

**EL ABORDAJE DE LA SEXUALIDAD COMO PRETEXTO PARA MEJORAR LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL GRADO 9º DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA**

**SILVIA GÓMEZ ANGARITA
CARMENZA MONCADA FRANCO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES
BUCARAMANGA**

2007

**EL ABORDAJE DE LA SEXUALIDAD COMO PRETEXTO PARA MEJORAR LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL GRADO 9º DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA**

**SILVIA GÓMEZ ANGARITA
CARMENZA MONCADA FRANCO**

**Proyecto de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación
Básica con énfasis en Lengua Castellana**

**ZORAIDA MARÍA COTE RUEDA
Asesora de práctica**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES
BUCARAMANGA**

2007

A Dios y a todas las personas que hicieron posible que este proyecto se realizara.
A la Universidad Industrial de Santander por las bases teóricas y el apoyo recibido.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. DIAGNÓSTICO	18
1.1 LA INSTITUCIÓN	18
1.1.1 Identificación.	18
1.1.2 Reseña histórica.	19
1.1.3 Misión, Visión, Perfil Del Estudiante, PEI.	21
1.1.4 Descripción Del Área.	23
1.1.5 Descripción Física De La Institución.	32
1.2 LA COMUNIDAD	34
1.3 PADRES DE FAMILIA	36
1.4 DOCENTE TITULAR DEL ÁREA	39
1.5 ESTUDIANTES	41
1.5.1 Descripción Ambiente De Aula.	43
1.5.2 Descripción De Clases Observadas.	44
1.5.3 Descripción Test De Gustos Y Disgustos.	48
1.5.4 Descripción Prueba De Comprensión Y De Producción Textual.	50
2. ANÁLISIS DE RESULTADOS	84
2.1 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA	84
2.1.1 Prueba Diagnóstica A Padres De Familia.	84

2.1.2 Entrevista A La Docente Titular Del Área.	91
2.1.3 Pruebas A Estudiantes.	93
2.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS	113
2.2.1 Prueba Diagnóstica A Padres De Familia.	114
2.2.2 Entrevista A La Docente Titular Del Área.	115
2.2.3 Pruebas A Estudiantes.	116
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MACRO	125
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	125
3.2 JUSTIFICACIÓN	127
4. PROYECTO DE AULA	130
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	130
4.2 JUSTIFICACIÓN	132
4.3 MARCO TEÓRICO	134
4.3.1 Marco Conceptual.	148
4.4 IDENTIFICACIÓN	164
4.4.1 Situación Significativa.	164
4.4.2 Producto.	166
4.4.3 Detonante.	167
4.4.4 Venta Del Proyecto.	167
4.5 PLAN DE ACCIÓN.	169
5. RESULTADOS	180

5.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO	180
5.2 EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	189
6. CONCLUSIONES	199
BIBLIOGRAFÍA	202
ANEXOS	206

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Porcentaje de niveles de logro. Instituto Politécnico, jornada mañana	26
Tabla 2. Porcentaje de niveles de logro. Instituto Politécnico, jornada tarde.	26
Tabla 3. Porcentaje de pérdida entre niveles. Instituto Politécnico, jornada mañana.	27
Tabla 4. Porcentaje de pérdida entre niveles. Instituto Politécnico, jornada tarde.	28
Tabla 5. Promedio y desviación estándar. Instituto Politécnico, jornada mañana.	29
Tabla 6. Promedio y desviación estándar. Instituto Politécnico, jornada tarde	29
Tabla 7. Resultados desempeños por tópicos. Instituto Politécnico, jornada mañana	31
Tabla 8. Resultados desempeños por tópicos. Instituto Politécnico, jornada tarde.	31
Tabla 9. Formato de entrevista a Padres de Familia.	36
Tabla 10. Bosquejo para entrevista informal con la Docente titular del área	39
Tabla 11. Listado de estudiantes, grado 9°6	41
Tabla 12. Test de gustos y disgustos.	48
Tabla 13. Tópicos de evaluación de la competencia comunicativa	51

Tabla 14. Rejilla de análisis de textos escritos	54
Tabla 15. Texto seleccionado para la prueba de lectura.	55
Tabla 16. Preguntas de la prueba de lectura.	58
Tabla 17. Nivel, tópico y competencia de cada pregunta de la prueba de lectura.	63
Tabla 18. Competencias evaluadas por el ICFES.	65
Tabla 19. Respuestas correctas y porcentaje de cada pregunta de la prueba de lectura.	105
Tabla 20. Aciertos de la prueba de lectura para el nivel inferencial.	106
Tabla 21. Aciertos de la prueba de lectura para el nivel intertextual.	110
Tabla 22. Rejilla para la evaluación de la escritura.	140
Tabla 23. Programa primer encuentro de sexualidad.	166
Tabla 24. Plan de acción para el proyecto "Percepciones y valoraciones de los jóvenes acerca de la sexualidad".	169
Tabla. 25. Formato rejilla de evaluación del proyecto.	181
Tabla 26. Formato rejilla evaluación del evento.	189

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Pregunta 1. Grado de estudio.	85
Figura 2. Pregunta 2. Título obtenido.	86
Figura. 3 Pregunta 3. Ocupación.	87
Figura 4. Pregunta 4. Ayuda en el hogar para las tareas escolares.	88
Figura 5. Pregunta 5. Material bibliográfico disponible.	89
Figura 6. Pregunta 5a. Existencia de biblioteca en la casa.	89
Figura 7. Pregunta 5b. Tipo de libros.	90
Figura 8. Pregunta 6. Cantidad de hijos.	90
Figura 9. Pregunta 7. Cantidad de personas que viven en la casa	91
Figura 10. Pregunta 1. Materia preferida	93
Figura 11. Pregunta 2. Materia que no les gusta	94
Figura 12. Lo que más les gusta del área de Lengua Castellana	95
Figura 13. Pregunta 4. Lo que les disgusta del área de Lengua Castellana	97
Figura 14. Pregunta 5. Lugares que les gustaría conocer	99
Figura 15. Pregunta 6. Gusto por la lectura.	100
Figura 16. Pregunta 7. Lo que no les gusta leer	101
Figura 17. Pregunta 8. Actividades que les gustaría para la clase de Lengua Castellana	103
Figura 18. Pregunta 9. Temas de su interés.	104

