probé sólo una estrategia, con los chicos se hicieron diferentes actividades con una misma lectura, a ver cuál de todas nos llevaba a la mayor productividad. Hubo lecturas muy difíciles que les puse que difícilmente salieron adelante pero la intención era esa, probarlos a ver hasta cuánto llegaba su nivel de análisis y de trabajo, como lecturas muy fáciles. Y repetimos después algunas lecturas, y me di cuenta que ya ellos la lectura la manejaban perfectamente.

De acuerdo con lo anterior y con lo observado en la segunda clase donde la Profesora propuso desarrollar dos de las actividades: la titulación de los párrafos, la señalización de conectores y palabras clave, se pudo apreciar que no se desarrollaron teniendo en cuenta el procedimiento que se le había recomendado.

Así en el caso de la actividad relacionada con la titulación de los párrafos no se desarrolló a través de espacios de socialización, debate y construcción conjunta ni se tuvo en cuenta la formulación de preguntas para establecer la progresión temática del texto a medida que se iban construyendo las ideas principales para ir estableciendo una progresión temática a lo largo del texto, ya que la profesora no participó como mediadora y guía en el proceso y las actividades se desarrollaron de forma individual para posteriormente corregir si los títulos de cada párrafo y las ideas principales eran correctos o no.

5. CONCLUSIONES

En virtud del objetivo del estudio y teniendo en cuenta el análisis de los resultados se exponen a continuación las características de la variable independiente: las prácticas de enseñanza y aprendizaje en comprensión de lectura; que se asocian positivamente, en los casos estudiados, con la variable dependiente: la habilidad en comprensión de lectura inferencial de los estudiantes de los grupos de intervención.

1. La práctica pedagógica que se asocia con el mejor desempeño en comprensión de lectura inferencial es la del Caso P1 ya que presentó el mejor promedio final (538.29) de la muestra total. De esta manera en el presente estudio, la práctica pedagógica cuyo diseño, ejecución y desarrollo del programa de estudios está orientado por los principios teóricos del modelo pedagógico constructivista socio cultural y en correspondencia los propósitos educativos y los contenidos de enseñanza se fundamentan en el enfoque comunicativo y significativo del lenguaje, es la que se puede asociar positivamente con el desarrollo del desempeño en la comprensión en lectura inferencial de los estudiantes del Colegio objeto de intervención.

De acuerdo con esto, las características de las variables de análisis que configuran la práctica pedagógica centrada en la lectura, que se asocian positivamente con el desarrollo de los procesos de comprensión a nivel inferencial en este trabajo y para los casos estudiados son:

- A. Los contenidos de enseñanza y el propósito con que se abordan en el desarrollo de las clases centradas en la comprensión lectora, orientados por una pedagogía del lenguaje con un enfoque comunicativo y significativo del lenguaje y por una concepción constructivista sociocultural sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favorecen la generación de inferencias elaborativas profundas de

tipo explicativo, pragmático y evaluativo⁴. Esto se debe a que el propósito de enseñanza y de aprendizaje de las actividades y los contenidos se centra en desarrollar los procesos de comprensión, producción y análisis crítico de los discursos socioculturales que median la construcción del pensamiento y la personalidad del sujeto, donde los contenidos de enseñanza se tratan con el objetivo de aplicar su uso, como medio para fortalecer los procesos de comprensión, producción y de análisis crítico y argumentado de los discursos socio -culturales, científicos y políticos que circulan en los textos que se abordan. Este propósito frente a la lectura sumado a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje donde prima la interestructuración del conocimiento en contextos de socialización, debate y construcción conjunta de saberes configuran las situaciones de enseñanza y de aprendizaje donde según Montanero (2002), se puede promover en los estudiantes un actuación estratégica inferencial frente a la lectura en la interpretación de las inferencias elaborativas profundas ya que éstas se realizan al finalizar la lectura para razonar sobre el contenido de la base del texto para reelaborar y enriquecer las relaciones entre las ideas con el objetivo de plantear explicaciones, asociaciones de tipo causal o comparativo, para valorar el contenido del texto y para interpretar las intenciones comunicativas que subyacen en el mismo.

- B. El propósito de la lectura se configura como una herramienta para la construcción del mundo interior del lector y los contenidos se tratan de forma contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades y los conocimientos previos de los estudiantes; donde los contenidos son un instrumento para mejorar la comprensión del texto. Con la lectura el Profesor quiere que sus estudiantes conozcan el mundo, lo valoraren, lo critiquen y en ese proceso se configuren

⁴ Las inferencias elaborativas - profundas se realizan de forma opcional y al finalizar la lectura para razonar sobre el contenido de la base del texto, así que su ejecución depende de las características personales del lector, del propósito que se tenga frente a la lectura, la superficialidad o profundidad del procesamiento que se pida, la naturaleza de la tarea y del propio texto. No son mecánicas y su "ejercitación" permitiría una actuación estratégica inferencial. Las Inferencias elaborativas se encargan de añadir información necesaria para construir y enriquecer tanto la base del texto como el modelo situacional al que se refiere el texto, estableciendo relaciones entre lo que está siendo leído y los conocimientos previos del lector. (Montanero Fernandez, 2002)

como sujetos, construyan nuevas interpretaciones, valoren en qué medida les aporta el texto para sus vidas, en últimas, que la lectura de un texto sea significativa. Al tener en cuenta este propósito de aprendizaje y la naturaleza de los contenidos, sí el estudiante – lector reconoce como significativos y relevantes para su vida el contenido del texto y los discursos socio culturales que en ellos circulan se beneficiará la generación de inferencias tanto directas como manipulativas, porque el lector puede establecer relaciones significativas entre las informaciones explícitas del discurso y sus conocimientos previos ya sean conceptuales, contextuales, experienciales y lingüísticos.

- C. Los textos que se trabajan en las clases se relacionan con la vida real de los estudiantes como noticias, textos que circulan en internet, artículos, o textos que impliquen un mayor esfuerzo para su comprensión y que su contenido se relacione con sus intereses; además, que contengan un lenguaje tanto verbal como no verbal, videos, grabaciones de audio, imágenes u obras de arte. Y el proceso de comprensión está acompañado por la producción tanto oral como escrita de diferentes producciones estéticas como videos, imágenes o de materializaciones plásticas.
- D. La concepción sobre el proceso de comprensión con un enfoque sociocultural y los propósitos que se plantean frente al tratamiento de la lectura en el aula, en conjunto con las estrategias implementadas que se relacionan con un enfoque psicolingüístico se pueden relacionar positivamente con el desarrollo de la habilidad para la comprensión de lectura en general y a nivel inferencial ya que una práctica pedagógica en donde se tiene un conocimiento y se tienen en cuenta los procesos cognitivos que el lector pone en juego al realizar el proceso de comprensión, favorece el desarrollo de una actuación estratégica frente a la lectura. Esto se debe a que se propicia la ejercitación de estrategias de comprensión que le permiten al lector dotarse de herramientas para enfrentar los problemas de comprensión, se fomenta la autoregulación de su uso, control y corrección constante y su aplicación a nuevos contextos para aplicar dichas estrategias dependiendo del texto, de los propósitos que se planteen frente a la lectura y de los conocimientos previos que exige la comprensión del texto

particular y en esta medida se desarrolla un aprendizaje metacognitivo de estrategias de comprensión.

- E. Las estrategias desplegadas para el desarrollo de la comprensión inferencial, implementadas en el grupo de intervención Caso P1, como: la titulación-tema, la señalización de conectores y de anáforas, llevadas a cabo en contextos de socialización y discusión grupal para construir conjuntamente los significados, se asocian positivamente con la generación de inferencias para establecer tanto la base local como la global del texto base.
 - F. La implicación del maestro como lector en el proceso de construcción conjunta de significados le muestra a los estudiantes que también son lectores y que en el aula lo importante es compartir significados y escuchar las interpretaciones de los demás para nutrir las propias.
 - G. En el Caso P1, la explicación a los estudiantes de cuál es el uso e importancia de las técnicas, ejercicios y conceptos alrededor de la lectura, permitió una mejor comprensión de los textos y la solución de problemas de comprensión. Con este proceso paulatinamente se iba desarrollando una actuación estratégica frente a la lectura.
2. La práctica pedagógica que no se asocia con un desarrollo significativo de los procesos de comprensión es la del Caso P2 que obtuvo el promedio final (506.10) más bajo de la muestra total. El diseño, ejecución y desarrollo del programa de estudios está orientado por los principios teóricos del modelo pedagógico constructivista cognitivo en coexistencia con elementos del modelo tradicional y los propósitos educativos y los contenidos de enseñanza se fundamentan en el enfoque semántico comunicativo del lenguaje, estas características en conjunto no favorecieron significativamente desarrollo del desempeño en la comprensión en lectura inferencial de los estudiantes del Caso P2 en comparación con los estudiantes del Caso P1 del Colegio objeto de intervención.

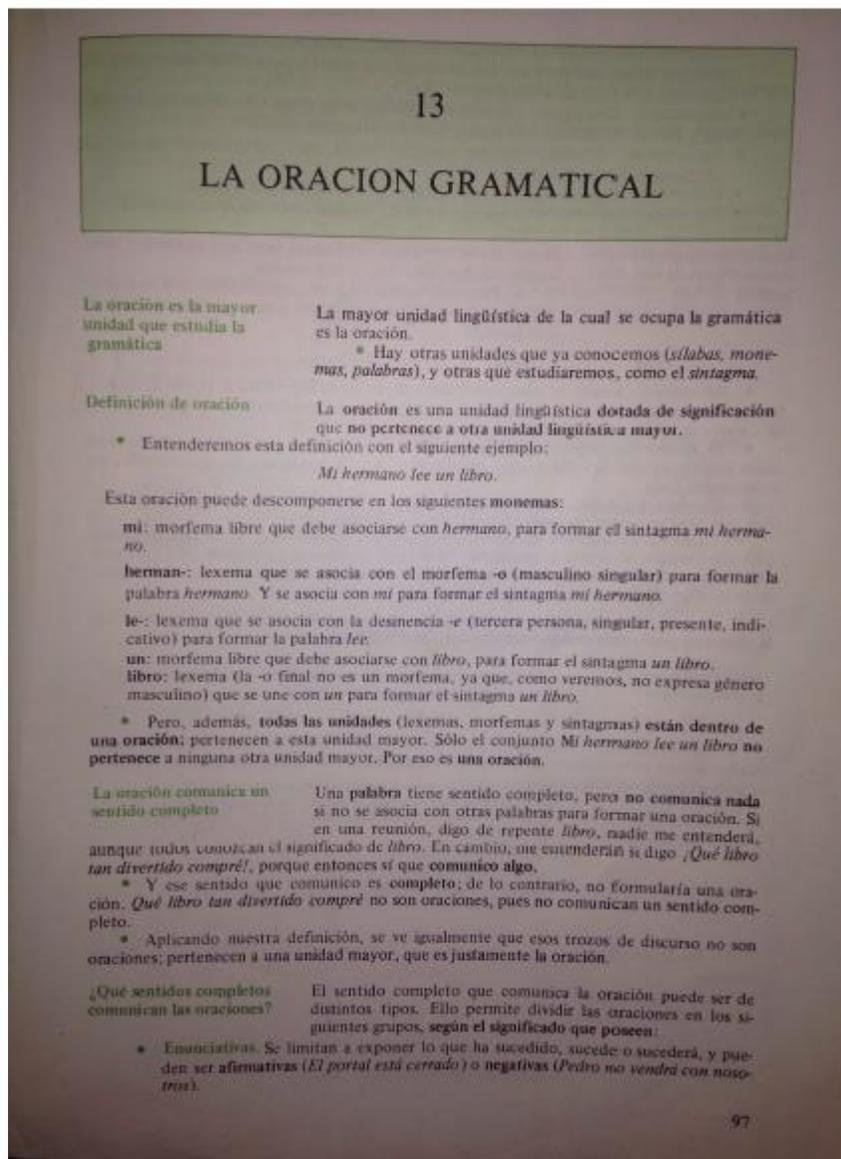
En esta medida, las características de las variables de análisis que configuran la práctica pedagógica centrada en la lectura, que no se asociaron significativamente

con el desarrollo de los procesos de comprensión a nivel inferencial en este trabajo y para los casos estudiados son:

- A. La práctica pedagógica en cuya planeación se tienen en cuenta los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje pero se identifican propósitos frente a la lectura que se relacionan con las características de la pedagogía tradicional como resolver preguntas de selección múltiple o identificar las ideas principales del texto con el objetivo de corregir si las interpretaciones son correctas o no según la Profesora y en el contexto del aula, ya que en el desarrollo de estas actividades no se promueve un análisis y retroalimentación sobre por qué las respuestas son correctas o no para guiar y apoyar el proceso de comprensión de los estudiantes y en esta medida no se favorece el desarrollo de estrategias de comprensión.
- B. En las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje donde no se propicia la socialización o la discusión y la lectura se trata de forma individual y para responder y corregir preguntas sobre su contenido. Y en esta perspectiva, las actividades se centran en la ejercitación para responder preguntas para el profesor sin profundizar en la construcción de significados particulares o contextuales.

6. ANEXOS

Anexo. A: Ejemplo de libro de texto centrado en la competencia lingüística



- **Interrogativas.** Preguntan, bien directamente (*¿Qué hora es?*), bien indirectamente (*quisiera saber qué hora es*). Las interrogativas **directas** se escriben entre signos de interrogación (¿?); las **indirectas**, sin ellos.
- **Imperativas.** Comunican una orden (*Cállense*) o un ruego (*Acompáñame, por favor*). En este último caso, se llaman también **exhortativas**.
- **Exclamativas.** Expresan sorpresa, emoción, ironía, etc.: *¡Qué horror!* *¡Magnífico!* *¡Cuántas mentiras nos dijo!*
- **Dubitativas.** Expresan la duda o vacilación del que habla (*Quizá venga*).
- **Optativas o desiderativas.** Expresan un deseo del hablante (*¡Ojalá acertemos!*).

La oración, aparentemente, consta a veces de una sola palabra

Hemos dicho antes que una palabra tiene que asociarse a otra u otras palabras para formar una oración.

• Pero esto parece estar en contradicción con el hecho de que, a veces, la oración puede estar constituida por una sola palabra:

-Ven.

-Calla.

-Escucha.

• Sin embargo, *ven* (y lo mismo podríamos decir de *calla* y *escucha*) es una sola palabra que nada comunica si no la referimos a una persona determinada. *Ven* significa "ven tú", y esto es lo que todos entendemos cuando alguien nos dice *ven*.

• Si alguien me pregunta *¿qué has comido?* y yo contesto: *camarones*, esta palabra única constituye una oración porque entendemos (oom!) *camarones*. De lo contrario, no comunicaría nada.

• Diremos, por tanto, que al hablar o escribir, se omiten a veces trozos de la oración; pero esta tiene que estar completa en el espíritu del hablante y del oyente.

• La gramática moderna distingue entre estructura superficial de la oración (la forma que esta presenta al decirlo o escribirla: *camarones*) y estructura profunda (la forma que realmente capta el intelecto: *(Yo comí camarones)*). Más tarde, aplicaremos estos conceptos de modo elemental; pero ya nos sirven para afirmar lo siguiente:

• Aunque en su estructura superficial la oración se manifieste con una sola palabra, en la estructura profunda consta siempre de dos o más palabras.

Única excepción: las interjecciones

Llamamos interjecciones a unas breves palabras con las que expresamos sentimientos muy vivos:

¡oh!, *¡ay!*, *¡bah!*, *¡uf!*, *¡ojalá!*, etc.

• Suele decirse que equivalen a una oración. Aunque ello no es científicamente cierto, lo admitiremos en este curso elemental. Y son, por tanto, los únicos ejemplos de oraciones constituidas por una sola palabra.

La oración se caracteriza por la presencia de un verbo

En toda oración existe un verbo:

El monte es muy alto.

La tarde está fría.

Nos fuimos con mi tío.

Leímos muchos libros de biología.

• Por lo que decíamos antes, a veces no se expresa el verbo, pero es necesario sobreentenderlo:

¿Qué comiste?
(Comí) langosta.

Y puede haber en ella dos o más verbos

Observemos la expresión:

Aunque llueva, nos bañaremos.

Contiene los verbos *llover* y *llovieron*. No es que haya aquí dos oraciones; hay una sola oración con dos verbos.

• Recordemos, en efecto, la definición de oración: *unidad lingüística dotada de significación, que no pertenece a otra unidad lingüística mayor.*

Así que *llover* y *no llovieron* pertenecen a otra unidad lingüística mayor: *Así que llover* y *no llovieron*. La unión de las dos es lo que constituye una oración.

Así que *llover* y *no llovieron* no son oraciones, sino proposiciones.

La proposición **Proposición** es el grupo de palabras dependientes de un verbo que, junto con otra u otras proposiciones, entra a formar parte de una oración.

Oración simple y oración compuesta **Llamamos oración simple** a la que comienza en solo verbo. Y **oración compuesta** a la que está formada por dos o más proposiciones.

• Son simples las siguientes oraciones:
Te espero en la esquina.
Callate.
Algunos acompañó a él.
A las diez de la tarde de un día de verano, llegaron a Barcelona muy contentos.

• Y son compuestas las otras:
Exhibieron el arco.
Resumamos en el lago, comieron en un restaurante y nos acostamos después sobre la arena.
Deseo para que te lo arregle el padre.

EJERCICIOS COLECTIVOS

DE LA LECTURA

Escribe las respuestas en tu cuaderno.

1. Trata de señalar las oraciones que hay en el siguiente párrafo:
No llego a la escuela. He roto la puerta y he entrado en el Peto de los Nazario. Contro a sus mandigos como al sol, el pazo es ancho; se escuchan los ruidos en él. La otra y más hacia el surgo a un lado.
JOSE MARTINEZ RUIZ, "AZORIN"
 (Simplificado)

2. Clasifica los adjetivos previos en afirmativos, negativos, interrogativos (si aplica a los verbos), posesivos, exclamativos, demostrativos y otros:
Capitana en la región.
Llegó a la zona.
Quedó sobre la montaña.
Así fueron tres días seguidos.
No he podido hacer el ejercicio.
Tal vez no haya podido tomar el tren.
¿Dónde quedó el mariposa?
Caerán a sus mandigos todos al sol.
Torcedora pronto y asustadísima.
No sé si sea verdad.

99

¡Cuánta gente hay aquí!
Nombre, edad y domicilio.

3. Señala las oraciones que hay en el siguiente fragmento:

Ya sé a qué olía allí. A jazmín: era jazmín aquel perfume. Su preferido. Ella había estado en aquella habitación. Sí: no había duda. Hubiese reconocido su perfume entre mil diferentes. No se había ido, pues, a Francia, y continuaba en Madrid. Yo le había preguntado la tarde anterior: —“Volvemos a vernos”. Y ella me había contestado: —“Tal vez”.