Figura 19. Primer ítem. Temática tratada durante el proyecto	182
Figura 20. Segundo ítem. Pertinencia de las actividades realizadas	183
Figura 21 Tercer ítem. Uso de herramientas	183
Figura 22. Octavo ítem. Diversidad de actividades	184
Figura 23. Cuarto ítem. Aportes de las maestras referente al tema	185
Figura 24. Actitud de la maestras con respecto al grupo.	185
Figura 25. Sexto ítem. Intervenciones de las maestras claras y apropiadas	186
Figura 26. Séptimo ítem. Ambiente de armonía y respeto en las clases	186
Figura 27. Primer ítem. Participación en el evento	190
Figura 28. Cuarto ítem. Aporte de la experiencia personal para el desarrollo del evento	191
Figura 29. Octavo ítem. Asistencia puntual al evento	192
Figura 30. Segundo ítem. Atención a las indicaciones de maestras y compañeras.	193
Figura 31. Tercer ítem. Respeto por las compañeras	194
Figura 32. Quinto ítem. Actitud de atención e interés en el evento	194
Figura 33. Sexto ítem. Pertinencia del evento para aclarar dudas	195
Figura 34. Séptimo ítem. Relación entre sus conocimientos y lo aprendido en el evento.	196

LISTA DE GRAFICAS

	pág.
Gráfica 1. Definición de Proyecto de Aula	155
Gráfico 2. Unidad Temática.	179
Gráfica 3. Formato del afiche para la promoción del evento	180

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A. PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA	207
ANEXO B. AUTOEVALUACIÓN DEL ENCUENTRO	211
ANEXO C. PRUEBA DE DIAGNÓSTICO A PADRES DE FAMILIA	212
ANEXO D. PRUEBA DIAGNOSTICA A ESTUDIANTES	213
ANEXO E. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULA	214
ANEXO F. PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO (PRIMERA ENTREGA)	215
ANEXO G. PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO (SEGUNDA ENTREGA)	223
ANEXO H. PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO (ENTREGA FINAL)	228
ANEXO I. PREGUNTAS PLANTEADAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL ENCUENTRO	233

RESUMEN

TITULO: EL ABORDAJE DE LA SEXUALIDAD COMO PRETEXTO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL GRADO 9º6 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA*

**AUTOR (ES): GÓMEZ ANGARITA SILVIA
MONCADA FRANCO CARMENZA MERCEDES****

**PALABRAS CLAVES: Aprendizaje Significativo, Sexualidad, Lectura, Escritura
Competencia Comunicativa**

El proyecto que se presenta a continuación surgió de un proceso de investigación iniciado en el primer semestre del año 2006. Desde entonces, se partió con un análisis diagnóstico a la comunidad politécnica y, especialmente al grado noveno seis con quienes se desarrolló la propuesta. Lo anterior facilitó el descubrimiento de las necesidades, no sólo en el campo de la lengua castellana, sino en aspectos fundamentales en la formación integral de dichas estudiantes como lo es su sexualidad. En la etapa diagnóstica (tomando como base los Estándares y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana), se implementaron diversas técnicas como la observación participante, el análisis de documentos, la entrevista, las pruebas SABER (aplicadas por el ICFES para el grado noveno), un test de gustos y disgustos y una prueba de lectura y escritura, las cuales dieron la pauta para el diseño del proyecto de aula planteado en este trabajo. De lo anterior, se hicieron evidentes algunas falencias, en los niveles de lectura inferencial y crítico-intertextual de las estudiantes, ya que demostraron con sus respuestas, ser competentes, únicamente en el ámbito literal. Dentro de este marco, ha de considerarse identificada la problemática a nivel macro desde la lengua castellana. Al mismo tiempo, el test aplicado arrojó el pretexto para mejorar la competencia comunicativa en el salón de noveno seis. En efecto se descubrió el interés por abordar la sexualidad de la cual, las adolescentes manifestaron no tener amplio conocimiento y bastantes inquietudes, consolidándose éste como el problema micro. Desde esta circunstancia nace el hecho de realizar un primer encuentro de sexualidad en el que, a través de ponencias realizadas por las mismas estudiantes, dieran cuenta del proceso llevado en el aula de clase, junto con la orientación de sus padres y expertos en el tema.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Director. Zoraida Cote

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos enfrentamos a grandes innovaciones pedagógicas, con las cuales surgen interrogantes en busca de alternativas de solución que optimicen el proceso de enseñanza aprendizaje, para formar integralmente al estudiante. Respondiendo a lo anterior, se realiza la propuesta que se presenta a continuación, la cual se lleva a cabo durante el periodo académico del año 2006. Conviene, sin embargo, advertir que este proceso, se inició con un análisis diagnóstico que permitió visualizar falencias no sólo a nivel de la lengua castellana, sino también en aspectos de la vida integral del ser humano como lo es la sexualidad.

Con respecto al diagnóstico, se intenta cambiar la limitada perspectiva, que las estudiantes de noveno seis, con quienes se ejecutó este proyecto, tienen del área. Para ellas las clases se centran en leer y escribir textos aislados de la realidad y aburridos que poco les interesa. A lo anterior, se le suma el concepto evaluador que la gran mayoría de los docentes, tiene de esos dos procesos, lo cual las conduce a sentir apatía y presentar dificultades lectoescritoras.

En cuanto a los aspectos integrales de las jóvenes, se descubrió el interés y la necesidad de aclarar dudas sobre la sexualidad. Lo anterior se convirtió en nuestro pretexto para promover el uso de la lectura y la escritura como procesos evidenciados de percepciones y valoraciones acerca de la sexualidad, contribuyendo a mejorar la competencia comunicativa. La intención es entonces, comprobar que la lengua castellana, desde un trabajo interdisciplinar puede convertirse en eje motivador y transformador de la sociedad.

Para tal fin se propuso la realización de un primer encuentro de sexualidad, organizado por las integrantes del salón, con la intervención de todos los novenos y décimos de la institución. Este evento se efectúa gracias al manejo de temas relacionados con el tema que, se fueron integrando a los contenidos que los estándares curriculares de lengua castellana proponen para ser asimilados por las estudiantes del grado noveno de la educación básica.

Dentro de este marco cabe afirmar que lo mencionado anteriormente, nace también de la preocupación que como maestras en formación tenemos al conocer que en los resultados de las pruebas SABER (realizadas por el ICFES), a nivel nacional, el área presenta grandes dificultades. Su autor, Mauricio Pérez Abril expone siete problemáticas que se evidencian en la evaluación masiva del año 2003¹ tales como: no hay producción de textos, hay escritura oracional, no se reconocen diferentes tipos de textos, falta cohesión en los escritos de los niños, no se usan los signos de puntuación en los escritos, no se reconocen las intenciones de la comunicación, hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos y hay dificultades en la lectura crítica. Estas dificultades también fueron evidenciadas en el salón en el que se desarrolló la propuesta, las cuales nos llevaron a reflexionar sobre el actuar docente.

¹ Esta prueba se le realizó a los estudiantes de los grados 3, 5, 7 y 9º de la educación básica en las áreas de lenguaje y matemáticas. Ver en www.icfes.gov.co Evaluación de la Educación Básica. SABER

1. DIAGNÓSTICO

1.1 LA INSTITUCIÓN

1.1.1 Identificación. Instituto Politécnico de Bucaramanga.

DIRECCIÓN: Diagonal 14 – 56, Barrio Ciudadela Real de Minas

El Instituto Politécnico es de carácter de oficial, con predominancia femenina. Se encuentra ubicado en la diagonal 14 con 56 en la Ciudadela Real de Minas, estrato 4, zona educativa denominada la “ciudadela estudiantil”, en la cual se encuentran otros establecimientos educativos (como la Fundación Universitaria Manuela Beltrán, el ITAE, las Unidades Tecnológicas de Santander, el Colegio el Pilar, entre otros); además de una gran zona residencial, constituida por varios conjuntos cerrados. Su ubicación física permite que la Institución sea apropiada y segura para el desarrollo de las actividades académicas. Está bajo la dirección de la licenciada Gilma Ramírez Carvajal.

En los horarios de entrada y salida de las labores escolares, es muy común encontrar a los estudiantes de otras Instituciones, realizando actividades deportivas, compras o, simplemente, entablado relaciones sociales con personas de igual o diferente sexo, con edades similares o dispares. Con ello se percibe la diversidad cultural y educativa a la que los estudiantes se enfrentan diariamente. Aledaño a la Institución se ve la presencia de papelerías, el centro comercial Acrópolis, el parque de las Cigarras y algunas tiendas caseras en las que venden diferentes alimentos empacados, y las que son visitadas continuamente por los estudiantes de la zona.

En la actualidad, el Instituto Politécnico cuenta aproximadamente con 2.150 estudiantes (mujeres y hombres) pertenecientes éstos al estrato socio-económico dos, tres y cuatro (2, 3 y 4).

En los grados de sexto a noveno, los estudiantes cursan las dos modalidades de enseñanza que ofrece el colegio: diseño y confección de modas y gestión empresarial. Ya en los grados de la media, décimo y once, dichos estudiantes escogen la que sea de su mayor interés como especialidad.

1.1.2 Reseña histórica. En 1925, según acuerdo N° 15 del 5 de junio, el honorable Consejo Municipal creó con el nombre de Escuela de Artes y Labores Manuales de Santander, lo que hoy se conoce como INSTITUTO POLITÉCNICO, bajo la dirección de la Señora Carmelita Gutiérrez de Menéndez, con un grupo de 8 docentes. La escuela de artes tenía como filosofía encauzar la enseñanza en la aplicación del sentido estético para la elaboración de obras manuales con miras a mejorar el presupuesto familiar.

En 1958, por medio de la resolución 025 del 25 de Octubre, se cambia la denominación del plantel y tomó el nombre de INSTITUTO POLITÉCNICO FEMENINO.

En 1968, según resolución 7423 del 7 de Octubre, se hizo reconocimiento académico de los cursos 1° a 4° de bachillerato.

En 1975, según resolución 7213 del 14 de Septiembre, se legalizan los estudios y se autoriza al plantel para expedir diploma de Bachiller Académico a las estudiantes que cursen y aprueben los seis años de educación secundaria.

En 1976, bajo la dirección de la señora Hercilia Buenahora, se expidieron los primeros diplomas de Bachiller Académico, a un grupo de 20 estudiantes.

En 1978, según la resolución 253 del 25 de Julio, se reconocieron los cursos de 1° a 4°, y el 5° y 6° de Bachillerato Clásico, bajo la dirección de la licenciada Inés Camacho de Villareal.

En 1987, se construyó un edificio de cuatro pisos para aulas de clase, coordinación, laboratorios de química y física y un auditorio.

En 1989, mediante resolución 0287 del 2 de Febrero, el Ministerio de Educación, autorizó la experimentación del Bachillerato en Tecnología Modalidad Industrial con especialidad en Confección.

En 1992, por resolución 6076 del 11 de Noviembre, se aprueba definitivamente el Bachillerato Industrial.

En 1993, se construyó un edificio de tres pisos para el funcionamiento de Talleres Didácticos.

En 1999, mediante resolución 1344 del 29 de Noviembre y acogiéndose a la ley 115/94 y sus decretos reglamentarios, se otorgó el reconocimiento oficial de Bachiller Técnico Especialidad Diseño y Confección para la jornada diurna y Bachiller Académico para la jornada nocturna.

En el año 2002, mediante la resolución 12441 de Octubre 28, el Gobierno Departamental integra los establecimientos educativos Instituto Politécnico Femenino, Concentración Escolar República de Ecuador, Concentración Escolar Margarita Díaz Otero y Concentración Escolar Atanasio Girardot; concluyendo que el establecimiento educativo resultante de la integración se denominara: Instituto Politécnico, institución de carácter técnico, bajo la dirección del licenciado Adolfo Reina Romero.

En el año 2003 se inicia por parte del municipio de Bucaramanga, la construcción de la nueva planta física ubicada en la Ciudadela Real de Minas, que es inaugurada por el señor alcalde Doctor Iván Moreno Rojas el 19 de Diciembre del mismo año. Finalmente, en el año 2004, se pudo materializar el sueño de poseer la nueva planta física, la cual fue entregada de manera oficial al señor rector el día 2 de Julio en presencia de la comunidad educativa, mediante una ceremonia en la que hizo presencia el señor alcalde Doctor Honorio Galvis Aguilar, quien fue el que finalizó la obra.

1.1.3 Misión, Visión, Perfil Del Estudiante, PEI. Al realizar la revisión de documentos Institucionales (Manual de Convivencia, Plan de Área)² se pudo conocer la misión, la visión y el perfil del estudiante Politécnico.

- **Misión.** El Instituto Politécnico es una Institución educativa de carácter público en los niveles de Preescolar, Básica y Media Vocacional, que tiene como propósito formar bachilleres en las modalidades de Gestión Empresarial, Diseño y Confección, con alta calidad humana y laboral, con el fin de que participen de forma activa como agentes de cambio para mejorar su nivel de vida y el de su comunidad.

- **Visión.** Ser la mejor opción de educación técnica en el Departamento de Santander, consolidada y reconocida por su calidad, desarrollo humano e infraestructura.

Articular programas y esfuerzos interinstitucionales para generar respuestas pertinentes y ajustadas a las necesidades de atención en materia de ciencia y tecnología, de empleo y capacitación de la comunidad.

²ENTIDAD EDUCATIVA. Instituto Politécnico de Bucaramanga. Manual de Convivencia. Bucaramanga.

Tiene como horizonte convertirse en INSTITUTO TECNOLÓGICO POLITÉCNICO líder a nivel departamental por sus logros y reconocimientos en los campos de Gestión Empresarial, Diseño y Confección.