4. En el párrafo anterior hay oraciones simples y oraciones compuestas (formadas por proposiciones). ¿Puedes reconocerlas?

DE ORTOGRAFÍA

5. ¿Sabes cuándo lleva tilde la palabra sólo? ¿Llevan tilde alguna vez las palabras sola, solos, solas? Di dos oraciones en donde figure la palabra sólo, y otras dos con la palabra solo.
6. ¿Cuándo lleva tilde la palabra más? ¿Cuándo no la lleva? Di dos oraciones en donde figure la palabra más, y otras dos con la palabra mas.
7. Dictado:

Los pordioseros se arrastraban por las cocinas del mercado, perdidos en la sombra de la Catedral helada, de paso hacia la Plaza de Armas, a lo largo de calles tan anchas como mares, en la ciudad que se iba quedando atrás (grima y sola).

La noche los reunía al mismo tiempo que a las estrellas. Se juntaban a dormir en el portal del Señor sin más lasto común que la miseria, maldiciendo unos de otros, insultándose a regañadientes con tiras de enemigos que se buscan pleito, riñendo muchas veces a codazos y algunas con tierra y todo, revoluciones en los que, tras escupirse, rabiosos, se mordían. Ni almohada ni confianza halló jamás esta familia de parientes del banquero. Se acostaban separados, sin desvestirse, y dormían como ladrones, con la cabeza en el costal de sus riquezas: desperdicios de carne, zapatos rotos, cabos de candela, puños de arroz cocido envueltos en periódicos viejos, naranjas y guineos pasados.

Tomado de: *El señor Presidente*
MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS
(Guatemalteco)

8. Coloca d ó z, según corresponda:

a...vertir	Madri...	velocida...
a...mirar	rapide...	Davi...
ha...me	pieda...	altavo...

DE REPASO

Realiza en tu cuaderno las actividades que se indican a continuación:

9. Enuncia por orden alfabético las siguientes palabras:
caso, caro, cima, cena, cruz, crimen, clase, cañón, cañería, caño, caña, cañaveral, cita, cielo, ciego, cueva, crema, cuesta, cuello, cuestión, cuidar, clavo.
10. ¿Qué es una sílaba? Divide en sílabas las siguientes palabras:
extemporáneo, transiberiano, extremaunción, instante, instrucción, corrupción, sánscrito, conspiración, laúd.
11. Divide las siguientes palabras en compuestas, derivadas y parasintéticas:
aeroplaneo, impar, extranjero, retorno, sobreviviente, bolígrafo, empapelamiento, papelería, papelillo.
12. Divide en maneras (morfemas) y lexemas las siguientes palabras:
impensable, luz, culebra, comisaría, papelillo, empapelamiento, impar, extranjero, sobreviviente, extremaunción, compesivo, apagueñas, libraco, castigo.

DE LEXICO

Vocabulario de las sensaciones: *EL OÍDO*. Escribe las respuestas en tu cuaderno.

Anexo. B: Ejemplo de libro de texto con un enfoque semántico comunicativo

SEMIOLÓGIA

Taller colectivo de Autoaprendizaje y Creatividad- 15

La publicidad

Reflexionemos sobre lo siguiente:

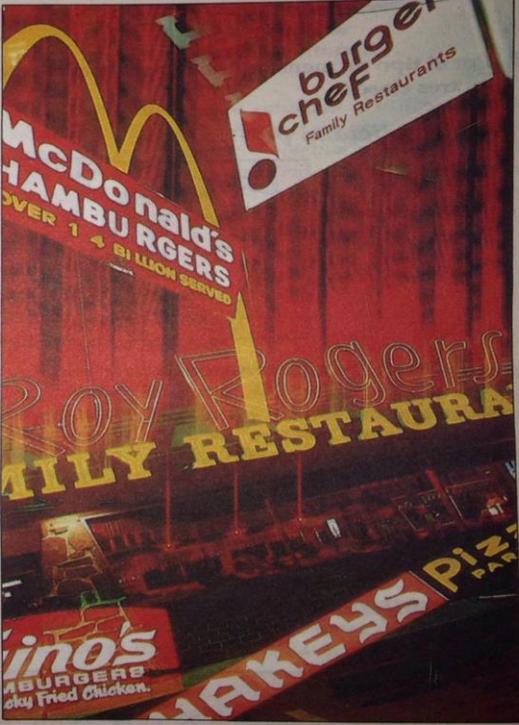
7. ¿Has observado que muchas veces creemos, compramos o actuamos siguiendo un lema publicitario, sin reflexionar y formar nuestra propia opinión sobre ello?

Una de las formas de conocimiento dirigido es la publicidad. Dirigido, porque la publicidad no permite inmediatamente a las personas tener un juicio personal y crítico sobre la cantidad de productos que utilizan para su satisfacción y que le son presentados a diario.

La publicidad cuenta con el hecho de poder manejar la voluntad de hombres, mujeres y niños mediante mecanismos de sugestión psicológica que buscan persuadir, convencer y, en ocasiones, casi obligar a comprar determinados productos.

La publicidad, pues, pone en juego la libertad de decisión de las personas; esto es, su capacidad de escoger o no éste o aquél producto. Con el ánimo de frenar y corregir la "guerra publicitaria" que afecta a toda la sociedad, se han creado las Ligas de Consumidores independientes que pretenden concientizar a sus asociados -los consumidores- para que den credibilidad sólo a los productos básicos de alta calidad y criticar severamente los productos suntuarios, de lujo o de consumo secundario.

También el gobierno, a través de sus Superintendencias de Comercio y del Ministerio de Educación, pretende vigilar y controlar la calidad de los productos ofrecidos por las



La publicidad pone en juego la capacidad de decisión de las personas.

empresas vendedoras y establecer un control más riguroso a las compañías publicitarias que los promueven. Todo con el ánimo de favorecer al consumidor, habitualmente indefenso.

57

Crítiquemos con conocimiento

a. Una de las razones por las cuales es positiva la publicidad, está en que informa y presenta varias posibilidades al cliente de escoger un producto. Determina otras cinco razones a favor de la difusión de la publicidad.

b. Una de las razones por las cuales es negativa la publicidad radica en que crea hábitos exagerados de consumismo. Enumera otras cinco razones en contra de la publicidad.

c. En tu cuaderno, haz una lista de 10 comerciales de televisión donde los califiques a cada uno, según sean positivos o negativos. A renglón seguido, explica brevemente, por qué das ese juicio.

Tipos de publicidad

2. Por el tipo de mensaje que expone y el cliente al que va dirigida, la publicidad se puede dividir en tres clases:

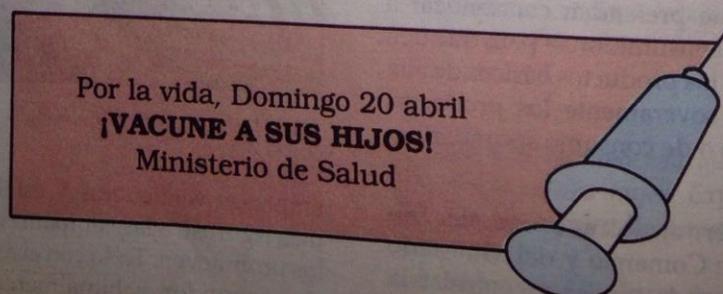
a. Publicidad política



b. Publicidad comercial



c. Publicidad educativa



✦ Reflexiona antes de contestar

✓ Una de las razones por las cuales es tan criticada la publicidad política, radica en que exagera y, en ocasiones, miente sobre el producto que vende, es decir, la imagen de un político. En las pasadas elecciones políticas escuchaste, viste o leíste muchos de estos comerciales.

Haz ahora la siguiente comparación: ¿conducen las promesas que hizo el candidato político en el comercial publicitario, con las acciones que está haciendo hoy en favor de los intereses de la comunidad?

✓ Generalmente, las acusaciones que se exponen contra la publicidad comercial son, entre otras las siguientes: promueve productos dañinos para la salud y de bajo nivel alimenticio; fomenta en los niños y jóvenes hábitos violentos o de indiferencia; abusa de la imagen erótica o abiertamente pornográfica; distorsiona la realidad presentando como importantísimo lo que

sólo es secundario; impide desarrollar la inteligencia creativa y favorece el desgan y la pereza intelectuales.

Toma un periódico y recorta un comercial. Estúdialo con atención y clasifica tus respuestas así:

✓ Tema:

- Objetivo comercial:
- Calidad, positiva o negativa:
- Cliente al que va dirigido:
- Valores que promueve:
- Es necesario o suntuario:

✓ La publicidad menos estimada y utilizada es la educativa. ¿Por qué? Porque no genera ventas ni ganancias inmediatas. Su objetivo es más humano, informativo y preventivo. Teniendo en cuenta estas características, elabora un corto 'slogan' con el tema: "La paz, también es compromiso de los jóvenes. Pero, ¿cómo participamos para alcanzarla?".

¡Hagamos un guión publicitario!

3. Imaginemos la siguiente escena: una empresa X quiere vender un producto Y. No lo puede vender directamente al público, pues antes, el producto necesita ser impulsado por un intermediario: la publicidad.

La publicidad se convierte, entonces, en el vehículo obligado para comercializar el producto dentro del público o "mercado", como le llaman en su jerga los publicistas. Así se medirá si tiene aceptación y si será comprado masivamente. Pero, previamente, los publicistas -porque no es uno sino varios, un equipo- crean varios diseños para satisfacer al cliente empresarial.

Analiza y sugiere

a. Según los publicistas, el "mercado" más conveniente para vender los discos de rock en español son los jóvenes entre los 10 y los 18 años. Ahora imagina y responde: ¿Cuál es el "mercado" más conveniente para promover: alimentos enlatados, ropa de verano, alimentos caninos, libros infantiles?

Sigamos divagando: supongamos que el producto a publicitar es un libro para niños. ¿Cuáles son los pasos a seguir? Se reúne el equipo creativo de la agencia publicitaria, hablan con los dueños del producto, revisan con cuidado el libro, estudian la mejor manera de venderlo y discuten la mejor estrategia de ventas.



Indaga

b. ¿Cuál sería la mejor forma de publicitarlo? ¿Decir que divierte? ¿O que educa?. ¿O decir que es muy barato? Elabora una sencilla lista de posibilidades a favor y en contra de las anteriores alternativas.

El equipo creativo, finalmente, resuelve que las características del producto a ofrecer, son las siguientes:

- ✓ Es un libro que *divierte* pero que también *educa* porque incluye lecturas didácticas (cuentos folklóricos, por ejemplo).
- ✓ Los textos, la parte escrita del libro, van acompañados por *hermosas ilustraciones* y dibujos a varios colores y tintas.
- ✓ Trae *ejercicios* al final del libro para que el niño pueda colorear él mismo las figuras.
- ✓ A pesar de ser impreso en papel de lujo, costoso y fino, los empresarios lo venderán a un *precio barato* porque quieren promover la literatura infantil y desean que los mismos niños puedan comprarlo con dinero de sus ahorros o con un pequeño préstamo de sus padres.

Concluye

c. ¿Te parece acertado que se escoja como título para el libro "Dibujo y soy feliz?" Si se te ocurre otro más preciso, escríbelo en tu cuaderno.

d. Dibuja un sencillo afiche publicitando el libro.

e. Pensemos que nosotros somos el equipo creativo de esa agencia de publicidad y que nos toca hacer una

cuña o comercial para la radio. ¿Cuál sería el mejor 'slogan' o frase publicitaria para promoverlo? ¿Cómo utilizar a favor del libro las virtudes de:

- calidad recreativa y didáctica,
- bellos dibujos,
- alto lujo de impresión y bajo precio de venta?

¡Hagamos, pues, un pequeño guión radial o mejoremos el siguiente!:

"Narrador radial: No deben existir niños tristes sobre el mundo. Un niño triste nos duele a todos. Él será feliz con un regalo nuevo.

(Escena en una librería para niños).

Mamá: ¿Qué quieres de regalo de cumpleaños?

Niño: ¡Un libro de dibujos! Bonito... Como el que está allá.

Vendedora: Ah, es el libro que todos los niños quieren.

Mamá: Pero debe ser muy caro.

Vendedora: No, no. El precio es lo más feliz de todo.

Narrador radial: No hay duda. "Dibujo y soy feliz": enseña, divierte y su costo es para reirse. Recuérdelo: su hijo lo exige.

Niño: Y quiero otro para mi hermanita.

Narrador radial: Cómpralo hoy. ¡Se agota!

(Al fondo se oye música infantil).

Anexo. C: Ejemplo de libro de texto con un enfoque comunicativo y significativo

Literatura

Enunciado identificador Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.

Logros

1. Identificar las características de los textos relacionados con la tradición oral.
2. Leer diversos tipos de textos originados en la tradición oral.
3. Reconocer la tradición oral como elemento fundamental de la literatura.

Literatura y tradición oral

Ubiquémonos

¿Recuerdas si tus abuelos, tíos o padres te han contado alguna historia y tú, a su vez, se la has dicho a un compañero o compañera? Pues así como tú lo has hecho, muchas de las culturas primitivas conservaron tradiciones, información y costumbres, contándolas de manera oral, de generación en generación.

Estas historias, canciones y juegos pertenecientes a la literatura oral siguen vigentes en la memoria de los pueblos, gracias al folclor y a las tradiciones.

Exploremos

¿Qué entiendes por tradición oral? ¿Has escuchado alguna vez coplas o refranes? ¿En dónde? ¿A quién se los has oído? ¿Por qué crees que para un pueblo es importante conservar sus tradiciones y costumbres? ¿Cómo crees que se pueden conservar estas tradiciones? ¿Qué historias de las que conoces te gustaría contarles a tus hijos?

Contexto histórico

El concepto de tradición

La tradición es el carácter que tiene aquella noticia que se transmite de forma sucesiva de una generación a otra, por la vía oral, o sea, que en ella no intervienen medios diferentes a los de la palabra dicha de unos para otros.

Uno de los fundamentos esenciales del saber popular es la transmisión de las costumbres por la vía tradicional, ya que la tradición implica una permanencia en el tiempo y una cualificación de los conocimientos, marcada por la experiencia.

Relación entre tradición oral y folclor

La palabra *folklore* está integrada por dos voces del idioma inglés: "folk" y "lore". La primera significa todo lo que el pueblo cree, piensa, dice y hace; es decir, el saber popular. Aquel que nace no del estudio científico, sino de la experiencia directa del pueblo con las cosas que lo rodean.

La segunda se refiere a las canciones de cuna tradicionales de la antigua Inglaterra; más tarde, su significado cobijó todas las canciones tradicionales y, finalmente, todo lo tradicional. Por su parte, la palabra *tradición* se deriva del verbo latino "trado", que significa "entrego". Es por eso por lo que se le llama tradición a todo lo que una generación entrega a otra.

9 Competencia literaria

ar: literatura •

Así mismo, esta tradición puede ser *oral, escrita o monumental*. La tradición oral es aquella que se transmite por medio de la palabra hablada y es la más común en el folclor. La tradición escrita es aquella que se transmite por medio de documentos gráficos (textos literarios, partituras musicales, grabados, fotografías). La tradición monumental es la que se muestra en obras físicas tales como templos, estatuas, cerámicas, artesanías, trajes.



Relación entre folclor y literatura

Al definir el folclor vimos cómo, por medio de él, tenemos acceso a lo mejor de la herencia cultural y popular de una sociedad. El folclor perpetúa en el alma de cada pueblo los sentimientos, las ideas y las formas de comportamiento que han permanecido invariables a través del tiempo. Es la representación externa del espíritu tradicional de ese pueblo.

Sabemos, de otra parte, que la literatura es uno de los medios más efectivos de conocimiento de la herencia cultural. La literatura no debe estar al margen del estudio del folclor. Éste le puede aportar toda la riqueza de la tradición y de la fantasía populares de una cultura determinada, pero lamentablemente éste no ha sido aprovechado en todas sus posibilidades para nutrir la creación literaria.

Documento

El folclor no es una abstracción de la realidad, como algunos teóricos lo juzgan; por el contrario, es una plasmación de la misma. Es como la historia cotidiana escrita en un lenguaje figurado. Y en la medida en que las condiciones sociales, materiales o espirituales cambian, así el hecho folclórico va recogiendo y reflejando el transcurrir de la colectividad. Las preocupaciones comunes, la vida doméstica, las prácticas y creencias religiosas, las conmemoraciones festivas o funerarias, los recuerdos del pasado histórico dejan su huella en el canto, la música, la danza y la literatura, con el sello propio de la tradición.

Octavio Marulanda, *El folclor de Colombia, práctica de la identidad cultural*, Bogotá, Artestudio Editores, 1984.

Teoría literaria

Formas de la tradición oral en la literatura

Para estudiar la manera como el folclor se expresa dentro de la literatura, debemos analizar algunas de las formas de literatura adulta en las que aparecen los temas de la tradición oral, ya que, de hecho, mucha de esa "literatura adulta" ha sido apropiada por niños, niñas y jóvenes a través del tiempo.

Hay muchas formas del folclor que son hoy día herencia indiscutible de los niños y jóvenes; por ejemplo, los cuentos populares y los cuentos de hadas nacieron de la tradición oral, antes del siglo XVII. Fueron utilizados para instruir, entretener y fortalecer el espíritu comunitario de los niños en toda Europa. Las parábolas, otro ejemplo de folclor en la literatura, enseñaron aun antes de Cristo. Las fábulas tenían moralejas directas y claras para toda la comunidad. Las narraciones tradicionales reforzaban como deseables aquellos valores importantes para las diferentes culturas.

Son muchas las formas de tradición dirigidas a los adultos y heredadas por los niños y jóvenes desde tiempo inmemorial. En razón de la transmisión oral, podemos clasificar la literatura tradicional en prosa y en verso.

Literatura tradicional en prosa

A esta división pertenecen la parábola, la fábula, el cuento folclórico, los cuentos de hadas, los mitos y las leyendas. A continuación, estudiaremos las características de las dos primeras clases de textos.

La parábola

La **parábola** narra una historia corta, de la que puede deducirse una moraleja o "verdad del espíritu". Las parábolas se valen de personajes humanos o humanizados, que actúan en calidad de símbolos alrededor de objetos igualmente simbólicos. Se trata de narraciones que arrojan pistas sobre un ideal cultural o religioso.

Un labrador que cosecha, un príncipe que ahorra, hombres o animales que construyen sus casas, árboles que crecen uno junto al otro, jóvenes que dan agua a un anciano, etc. son todas figuras que, al aparecer en las parábolas, llevan consigo no sólo una forma narrativa atrayente, sino también unas enseñanzas muy profundas.

En las parábolas, la acción, usualmente, gira alrededor de un objeto o idea y los personajes poseen rasgos de personalidad que se requieren para ilustrar la lección moral.

Las parábolas pueden ser consideradas evidencia literaria de la necesidad del hombre de creer en verdades universales, lo que constituye un tema de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades del ser humano.