• **Perfil De Los Estudiantes Politécnicos.** El estudiante es la razón de ser de la Institución y el centro de la acción educativa. El perfil es el resultado de un largo proceso que lleva al estudiante egresado a distinguirse por haber adquirido las siguientes características:

- Ser agente activo de su propia formación.
- Asumir y vivir los valores democráticos de libertad de expresión, de creencias, dignidad, fraternidad e igualdad.
- Poseer sentido de pertenencia a nivel personal, institucional, regional y nacional.
- Conocer, respetar y cumplir las normas que regulan la vida de la comunidad educativa.
- Aprender durante toda la vida con alegría, optimismo, interés y dedicación sabiendo que su quehacer redunda en beneficio personal y comunitario.
- Poseer espíritu social, cívico, ecológico, cultural, deportivo, ético y moral que se manifieste en sus diferentes actitudes.
- Formar y mantener hábitos de higiene que permitan una sana convivencia.
- Poseer competencias académica y laboral, con el fin de participar en forma activa como agente de cambio para mejorar su nivel de vida y el de su comunidad.

- Desarrollar integralmente su personalidad para crear una sólida estructura de valores inspirada en la moralidad, solidaridad y en el respeto riguroso por el respeto ajeno.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Instituto Politécnico se encuentra perdido. Sin embargo, según un documento que conserva la secretaría del establecimiento educativo, la Institución presenta unos referentes teóricos que han sido tomados como fundamento para el análisis y selección de la estrategia metodológica, constituida por tres modelos: el modelo tradicional, el activo y el cognitivo.

1.1.4 Descripción Del Área. Tal y como lo estipula la ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 23, el área de Lengua Castellana es una de las asignaturas obligatorias y fundamentales en la Institución, su intensidad horaria es de 5 horas semanales, distribuidas en bloques o en una sesión de clase. De la misma manera, con los contenidos suministrados por la docente titular, fue posible caracterizar su pertinencia en cuanto a temáticas acordes con los planteamientos presentados en el documento del MEN para los Estándares del Lenguaje, los cuales incluyen la producción escrita, la expresión oral y la lectura tanto de textos no verbales como de obras literarias latinoamericanas.

El instituto Politécnico de Bucaramanga, en su planeación académica, tiene presente la participación de toda la comunidad educativa. En el área de Lengua Castellana pretende desarrollar la habilidad expresiva a través de un proyecto de comunicación a nivel institucional, que no descuide la inmersión de todos los que conforman la familia Politécnica. Dicha área busca mejorar las dificultades que se han evidenciado a través de diferentes actividades académicas (día del idioma, realización de periódicos murales, ejercicios de comprensión lectora, entre otros), y que han dejado a flote debilidades en cuanto al nivel escritor y lector de los estudiantes.

Para el ciclo de Educación Básica Secundaria, la Institución, se sometió a la prueba de lenguaje realizada por el ICFES en el año 2003 para los estudiantes de 9°, mostrando resultados en el área del lenguaje que permiten la elaboración de un plan de acción para el mejoramiento de la calidad educativa de dicho instituto. Este es el panorama de la prueba:

- **Pruebas Saber De Lenguaje 2003: Instituto Politécnico.** El ICFES realiza la prueba denominada SABER con el propósito de rastrear el estado de la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la lectura. La prueba está compuesta por preguntas de opción múltiple con única respuesta, que corresponden al objeto de la evaluación: el proceso de lectura. Frente a éste, la prueba hace énfasis en la lectura semántica (que intenta develar el sentido del texto a partir de interrogantes como: ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿quién lo dice?, ¿para qué lo dice?, ¿desde dónde lo dice?, ¿en qué momento lo dice?) y semántico crítica (pone en relación esta información con otros textos a partir de presupuestos y conjeturas que son motivados por el texto y por el lector, desde sus experiencias lectoras).³

- **Los niveles de competencia.** Las preguntas de la prueba estaban organizadas de acuerdo a los niveles de logro estipulados por el ICFES⁴, siendo los del grado 9° los siguientes:

Un nivel de Comprensión del significado básico del texto (Nivel C): aquí se agrupan los estudiantes que realizan una comprensión literal de la superficie del texto. Se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto.

³ Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media. (s.f). *La evaluación en el Lenguaje*. Recuperado el 18 de Mayo de 2006, de <http://www.icfes.gov.co>.

⁴ *Ibíd.*, p. 10

Un nivel de Comprensión con inferencias (Nivel D): en este se agrupan los estudiantes que logran realizar deducciones y suposiciones a partir de la información contenida en el texto de manera local (partes puntuales) o global (que tiene que ver con todo el texto). Se caracteriza por exigir una lectura que complementa los vacíos del texto como condición básica para realizar una interpretación crítica de lo leído.

Un nivel que Relaciona la comprensión entre textos (Nivel E) En este nivel se agrupan los estudiantes que logran superar el nivel de lectura inferencial y entran en un proceso de diálogo con el texto, en el que se incluye el conocimiento global, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, para comprender partes del contenido textual. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina un movimiento de información que va del texto hacia otros textos o de otros textos hacia el texto.

Un nivel de Comprensión crítica (Nivel F): en este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una explicación de la Interpretación crítica sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina el dominio de saberes para hacer conjeturas y evaluar lo que aparece en el texto. Se identifican, además, las intenciones, las ideologías y las circunstancias de enunciación en el texto.

El proceso de lectura que realiza el estudiante a través de las preguntas, permite generar dos tipos de resultados: 1) en términos de niveles de logro y 2) de grupos de preguntas o tópicos.

Porcentaje de estudiantes por niveles de logro: Para los cuadros que se presentan a continuación, se clasifica el porcentaje de estudiantes que supera cada nivel (clasificados en los niveles C, D, E y F); así como los que no lo superan (organizados en la categoría "A"). El nivel de logro mínimo es "C", y se espera que máximo el 5% de los estudiantes evaluados no lo alcancen

Para el nivel C, se espera que lo alcance un mínimo del 95%. Para el nivel D, un mínimo del 75%. Para el nivel E, un mínimo del 55%; y finalmente, para el nivel F, que lo alcance como mínimo el 35% de los estudiantes evaluados, ya que representa el nivel de mayor complejidad. Los resultados fueron los siguientes:

Jornada mañana

Tabla 1. Porcentaje de niveles de logro. Instituto Politécnico, jornada mañana

Jornada tarde

ENTIDAD	Nº Alumnos	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
INSTITUTO POLITÉCNICO FEMENINO	101	3,96%	96,04%	76,24%	31,68%	0,99%
BUCARAMANGA	6.021	3,82%	96,18%	78,08%	46,79%	7,72%
SANTANDER	19.19	6,24%	93,76%	75,48%	37,73%	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	93,71%	73,38%	36,27%	4,02%
ESPERADO		5,00%	95,00%	75,00%	55,00%	35,00%

Tabla 2. Porcentaje de niveles de logro. Instituto Politécnico, jornada tarde.

ENTIDAD	Nº Alumnos	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
INSTITUTO POLITÉCNICO FEMENINO	69	1,45%	98,55%	81,16%	42,03%	7,25%
BUCARAMANGA	6.021	3,82%	96,18%	78,08%	46,79%	7,72%
SANTANDER	19.19	6,24%	93,76%	75,48%	37,73%	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	93,71%	73,38%	36,27%	4,02%
ESPERADO		5,00%	95,00%	75,00%	55,00%	35,00%

Los índices de pérdida para el nivel C (representado en la columna “A”) muestran que es inferior al 5% que se dispuso como límite, demostrando que los estudiantes poseen un nivel literal del texto que presentaron. Es evidente que en los niveles C y D, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño, superaron el resultado departamental y nacional, por encima el índice esperado por la prueba. Sin embargo, para los niveles E y F, sus resultados fueron inferiores con relación al propuesto. También se observa que la jornada de la tarde fue superior a la jornada de la mañana.

Pérdida de estudiantes entre niveles: Al contrario de los resultados antes expuestos, aquí se presenta el porcentaje de estudiantes que no alcanzó cada nivel dispuesto para las preguntas de la prueba:

Jornada mañana

Tabla 3. Porcentaje de pérdida entre niveles. Instituto Politécnico, jornada mañana.

ENTIDAD	Nº Alumnos	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
INSTITUTO POLITÉCNICO FEMENINO	101	3,96%	19,80%	44,55%	30,69%	0,99%
BUCARAMANGA	6.021	3,82%	18,10%	31,29%	39,06 %	7,72%
SANTANDER	19.19	6,24%	18,29%	37,75%	34,08 %	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	20,33%	37,11%	32,25 %	4,02%
ESPERADO		5,00%	20,00%	20,00%	20,00%	35,00%

Tabla 4. Porcentaje de pérdida entre niveles. Instituto Politécnico, jornada tarde.

ENTIDAD	Nº Alumnos	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
INSTITUTO POLITÉCNICO FEMENINO	69	1,45%	17,39%	39,13%	34,78%	7,25%
BUCARAMANGA	6.021	3,82%	18,10%	31,29%	39,06 %	7,72%
SANTANDER	19.19	6,24%	18,29%	37,75%	34,08 %	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	20,33%	37,11%	32,25 %	4,02%
ESPERADO		5,00%	20,00%	20,00%	20,00%	35,00%

El índice más alto se presenta en el nivel D, que comprende la lectura de tipo inferencial, lo que indica que existen dificultades para deducir información implícita en el texto. También se encuentra el nivel E, correspondiente al nivel intertextual, evidenciando que los estudiantes tienen dificultad para relacionar saberes procedentes de diversas fuentes y que por ende, les facilita la comprensión de un texto a cabalidad.

Promedio y desviación estándar: El ICFES realizó el análisis de los resultados de los estudiantes obteniendo el siguiente panorama:

El puntaje promedio indica el comportamiento global de los estudiantes a nivel individual, institucional, municipal, departamental o nacional. Este puntaje da cuenta del desempeño general, en relación con los diferentes niveles de dificultad que existen en la prueba. En cada una de ellas, y por cada grado (5º y 9º), el puntaje oscila entre 0 y 100 puntos aproximadamente.

Por su parte, la desviación estándar refleja qué tan homogéneos o heterogéneos son los resultados; es decir, informa si los puntajes individuales obtenidos por las y los estudiantes son similares entre sí o, por el contrario, hay algunos estudiantes con puntajes muy altos y otros con puntajes muy bajos.

Se espera entonces que el promedio sea alto, que tienda a 100, y que la desviación estándar sea baja, tienda a 0.

Tabla 5. Promedio y desviación estándar. Instituto Politécnico, jornada mañana.

ENTIDAD	Nº Alumnos	Promedio	Desviación Estándar
INSTITUTO POLITÉCNICO FEMENINO	133	62,07	5,06
BUCARAMANGA	7.306	63,05	6,23
SANTANDER	20.475	61,06	6,86
NACIONAL	357.797	60,64	7,30

Tabla 6. Promedio y desviación estándar. Instituto Politécnico, jornada tarde

ENTIDAD	Nº Alumnos	Promedio	Desviación Estándar
INSTITUTO POLITECNICO FEMENINO	80	64,99	5,79
BUCARAMANGA	7.306	63,05	6,23
SANTANDER	20.475	61,06	6,86
NACIONAL	357.797	60,64	7,30

En ambas jornadas, el promedio fue superior con respecto al departamental y nacional. También se observa una diferencia en la jornada de la mañana con respecto al promedio municipal, resultando inferior a ésta. Además, su desviación estándar es inferior en relación a estos grupos de referencia, lo que indica que el desempeño de los estudiantes en las pruebas fue homogéneo. Es decir, la mayoría de los estudiantes tuvieron mejores desempeños que los del grupo de referencia. Este es un resultado deseable en términos de calidad, al que toda institución debe aspirar mediante la realización de planes de mejoramiento. Por lo tanto, su promedio fue bueno en relación con otras Instituciones educativas a nivel municipal, departamental y nacional.

Desempeño relativo por grupos de preguntas o tópicos: Para el grado 9°, las preguntas hacían énfasis en los siguientes tópicos:

Preguntas que apuntan al resumen (Paráfrasis): implica recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. El estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual, pero la presenta de una manera diferente. Dependiendo del problema tratado, estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales (puntuales) o globales del texto.

Preguntas que apuntan a la información previa (Enciclopedia): estas preguntas le solicitan al lector poner en interacción su saber previo con los saberes que el texto presenta y posibilita. Para resolverlas, debe realizar un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información no estrictamente lingüístico.

Preguntas que apuntan a las intenciones del texto (Pragmática): aquí debe reconocer y captar los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual. Para responder estas preguntas, el

estudiante debe acudir a la información que le ofrece el texto de manera explícita o implícita, y a su experiencia comunicativa para develar desde dónde se enuncia y para qué. Estas operan a niveles locales o globales.

Preguntas que apuntan a la gramática: esta dimensión del conocimiento le implica reconocer y captar la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual.

Los resultados fueron los siguientes: Jornada mañana

Tabla 7. Resultados desempeños por tópicos. Instituto Politécnico, jornada mañana

Resumen	Intenciones del texto	Gramática	Conocimiento previo
A: Alto	B: Bajo	B: Bajo	A: Alto

Tabla 8. Resultados desempeños por tópicos. Instituto Politécnico, jornada tarde.