A continuación, te presentamos la siguiente parábola:



• Estándar: literatura •

La parábola del padre y sus dos hijos

Los recaudadores de impuestos y los pecadores iban a menudo para oír a Jesús. Los fariseos y los doctores de la ley murmuraban entre ellos: “Este hombre acoge de buena gana a los pecadores y come con ellos”. Jesús les dijo entonces esta parábola:

“Un hombre tenía dos hijos. El hijo menor dijo un día a su padre: ‘Padre, dame la parte de la herencia que me corresponde’. El padre repartió la herencia. El hijo menor recogió todas sus cosas y se fue a un país muy lejano. Allí gastó todo en derrochar dando comidas y fiestas. Pero poco después, vino el hambre al país y el muchacho, que no tenía dinero, pasó mucha hambre. No tuvo más remedio que ponerse

a trabajar para ganar un poco de pan. Se puso al servicio de un hombre del país y su trabajo era cuidar de los cerdos.

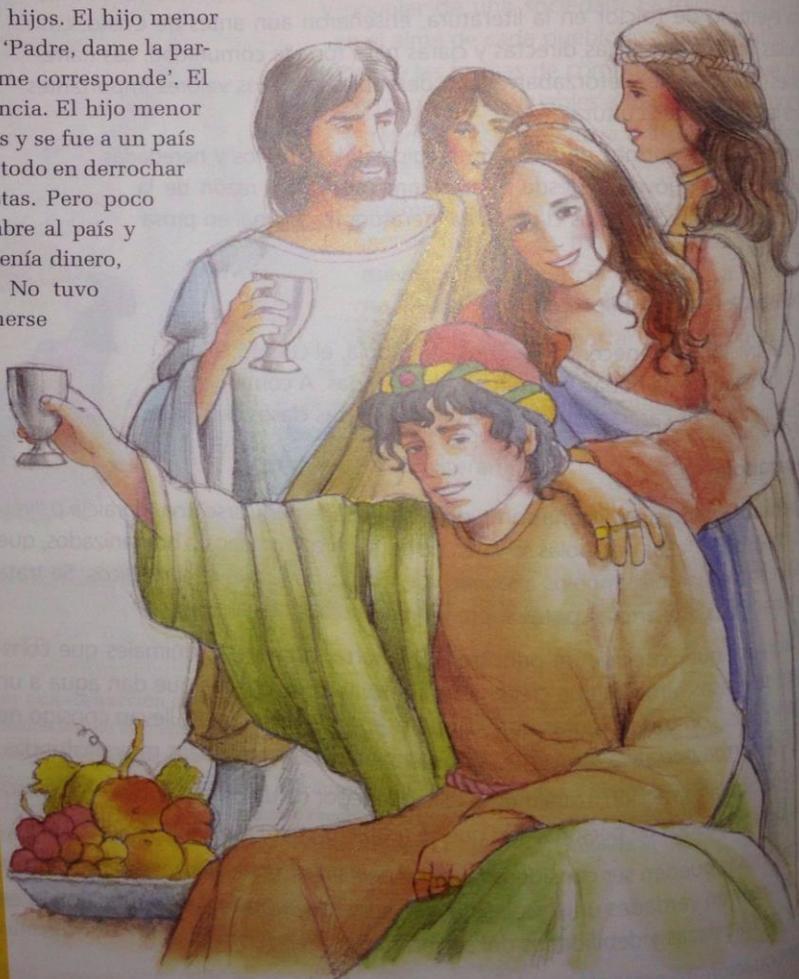
Pero ni siquiera le dejaba comer la comida de los cerdos. Se dijo: ‘¡Cuántos criados de mi padre comen cuando tienen hambre y yo aquí me muero! Voy a ir a casa de mi padre y trabajaré para él. Le diré: Padre, he pecado contra Dios y contra ti, perdóname’.

Su padre le vio llegar cuando todavía estaba lejos. Le dio mucha pena y corrió a su encuentro.

¿De qué trata...
Fábulas de Esopo?



Una bella antología que contiene sesenta de las trescientas fábulas que escribió el griego Esopo. Cada fábula te depara una sorpresa, gracias a las actuaciones de sus variados protagonistas que tienen el propósito de dejar una enseñanza.



Estándar: literatura

La fábula

La **fábula** es una composición literaria a manera de cuento corto, generalmente en verso, que intenta dejar una enseñanza llamada *moraleja*. Estas breves formas de narrativa ilustran diferentes valores y comportamientos humanos.

La fábula utiliza la *personificación*, que consiste en atribuir, a los animales y a las cosas, acciones y características propias de los seres humanos.

Los personajes de las fábulas son casi siempre animales que representan alguna característica humana. Por ejemplo, el zorro suele personificar la astucia, pues siempre aparece como un ser taimado, es decir, malicioso y astuto. También sucede lo mismo con el cuervo, que personifica la desconfianza. La paloma, por el contrario, suele representar la bondad y la confianza. La hormiga es la caracterización del trabajo y la constancia. El cordero sirve para personificar la ingenuidad, en tanto que el pavo encarna la vanidad. Generalmente, los animales que se usan como personajes tienen la facultad de hablar.

La moraleja de las fábulas no siempre va escrita, pues el lector puede inferirla por sí mismo, por el contenido de ésta. Sin embargo, la mayoría de los autores prefieren dejarla por escrito.

La fábula se parece a la parábola, pero se distingue de ella porque incluye hechos inverosímiles o imposibles.

Las fábulas de las tradiciones orales de muchos países han servido de inspiración a la literatura moderna infantil y juvenil. Las fábulas de Esopo, las narraciones de la India y las fábulas griegas han llenado de tramas y personajes a los novelistas de hoy en día.

La fábula que leerás a continuación deja una lección acerca de la importancia de tratar a las personas con respeto y equidad.



¿De qué trata...
El libro de las fábulas. Relatos de hoy y siempre?



Este libro es una antología de fábulas, adaptadas en prosa con el fin de hacerlas más cercanas a los lectores jóvenes y a la necesidad de actualizar un lenguaje que, con el paso de los años, se ha convertido en anticuado. Sin embargo, encontrarás algunas fábulas en verso por ser de las más conocidas. A diferencia de otros libros de fábulas, en éste las hallarás clasificadas de acuerdo con los valores o actitudes positivas, presentadas en las moralejas. Interesante, ¿verdad?

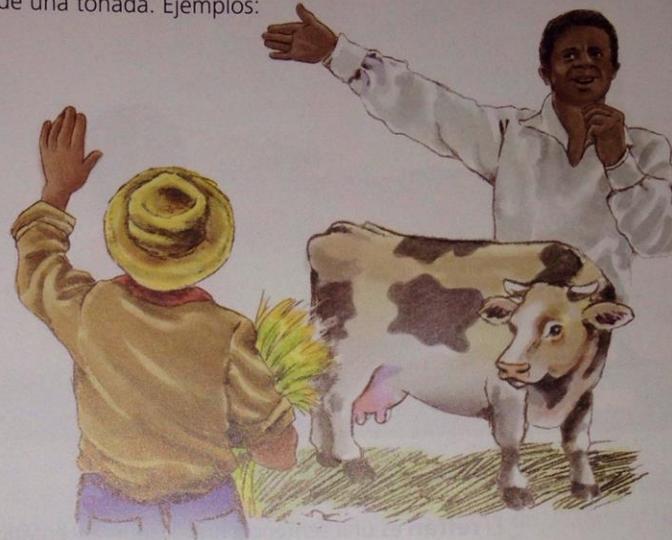
Las coplas

La **copla** se puede definir como el enlace de versos que se dicen como comentario breve o como diálogo satírico entre dos o más cantores o troveros; también son versos que se cantan al compás de una tonada. Ejemplos:

Me quejo porque me duele,
y si no, no me quejara.
¿Quién será aquel que se queja
sin que no le duela nada?

Los negros de Barbacoa,
cuando se ponen camisa,
parecen plátano asao
revolcao en la ceniza.

Subiendo esta cuesta arriba
con un manojo de iraca,
creyendo que era mi novia
le dije adiós a una vaca.



Las adivinanzas y los acertijos

La **adivinanza** y el **acertijo** se caracterizan por presentar un interrogante o enigma que hay que resolver a través de la solución de pistas conformadas por características propias del objeto oculto. Ejemplos:

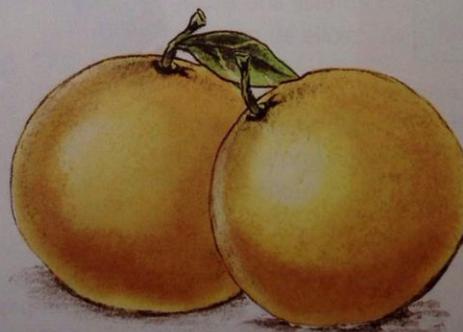


En un monte muy espeso,
canta un gallo sin pescuezo.

(El hacha)

Blanca entre aromas nací
y en verde fui transformada;
luego me puse amarilla,
después roja y dorada.

(La naranja)



• Estándar: literatura •



Todos preguntan por mí,
yo no pregunto por nadie.
Si todos me necesitan,
yo no necesito a nadie.

(El camino)

¿Qué es lo primero
que hace un burro
cuando sale el sol?

(Sombra)

¿Qué hay en medio del cielo?

(La e)

¿Cuál es la mitad de uno?

(El ombligo)

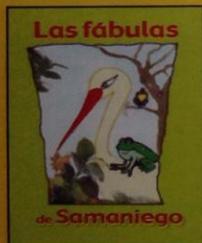
Refranes y dichos

El **refrán** es una sentencia breve, sonora y enfática que expresa la sabiduría popular. El **dicho** es una frase o conjunto de palabras que dice comúnmente la gente, para ampliar el significado de algo, aclarar una idea, o ponerle gracia a un apunte, un hecho o una descripción.

Ejemplos de refranes:

- A falta de pan, buenas son tortas.
- Al pobre y al feo todo se le va en deseo.
- Al que entre la miel anda, algo se le pega.
- A caballo regalado no se le mira el diente.

¿De qué trata...
Las fábulas de
Samaniego?



En este libro encontrarás unas fábulas largas y otras cortas. Lo puedes leer en el orden que quieras, pues cada fábula es un mundo sin igual, con sus propios personajes y su moraleja al final. Samaniego es el autor de este maravilloso libro que te divertirá en tus ratos de lectura.



Ejemplos de dichos:

- Tras de cotudo con paperas.
- Tras de ladrón, bufón.
- Cerrado y trancado por dentro.

Literatura tradicional

Definición

Son los textos de tradición oral que pertenecen al folclor de un pueblo o comunidad.

Antecedentes

Folclor

Es el saber popular constituido por creencias y prácticas colectivas.

Tradición oral

Toda información que se transmite en forma sucesiva de una generación a otra, por medio de la oralidad.

Clasificación

En verso:

refranes, dichos, coplas, adivinanzas, acertijos.

En prosa:

parábolas, fábulas, mitos, leyendas.

ACTIVIDADES

1. Busca una fábula o una parábola y prepárala para narrarla a tus compañeros a manera de actividad de cuentería. Será un gran festival de cuenteros. Recuerda disfrazarte y hacer la mímica de acuerdo con los hechos del texto seleccionado para narrar.
2. Los chistes los aprendes sin necesidad de ir a la escuela, se transmiten de persona a persona. La actividad consiste en elaborar una pequeña libreta de chistes en la que anotes, por lo menos, 15 chistes de salón, es decir, que no tengan palabras o expresiones groseras. A cada chiste le analizarás los siguientes aspectos:
 - Tema.
 - Persona que te lo contó.
 - Fecha en que te lo contaron.
 - Comentario personal sobre el chiste.
3. Averigua refranes con tus padres, tíos o abuelos. Organiza una lista de por lo menos diez, en tu cuaderno de español, y explica el sentido de cada uno de ellos; además, ejemplifica el caso o circunstancia en que se usa.
4. Organicen grupos de cinco estudiantes y escojan una fábula para dramatizar. Seleccionen una que posea una moraleja y que tenga relación con alguna problemática presente en el curso. Analicen la situación y traten de plantearle una solución.
5. En parejas, creen una copla para cada una de las asignaturas que se trabajan en sexto grado. Organicen, con ayuda del profesor o profesora, un festival de coplas.
6. Elabora un texto escrito, máximo una página, en el que expliques las razones por las cuales la literatura de la tradición oral debe conservarse como patrimonio de la humanidad.

19 Competencia literaria

Anexo. D: Cuestionario del Jefe de área Caso PO1

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Jefe de Área



1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?

Desde el área de Lengua Castellana tenemos algunas consideraciones desde nuestro objeto de estudio "El lenguaje como constructor del sujeto" para apoyar la propuesta educativa del colegio.

Los distintos enfoques teóricos asumidos en el país para la enseñanza aprendizaje de la lengua materna, han estado en relación directa con la interpretación de los avances de la lingüística y disciplinas afines en cada momento de su evolución. Así, si el enfoque del área se postuló inicialmente como Semántico-Comunicativo, en los últimos documentos del MEN éstos se refieren a la Construcción de la Significación.

Por esta razón y superando este enfoque, los Colegios de la Compañía de Jesús han asumido el de la **Construcción de la significación** que pone en cuestión, y en palabras de Eduardo Serrano Orejuela, el concepto de competencia comunicativa, que habla de la transmisión de mensajes desde un modelo de comunicación donde hay un emisor y un receptor, considerado como un sujeto semiótico, intencional y competente, y que, por ende, la comunicación no es para transmitir mensajes sino para dialogar de manera compleja, polémica y transaccional. Esto hace parte de una versión teórica distinta, pues no se lee al lenguaje como una propiedad del sujeto, sino que es el sujeto quien se constituye a través del lenguaje y el lenguaje es connatural a la naturaleza del sujeto, no podemos prescindir del uno y del otro, así entonces, ocupan un mismo estatuto, un lugar de privilegio. Así el lenguaje se vincula al proceso de constitución de identidad en el sujeto como un elemento necesario para la configuración del aparato psíquico que se desarrolla desde los primeros años con la oralidad. Siempre que nos refiramos al lenguaje estaremos **abordando el tema del sujeto, su construcción y su lugar fundamental en la historia que habita**, a través de espacios de aprendizaje en la vida misma, vamos constituyendo, construyendo como seres de lenguaje, uno de esos espacios, es la escuela como intermediación entre lo privado y lo público y una de las razones por las cuales las prácticas de aula deben orientarse de manera importante a la proposición de tareas que pongan en circulación el discurso, con un objetivo dirigido a los procesos de lectura y escritura entre otros, para que los estudiantes aumenten sus espacios de significación pero también favorezcan su crecimiento humano.

¿Cómo se entiende la **lectura**, la **escritura** y la **oralidad** dentro de esta perspectiva de la Construcción de la significación?

Concebimos la **lectura**, la **escritura** y la **oralidad** dentro de esta perspectiva de la Construcción de la significación no como habilidades o herramientas, sino como prácticas culturales, que conllevan a varias consideraciones:

1. Son un camino para construimos a nosotros mismos.
2. Un camino para pensarnos, para darle un sentido a la propia experiencia, conocernos mejor, pensarnos en nuestra subjetividad y mantener un sentimiento de individualidad.
3. Proponer textos de diversas tipologías que impliquen un universo de significados y sentidos, no sólo referidos a un saber específico sino que suponen la participación de los sujetos y sus distintas posiciones ideológicas, éticas y estéticas. (esto incluye el trabajo con la gramática del sentido, la coherencia y la cohesión, dicho de otro modo la discursividad y la textualidad).

La lectura, la escritura y la oralidad, como vehículos para transformarnos como identidad abierta, no excluyente. Podemos observar que las distintas orientaciones que se le dan a la práctica pedagógica en la enseñanza - aprendizaje de la lengua, están relacionadas con las funciones que se le adjudican al lenguaje. Se formula entonces que el sujeto se constituye a través del lenguaje y que el lenguaje es inherente al sujeto. Cuando nos referimos al lenguaje estamos pensando en un sujeto social – comunicativo en el que la dinámica de la escritura tiene su fundamento en la oralidad, elemento que permitió a las comunidades prehistóricas la posibilidad del "Homo Sapiens", lo que nos lleva a concluir que "La condición oral básica del lenguaje es permanente".

Detrás de estos postulados se afianza una nueva teoría lingüística que "permite proponer un modelo semántico que considera el lenguaje no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia externa y en la construcción misma del sujeto social. Los esquemas de conocimiento desde una dimensión dialógica se proponen como el resultado de la relación intersubjetiva, cuya significación discursiva resulta de la fusión estrecha entre contexto y forma material, lo cual responde al concepto de la creación continua del signo y su evolución" (María Cristina Martínez).

Por otro lado el objeto de la semiótica será la significación, de ello resulta que el estudioso de esta disciplina cuenta con un programa de trabajo que apunta a describir e interpretar las condiciones de comprensión y de producción de sentido, cualesquiera sean los lugares y las formas de manifestación. En dicho objeto de significación, debe actuar la oralidad como medio eficaz que permite al interlocutor exponer y proponer sus ideas o las ideas dadas de la interpretación y el análisis que se realiza de los textos, siendo aun más productivo y explícito el proceso de comunicación. En este contexto, vale la pena mencionar que la oralidad con su capacidad de existir, incluso sin la escritura, se constituye en el medio eficaz para desarrollar procesos de comprensión más allá de lo que el texto escrito presenta y nos lleva a considerar el entorno general como texto capaz de dar lugar a procesos de construcción de significación.

De esta manera, se entiende que el sentido está en todas partes, tanto en nuestros discursos como en nuestras prácticas, en los objetos culturales que producimos y en las realidades naturales que interpretamos.

Es entonces cuando hemos denominado los 3 subprocesos que permiten el desarrollo de estas concepciones en el ser humano:

Comprensión lectora en la constitución de la identidad
Producción textual y construcción de la subjetividad
La oralidad en la transformación social y cultural

1

2. ¿Qué estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje y criterios de evaluación orientan la planeación de área?

Como estrategias metodológicas y didácticas, tenemos algunas al interior del área especialmente para los subprocesos de Comprensión lectora en la constitución de la identidad y de Producción textual y construcción de la subjetividad, que nos permiten orientar el trabajo en el campo de la interpretación de textos.

Se optó por trabajar sobre cuatro modos de lectura, que responden a las orientaciones curriculares nacionales actuales:

- ✓ [Lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto](#)
- ✓ [Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto](#)
- ✓ [Lectura crítica / Comprensión global del texto](#)
- ✓ [Lectura intertextual / Comprensión global del texto](#)

A nivel metodológico, el área reconoce cuatro momentos especiales en la forma como los estudiantes se acercan a los textos:

Pre-lectura: momento que permite anticipar el contenido, las intencionalidades y las características del tipo textual. También permite focalizar en los estudiantes la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos y promover la predicción.