Resumen	Intenciones del texto	Gramática	Conocimiento previo
B: Bajo	SB: Significativamente bajo	B: Bajo	SA: Significativamente alto

A nivel general, teniendo en cuenta la descripción que se encuentra en los cuadros, se puede observar que los resultados no fueron muy buenos en el tópico que comprende el campo pragmático (Intenciones del texto), ni en Gramática. Por otra parte, su desempeño en el tópico de la Enciclopedia (conocimiento previo) fue el superior en ambas jornadas, lo que indica el contacto y dominio de los temas que se presentaron para la aplicación de la prueba. Sin embargo, es posible

encontrar incoherencia con respecto a los resultados de las tablas 1-1 y 1-2, que muestran un bajo rendimiento en el nivel E, correspondiente a la intertextualidad presente en el texto. Muy probablemente se excluya de este nivel la enciclopedia del estudiante y se limite únicamente a la información presentada en el texto. Si eso es cierto, serían razonables los resultados que se presentan en las tablas 1,3 y 1-4, correspondientes a este mismo nivel.

1.1.5 Descripción Física De La Institución. El Instituto Politécnico de Bucaramanga cuenta en su edificio con una estructura de cinco plantas. En el primer piso está la parte administrativa en la cual se encuentran ubicadas la rectoría, la secretaría, la sala de profesores, la coordinación, un depósito con diversos materiales (sillas, mesas, estantes, instrumentos musicales, etc.), una batería de baños para cada sexo, una oficina para la asociación de padres de familia, un cuarto de deportes, , la emisora y un almacén que contiene diversos equipos técnicos y electrónicos para uso de la Institución; allí también se adecua el espacio para el circuito cerrado.

En la primera planta también esta localizada la biblioteca, en la cual se encuentran libros de primaria y secundaria, obras literarias y diccionarios, clasificados en: a) reserva, b) referencia, y c) generales. De estos libros son de fechas recientes los de las áreas de sociales, biología, física y química, los demás son antiguos. Para hacer uso de la biblioteca los estudiantes deben acatar las normas (hacer silencio, no ingerir alimentos y cuidar los libros que usen) de las que se encarga el bibliotecario de hacer cumplir. En este piso se encuentra igualmente un espacio acondicionado para la fotocopidora, la pagaduría y la secretaría académica. Además, cuenta con una cafetería y dos espacios en donde se ubican los estudiantes en la hora del descanso; tiene dos tableros acrílicos, uno a cada lado de las baterías de baños; en los pasillos hay seis carteleras utilizadas para la información deportiva, la de Comfenalco, información general, para el periódico mural, otra dedicada a la rectoría y una sin uso. En este mismo piso se encuentran

dos canchas de baloncesto, las astas para ubicar las banderas y un pequeño parqueadero privado.

En el segundo piso se encuentran los salones de la parte técnica del colegio, los cuales son utilizados para la elaboración de diferentes actividades industriales como la confección y el diseño de prendas de vestir. Estos salones tienen talleres de corte y confección, acondicionados con máquinas de coser, mesas para cortar y planchar, planchas y tableros acrílicos. Cada salón está enumerado y se encuentran unidos de tal manera que forman cuatro grandes talleres. En los pasillos hay cuatro carteleras sin uso.

En el tercer y cuarto piso, hay diecinueve salones que son utilizadas para el desarrollo de las diferentes asignaturas. Cada una de ellas cuenta con un tablero acrílico (algunas tienen dos) y un televisor. También se encuentra el aula especializada de Tecnología (Sala Galileo); un aula con objetos y obras manuales, mesas grandes y un espacio acondicionado como bodega; una sala de bilingüismo con computadores, tablero acrílico y sillas para recibir la clase; dos baterías de baños para ambos sexos (tercer piso) y ocho carteleras que se utilizan ocasionalmente.

Por último, en el quinto piso, están las aulas especializadas distribuidas en tres laboratorios de Química, dos de Física, una sala de Informática, el Oratorio (acondicionado como salón) y dos salones más para otras asignaturas. Además del auditorio general usado para diferentes reuniones. Este piso también cuenta con dos carteleras que se utilizan para información general o presentación de trabajos.

Al analizar esta descripción física de la Institución, se puede concluir que el Instituto Politécnico cuenta con una estructura y distribución de espacios adecuados para el desarrollo pedagógico, social y laboral de toda la comunidad

educativa que diariamente labora en ella. Además, cuenta con diferentes instrumentos como la emisora, televisores, grabadoras u otros objetos que permiten el mejoramiento de la calidad formativa.

Las condiciones ambientales de la institución, los espacios y las aulas especializadas, hacen del Instituto Politécnico un centro educativo que piensa en el desarrollo integral y sobre todo, productivo de todos sus integrantes.

1.2 LA COMUNIDAD

El Instituto Politécnico de Bucaramanga, está inmerso en la comuna 7 de Bucaramanga, cuyo estrato socioeconómico es 4. La comunidad es conocida por el nombre de su principal barrio, la Ciudadela Real de Minas, antiguamente conocida como "el barrio de ricos", ubicado a la entrada del municipio.

Incluye además las urbanizaciones de Macaregua, Ciudad Bolívar, Los Almendros, Plazuela Real, Los Naranjos, Los Samanes en sus diferentes etapas, Plaza Mayor y Plazuela Real, además cuenta con universidades como la de las Unidades Tecnológicas de Santander y algunos colegios (incluido el Instituto Politécnico).

Anteriormente se encontraba ubicado el Aeropuerto Antonio Gómez Niño, que servía a Bucaramanga hasta la inauguración del Aeropuerto Palonegro; en este sector también arribó el papa Juan Pablo segundo y fundó la iglesia Torcoroma, contiguo a la iglesia se encuentra el parque de las Cigarras y el centro comercial Acrópolis.

Es una zona de gran desarrollo urbanístico con edificaciones últimamente en gran altura con todos los servicios e infraestructuras necesarias para darle a la ciudad

la calidad de vida que la caracteriza. Además, cuenta con una amplia zona comercial con diversos establecimientos para la adquisición de implementos escolares y para la realización de actividades de esparcimiento preferida por los estudiantes (como los videojuegos).

Debido a la presencia de los establecimientos educativos en la zona denominada Calle de los estudiantes, los comerciantes tienden a ubicarse allí para vender sus productos, causando congestión durante las horas de mayor tránsito vehicular (12:00 m y 6:00 p.m.).

A pesar de ser un sector central, tiende a estar sobrecargada de contaminación visual (avisos, publicidad, graffittis), sonora (carros y motos) y atmosférica (humo de los carros, motos, del cigarrillo y la utilización de aerosoles) que se producen en el barrio.

Tal y como se describió en el numeral 1.1.2, la ubicación del Instituto en este sector es muy reciente, y debido a su procedencia anterior (centro de la ciudad), ha tenido dificultades para la adaptación y aceptación de los estudiantes con los demás planteles educativos. Es por eso que han recibido numerosas muestras de rechazo (expresadas en burlas, ofensas, poco trato, entre otras), relegando a la Institución a la periferia de la aceptación en general. Poco a poco, el Politécnico ha realizado actividades para darse a conocer en la comunidad y de esa manera, limar posibles asperezas que se puedan presentar entre los estudiantes de los diversos grupos estudiantiles.

1.3 PADRES DE FAMILIA

A los padres de familia se les realizó una prueba diagnóstica para identificar aspectos que sean relevantes y que intervengan en el desarrollo de la vida escolar de sus hijos. El diseño de la prueba es el siguiente:

Tabla 9. Formato de entrevista a Padres de Familia.

<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE EDUCACIÓN RESPONSABLES: CARMENZA MONCADA SILVIA GÓMEZ PRUEBA DIAGNÓSTICA A PADRES DE FAMILIA Apreciados forjadores del hogar, son ustedes un pilar importante en el desarrollo integral de sus hijas. Es por esto que pensando en ellas y en el cambio que queremos darle a la educación, hoy con su ayuda iniciaremos un diagnóstico que nos permitirá conocer el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante, teniendo toda esta información un fin pedagógico para la elaboración del proyecto de aula en el segundo semestre de este año lectivo.</p> <p>Edad: _____ Dirección: _____ Estrato: _____</p> <p>1. ¿Qué grado de estudio tiene? Primaria _____ Secundaria _____ Universitaria _____ Otro _____ ¿Cuál? _____</p> <p>2. ¿Cuál fue el título que obtuvo? _____</p>

3. ¿En este momento se encuentra laborando?

Si_____ No_____ Describa cuál es su trabajo:

4. ¿En casa hay alguien que le ayude a su hija a hacer las tareas?

Si_____ No_____ ¿Quién?_____

5. ¿Existe material bibliográfico que facilite a su hija realizar consultas propias de las tareas escolares?

Si_____ No_____ ¿Biblioteca? Si_____ No_____

¿Qué _____ clases _____ de _____ libros?

6. ¿Cuántos hijos tiene? _____

7. ¿Cuántas personas viven en su casa?_____

MUCHAS

GRACIAS

El propósito de la encuesta era obtener una muestra del ambiente familiar en el cual se desenvuelve cada estudiante, así como la atención prestada académicamente y la disponibilidad de literatura básica y especializada para cumplir con sus obligaciones escolares. Las preguntas formuladas apuntaron a

conocer el nivel académico, la ocupación y el grado de participación en las actividades estudiantiles de sus hijas, para determinar cuánto apoyo recibían las estudiantes de sus padres durante el tiempo que permanecen en sus casas.

En lo relacionado con las dos primeras preguntas, consideramos importante conocer el grado educativo de los padres puesto que, como lo menciona Mella y Ortiz, si tienen el mismo nivel educativo, se puede incrementar el nivel de conocimientos, facilitando el ascenso cognitivo, sin hacer distinción entre una clase social y otra, por su carencia de conocimientos.

Al indagar en la capacidad de la familia en apoyar con recursos económicos y culturales a sus hijos, así como tiempo de atención (preguntas de la 3 a 5), es posible identificar el grado de compromiso de los padres con sus hijos. Quizás una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar puede causar un impacto positivo en las posibilidades educativas de éstos, como mejor plantel, alimentación, transporte a la escuela, etc. Asimismo, la mujer se aleja cada vez más del hogar. El cuidado de los niños y las labores domésticas son espacios que nadie quiere ocupar; poco a poco los hijos se crían sin la supervisión de sus padres, pasan menos tiempo con ellos y se relacionan más con personas extrañas a la familia o con familiares en segundo grado. Si se reconoce el papel de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, será un acompañamiento más consciente y productivo, lo que puede afianzar los lazos familiares y afectivos, a la vez que contribuye a mejorar el rendimiento de éstos en la escuela.

Por otra parte, la existencia de una biblioteca en el hogar refleja si los padres tienen curiosidad intelectual, afán de saber y afición por la lectura, será un ejemplo estimulante para el estudio de sus hijos.

El formato de la prueba fue diseñado para ser contestada por cualquiera de los padres de familia, puesto que el principal interés era conocer el entorno educativo

de la familia, sin distinción de mayor ayuda por parte de uno de los progenitores, o el grado de estudio obtenido por cada uno.

1.4 DOCENTE TITULAR DEL ÁREA

Para el área de Lengua Castellana, el grupo de estudiantes de 9º6 se encuentra a cargo de la profesora Dioselina Moreno. Con el fin de identificar aspectos relacionados con el desempeño de la maestra en el aula y su experiencia, se realizó una entrevista informal que contenía preguntas que apuntaban tanto al manejo de la asignatura, como al conocimiento del grupo y su trayectoria en la docencia. A continuación se presenta el bosquejo que sirvió de base para la recolección de la información que se presenta en el numeral 2.1.2 de este trabajo:

Tabla 10. Bosquejo para entrevista informal con la Docente titular del área

ENTREVISTA A LA MAESTRA TITULAR DE LA ASIGNATURA

1. ¿Qué experiencia tiene?
2. ¿Cuáles son sus títulos?
3. ¿Cuál es el mejor estudiante de su clase?
4. ¿Cuál es el de menor rendimiento? ¿Por qué?
5. ¿Qué texto utiliza?
6. ¿cuáles son los contenidos del primer y segundo semestre para el grado noveno?
7. ¿Cómo maneja la disciplina en las clases? ¿Qué normas establece para controlar el orden?
8. ¿Qué formato utiliza para llevar el registro de notas? ¿Cómo se utiliza?
9. ¿Quién hace las recuperaciones del área? ¿Cómo las hace?
10. ¿Cuáles son las fechas de corte de notas?

La profesora Dioselina Moreno lleva trabajando en el campo educativo 33 años. Inició como titular en primaria, luego en el bachillerato como profesora de Lengua Castellana y siendo nombrada en ocasiones como profesora de religión y ética.

Esta profesora es Licenciada en Administración Educativa y Especialista en Metodología en Español y Literatura, lo cual demuestra su interés en prepararse para poder desarrollar lo mejor posible sus estrategias en el accionar en el aula de clases.

Para la profesora Dioselina es muy importante que sus estudiantes sean consecuentes con el aprendizaje que les brinda la Institución y los actos en su diario vivir. Se muestra muy interesada por la colaboración y el aporte que las practicantes puedan ofrecerle en cada una de las actividades planeadas no sólo para el área de Lengua Castellana sino para el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Es muy estricta con la disciplina, para ella, un estudiante politécnico debe cumplir con la puntualidad, no hablar en la clase de cosas que no tengan ninguna relación con lo tratado, cumplir con sus trabajos asignados y no elaborar tareas de otras materias diferentes a la de Lengua Castellana.

Para lograr este control, la profesora afirma que se debe decomisar todo instrumento que interrumpa el desarrollo de la clase, cambiar de puesto en caso de habladurías y tomar medidas correctivas cuando los estudiantes copien y peguen tareas bajadas de Internet, las cuales se han vuelto comunes y que evidencian la apatía por leer.