Lectura gratuita: es importante tener presente que no todo lo que se lee en el espacio educativo es objeto de trabajo sistemático de interpretación y análisis. Puede darse el caso de contar con espacios para la lectura gratuita, que no genera análisis formales o situaciones de evaluación.

Post-lectura: momento que pretende habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habilitan en él. Por ejemplo el recuento, la relectura, el parafraseo, las redes conceptuales.

Lectura fonética: hay situaciones que requieren de una lectura oral dirigida a un auditorio, en este caso, se deberá preparar la lectura prestando atención a los aspectos fonéticos como la articulación, el ritmo, la entonación, la acentuación, etcétera.

Ahora veamos algunos aspectos que favorecen la organización del trabajo pedagógico en producción textual:

Coherencia, cohesión, progresión temática, superestructura, léxico, el estilo, intertextualidad, contexto e intencionalidad.

A nivel metodológico, el área reconoce tres momentos especiales en la forma como los estudiantes producen textos:

Planificación: Consiste en considerar, cuando se elabora un texto, tanto el destinatario como el objetivo que se persigue al producirlo y a la organización que conducirá al texto hacia su forma final.

Escritura: Considera los procesos para linealizar un texto: progresión y conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, segmentación, problema de las anáforas - sustitutos, de los tiempos verbales, de los nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales.

Reescritura: Se puede realizar durante la producción del texto o bien cuando se ha finalizado. Este proceso exige de parte del autor una capacidad para tomar distancia con respecto a sus propios escritos.

En cuanto a la evaluación la realizamos por procesos y consideramos:

- Desarrollo humano
- Proceso de las áreas o de las dimensiones
- Subprocesos
- Logros

Considerando las características propias de la evaluación:

- Permanente... a lo largo de todo el proceso.
- Generadora de feedback... permite el intercambio de información.
- Comunicable... qué se espera.
- Reflexiva... identificar fortalezas y debilidades.

Con unos criterios que se plasman en evidencias de evaluación y que permiten valorar el proceso de aprendizaje:

- ✓ Manejo Conceptual: construcción de nuevos conceptos.
- ✓ Apropiación :desarrollo de los procesos y habilidades de pensamiento
- ✓ Evaluación: Empleo del conocimiento para enfrentar diversas situaciones.

Anexo. E: Cuestionario del Profesor Caso PO1

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Profesor



1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?

El enfoque comunicativo y significativo del lenguaje. Construcción de la significación como marco para la construcción de la identidad social y cultural del sujeto.

2. ¿Qué concepción sobre la lectura y el proceso de comprensión se sustenta y orienta sus prácticas pedagógicas?

La lectura, hace posible que el estudiante construya un conocimiento, y establezca diferentes tipos de relaciones, de tal manera que se desarrolle lo cultural, lo social y lo personal con una posición interpretativa, crítica, argumentativa, y propositiva. Para este grado se hace énfasis en el proceso de lectura inferencial desde luego sin descartar la literal, crítica e intertextual.

1

3. ¿Qué concepción tiene sobre el proceso de lectura a nivel inferencial?

La lectura NO es un instrumento para usar y manipular es significación y relación con la vida. También es deducir, presagiar lo que no está explícito en el texto impreso.
Las adivinanzas ayudan a sensibilizar el acercamiento por la lectura inferencial.

4. ¿Qué contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos considera necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión de lectura? ¿Con qué propósitos se tratan en clase?

Lingüísticos: Raíces griegas y latinas, significado de vocabulario.
Textuales: La reseña literaria
Pragmáticos: Toma de posición frente a un tema, argumentos orales y escritos,
Todos los contenidos se tratan con el objetivo de favorecer el proceso de comprensión y producción y el análisis crítico y reflexivo de los textos leídos como proceso de significación.

5. Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin. Establezca, ¿qué contenidos procedimentales trata en las clases con el objetivo de que el estudiante fortalezca la comprensión lectora? ¿Con qué propósito se tratan en las clases?

Leer en forma personal y en silencio.
Lectura compartida. Subrayar ideas principales y secundarias. Diagramar, dibujar y elaborar trabajos con materiales plásticos que den cuenta de la interpretación del texto leído, esquematizar lo leído a través del mentefacto y el mapa mental y las salidas pedagógicas como la salida a la laguna de Guatavita para apreciar y sentir el pensamiento indígena de la cultura muisca para relacionar la experiencia vivida con la interpretación del libro Popol Vuh y para construir un sentido de identidad con la cultura indígena

6. De los contenidos lingüísticos, textuales, pragmáticos y procedimentales ¿cuáles considera que son necesarios para que el estudiante fortalezca y desarrolle los procesos en comprensión lectora a nivel inferencial?

Los esquemas, las adivinanzas, las preguntas problematizadoras, los videos, tener un propósito como materialización al terminar el año: un portafolio o libro que recoge todas las producciones. trabajo manual y dibujos, libro de producciones al terminar el año.

7. ¿Qué actividades particulares que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para la comprensión de lectura?

Las actividades que se desarrollan en relación con los contenidos procedimentales.

8. ¿Qué actividades particulares, que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para desarrollar y procesos en comprensión de lectura a nivel inferencial?

De vez en cuando los foros virtuales. La motivación para asistir a las horas de estudio, la esquematización de lo leído, las adivinanzas, las preguntas problematizadoras, la lectura intertextual con material audiovisual, actividades de nivelación para cada estudiante, monitorias, la coevaluación, la lectura y escritura con un propósito como la localización de todas las producciones en un portafolio o libro, al terminar el año escolar, y las salidas pedagógicas que se relacionen con el tema del libro que se está leyendo

9. Describe brevemente una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora.

Antes: introducción, repaso, evocación

Durante: lectura personal, colectiva, trabajo personal, en parejas,

Después: Ejercicios de escritura desarrollo de gráficos, dibujos, vocabulario, producción de un texto que contenga valoración crítica.

2

10. ¿Qué tipo de procesos como decodificación, comprensión, producción oral o escrita u otras, prioriza en las secuencias didácticas alrededor de la comprensión lectora?

Las mencionadas anteriormente y la observación en las salidas pedagógicas.

11. Intente localizar entre los extremos de la escala el nivel de su participación y del estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura. Marque con una X.

Estudiante:	40% o menos	50% X	60% o más
Profesor:	40% o menos	50% X	60% o más

12. ¿Qué rol desempeña el estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura?

El estudiante coopera y participa de su proceso en las actividades propuestas.

13. ¿Qué rol desempeña el docente en el desarrollo de las clases centradas en procesos de lectura?

Al igual que el estudiante, la actitud del docente es de cooperación, creatividad y apertura en cuanto las necesidades lo ameritan.

14. ¿Cómo realiza la evaluación de actividades o tareas que giran en torno a la comprensión de lectura?

Conversaciones orales, grupales, fichas de lectura, toma de apuntes, mapa mental, mapa conceptual, elaboración de reseña a mano y en computador. Prueba escrita al final de periodo.

Anexo. F: Cuestionario del Jefe de Área Caso PO2

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Enfoque en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Jefe de Área



1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?

El enfoque del área es Semántico – Comunicativo, el cual busca desarrollar sus cuatro habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar. Estas, en un contexto socio cultural le permiten al estudiante, a través de elementos pragmáticos y partiendo de su realidad, interpretar, argumentar y proponer de manera clara, concisa y pertinente. Es decir, los estudiantes del Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre deben ser competentes para comunicarse efectivamente de manera escrita y oral en diferentes ámbitos.

En esta medida, cabe resaltar que se desarrollarán estrategias metodológicas que permitan fortalecer las habilidades comunicativas tendientes a un desarrollo óptimo de competencias como son: la interpretación, la comprensión, la argumentación, la proposición y el análisis crítico de una amplia variedad de la tipología textual que debe manejar el estudiante en su contexto académico y cotidiano. Se tendrán en cuenta elementos fundamentales como son los intereses y edades de los estudiantes, los estándares y los lineamientos del M. E. N., la relación entre su entorno y las temáticas.

El área de Lengua Castellana parte en su planeación anual con los siguientes objetivos:

GENERAL

Fortalecer en el estudiante las habilidades y competencias comunicativas, a través de un enfoque semántico comunicativo que le permita interactuar en su entorno.

ESPECÍFICOS

- a. Brindar las herramientas necesarias para que el estudiante construya textos argumentativos tanto orales como escritos.
- b. Fomentar el gusto por la lectura desde el aula, a través de los diferentes espacios que se realizan en la institución.
- c. Dinamizar el plan lector para que responda a las necesidades e intereses de cada nivel.
- d. Generar espacios de análisis crítico - valorativo en torno a las diferentes temáticas
- e. Acercar al estudiante a la función estética del lenguaje a través de la lectura y creación de textos literarios.
- f. Concientizar a los estudiantes de la importancia de la autoevaluación en su proceso académico y formativo.
- g. Implementar el uso de las TICS como herramienta para profundizar las temáticas y los procesos de aprendizaje.

2. ¿Qué estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje y criterios de evaluación orientan la planeación de área?

Durante el año el área organiza y lidera estrategias que contribuyen al fortalecimiento del proyecto, algunas de estas acciones son:

- a. Realizando los ajustes necesarios al proyecto teniendo en cuenta los resultados obtenidos el año anterior.
- b. Ejecutando el proyecto transversal “arte y palabra” brindando los espacios en donde el estudiante de a conocer sus habilidades y competencias
- c. Organizando y dinamizando el plan lector.
- d. Enfatizando en la argumentación oral.
- e. Implementando en cada nivel, como estrategia de aprendizaje, la realización y aplicación de esquemas mentales.
- f. Abordando los textos mediante una lectura crítica del contexto, observando el impacto social y la intencionalidad de los mismos.
- g. Generando un ambiente de investigación y discusión al interior del departamento
- h. Organizando y estableciendo parámetros claros en las planeaciones y evaluaciones, según lineamientos institucionales.
- i. Revisando cada periodo el mejoramiento de los estudiantes, para planear las acciones preventivas y correctivas.
- j. Permitiendo la aplicación de la autoevaluación a partir de los indicadores de logro en el saber, hacer y el ser, como parte de la formación del estudiante, sin condicionarlo.
- k. Orientando con responsabilidad a cada estudiante en sus falencias, a través de actividades complementarias que ayuden a mitigar sus debilidades y permitan nivelarlos bajo los parámetros institucionales.

Cuestionario del Jefe de Área

- 
- 
- l. Realizando la hora semanal de lectura establecida desde el Proyecto de Área para que los estudiantes tengan un espacio exclusivo fortaleciendo el gusto y el hábito lector.
 - m. Realizando ejercicios prácticos de escritura, brindando herramientas para mejorar el estilo y la redacción con el fin de hacer de esta tarea un proceso y un hábito. (Hay una hora semanal establecida).
 - n. Distribuyendo cada uno de los ejes temáticos dentro de las horas de clase. Para el caso de preescolar los ejes se manejan de forma integral.
 - o. Organizando en cada salón un espacio en el cual haya una reflexión en torno a la importancia de la ortografía, así como la difusión de reglas ortográficas básicas para contribuir al mejoramiento de la escritura.
 - p. Cumpliendo con el proceso de selección para el Concurso de ortografía El Tiempo, de esta manera se contribuye a su adecuada expresión y ortografía.
 - q. Desarrollando actividades de producción textual como es el encuentro de jóvenes escritores, que contribuyan y estimulen el fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas.
 - r. Coordinando la realización de la Hora de lectura simultánea, establecida para toda la comunidad una vez al mes, bajo la dirección de las diferentes áreas, con el objetivo de fortalecer el hábito lector y de esta manera trabajar en conjunto en la formación del pensamiento analítico de jóvenes lectores y escritores del CACS.
 - s. Motivando el acto de leer y escribir a través de los eventos que convocan a los escritores, autores de los libros del plan lector para establecer un diálogo entre autor lector y de esta manera profundizar y apropiarse del libro y de la lectura desde diferentes puntos de vista.
 - t. Respondiendo a los criterios generales exigidos por coordinación académica y por las directrices del modelo pedagógico, en los cuales confluye la enseñanza para la comprensión y aprendizaje significativo, el área emplea diferentes herramientas pedagógicas: la primera consiste en organizar los contenidos de cada nivel en los ejes temáticos de Literatura, Producción textual, Semántica, Ortografía, Comprensión lectora, Gramática, Plan lector y Ética de la comunicación. De acuerdo a esta organización se distribuyen las horas de clase a fin de optimizar el tiempo y profundizar en cada una de las competencias a desarrollar en el área de una manera más clara y precisa. En preescolar se trabaja según los lineamientos curriculares establecidos por el MEN desde la dimensión comunicativa teniendo en cuenta los ejes de comunicación no verbal, comunicación oral y comunicación escrita.

Frente a criterios de evaluación se valora al estudiante por cada eje temático, sus habilidades comunicativas y competencias exigidas para el nivel en el que se encuentra.

Anexo. G: Cuestionario del Profesor Caso PO2

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Profesor

1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?

La concepción teórica que orienta la planeación del área y la práctica pedagógica es el enfoque semántico comunicativo.

2. ¿Qué concepción sobre la lectura y el proceso de comprensión se sustenta y orienta sus prácticas pedagógicas?

Debido a que la concepción teórica que se toma para direccionar el proceso de enseñanza de lectura es el de la teoría de las seis lecturas, el modelo pedagógico que prevalece es el de la pedagogía conceptual, ya que es en este donde tiene su origen. Además se tienen en cuenta los principios de un aprendizaje significativo ya que favorecen el proceso de comprensión.

Desde la perspectiva de los lineamientos, de los estándares y de la teoría de las seis lecturas, el nivel o el tipo de lectura al que se le da prioridad en el grado noveno es el de la lectura categorial y metasemántica, en ella el estudiante debe hacer una comprensión total del texto y relacionar ese contenido con un contexto

3. ¿Qué concepción tiene sobre el proceso de lectura a nivel inferencial?

El proceso de lectura a nivel inferencial es indispensable para el adecuado desarrollo de la lectura categorial. En la teoría de las seis lecturas este nivel de lectura aparece ubicado en la lectura terciaria y es relevante para hacer una comprensión total del texto que permita hacer relación entre el texto y otros textos.

4. ¿Qué contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos considera necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora? ¿Con qué propósitos se tratan en clase?

Lingüísticos: Estructura de las oraciones. Coherencia local. Concordancias. Uso de conectores lógicos: segmentación en oraciones y párrafos. Macro estructura: Coherencia Global. Superestructura. Forma global del texto como se organiza. Los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. Tipología textual. Léxico. Campos semánticos. Universos coherentes. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos.

Textuales Intertextualidad, intratextualidad.

Pragmáticos: coherencia pragmática, actos de habla, componentes ideológicos de los textos, usos sociales de los textos. Registros lingüísticos. Intención del texto. Situación comunicativa y contexto.

5. Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin. Establezca, ¿qué contenidos procedimentales trata en las clases con el objetivo de que el estudiante fortalezca la comprensión lectora? ¿Con qué propósito se tratan en las clases?

Lectura con fluidez. Uso de la puntuación y entonación en los textos. Uso del énfasis en elementos relevantes de la lectura. Identificación, búsqueda e interpretación de nuevo léxico. Identificación y clasificación de ideas principales y secundarias. Rastreo de super, macro y microestructuras. Identificación de sucesos y tesis relevantes dentro del texto. Jerarquización de información. Relación con otros textos. Relación con contenidos del mismo texto, relación con contenidos de otro tipo de textos.

Se tratan con el objetivo de desarrollar el proceso de comprensión: desde la lectura fonética, la decodificación primaria, la decodificación secundaria, la decodificación terciaria, y la lectura categorial hasta la lectura metasemántica. Pero en especial la lectura categorial.

6. De los contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos ¿cuáles considera que son necesarios para que el estudiante fortalezca y desarrolle los procesos en comprensión lectora a nivel inferencial?

El conjunto de elementos mencionados en el punto número cuatro y cinco permiten el desarrollo de la lectura inferencial, ya que estas actividades hacen posible que el lector desarrolle la capacidad de descubrir tanto mensajes ocultos como mensajes explícitos.

7. ¿Qué actividades particulares que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para la comprensión de lectora?

Las expuestas en el punto cinco y ocho.

8. ¿Qué actividades particulares, que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para desarrollar y procesos en comprensión de lectura a nivel inferencial?

Leer textos de carácter metafórico. Realizar lecturas en las que el estudiante tenga la posibilidad de intervenir en otras tipologías textuales diferentes a la narrativa. Subrayar las ideas principales y secundarias. Preguntas problematizadoras. Señalar en el texto elementos de orden intratextual, intertextual y extratextual. Y las actividades nombradas en el punto cinco.

9. Describe brevemente una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora.

Antes: contextualización con situaciones problema, despertar el interés y la motivación del estudiante, mostrar la importancia de lo que se leerá.

Durante: desarrollo de las actividades propuestas en los puntos cinco y ocho.

Después: la construcción de escritos, dibujos o cortometrajes.

10. ¿Qué tipo de procesos como decodificación, comprensión, producción oral o escrita u otras, prioriza en las secuencias didácticas alrededor de la comprensión lectora?

Se desarrolla en un primer momento la lectura en voz alta para favorecer el uso adecuado de la puntuación, de los énfasis, de la entonación, de la fluidez; también, se desarrollan ejercicios de comprensión de lectura por medio de escritos y de juegos que facilitan la interpretación del texto desde elementos literales hasta elementos de carácter intertextual.

11. Intente localizar entre los extremos de la escala el nivel de su participación y del estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura. Marque con una X.

Estudiante:	40% o menos	50%	60% o más X
Profesor:	40% o menos X	50%	60% o más

12. ¿Qué rol desempeña el estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura?

El estudiante es el protagonista de su proceso de construcción y desarrollo. Él es el eje más importante de todo proceso educativo.

13. ¿Qué rol desempeña el docente en el desarrollo de las clases centradas en procesos de lectura?

El docente es quien orienta el proceso de construcción del estudiante en el ejercicio lector. Además es quien viene a servir de modelo y de ejemplo como lector. Por lo tanto, si el docente es buen lector y se apasiona por este arte, lo más probable es que su discípulo siga sus pasos.

14. ¿Cómo realiza la evaluación de actividades o tareas que giran en torno a la comprensión de lectura?

A través de juegos, elaboración de cortometrajes, representaciones teatrales, escritura de ensayos, esquemas mentales, dibujos, evaluaciones o quiz y haciéndoles la pregunta más simple, clásica y más importante ¿Qué entendió de lo que leyó?

Anexo. H: Cuestionario del Profesor

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Profesor



1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?

2. ¿Qué concepción sobre la lectura y el proceso de comprensión se sustenta y orienta sus prácticas pedagógicas?

1

3. ¿Qué concepción tiene sobre el proceso de lectura a nivel inferencial?

4. ¿Qué contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos considera necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión de lectura? ¿Con qué propósitos se tratan en clase?

5. Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin. Establezca, ¿qué contenidos procedimentales trata en las clases con el objetivo de que el estudiante fortalezca la comprensión lectora? ¿Con qué propósito se tratan en las clases?

6. De los contenidos lingüísticos, textuales, pragmáticos y procedimentales ¿cuáles considera que son necesarios para que el estudiante fortalezca y desarrolle los procesos en comprensión lectora a nivel inferencial?

7. ¿Qué actividades particulares que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para la comprensión de lectura?

8. ¿Qué actividades particulares, que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para desarrollar y procesos en comprensión de lectura a nivel inferencial?

9. Describe brevemente una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora.

2

10. ¿Qué tipo de procesos como decodificación, comprensión, producción oral o escrita u otras, prioriza en las secuencias didácticas alrededor de la comprensión lectora?

11. Intente localizar entre los extremos de la escala el nivel de su participación y del estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura. Marque con una X.

Estudiante:	40% o menos	50%	60% o más
Profesor:	40% o menos	50%	60% o más

12. ¿Qué rol desempeña el estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura?

13. ¿Qué rol desempeña el docente en el desarrollo de las clases centradas en procesos de lectura?

14. ¿Cómo realiza la evaluación de actividades o tareas que giran en torno a la comprensión de lectura?

Anexo I: Prueba inicial de comprensión de lectura inferencial

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA grado 9°

En el siguiente cuadernillo encontrarás tres textos del periódico “Lo que SOMOS”¹, en el que se presentan diversos temas y sobre los que se harán 26 preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Adjunto encontrarás una HOJA DE RESPUESTAS en donde responderás a cada pregunta marcando con un lápiz una X en la casilla de la respuesta que creas correcta, al respaldo debes llenar el formato de identificación.

Recuerda:

- ✓ Verificar que el número de la respuesta coincida con el número de la pregunta.
- ✓ Tienes una hora y media para contestar las 26 preguntas de este cuadernillo.



Nace en los páramos que rodean el Municipio de Villa Pinzón; luego de bañar la sabana de Bogotá, delante de Soacha, en las proximidades de la represa del Muña, sus aguas inician un vertiginoso descenso; parte de ellas son canalizadas por tuberías que alimentan las plantas generadoras de parte de la energía eléctrica que consumimos los bogotanos y el agua restante va a formar la caída del Salto de Tequendama. Algunos kilómetros abajo del Salto el río reúne nuevamente sus aguas para desembocar en el río Magdalena, en las cercanías de Girardot, en una extensión de 220



kilómetros. En su recorrido hay suelos ricos en gas metano, arcillas, carbono, roca fosfórica, azufre, sal, plomo, pizarra y mármol, que además están considerados como suelos de muy buena fertilidad.

Sus aguas acompañaron el desarrollo de las civilizaciones prehispánicas y presenciaron el encuentro con la cultura Española y la fundación de Bogotá el 6 de Agosto de 1538. A partir de esta fecha, el río y sus afluentes comienzan a contaminarse de manera progresiva, debido al crecimiento de la población y al incremento de las industrias. Ya en la zona urbana de Bogotá, recibe los ríos Juan Amarillo, Fucha y Tunjuelito y vertederos menores, con caudales cargados de residuos industriales, basuras y aguas con diferentes concentraciones de sustancias ácidas y básicas. Aquí, las aguas son muy pobres en oxígeno y pueden albergar sólo una forma de vida: los microorganismos. Además, contaminan el aire circundante con los gases que escapan a la atmósfera, generando un ambiente pestilente y desagradable.

En relación con esta situación, el incremento de la industrialización en los últimos cincuenta años y el crecimiento de la población generaron una serie de necesidades sociales de bienes y servicios. En Bogotá se instalaron industrias, construcciones de vivienda y agricultura a gran escala, sin una planificación adecuada; se generaron grandes cantidades de desechos, que, sin tratamiento alguno, fueron vertidos al río.

De esta manera, las industrias, la construcción, el transporte, el mercadeo de productos alimenticios, el lavado de carros y la aguas domésticas contaminan el río con materia orgánica, sedimentos, metales, detergentes y solventes orgánicos. Paulatinamente, a medida que el río fluye por la Sabana, la concentración de sustancias disueltas tales como sales, gases, materia orgánica y sólidos en suspensión se hace mayor. Los componentes más densos e insolubles van al fondo para formar sedimentos que impiden e incluso detienen el flujo normal de las aguas; otros, en contacto con nuevas sustancias químicas, reaccionan produciendo contaminantes secundarios. La materia orgánica es usada por los microorganismos que tratan de descomponerla y gastan el oxígeno disuelto en el agua, que podría ser utilizado por la fauna propia de un ecosistema de agua dulce.

Descontaminarlo es tremendamente costoso, pero lo es más no hacerlo. Hace ya más de medio siglo que se viene hablando sobre la importancia y la urgencia de recuperar el río Bogotá, arteria que fluye por una cuenca hidrográfica en la que viven aproximadamente 15 millones de personas; de ellos, la mitad somos los habitantes de la capital. Bogotá, ya construyó a un costo de 250 mil millones de pesos la planta de tratamiento El Salitre, al noroccidente de la ciudad. Pero el tratamiento únicamente alcanza para que el río mejore en un trayecto de 17 kilómetros: entre la calle 80 y Fontibón. Luego, el caudal sigue, en las mismas condiciones de contaminación, como si no hubiera pasado por la costosa planta.

La planta El Salitre en sus primeros ocho meses de operación ha tratado 83 millones de metros cúbicos de agua que luego han regresado al río. De esta cantidad de “aguas negras” se han retirado 960 toneladas de basura sólida – lo equivalente a 400 volquetadas – y 30.000 toneladas de lodos, que pueden ser usados para la preparación de abonos, pero que, lastimosamente, han terminado en el relleno sanitario Doña Juana.

Como se deduce de lo anterior la tarea es enorme y costosa, pero afortunadamente se han iniciado acciones que continuadas, y con el apoyo de los habitantes de la Sabana, permitirán que la vida normal regrese al río.

Lo que SOMOS

¹ Los textos y algunas preguntas son tomados y en algunos casos reestructurados de la Sexta Aplicación de Evaluación de Competencias y Saberes Básicos en Lengua, Matemática y Ciencias, Calendario A Grado 9°. Que realizó La Alcaldía Mayor de Bogotá y La Secretaría de Educación en octubre de 2001.

Responder las preguntas del 1 al 9 con base en el texto "El río Bogotá"

1. El escrito sobre "El Río Bogotá" está constituido por tres partes:
 - A) nacimiento y desembocadura del río Bogotá; tipos de contaminantes; la descontaminación.
 - B) descripción del recorrido del río; los efectos contaminantes sobre el río; el proceso de descontaminación.
 - C) descripción del recorrido del río; el efecto de las sustancias químicas en la contaminación; la planta de tratamiento el Salitre.
 - D) el río Bogotá; los efectos contaminantes sobre el río; el costo de la planta de tratamiento.

2. Para lograr una descontaminación efectiva del río Bogotá, la solución más factible sería:
 - A) evitar que las aguas y desechos residuales de poblaciones e industrias sean vertidos al río.
 - B) canalizar las aguas del río para apartarlas de las industrias y grandes poblaciones.
 - C) aprovechar los residuos para fabricación de abonos y construir más plantas de descontaminación a lo largo del río.
 - D) oxigenar las aguas del río para restablecer la vida de los peces y microorganismos, que eliminarían las sustancias contaminantes.

3. En la oración: "Sus aguas acompañaron el desarrollo de las civilizaciones prehispánicas y presenciaron el encuentro con la cultura Española y la fundación de Bogotá el 6 de Agosto de 1538." La expresión subrayada hace referencia a:
 - A) El río Magdalena.
 - B) El río Bogotá.
 - C) Las aguas ricas en minerales.
 - D) Las aguas que recorren suelos ricos en minerales.

4. De acuerdo con el texto: se han vertido desechos al río sin tratamiento, por causa de:
 - A) la industria, el lavado de carros, las aguas domésticas, la construcción de viviendas.
 - B) la industrialización y el crecimiento demográfico.
 - C) la falta de planificación en la construcción de industrias, viviendas y el aumento de la agricultura.
 - D) la generación de necesidades sociales de bienes y servicios.

5. En la expresión: "...arteria que fluye por una cuenca hidrográfica en la que viven aproximadamente 15 millones de personas..." la parte subrayada se refiere a:
 - A) el agua que se estanca por la basura del río Bogotá.
 - B) la ciudad de Bogotá.
 - C) la importancia del río en la geografía colombiana.
 - D) el territorio que recorre el río Bogotá.

6. No son ideas principales del texto:
 - A) En Bogotá se construyó una planta de tratamiento de aguas negras muy costosa.
 - B) El río Bogotá y la importancia de su descontaminación para el medio ambiente.
 - C) Los suelos que acompañan el recorrido del río son ricos en gas metano, arcillas, carbono, roca fosfórica, azufre, sal, plomo, pizarra y mármol.
 - D) En la zona urbana el río Bogotá recibe de los ríos locales residuos industriales, basuras y aguas con sustancias químicas.

7. ¿Cuál es la intención de la última parte del texto? Explicar:
 - A) cómo funciona una planta de tratamiento de aguas negras.
 - B) por qué las acciones para descontaminar el río no han sido eficaces.
 - C) qué tipo de acciones existen para la descontaminación de ríos.
 - D) cuál fue el costo ambiental de la construcción de la planta de tratamiento.

8. El texto se encuentra en la sección de medio ambiente del periódico porque su intención es:
 - A) Resaltar que el problema del río hace parte del medio ambiente.
 - B) Exponer un problema que afecta el medio ambiente.
 - C) Informar sobre un tema de Bogotá.
 - D) Convencer a los lectores de que un problema afecta el medio ambiente.

9. ¿Por qué resulta ser más costoso no descontaminar el río? Porque:
 - A) la planta de tratamiento costó 250 mil millones de pesos.
 - B) el impacto ambiental que se genera es irreparable.
 - C) la contaminación del río Bogotá afecta a 15 millones de personas.
 - D) las toneladas de lodo podrían venderse como abono.

Sección LITERARIA

La MENDICIDAD

También debemos recordar a los bogotanos el modo como se ejercía en Santafé la profesión de la mendicidad. En los portales que existían en la casa que edificó el virrey Ezpeleta, el año de 1793, al costado sur de la capilla del Sagrario, se reunían por la noche los mendigos de la ciudad que estaban sujetos a Roque Gutiérrez, mulato caucano, quien exhibía pestilente llaga en una pantorrilla, como diploma de maestro consumado en el oficio. El lugar indicado era el harem de Gutiérrez y los demás holgazanes que vivían a costa de la mal entendida caridad pública, acompañados de las correspondientes coimas, tan asquerosas como ellos. A las siete de la mañana se desperezaban para situarse en el atrio del templo de San Ignacio, con el objeto de calentarse al sol y tomar desayuno de chocolate de harina, mogolla y trago de aguardiente, que se hacían servir de las tiendas de chichería situadas al frente de la misma iglesia: aquí recibían instrucciones del jefe, después de lo cual se diseminaban por la ciudad a ejercer el oficio, para volver por la noche al lugar de reunión.

Los mendigos separados de la comunión de Gutiérrez pululaban en las calles y dormían en los huecos de las puertas de las casas; pero unos y otros pedían limosna empleando todos los diminutivos que expresara la dolencia que fingían. El aspecto de la calle real en la mañana del sábado era espantoso, porque acudían todos los mendigos de la ciudad y de sus alrededores a cobrar la limosna que les daban los comerciantes. Afortunadamente llegó el día en que el gobernador de Cundinamarca, señor Ignacio Gutiérrez Vergara, resolvió poner final a estas zambras que eran ignominiosas para Bogotá; al efecto, recogió a todos los mendigos que no se alejaron de la ciudad el año de 1863 y los encerró en el Asilo de San Diego, siendo éste el primer paso que se dio para disminuir la mendicidad, que era verdadera plaga.

(J.M. Cordovez Moure)

BOGOTÁ

*Se detienen en las
esquinas para saludar,
Confabular, murmurar y
augurar*

*Las ganancias de la
semana próxima.*

*Nada dicen a ellos las
señales de muerte*

*Que castigan las calles
Ni el olor de ánima
yacente*

*Que exhalan los duros
medios días*

De marzo.

*La vida va dando tumbos
Y el ladrón y el ministro*

Duermen un sueño

*Que dura ya cuatro siglos.
Sólo los locos, pululando
en las plazas,*

Son felices.

(Harold Alvarado Tenorio)

Lo que SOMOS

Responder las preguntas del 10 al 18 con base en el texto

"La Mendicidad"

- | | |
|---|--|
| <p>10. El escrito titulado "La Mendicidad", es:</p> <p>A) un poema en prosa.
B) una novela
C) un artículo
D) una crónica.</p> <p>11. El autor del escrito titulado "La Mendicidad", se dirige especialmente a:</p> <p>A) todos los lectores.
B) Cordovez Moure.
C) los bogotanos.
D) Gutiérrez Vergara.</p> <p>12. Según lo que se dice en el escrito titulado "La Mendicidad", Roque Gutiérrez fue:</p> <p>A) un enemigo de los mendigos.
B) el santo protector de los mendigos.
C) el hombre que encerró en un asilo a los mendigos.
D) un líder de los mendigos.</p> | <p>13. Cuando se dice que Roque Gutiérrez exhibía una llaga "como diploma de maestro consumado en el oficio", el autor quiere decir que:</p> <p>A) para recibir buenas limosnas hay que tener una llaga limpia y aseada.
B) la llaga es una condecoración que se recibe por la persistencia en el trabajo.
C) un mendigo es profesional en su oficio cuando logra impresionar a la gente.
D) el que se gradúa de mendigo recibe un diploma que lo habilita para ganar más.</p> <p>14. En el segundo párrafo se habla de "zambras que eran ignominiosas para Bogotá"; esto significa:</p> <p>A) una ofensa a Bogotá.
B) un elogio a Bogotá.
C) la ignorancia sobre Bogotá.
D) un conocimiento sobre Bogotá.</p> |
|---|--|

15. Al leer totalmente el escrito sobre "La Mendicidad", se puede considerar que para el autor:
- es necesario defender la vida de los mendigos.
 - la mendicidad es una manera de llevar la vida fácil sin tener que trabajar.
 - la mendicidad es una profesión digna como cualquier otra.
 - las autoridades de la ciudad protegen a los mendigos al llevarlos a los asilos.
16. Del escrito sobre "La Mendicidad" y su relación con la vida de Bogotá de hoy, se puede concluir que:
- cuando hay mucha pobreza ninguna ley puede controlar la mendicidad.
 - al tener muchos mendigos es necesario tener muchos asilos para encerrarlos allí.
 - todos los que mendigan son unos farsantes porque fingen que son pobres.
 - la decisión del gobernador de Cundinamarca en el año 1863 sí sirve y debe tomarla el gobernador actual de la ciudad.
17. De acuerdo con el texto, se puede concluir que Roque Gutiérrez se destacaba entre los mendigos de Bogotá porque:
- se beneficiaba de las chicherías y le cobraba a los mendigos por el desayuno.
 - tenía un diploma en el oficio.
 - recibía beneficios del jefe.
 - ofrecía beneficios a los demás mendigos a cambio de dinero.
18. En el texto se dice que la mendicidad es una profesión porque:
- todos los mendigos de Bogotá recibían instrucciones del jefe y se iban a ejercer su oficio.
 - los mendigos recibían limosnas hasta que los encerraron en el asilo.
 - los mendigos estaban organizados y utilizaban estrategias para recibir limosna.
 - los mendigos recibían todos los sábados el pago por su oficio.
- Responder las preguntas del punto 19 al 25 con base en el texto "Bogotá"**
19. Según el poema sobre Bogotá, los que "se detienen en las esquinas para saludar", pueden ser:
- los mendigos.
 - los locos.
 - los ministros.
 - los comerciantes.
20. En el cuarto verso la palabra "ellos" se refiere a:
- los que deambulan por las plazas como locos.
 - los que planean cómo tener más dinero.
 - los ladrones de la calle.
 - los ministros y gobernantes.
21. Al decir que "el ladrón y el ministro / Duermen un sueño / Que dura ya cuatro siglos.", el poeta quiere indicar que:
- cada siglo ha sido distinto.
 - a los ladrones y a los ministros les gusta dormir.
 - nada ha cambiado.
 - cada cuatro siglos por el mes de marzo la vida va dando tumbos.
22. La frase "señales de muerte", que aparece en el cuarto verso del poema, nos indica:
- la agonía de los transeúntes.
 - el anuncio de una tragedia.
 - la miseria en la ciudad.
 - la vida que es la nada.
23. Según lo que se dice en el segundo verso del poema, la palabra "augurar", significa:
- señalar.
 - ganar.
 - pregonar.
 - presagiar.
24. En los versos "*Ni el olor de ánima yacente / Que exhalan los duros medios días De marzo.*" La expresión subrayada se refiere a:
- el terrible invierno de marzo.
 - la temporada de sequía de marzo.
 - los aterradores días de marzo.
 - el olor pútrido de que se siente en marzo.
25. La intención del autor es la de desarrollar la idea de:
- la felicidad de los locos.
 - la vida en las calles.
 - la indiferencia de los habitantes de la ciudad.
 - la confabulación de los habitantes de la ciudad.
26. De acuerdo con lo que se dice en los tres textos del periódico "Lo que Somos" se puede concluir que a través de la historia de Bogotá:
- Los Gobernantes han propuesto soluciones planificadas y efectivas para superar los problemas de la ciudad.
 - Los problemas ambientales siguen iguales.
 - El desarrollo económico no ha sido sinónimo de progreso social ni ambiental.
 - El desarrollo industrial ha sido la principal causa de los problemas de la ciudad.

Anexo. J: Prueba final de comprensión de lectura inferencial

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA grado 9°

En el siguiente cuadernillo encontrarás cuatro textos del periódico "Lo que SOMOS" (1), en el que se presentan diversos temas y sobre los que se harán 27 preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Adjunto encontrarás una HOJA DE RESPUESTAS en donde responderás a cada pregunta marcando con un lápiz una X en la casilla de la respuesta que creas correcta, al respaldo debes llenar el formato de identificación.

Recuerda:

- ✓ Verificar que el número de la respuesta coincida con el número de la pregunta.
- ✓ Tienes dos horas para contestar las 26 preguntas de este cuadernillo.



SECCIÓN

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Las Armas Científicas de la Policía

Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso niega todo. Él asegura no conocer a la víctima. Él dice jamás haberla visto, jamás la abordó, jamás la tocó... la policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero, ¿cómo demostrarlo?

En el lugar del crimen, los detectives han recolectado todos los indicios posibles e imaginables de evidencia: pedazos de tejido, cabellos, huellas digitales, colillas de cigarro... Algunos cabellos encontrados sobre las vestimentas de la víctima son pelirrojos. Y extrañamente se parecen a los del sospechoso. Si pudiésemos demostrar que esos cabellos son efectivamente de él, tendríamos la prueba de que en efecto estuvo con la víctima.

Cada individuo es único

Los especialistas ponen manos a la obra. Examinan algunas células que se encuentran en la raíz de estos cabellos y algunas células de la sangre del sospechoso. En el núcleo de cada una de las células de nuestros cuerpos, encontramos ADN. ¿De qué se trata esto? El ADN es como una cadena formada de dos rangos de perlas entrelazados. Imagina que esas perlas son de cuatro colores diferentes, y que miles de ellas (las cuales estructuran un gen) están alineadas de acuerdo a un orden preciso. En cada individuo, este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo, en las de la raíz del pelo, las del dedo gordo del pie, las del hígado, las del estómago o de la sangre. Sin embargo, entre una persona y otra, el orden de las perlas varía. Visto el número de perlas que están alineadas de este modo, existe poca probabilidad de que dos personas posean el mismo ADN, a excepción de que sean auténticos gemelos. Único para cada individuo, el ADN es, de esta manera, una especie de identificación genética.

Los expertos en genética son capaces de comparar la tarjeta de identificación genética del sospechoso (determinada gracias a su sangre) y aquella de la persona del cabello pelirrojo. Si se tratara de la misma tarjeta genética, sabríamos que el sospechoso efectivamente abordó a la víctima que él dice jamás haber visto.

Solamente un elemento para probar el crimen

En los casos de abusos sexuales, homicidios, asaltos y otro tipo de delitos, la policía hace cada vez más análisis genéticos. ¿Por qué? Para tratar de encontrar pruebas que establezcan un contacto entre dos personas, entre dos objetos o entre una persona y un objeto. Hacer la prueba de dicho contacto es frecuentemente útil para la investigación. Pero no necesariamente proporciona la prueba de un crimen. Se trata solamente de un elemento de evidencia entre muchos otros.

Anne Versailles

¿Qué es la genética?

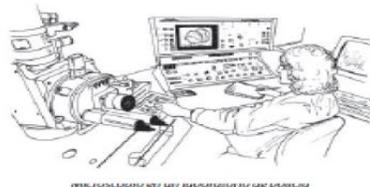
El ADN se compone de varios genes. El conjunto de genes forman la tarjeta de identificación genética de una persona.

Estamos formados por billones de células

Cada ser viviente se compone de múltiples células. Una célula es infinitamente pequeña. Decimos que es microscópica porque solamente la podemos ver con un microscopio que maximiza su tamaño muchas veces. Cada célula está formada por una envoltura y un núcleo, en el cual se encuentra el ADN.

¿Cómo se revela la tarjeta de identificación genética?

Los expertos en genética toman algunas células que se encuentran en la raíz del cabello de la víctima o en la saliva restante en las colillas de los cigarrillos. La sumergen en una solución que destruye todo lo que rodea el ADN de estas células. Hacen lo mismo con las células de la sangre del sospechoso. El ADN se prepara especialmente para el análisis. Después de eso, se pone sobre una gelatina especial. Enseguida se le conecta una corriente de electricidad a la gelatina. Después de algunas horas, se producen unas bandas (parecidas a una especie de código de barras como los que encontramos en los productos que compramos), visible solamente bajo una lámpara especial. Comparamos entonces el código de barras del ADN del sospechoso y aquél de los cabellos encontrados sobre la víctima.



El análisis genético nos ayuda a identificar a una persona.

Responder las preguntas del punto 1 al 12 con base en el texto *“Las armas científicas de la policía”*

1. En la oración del primer recuadro: *“Él dice jamás haberla visto, jamás la abordó, jamás la toco...”* las palabras subrayadas se refieren a:
- asesinato; policía.
 - juez; víctima.
 - sospechoso; víctima.
 - juez; policía.
2. ¿Cuál es el propósito del recuadro en el que se indica “Cómo se revela la tarjeta de identificación genética”? Para explicar:
- Qué es el ADN.
 - Qué es un código de barras.
 - Cómo se analizan las células para encontrar el ADN.
 - Cómo se puede probar que el sospechoso es culpable de un crimen.
3. ¿Cuál es el objetivo principal del autor?
- Advertir.
 - Divertir.
 - Informar.
 - Convencer.
4. El final de la introducción (en la primera sección sombreada) dice: “Pero, ¿cómo demostrarlo?” De acuerdo al pasaje, los investigadores tratan de encontrar una respuesta a esta pregunta:
- Interrogando a los testigos.
 - Haciendo análisis genéticos.
 - Interrogando al sospechoso más tiempo.
 - Estudiando nuevamente los resultados de la investigación.
5. De acuerdo con lo leído se puede concluir que el título: “Las armas científicas de la policía” significa:
- La policía ha adquirido armas desarrolladas por científicos.
 - Los análisis de ADN son un recurso para detener a los criminales.
 - La policía utiliza las novedosas identificaciones genéticas para atrapar a los asesinos.
 - Los científicos realizan análisis de ADN para la policía.
6. ¿Por qué los especialistas analizan una muestra de sangre del sospechoso?
- cada individuo es único.
 - el sospechoso niega haber visto a la víctima.
 - el ADN del sospechoso puede ser igual a un código de barras.
 - el sospechoso es pelirrojo.
7. De acuerdo con el texto si se comprueba que el ADN del cabello es el mismo que el del sospechoso, entonces:
- Se comprobaría que el sospechoso es el asesino.
 - Se obtendría una evidencia para juzgar al sospechoso.
 - Se obtendría una prueba para encarcelar al asesino.
 - Se comprobaría que el asesino dejó evidencias.
8. La respuesta a la pregunta: ¿Por medio de qué procedimiento específico se puede demostrar que el sospechoso estuvo en contacto con la víctima? Se puede encontrar en:
- la introducción.
 - el tercer párrafo.
 - el recuadro que tiene por título: ¿Cómo se revela la tarjeta de identificación genética?
 - en la conclusión del texto.
9. ¿Por qué se podría comprobar que el sospechoso abordó a la víctima?
- El ADN de una persona es el mismo para todas las células de su cuerpo.
 - El ADN de cada ser humano es único.
 - El AND de la evidencia concuerda con el del sospechoso.
 - El resultado del análisis del ADN es igual a una identificación genética.
10. En el caso de un crimen se ha encontrado una muestra de saliva que no pertenece a la víctima, esta muestra no podría ser una evidencia para resolver el crimen cuando:
- El ADN no coincide con el de la víctima.
 - La tarjeta de identificación pertenece a gemelos idénticos.
 - El ADN no coincide con el de un sospechoso.
 - Los análisis genéticos demuestran que no hay relación entre el ADN de la saliva y el de la víctima.
11. En el texto el autor compara una secuencia de ADN con una tarjeta de identificación y con un código de barras porque:
- Los dos poseen signos parecidos a las cadenas de perlas del ADN y a las bandas que aparecen en la gelatina cuando se analiza el ADN.
 - Los dos se utilizan para reconocer un objeto o una persona como únicos y diferentes a los demás.
 - Los dos se utilizan como una tarjeta de identificación.
 - Los dos se caracterizan por tener códigos de barras.
12. En el fragmento: “¿Cómo se revela la tarjeta de identificación genética? Los expertos en genética toman algunas células que se encuentran en la raíz del cabello de la víctima o en la saliva restante en las colillas de los cigarrillos. La sumergen en una solución que destruye todo lo que rodea el ADN de estas células.” La palabra subrayada se refiere a:
- La raíz del cabello.
 - Las células.
 - La tarjeta de identificación.
 - La saliva.

Anexo. K: Tareas de comprensión evaluadas en la primera prueba

DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS – PRIMERA PRUEBA				
ITEM	INFERENCIA	NIVEL	TAREA	CLAVE
1 (1) EVALUACION DE COMPETENCIAS	SEMÁNTICA - ESTRUCTURAL	2	Inferir la macroestructura que da cuenta de la progresión temática del texto a partir de la generalización y construcción de macroproposiciones.	B
2 (5) EVALUACION DE COMPETENCIAS	ELABORATIVA – EXPLICATIVA: PROCEDIMENTAL	3	Identificar la relación entre medio – fin valorando y explicando las posibles opciones.	C
3 PROPIO	REFERENCIAL - ANAFÓRICA	1	Relacionar el enlace gramatical posesivo “sus aguas” en función adjetival con el antecedente “río Bogotá”.	B
4 PROPIO	ELABORATIVA – EXPLICATIVA: CAUSAL CONSECUENTE	3	Identificar la relación causal local implícita entre la proposición causal: “la falta de planeación en la construcción industrial y de vivienda y en la agricultura a gran escala en la ciudad”; con la proposición que indica la consecuencia: verter al río grandes cantidades de desechos sin tratamiento. Explicar cuál es la causa de una acción que no se expresa de forma explícita y que es necesaria para darle coherencia a un fragmento del texto.	C
5 PROPIO	SEMÁNTICAS	2	Inferir el significado de la expresión con lenguaje especializado: “ <u>que fluye por una cuenca hidrográfica</u> ”, asignándole el caso de lugar dentro de la secuencia de proposiciones a nivel local, teniendo en cuenta la interpretación de la primera parte del texto y el modelo de situación que se ha construido sobre la descripción del río Bogotá.	D
6 PROPIO	SEMÁNTICA	2	Reducir semánticamente las informaciones del texto y jerarquizar la información en principal y secundaria.	C
7 PROPIO	SEMÁNTICA	2	Identificar la idea principal de un fragmento del texto, a partir de la integración de la información de varios párrafos.	B
8 PROPIO	ELABORATIVA PRAGMÁTICA	3	Inferir la intención del texto a partir del contexto en el que aparece.	B
9 PROPIO	SEMÁNTICA	2	Interpretar el significado de un fragmento del texto, al establecer una relación entre los conocimientos previos sobre el mundo social y las informaciones que le aporta el texto a nivel local. Están entre las locales y las globales.	B
10 (31) EVALUACION DE COMPETENCIAS	ELABORATIVA - PRAGMÁTICA	3	Identificar el género del texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto y el contexto en el que aparece. Resulta ser de nivel uno cuando de las respuestas sólo hay que descartar las demás opciones que fácilmente se identifican como no posibles. Para la tercera prueba se colocan dos distractores para saber si es por las respuestas o si realmente el lector sabe que es una crónica.	D
11 (32) EVALUACION DE COMPETENCIAS	SUPERFICIAL	1	Identificar la intención comunicativa del texto cuando la información es prominente.	C
12 (33) EVALUACION DE COMPETENCIAS	SUPERFICIAL	1	Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación) para comprender fenómenos textuales y de comunicación.	D
13 (34) EVALUACION DE COMPETENCIAS	CONECTIVA Y SEMÁNTICA	2	Reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales. Realizar lecturas en el modo crítico en las que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios. Interpretar el significado de un fragmento del texto, al establecer una relación entre los conocimientos previos sobre el mundo social y las informaciones que le aporta el texto. Están entre las locales y las globales.	C
14 (35) EVALUACION DE COMPETENCIAS	CONECTIVA Y SEMÁNTICA	2	Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas. Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación) para comprender fenómenos textuales y de comunicación. Interpretar el significado de la expresión: “zambros que eran ignominiosas para Bogotá”, estableciendo una conexión temática con las ideas expuestas en las proposiciones anteriores y el significado global del texto. Están entre las locales y globales	A
15 (36) EVALUACION DE COMPETENCIAS	ELABORATIVAS: PRAGMÁTICA	3	Reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales. Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos. Realizar lecturas en el modo crítico en las que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios. Inferir la intención del texto teniendo en cuenta el tema global del texto.	B - LIT

16á37- EVALUACION DE COMPETENCIAS	ELABORATIVA: EXPLICATIVA	3 – 2	Realizar lecturas en el modo crítico en las que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios. Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe. Reelaborar y enriquecer el significado del texto al establecer una relación entre la base del texto los conocimientos previos sobre el mundo social.	A
17-PROPIO	SEMÁNTICA	2	Interpretar el significado de una parte del texto, estableciendo una conexión entre las ideas expuestas en las proposiciones anteriores y el significado global del texto.	D
18-PROPIO	SEMÁNTICA	2	Interpretar el significado de una parte del texto, estableciendo una conexión entre las ideas expuestas en las proposiciones anteriores y el significado global del texto.	C
19 (38) EVALUACION DE COMPETENCIAS	ELABORATIVA: PRAGMÁTICA	3	Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas. Analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma.	D
20 (39) EVALUACION DE COMPETENCIAS	ELABORATIVA: PRAGMÁTICA	3	Reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales. Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos. Realizar lecturas en el modo crítico en las que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios. Establecer una relación anafórica entre "ellos" y el antecedente implícito, los comerciantes, que está en la expresión: "Se detienen en las esquinas para saludar, Confabular, murmurar y augurar Las ganancias de la semana próxima." Haciendo uso del modelo de la situación que el lector va construyendo sobre el contenido del texto y sus conocimientos previos.	B
21 (40) EVALUACION DE COMPETENCIAS	CONECTIVA SEMÁNTICA	- 1	Reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales. Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe. Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos. Inferir el significado de una frase al establecer una relación entre las informaciones leídas y el conocimiento previo sobre el mundo físico y social.	C
22 (42) EVALUACION DE COMPETENCIAS	CONECTIVA SEMÁNTICA	- 2	Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas. Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación) para comprender fenómenos textuales y de comunicación. Inferir el significado de una expresión teniendo en cuenta las informaciones del texto leído.	C
23 (43) EVALUACION DE COMPETENCIAS	CONECTIVA SEMÁNTICA	- 2	Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas. Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación) para comprender fenómenos textuales y de comunicación.	D
24-PROPIO	ELABORATIVA: PRAGMÁTICA	3	Inferir el significado de una frase teniendo en cuenta las ideas principales del texto, las intenciones comunicativas y el conocimiento del contexto a que se refiere el texto. Inferir el significado de una metáfora.	B
25-PROPIO	ELABORATIVA: PRAGMÁTICA	3	Inferir la intención del texto teniendo en cuenta el tema central del texto.	C
26-PROPIO	ELABORATIVA: EXPLICATIVA – CAUSAL CONSECUENTE	3	Reelaborar y enriquecer el significado del texto al explicar por qué una causa produce una consecuencia determinada, estableciendo relaciones el contenido del texto y los conocimientos previos sobre el mundo social y físico	C

Anexo. L: Tareas de comprensión evaluadas en la segunda prueba

DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS – SEGUNDA PRUEBA				
ITEM	INFERENCIA	NIVEL	TAREA	CLAVE
1. PROPIO	REFERENCIAL: ANAFÓRICA	1	Identificar la relación referencial anafórica entre una palabra o una expresión y su antecedente explícito, nominal, verbal u oracional. Relacionar el antecedente nominal “sospechoso” con el pronombre “él” y el antecedente nominal víctima con el “la”	C
2. REACTIVO DE PISA: R100Q05	SEMÁNTICA	2	Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal.	C
3. REACTIVO DE PISA: R100Q06	ELABORATIVA: PRAGMÁTICA	3	Sintetizar información a lo largo de textos o partes de textos para inferir la intención del autor.	C
4. REACTIVOS DE PISA: R100Q07	CONECTIVA - SEMÁNTICA	2	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	B
5. PROPIO	SEMÁNTICA	2	Interpretar el significado de un parte del texto, estableciendo una conexión entre el significado global del texto y los conocimientos previos del mundo social y físico.	B
6. PROPIO	ELABORATIVA: EXPLICATIVA - CAUSAL CONSECUENTE	3	Explicar por qué una causa produce una consecuencia determinada, a partir de la base del texto global y el modelo de situación construido sobre el texto.	D
7. PROPIO	SEMÁNTICA	2	Interpretar el significado de un parte del texto, estableciendo una conexión entre el significado global del texto y el modelo de situación construido sobre el texto.	B
8. PROPIO	SEMÁNTICA	2	Identificar una idea central teniendo en cuenta la interpretación global del texto.	C
9. PROPIO	ELABORATIVA: EXPLICATIVA – CAUSAL CONSECUENTE	3	Explicar por qué una causa produce una consecuencia determinada, a partir de la base del texto global y el modelo de situación construido sobre el texto.	C
10. PROPIO	ELABORATIVA: - EXPLICATIVA – CAUSAL CONSECUENTE	3	Explicar el nexo causal entre dos hechos de un ejemplo parecido al construido sobre el modelo de situación del texto, utilizando información contradictoria.	C
11. PROPIO	ELABORATIVA: EXPLICATIVA - COMPARATIVAS	3	Explicar en cuanto a qué criterios se establece una comparación.	C
12. PROPIO	REFERENCIAL - ANAFÓRICA	1	Identificar la relación referencial anafórica entre una palabra o una expresión y su antecedente explícito, nominal, verbal u oracional. Relacionar el antecedente nominal “raíz” con el pronombre “la”.	A

Anexo. Entrevista del Profesor Caso P1

ENTREVISTA SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA PROFESOR CASO P1

1. En una escala de uno a diez, el nivel de implicación y apoyo para la generación de propuestas, proyectos, actividades académicas o extraacadémicas y su realización eficaz:

Entre los compañeros de área. ¿Por qué?

Caso P1: Nueve porque nosotros realizamos un trabajo cooperativo, todas las actividades o proyectos que realizamos durante el año son comunicadas con todos los docentes y cada uno da su aporte desde su interés.

Entre los compañeros de otras áreas ¿Por qué?

Caso P1: Siete cinco porque pues ya con las otras áreas el trabajo es un poco más difícil precisamente porque cada uno responde es a los proyectos de su área, no nos integramos con mucha frecuencia, pero el trabajo si se hace curricular a través de la comunicación de pronto con el apoyo que ellos nos dan con los estudiantes de cada grupo y el acompañamiento en las diferentes actividades del área castellana.

Entrevistador: esa integración se ve entre jornadas.

Caso P1: no la verdad es que entre jornadas si es muy complejo, aunque nosotros al inicio del año hablamos sobre los proyectos que vamos a realizar durante todo el año, no tenemos una comunicación de pronto muy alta porque precisamente ellos se reúnen en su jornada y nosotros en nuestra jornada.

2. En una escala de uno a diez, valore el grado en que propicia un buen clima social, acoge y apoya nuevas propuestas y lidera el grupo docente: El jefe de área. ¿Por qué?

Caso P1: Siempre el jefe de área está comentado las actividades que se realizarán durante el año pero los demás profesores acompañan la propuesta y además colaboran con las actividades y con el proceso de formación de los estudiantes, entonces yo le daría un nueve.

Entrevistador: Con los directivos docentes y el rector. ¿Por qué?

Caso P1: Coordinador académico: con el coordinador académico hay mucho acercamiento y él tiene conocimiento de todas las actividades que se van a realizar y propicia los espacios para que estas se lleven a cabo, ya de pronto el coordinador es como una persona que hace comunicación directa con el rector y el rector está informado de todo lo que vamos a realizar durante el año. El acercamiento generalmente es más con el coordinador aunque el rector está informado de todas las actividades que nosotros vamos a realizar.

Entrevistador: y es un buen clima social, es agradable.

Caso P1: el clima es agradable a nivel de docentes, coordinadores. Me parece que sería importante que el rector se acercara un poquito más, tanto a los docentes como a los estudiantes.

3. En una escala de uno a diez, valore el nivel de calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los compañeros docentes: Del área. ¿Por qué?

Caso P1: Nueve cinco porque hay más acercamiento con los profesores que comparten el área, precisamente porque mantenemos un contacto de familiaridad más que académico.

De otras áreas. ¿Por qué?

Caso P1: Nueve

4. En una escala de uno a diez, valore el desarrollo de las reuniones en cuanto a si son agradables, planificadas, productivas y funcionales para resolver problemas, para constituir, revisar y proponer cambios a las mallas curriculares, desempeños, contenidos, proyectos u otras actividades institucionales:

De área. ¿Por qué?

Caso P1. Las reuniones de área son satisfactorias y les calificaría 9 porque si hacemos reunión es precisamente para cumplir con una tarea para llevar a cabo un proyecto y para organizar y planear el trabajo que nosotros vamos a desarrollar con los jóvenes el mes siguiente o la semana siguiente, osea siempre estamos a la expectativa de esas fechas en las cuales vamos a hacer algún evento o actividad institucional.

Generales. ¿Por qué?

Las reuniones generales si encuentro un poco de inconsistencias porque cada uno pone su punto de vista, cada uno como que da sus opiniones, trabaja desde su área y obviamente cada uno pone su área como fortaleza. Hay discusión, siempre entramos en debate, aunque llegamos a acuerdos. De todas maneras no es algo que yo podría calificar de uno a diez, no se.

Entrevistador: entonces no es ameno.

Caso P1: es ameno pero siempre hay discusión y siempre hay uno que quiere ser escuchado, entonces también los demás respetamos pero damos nuestro punto de vista. No es un grupo que sea pasivo, es un grupo que tiene ideales sociales, políticos, académicos, entonces esto enriquece mucho. Pero entonces no llegamos a acuerdos grandísimos sino en algunas partes. Yo pienso que ellos tienen muy buenos aportes, hay gente muy inteligente, entonces si tu vas a dar un argumento, tu tienes que haber leído o conocer de esa política educativa para dar tu opinión, precisamente porque vas a encontrar a alguien que te dice eso no es así, entonces hay gente muy preparada y entonces yo pienso que ahí es donde entra ese choque, un poquito precisamente porque unos están a favor y otros en contra.

Entrevistador: pero es enriquecedor.

Caso P1: si

5. ¿Cuál es periodicidad y tiempo que se le dedica a las reuniones de área?

Nos reunimos semanalmente dos horas, cuando tenemos un evento especial, tu sabes que eso se sale ya de ese horario y tenemos que hacer reuniones extraordinarias o de pronto en un descanso tenemos que trabajar algunos aspectos de una actividad

6. Los jefes inmediatos apoyan y promueven la autonomía y las nuevas iniciativas o por el contrario se utilizan las reglas y normas fomentando un ambiente controlador.

7. En una escala de uno a diez, valore el clima escolar que percibe en sus clases. ¿Por qué?

Nueve. Aquí los estudiantes son supremamente respetuosos, los estudiantes dejan que el maestro trabaje su clase siempre encontramos un grupo pues de pronto muy mínimo de estudiantes que interfieren con la disciplina o de pronto les falta hábitos de estudio o de pronto no presentan trabajos, pero el grupo que tenemos en la jornada de la mañana es un grupo, que se puede explotar y también uno puede hacer bastantes cosas. Yo rescataría un poquito

como esa convivencia no tanto la parte académica, ellos dejan que la clase se desarrolle pero eso no implica que su desempeño sea totalmente bueno. Yo puedo estar completamente en silencio, cierto, y permito que la clase se desarrolle y que todo el mundo escuche, pero ya en mi trabajo individual, yo pienso que debe haber un poco más de esfuerzo de ellos por leer, por presentar una prueba, por hacer sus tareas, en eso carecemos un poco. Pero en el ambiente como tal, me parece bueno, a mi me ha gustado.

Entrevistador: Y en general con los otros docentes cómo percibes el ambiente en sus clases.

Caso P1: tiene que ser un profesor que le falte un dominio de grupo terrible para que no pueda manejar su clase, osea mira que no es a nivel de los grupos que yo manejo sino a nivel del colegio en general, ellos respetan la norma, de pronto cuando uno los pone a formar pues ellos muestran un poquito de inconformidad y hay que motivarlos a la formación y hacerles ver lo útil que es, cierto. Pero en general ellos tienen un comportamiento aceptable, bueno, es más, mas que aceptable yo diría que satisfactorio y ellos respetan todavía la figura del maestro. Osea la figura del maestro todavía se nota, y los profesores, por ejemplo, jamás se han tenido que salir de una clase porque definitivamente yo no puedo con este curso, los séptimos son un poquito difíciles, pero nada que tu no puedas manejar. Tenemos un buen apoyo de la coordinadora de convivencia que es la misma académica y ella de todas maneras pienso que sabe hacer muy bien su trabajo, ella tiene super claro lo que es ser un profesor y ese apoyo que tu sientes como docente pues es bastante importante, además nosotros tenemos argumentos claros para decirles a ellos por qué les estamos haciendo alguna exigencia de convivencia, académica.

Entrevistador: bueno, y tu crees que el buen desempeño o la buena convivencia se debe al colegio o al origen de estrato o el acompañamiento familiar.

Caso P1: no, yo diría que es el colegio porque lamentablemente siempre tenemos que llamar a los padres de familia para que se acerquen más a sus hijos, es muy pobre el acompañamiento por parte de los padres de familia. Nosotros llevamos un trabajo de hace como siete años aproximadamente, donde empezamos a ver a estos chicos con dificultad, pulirlos, trabajarlos con la ayuda de orientación, con la ayuda de los coordinadores, los padres de familia y vemos que los niños han mejorado. Nosotros tenemos promedios superiores en la mañana a nivel de la prueba de estado y en general pienso que los chicos que están en este colegio, pueden llegar a ser profesionales, no en su totalidad pero si un 50 %.

Entrevistador: y todo esto se lo atribuyes al colegio o por su origen socioeconómico.

Caso P1: buenos nosotros tenemos acá niños de castilla como los tenemos de patio bonito y el barrio el socorro. Es decir que el estrato que estamos manejando podría ser de máximo hasta tres, dos, la mayoría de los padres de familia trabajan mucho, muchísimo. Ellos no están pendientes de los niños, pero no en su totalidad, es decir que los padres de familia, que están pendientes de sus hijos son muy pocos, entonces el Colegio tiene que trabajar duro, y de manera casi que independiente a la familia, porque se acerca muy poco. Estamos trabajando más para que la familia fortalezca. Si tuviéramos el apoyo de todas las familias, te aseguro que no sería un 50 % los que tendrían un promedio bueno sino que ya los tendríamos en un 70 o 80 %.

IMPRESIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS

Bueno, pues en primer lugar es una estrategia que es nueva para nosotros, yo comente con mis compañeros, nosotros no trabajamos de esa manera, yo te decía que nosotros trabajamos mucho es la pedagogía crítica. También nos ocupamos, obviamente de la gramática, de toda esa parte como más de estructura, pero nos interesa mucho la comprensión textual en el sentido en el que el chico pueda argumentar, pueda ver su sociedad, su entorno, comparar todas esas lecturas con lo que está viviendo, por qué todos esos escritores, escriben eso y por qué hacen una comparación social, política y económica. Entonces para mi enfrentarme a esto pues fue decirles a los estudiantes,

bueno hoy nos vamos a acercar de una manera más a los textos que estamos leyendo, tratar de que ellos comprendiera, qué es una inferencia, cierto, que conceptualizaran eso de tal manera que entendieran que todo lo que nosotros aprendemos, todos nuestros conocimientos previos, todo el conocimiento que tenemos, nos ayuda a enriquecer cada vez más nuestra comprensión lectora.

Me gustó bastante, me parece una forma de acercarse más al texto, que hace pensar tanto al estudiante como al profesor y permite que el lector se acerque más al texto, y cuando tu haces esa distinción que sea párrafo por párrafo, de pronto hasta ponerle un título al párrafo, es una cosa que hace pensar tanto al estudiante como al profesor. Bueno verdad, de este texto largo vamos a sacar lo más pequeño y de ahí qué vamos a sacar, y el escuchar y discutir sobre los títulos me enriqueció como lectora inclusive hubo títulos que los niños de pronto le pusieron a los párrafos que me agradaban, de pronto las mentiras del texto, que se yo, que hacían que de pronto él si fuera más allá, el uso de conectores de otro lado, también me parece que es importante no solamente por las inferencias que ellos logren, sino precisamente como que fortalecen esa parte, de cómo usar un conector, para yo recrear un texto, porque una cosa es leer y otra cosa es que el niño se ponga en la tarea de reescribirlo, o dar una parte suya, un aporte del texto, eso también me gustó. El uso de los conectores no de la parte de la gramática sería, seca como lo vemos, sino precisamente él se va apropiando de esas palabritas, que entre comillas, ellos no usan mucho, o por lo menos, acá no. Ellos van escribiendo como van hablando, entonces ese uso como tal de las normas y de que ese texto quede más completo, que ese texto diga algo, eso me pareció. Y de ahí en adelante ellos empezaron a utilizarlos en sus textos o para la lectura del periódico, eso que nosotros escuchamos una noticia y vamos a dar nuestra opinión, ellos empezaron a usarlos con más frecuencia, eso me pareció, me gustó. De otro lado, pues la parte del manejo del vocabulario, de empezar ellos a usar sinónimos de palabras que ellos pudieran reemplazar darnos cuenta de pronto de podemos utilizar un sujeto, por ejemplo, y decirlo de cualquier manera, y más adelante el sujeto está pero implícito, también es difícil para ellos. Entonces como que podíamos identificar, mira, está hablando aquí de la misma persona que habló hace tres párrafos, sino que no le pone el mismo nombre, por ejemplo. Entonces eso también los hace pensar un poco más allá, de todas maneras al final de ese análisis que hicimos, que tu propusiste, nosotros, hicimos la opinión crítica que nosotros, que es lo que yo te digo, que eso siempre lo hacemos ahí, y pues de pronto el manejo ya de algunas palabras de difícil conocimiento, de pronto nuevas para ellos y eso enriqueció mucho el trabajo, a mi me gustó.

Anexo. N: Entrevista del profesor Caso P1

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Profesor

1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje sustenta la planeación del área?

El lenguaje como elemento social fundamentado en el desarrollo sociocrítico de los procesos de formación y apropiación del mundo y el desarrollo de pensamiento. Influencia de la concepción social del lenguaje de Vygotsky que implica el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura del mundo y los discursos que circulan en los contextos de la realidad.

2. ¿Qué concepción sobre la lectura y el proceso de comprensión sustenta y orienta sus prácticas pedagógicas?

A partir de la lectura se da el proceso de significación del contexto, del propio texto y de los lectores. Acercamiento a los libros que contengan mensajes sociales, políticos y económicos, sin dejar de lado los valores. Se prioriza la postura crítica, argumentativa. Producción de nuevos discursos que permitan el diálogo entre los textos, el contexto y otros autores.

3. ¿Qué concepción tiene sobre el proceso de lectura a nivel inferencial?

Sin relación con el contexto y los intereses del joven este proceso no tiene relevancia. Desarrollar pensamiento crítico a través de procesos lectores y significativos garantiza la inferencia en la lectura.

4. ¿Qué contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos considera necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión de lectura? ¿Con qué propósitos se tratan en clase?

Lingüísticos, Textuales y pragmáticos:
En la medida que surja la necesidad de comprender las ideas y la necesidad de recrear nuevas, mediante la producción de un nuevo discurso, cualquier ilustración y aplicación de estructuras gramaticales e incorporación de nuevo léxico se hará en forma significativa, espontánea y contextualizada a la necesidad real. Si el proceso es el desarrollo de pensamiento y producción de discurso a través del ejercicio de la lectura, es innecesario e inoportuno la fragmentación que convierte el ejercicio en un ladrillo sin sentido real.

5. Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin. Establezca, ¿qué contenidos procedimentales trata en las clases con el objetivo de que el estudiante fortalezca la comprensión lectora? ¿Con qué propósito se tratan en las clases?

Es necesario centrarse en espacios de talleres destinados a la lectura en sus diferentes expresiones y complementándolo con actividades de ilustración, contextualización y debate. Es absolutamente vacío e infecundo estructurar procesos de lectura basados en la instrumentalización y fragmentación del conocimiento. La comprensión en lectura, compromete el conocimiento previo y la carga cultural que trae cada estudiante y, por supuesto, el maestro. Por lo tanto hay que leer textos escritos, pero también textos audiovisuales, medios masivos e imágenes, el discurso religioso, político y social de la realidad. Sólo así la lectura cobra sentido, donde su propósito sea la reconstrucción de dicha realidad.

6. De los contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos ¿cuáles considera que son necesarios para que el estudiante fortalezca y desarrolle los procesos en comprensión lectora a nivel inferencial?

El conocimiento de las categorías gramaticales y un buen conocimiento de términos o vocabulario y su aplicación en la producción de textos, solo son parte de la estructura del texto que indudablemente cambia su significación o varía sus connotaciones dependiendo de la intención del autor, los intereses del estudiante o del maestro, la manipulación social de los medios, la concepción religiosa, etc.

7. ¿Qué actividades particulares que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para la comprensión de lectura?

La lectura no es una tarea; no puede convertirse en una actividad para calificar y mucho menos desarrollar ejercicios ladrillados de léxico, gramática y planas. Leer con el ejemplo y conocimiento del contexto y sobre todo, crear la necesidad de leer a partir del descubrimiento de su importancia para generar pensamiento, significar el mundo, y oportuno para el goce estético.

8. ¿Qué actividades particulares, que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para desarrollar y procesos en comprensión de lectura a nivel inferencial?

Descifrar el mundo, confrontar los textos. Si se tiene como objetivo la producción de textos, ya sea orales, escritos y demás, se avanzaría más allá de la lectura inferencial.

9. Describe brevemente una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora.

Es importante el aporte de elementos del contexto que pueden usarse antes o después, o durante inclusive. Iniciar con preguntas problematizadoras, relacionar una parte de alguna lectura con las noticias de actualidad o algún apunte histórico en textos, películas o audios, permitirán que se desarrolle comprensión. De lo contrario es imposible comprender algo descontextualizado de la realidad e historia de la humanidad si se trata de entender y comprender el desarrollo de la humanidad. Los debates alrededor del tema enriquecen las diversas interpretaciones que surgen sobre el tema, se profundiza en la comprensión y análisis del contexto socio – cultural donde circulan los discursos. Y se concreta el proceso en las reflexiones, valoraciones, argumentaciones y la elaboración de conclusiones por medio de la producción tanto oral como escrita.

10. ¿Qué tipo de procesos como decodificación, comprensión, producción oral o escrita u otras, prioriza en las secuencias didácticas alrededor de la comprensión lectora?

El ejercicio basado en procesos de desarrollo de pensamiento crítico, que indudablemente involucran todos estos procesos en forma simultánea y significativa en el contexto del estudiante y la escuela.

11. Intente localizar entre los extremos de la escala el nivel de su participación y del estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura. Marque con una X.

Estudiante:	40% o menos	50%	60% o más X
Profesor:	40% o menos	50%	60% o más X

12. ¿Qué rol desempeña el estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura?

En una clase la participación de los estudiantes es indispensable, es la mejor forma de acercarse al estudiante y a su entorno, con el fin de hacer un reconocimiento de su ambiente social, político y económico. Además esto permite que los jóvenes expresen sus ideas y se les pueda motivar a escribir sobre sus experiencias.

13. ¿Qué rol desempeña el docente en el desarrollo de las clases centradas en procesos de lectura?

El docente debe actuar como motivador constante a las habilidades de lectura y escritura. Él debe ser el encargado de abrir espacios de lectura, los cuales no deben ser presionados o mediados por notas de calificación para permitir un ambiente de mayor acercamiento al proceso lector. El docente debe garantizar una actitud ejemplarizante y espacios para la comprensión de los contextos correspondientes a los temas tratados para dar mayor significación al taller de lectura.

14. ¿Cómo realiza la evaluación de actividades o tareas que giran en torno a la comprensión de lectura?

Solamente el estudiante será capaz de determinar su avance en este sentido. Por supuesto, el maestro intentará detectar esto en la interacción académica con los jóvenes. Sin embargo, no hay nada más placentero que leer sin la mediación de calificaciones. La actitud y el interés de los estudiantes determinan el grado de avance en el proceso. Así en el desarrollo de las plenarios sobre los puntos de vista de los estudiantes, los aportes críticos, las producciones escritas y las exposiciones sobre los textos leídos se puede apreciar el progreso.

Anexo. O: Entrevista del Caso P2

ENTREVISTA SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA PROFESOR CASO P2

1. En una escala de uno a diez, el nivel de implicación y apoyo para la generación de propuestas, proyectos, actividades académicas o extraacadémicas y su realización eficaz:

Entre los compañeros de área. ¿Por qué?

Caso P2: Ocho porque los compañeros colaboran y están muy abiertos a desarrollar cualquier actividad que uno proponga sino que a veces el tiempo a veces no lo permite, o las actividades se inician y no se llevan a consecución hasta ver el resultado concreto, pero procuramos al máximo por lo menos intentar darle inicio a algunas acciones para desarrollar proyectos.

Entre los compañeros de otras áreas ¿Por qué?

Caso P2: Siete. Porque hay otras áreas que poco apoyan la actividad que uno propone o le encuentran algunas dificultades, de ante mano primero está su área y de pronto el proyecto que uno tiene. Esa sería la razón.

Entrevistador: entonces hay más cohesión y apoyo entre los integrantes del área que a nivel institucional.

Caso P2.: Si, ya con los otros es más complicado.

2. En una escala de uno a diez, valore el grado en que propicia un buen clima social, acoge y apoya nuevas propuestas y lidera el grupo docente:

El jefe de área. ¿Por qué?

Caso P2: Nueve: Porque es el que incluso pide más propuestas para llevar a cabo, él es la persona que más apoya cualquier acción.

Los directivos docentes y el rector. ¿Por qué?

Caso P2: Coordinadores académico y de convivencia: Ocho. Porque él está pendiente de las propuestas se hagan pero también es más responsabilidad de nosotros, él simplemente está pendiente de la parte organizativa ya el resto depende de nosotros, el caso es que si entre a valorar los resultados que obtuvimos.

Rectora: ella pide que incluso para otro año se hagan más propuestas más proyectos y concretamente en el área de lenguaje, yo le daría un nueve.

Entrevistador: La rectora los coordinadores, propician un buen clima social, hay un buen ambiente organizacional? ¿Se siente uno a gusto?

Caso P2: ante todo son muy organizados, entonces una propuesta que se hace en la jefatura de área ya ha sido replanteada varias veces ya ha sido aprobada por la rectoría por la coordinación y si es el caso contrario entonces ellos consideran pero es muy pronta la solución, si se hace no se hace o de qué manera se lleva más bien.

3. . En una escala de uno a diez, valore el nivel de calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los compañeros docentes:

De área. ¿Por qué?

Caso P2: Nueve. Nosotros nos comprendemos muy bien, no tenemos así mayores dificultades, de hecho diría que ninguna, es un grupo muy participativo y cualquier propuesta acogida y si de pronto no nos parece, pues decidimos porque no y ya, llegamos a algún acuerdo sin tratar de herir sentimientos sin dejar a nadie desclasificado, nada de eso. Y con el jefe de área tengo una ventaja y es que nos comprendemos muy bien. Es un clima muy llamativo, incluso las otras áreas nos preguntan por qué no entramos en conflicto, es que nosotros como que no le vemos la necesidad, más bien ven antes de que esto sea un problema, busquemos la solución antes de pelear.

De otras áreas. ¿Por qué?

Caso P2: Bueno de otras áreas yo les daría, pues hay áreas de todo no, hay unas que han tenido muchas dificultades, yo les daría siete como hay áreas que tampoco han tenido mayores problemas, se que algunas áreas tuvieron mayores conflictos, entre ellos no se llevan bien y el mayor problema es: "que yo quiero imponer mi idea frente a otros", cosa que ya no ocurre entre nuestra área en particular.

Entrevistador: pero la relación de ustedes con los otros profesores de las otras áreas:

Caso P2: a no, la de nosotros es muy buena, nosotros no entramos en conflicto con las otras áreas. Al interior de esas áreas si hay dificultades, que tienen que solucionarlas allá ellos porque no hace parte de nosotros.

Entrevistador: entonces esas relaciones interpersonales con los otros profesores de las otras áreas a nivel institucional, cómo ves esa relación interpersonal.

Caso P2: pues a nivel general, es muy buena, conflictiva no es, yo diría un ocho cinco. No falta de todas formas cosas que incomodan, que disgustan, pero en si es un muy buen clima laboral.

4. En una escala de uno a diez, valore el desarrollo de las reuniones en cuanto a si son agradables, planificadas, productivas y funcionales para resolver problemas, para constituir, revisar y proponer cambios a las mallas curriculares, desempeños, contenidos, proyectos u otras actividades institucionales:

De área. ¿Por qué?

Caso P2: Nueve. Nosotros nos reunimos muy puntualmente, hacemos la actividad que esté indicada, se levanta el acta, se establece cualquier tipo de solución ante cualquier dificultad, se hace un acuerdo y se establecen las tareas para la siguiente. Se da la información pertinente, los aportes que tengan, las inquietudes, productivas si, nosotros el tiempo es especial para el área no nos dedicamos a otra cosa y lo que se plantea se hace.

Generales. ¿Por qué?

Caso P2: Cuando se hacen reuniones con todos los docentes, si es de la misma jornada son muy productivas. Si es con la jornada de la mañana hay ciertos conflictos, como que no hay esa comprensión, pues ellos tienen otras dificultades en las que uno de pronto ya no tiene injerencia, pero si se nota esa gran diferencia que nosotros tenemos.

Nosotros con el área de la mañana no tenemos ningún tipo de comunicación, nunca la hemos establecido, pues yo llevo muy poco tiempo pero que yo sepa ellos no se comunican ellos son allá aparte y nosotros somos aparte y el hecho es que pues nosotros nunca hemos propiciado ese espacio de encuentro, da dada la dificultad de tiempo. Ni ellos están dispuestos a dar tiempo de la jornada para la tarde ni nosotros podemos ingresar en el tiempo de la jornada porque cada cual tenemos unos horarios muy apretados entonces no hay esa posibilidad.

Nosotros trabajos independiente, qué hacen ellos, qué hacemos nosotros, es totalmente independiente.

Entrevistador: entonces es como si fuera otro Colegio.

Caso P2: si en cierta medida como si fuera otro colegio.

5. ¿Cuál es periodicidad y tiempo que se le dedica a las reuniones de área?

Caso P2: Dos horas todas las semanas, si por algún motivo no se realiza la reunión entonces el jefe de área envía un correo con las informaciones de la semana y qué tarea hay pendiente. Eso si es muy organizado, cualquier información está por el correo, en físico, lo que sea con tal de no atrasarnos.

Entrevistador: entonces me surge otra pregunta, de las actividades que han desarrollado en todo el año con el área, tu crees que de pronto la calidad y el éxito de esas actividades se debe a la coordinación del jefe de área o al aporte que dan todos, o el aporte que dan todos no funcionaría sin esa dirección

Caso P2: pues necesitamos juntas cosas, quien se reúne con el consejo académico es él y el trae la información, de igual manera nosotros tenemos que decidir, apoyamos o no apoyamos. Y creo la labor es conjunta, yo creo que nosotros sin un alguien que nos dirija, tampoco estaríamos haciendo nada porque no tendríamos la información suficiente.

El jefe de área es muy eficiente en su trabajo, en el estar pendiente en qué se hace, pero de igual manera nosotros apoyamos la idea que él nos trae, si hay que hacer alguna modificación pes se le manifiesta, creo que el trabajo es compartido. No podría decir que es de él nomas o es de nosotros nomas, no, es compartido.

6. Los jefes inmediatos apoyan y promueven la autonomía y las nuevas iniciativas o por el contrario se utilizan las reglas y normas fomentando un ambiente controlador.

Caso P2: Pues tanto como controlador no, pero de igual manera cualquier actividad que se haga, de igual manera hay que informarla, planearla, hay que establecer cuáles son los criterios, qué va a aportar. Tampoco vamos a hacer una actividad de la noche a la mañana, debe estar plenamente organizada, planteada y muy bien planeada.

Yo nunca me he sentido controlada, yo he seguido mis clases desde mi punto de vista, obviamente siguiendo la malla curricular y todo lo que hemos planeado. Pero cada cual es autónomo en su clase, en su materia, en el manejo que le de.

7. En una escala de uno a diez, valore el clima escolar que percibe en sus clases. ¿Por qué?

Caso P2: Pues el clima de aula siempre hay alguna una temática, no estoy de acuerdo con hacerles perder tiempo y que de pronto hoy no vamos a hacer nada porque si, siempre habrá algo para desarrollar en la clase, hay un clima de respeto pero también de trabajo, donde el chico es autónomo de decir no quiero hacer esto porque no creo que me esté quedando, no está de acuerdo conmigo no se, pero también hay la justificación no, si yo no lo voy a hacer, o no estoy de acuerdo también debo justificar por qué. Para valorarlo sería mejor preguntarle a ellos porque uno en cuanto a su trabajo lo valora no, y los directos beneficiados son ellos y ellos serían los encargados de valorarme en ese caso.

Entrevistador: pero en tus clases normales cómo percibes que es ese ambiente: es agradable, no es agradable

Caso P2: Bueno yo diría que un ocho cinco y por mejorar cada vez, no todos los chicos funcionan de la misma manera, no todas las clases me salen tan bien, hay unas me salen mejor otras peor, hay unas que me salen con éxito, hay temas que salen, hay otros que definitivamente volvamos a replantear porque no funcionaron, creo que sería esta la valoración.

Pues hay cursos, en los dos novenos, son muy diferentes, en el noveno en el que tu estuviste el mayor tiempo son muy receptivos, muy juiciosos, en mi clase no se si hay otras en las que no son tan juiciosos, les gusta hacer, preguntar

qué pueden hacer, te diste cuenta que ellos preguntan libremente, pero con este grupo yo lo podía hacer, pero hay otros grupos que no.

Eso la clase es apostando a ver cómo nos va y es un diario que hacer, de pronto hoy salió bien de pronto mañana no también, hay que volverla a plantearla, hay que mirar si subsanamos aquello que de pronto no se obtuvo el resultado deseado.

Entrevistador: y tu como percibes en una escala de uno a diez ese clima escolar en las clases de los otros compañeros.

Caso P2: si hay cursos de cursos y en el nivel que yo manejaba no había muchos conflictos, de pronto en mi clase ellos se manejaban muy bien, hay algunas clases en donde si tienen algunas dificultades, hay maestros con los que ellos no se llevan por lo que sea y de pronto como que no han solucionado eso a tiempo sino que han dejado que el problema siga, que el proceso siga, entonces se genera un mal clima de trabajo. Hay cursos en si hay dificultades, por ejemplo nosotros tenemos aquí un curso terrible, terrible, si entonces hay de todo, yo no podría hacer una valoración de todos, tendría que particularizar.

IMPRESIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS

Caso P2: Las estrategias son llamativas, se pueden utilizar, si me hizo falta tiempo, hubiese sido muy rico empezar desde principio de año con esas estrategias para poder ir las poco a poco incrementando en ellos, el trabajo que yo hice en noveno fue inducirlos a la lectura pero una lectura no tan plana sino una lectura analítica, productiva, que lleve a la elaboración de textos, a muchas alternativas. Muy útiles si, me pareció que las titulaciones de los párrafos fue muy productiva y la señalización de los conectores. Yo les iba preguntando a medida que íbamos leyendo y ellos proponían, corregíamos y sí. Me pareció muy bueno y me gustaría pues si los de décimo pueden seguir o volverlas a trabajar porque son unas alternativas muy útiles para ellos y para uno como maestro.

Recomendaciones:

Caso P2: Lo que pasa es que las estrategias son muy generales, hay donde estas estrategias no me funcionó pero lo intenté con otro tema y en ese si, con esta lectura no me funcionó pero con otra lectura si, entonces es como un estar probando y con una sola lectura yo no probé sólo una estrategia, con los chicos se hicieron diferentes actividades con una misma lectura, a ver cuál de todas nos llevaba a la mayor productividad. Hubo lecturas muy difíciles que les puse que difícilmente salieron adelante pero la intención era esa, probarlos a ver hasta cuánto llegaba su nivel de análisis y de trabajo, como lecturas muy fáciles. Y repetimos después algunas lecturas, y me di cuenta que ya ellos la lectura la manejaban perfectamente.

El proceso si les sirve para analizar un poco más. Si las estrategias hay que aplicarlas muy despacio para que ellos encuentren el sentido, logren leer y como apropiarse de ellas, si uno pasa rápido, ellos no las van a manejar, 2 como que yo la hice pero después ni me acuerdo que fue lo que hice con ese texto”, pero como yo lo trabajé despacio, leyendo, volviendo a leer, volver a preguntar, ahora hagamos este otro ejercicio, eso les ayudó muchísimo.

Anexo. P: Cuestionario del profesor

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación y Lenguaje

Cuestionario del Profesor



1. ¿Qué concepción sobre el lenguaje se sustenta en la planeación del área?

El enfoque semántico – comunicativo donde se toma la comunicación como unidad de trabajo para construir significados y el desarrollo de competencias comunicativas: leer, escribir, escuchar, hablar.

2. ¿Qué concepción sobre la lectura y el proceso de comprensión se sustenta y orienta sus prácticas pedagógicas?

Desarrollo de competencias. Interpretativa, argumentativa, propositiva. Es importante saber lo que dice el texto, en donde la producción recoge todo lo trabajado. Además del modelo que trabaja el colegio, aprendizaje significativo, se establecen las necesidades de los estudiantes frente al proceso lector y se procura dar solución a ellas.

1

3. ¿Qué concepción tiene sobre el proceso de lectura a nivel inferencial?

Es el que el estudiante de grado noveno debe manejar como resultado de sus años educativos, pero en algunos casos no se tiene tal nivel.

4. ¿Qué contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos considera necesarios para promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora? ¿Con qué propósitos se tratan en clase?

Lingüísticos: sintácticos, semánticos, ortográficos.
Textuales: Tipología textual, géneros literarios, estructura de los textos
Pragmáticos: Intención comunicativa.
Se tratan con el objetivo de mejorar la comprensión de lectura y el análisis de los textos.

5. Los contenidos procedimentales, son las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, que se estructuran y organizan de formas particulares con el objetivo de lograr un fin. Establezca, ¿qué contenidos procedimentales trata en las clases con el objetivo de que el estudiante fortalezca la comprensión lectora? ¿Con qué propósito se tratan en las clases?

Seleccionar lecturas que aporten un mensaje claro y constructivo en el estudiante.
Lectura y comprensión del texto.
Valoración de aspectos como vocabulario, tipología textual, género literario, intención, entre otros.
Proceso de ubicación en una época y un autor.
Buscar lecturas para traer a la clase, según sus intereses y que sean apropiadas para un determinado tema.
Promover el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la lectura y sobre la lectura.

6. De los contenidos lingüísticos, textuales y pragmáticos ¿cuáles considera que son necesarios para que el estudiante fortalezca y desarrolle los procesos en comprensión lectora a nivel inferencial?

Lingüísticos: Gramaticales, semánticos, ortográficos.
Textuales: Tipología textual, géneros literarios, estructura de los textos
Pragmáticos: Intención comunicativa.

7. ¿Qué actividades particulares que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para la comprensión de lectora?

Elaboración o producción textual.

8. ¿Qué actividades particulares, que propone desarrollar tanto en el aula como en casa, están destinadas para desarrollar y procesos en comprensión de lectura a nivel inferencial?

Seleccionar lecturas que aporten un mensaje claro y constructivo en el estudiante. Selección de lecturas que sean del gusto del estudiante, pero también puedan darle un aporte para su cotidianidad.

9. Describe brevemente una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión lectora.

Antes: Conocer la temática a trabajar.
 Durante: Desarrollo de la lectura dirigida y desarrollo de actividades.
 Después: Corrección y complementación de la actividad de lectura

10. ¿Qué tipo de procesos como decodificación, comprensión, producción oral o escrita u otras, prioriza en las secuencias didácticas alrededor de la comprensión lectora?

En general se desarrollan todos los procesos, pero para la clase el más importante es la producción como elemento que recoge todo lo trabajado.

2

11. Intente localizar entre los extremos de la escala el nivel de su participación y del estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura. Marque con una X.

Estudiante:	40% o menos	50% X	60% o más
Profesor:	40% o menos	50% X	60% o más

12. ¿Qué rol desempeña el estudiante en el desarrollo de las clases, centradas en procesos de lectura?

El estudiante en algunas sesiones lee según sus gustos, en otros casos se le proponen lecturas según el nivel mental en que se encuentre. Lo importante es que participe a partir del interés que les genere el texto

13. ¿Qué rol desempeña el docente en el desarrollo de las clases centradas en procesos de lectura?

Además del profesor de humanidades es necesario que los docentes de todas las áreas apoyen el proceso lector del estudiante.

14. ¿Cómo realiza la evaluación de actividades o tareas que giran en torno a la comprensión de lectura?

Con talleres, evaluaciones, sustentaciones orales. Lectura de la producción textual.

7. Referencias y Bibliografía

- Aragón, G. A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*. Bogotá: SED.
- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. SERCE. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baena, L. A. (1989). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. *Lenguaje*(17).
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, Universidad Complutense*(332), 55-73. Recuperado el 2012, de <http://201.147.150.252/handle/123456789/1391>
- Bogoya Maldonado, D. (2010). Modelos jerárquicos lineales. *El evaluador educativo*, 1(9).
- Bogoya, D., Jurado, F., Restrepo, G., Rodriguez, L., & Barriga, C. y. (2007). *Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación de Bogotá*. Bogotá: Unibiblos.
- Cairney, T. H. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora* (5 ed.). Madrid: MORATA.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C., & Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabía, & E. Valls, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (págs. 81 - 133). Madrid: Santillana.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. En F. Y. Díaz, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. . Buenos Aires: Aiqué.

- FLASCO. (2004). *Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales*. República Dominicana: CLASCO. Recuperado el 2013, de <http://www.clasco.org.ar/biblioteca>
- Goodman, K. (1982). Proceso lector. En E. Ferreiro, & M. Palacio, *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-28). México: Siglo XXI.
- Heurística . (2007). *Cambios en la práctica pedagógica en escuelas del programa de escuelas de calidad*. México: UPN.
- Lazaro Carreter, F., Gonzalez Molina, M., Gonzalez Ramirez, S., & Candelaria Posada, M. (1983). *Español, teoría y práctica de nuestra lengua* (Vol. 1 y 2). Bogotá: Educar Editores.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. Recuperado el 5 de Enero de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342001004900008
- Mackinsey, & C. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*.
- MEN. (1984). *Marcos Generales de los programas Curriculares*. Bogotá: Editolaser.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá.
- Montanero Fernandez, M. (2002). Inferencias profundas en la comprensión del texto expositivo. *Revista española de psicología*.(221), 127 - 146.
- Murillo (Coordinador), F. J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2003a). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *REICE*, 1(1). Recuperado el 2013, de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Res_Murillo.htm
- Murillo, F. J. (2003b). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F. J. Murillo (Coordinador), *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En *Eficacia escolar y factores asociados en*

- América Latina y el Caribe* (págs. 17 - 48). Santiago de Chile: OREALC - UNESCO - LLECE.
- Noguero, A. (2001). Lengua. En A. Zabala (coord), D. Dilme, M. Forrellad, R. Gratacos, A. Noguero, M. Oliver, . . . J. M. Pérez, *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula* (4 ed., págs. 131-150). Barcelona: GRAÓ.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento* (En español. 1 ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Not, L. (2006). La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona.
- OCDE. (2010). *Informa PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. España: Santillana.
- OCDE. (2011). *Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. España: Santillana.
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do* (Vol. I).
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls, *Los contenidos en la educación escolar. Hacia una diferenciación de los contenidos escolares* (págs. 19 - 81). Madrid: Santillana.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas*. PREAL.
- Rosenblat, L. M. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y escritura. En *Textos en contextos (1)*, Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y vida*. Buenos Aires.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos : estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos : estrategias para mejorar su comprensión*. . Madrid: Santillana.
- SERCE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

- Toranzos, L., Sozzo, S., & Ruty, M.-G. (2010). Estudios cualitativos sobre escuelas efectivas y/o con resultados destacables. Estado del arte de la región. *Sala de lectura de Evaluación Educativa de la OEI*. Recuperado el 2013, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7678>
- UNESCO - LLECE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. (SERCE). Santiago de Chile.
- UNESCO - LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile.
- UNESCO-LLECE. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile.
- Van Dijk, T. A. (1983). Psicología de la elaboración del texto. En T. A. van Dijk, *La ciencia del texto* (págs. 175-231). Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala V., A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7 ed.). Barcelona: GRAÓ.