Al hablar de los eventos relacionados con el área, la maestra mencionó que los estudiantes estaban gestionando un proyecto para la emisora Institucional, que antes fue dirigido por un grupo de practicantes. El periódico mural es dirigido por

otra maestra del área, y consiste en pegar recortes de periódico en una de las carteleras del colegio, por lo que piensa que es oportuno realizar un periódico mural por salón.

Para la actividad del día del idioma, se organiza un proyecto que promueva la creación de textos argumentativos, expositivos, sobre temas del interés de los estudiantes (como los sucesos paranormales), que fomentan el gusto y el deseo de éstos por participar.

La profesora Dioselina es un claro ejemplo de interés y dedicación por la formación integral de los estudiantes partiendo de sus necesidades e intereses, logrando relacionar los contenidos con la realidad en la cual se desenvuelven.

1.5 ESTUDIANTES

El salón de 9º 6 es en su totalidad femenino. Inicialmente, contaba con 39 estudiantes. Durante la fase Diagnóstica, se encontró que dos estudiantes se habían retirado, dejando al grupo con 37 alumnas. Posteriormente, al culminar el desarrollo del proyecto de aula, estuvieron presentes 35 estudiantes. A continuación se presenta el listado de integrantes del grado 9º6:

Tabla 11. Listado de estudiantes, grado 9º6

Nº	CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS
1	090601	ABREO MEJIA YUERLY ALEXANDRA
2	090602	AMADOR JAIMES JENIFER PAOLA
3	090603	AMAYA RAMIREZ DIANA MARÍA (RETIRADA)
4	090604	ARIZA PAREDES MAYERLY ANDREA
5	090605	ARIZA RODRIGUEZ ANDREA CAROLINA (RETIRADA)

6	090606	AYALA LEGUIZAMON JESSICA KATHERINE
7	090607	CASTELLANOS ARIZA GLADYS LIZETH
8	090608	CORTES ROA JULIETH ANDREA
9	090609	DELGADO ESPARZA LAURA
10	090610	DIA VELSCO LEIDY POLA
11	090611	GALVIS GÓMEZ RUBY ALEJANDRA
12	090612	GAVIRIA PARADO MARLA LISBETH
13	090613	GONZALEZ ARCE JESSIKA JULIETH
14	090614	HERNANDEZ GAMBOA IVONNE SLENDY
15	090615	HERRERA BUITRAGO YEIMYI KATHERINE
16	090616	LAGOS MOGOLLON YURLEY TATIANA (RETIRADA)
17	090617	LECHUGA ESPAÑA LAURA LIZETH
18	090618	LOPEZ INFANTE STEPHANY GERALDINE (RETIRADA)
19	090619	LOZANO MANTILLA ZULMA ALEJANDRA DEL
20	090620	LUNA CÁCERES MAYRA ALEJANDRA
21	090621	MARIN JOYA KATHERIN
22	090622	MEDINA PABÓN CINDY LORENA
23	090623	MONTES RINCON LEIDY JULIETH (RETIRADA)
24	090624	NIÑO RAMIREZ NATALIA ELOIZA
25	090625	ORTIZ PRADA JESSICA SMITH
26	090626	OSORIO RUEDA DELIA JULIANA
27	090627	PACHÓN GARCIA LINA VANESSA
28	090628	REYES ARDILA MAYRA ALEJANDRA
29	090629	REYES NIÑO VANESSA
30	090630	RINCÓN ORTIZ JESSICA JADYME
31	090631	RODRIGUEZ HURTADO INGRY PAILA
32	090632	ROJAS POVEDA MAIRA ISABEL
33	090633	SALCEDO GARCIA LEIDY JOHANNA

34	090634	SANTOS RUEDA ANGIE PAOLA
35	090635	SEPÚLVEDAGUALTEROS KAREN VIVIANA
36	090636	SIERRA ROBLES DANNA JULIETH
37	090637	VARGAS CORZO LEIDY JOHANNA
38	090638	VERA BADILLO PAOLA ANDREA
39	090639	VILLATE SOTO YURLEY ANDREA

Las edades de las estudiantes oscilan entre los 13 y 16 años, correspondiente a la etapa de la adolescencia. Por esta razón, ellas enfrentan situaciones difíciles referidas a los cambios físicos y psicológicos que se presentan en dicha etapa de la vida. Es por ello que actitudes como rebeldía, egoísmo, timidez, o por el contrario, el ser muy extrovertida, son características y evidentes en sus personalidades. Por lo anterior, es importante que las maestras estén documentadas y preparadas para asumir y orientar, de manera adecuada, a estas jóvenes en su formación, no solo académicamente sino para la vida.

La educación que reciben en la Institución las prepara para laborar en el campo empresarial, de diseño y la confección; pero en diálogos con las estudiantes, estas manifiestan tener mayor gusto por otras actividades como por ejemplo el manejo de computadores.

1.5.1 Descripción Ambiente De Aula. El espacio destinado para que el grupo reciba la clase de Lengua Castellana está ubicado en el tercer piso de la Institución. El salón tiene 42 sillas, un escritorio para el maestro, implementos de aseo (escoba, recogedor, trapero) un televisor y un baffle desde el cual se escuchan informaciones emitidas desde la coordinación. En cuanto al espacio, el aula queda un poco estrecha para la cantidad de estudiantes, impidiendo el paso de las docentes entre las sillas, a su vez facilita un poco de desorden por la cercanía que hay entre las estudiantes.

Es un grupo muy unido, que se adapta fácilmente a los ambientes que les brinde el maestro. Es heterogéneo, en el se encuentran tanto estudiantes dedicadas al trabajo académico (la mayoría), como también quienes manifiestan apatía por tener que realizar actividades básicas como escribir, leer o elaborar algún trabajo en casa. En cuanto a la escucha, el curso presenta un poco de dificultad. Durante las clases observadas, se evidenció que la maestra debe llamarles varias veces la atención en momentos de cambio de actividad o exposiciones, en las que se levantan del puesto o realizan otras tareas.

La relación maestro-alumno es muy amena, adecuada, respetuosa y de confianza. La docente propicia ambientes en los cuales se establecen diálogos que permiten evidenciar ciertas dificultades e inquietudes de los educandos. Las jóvenes son muy cariñosas y dinámicas, manifiestan interés y gusto por las situaciones difíciles y poco tratadas en la sociedad como el maltrato, la sexualidad, lo inexplicable y la religión.

En cuanto a la relación entre las estudiantes, mantienen excelentes vínculos de amistad, los cuales lo manifiestan escribiéndose cartas y ratificando la condición de mejores amigas. Por lo general, las discusiones que se presentan son de tipo académico, ya que cuando alguna estudiante representa mal al salón, no reparan en hacerle algún reclamo. Por lo demás, es un buen grupo, con excelentes capacidades y con amplio interés por sobresalir en sus labores académicas e institucionales, pero con falta de compromiso en cuanto a la elaboración de tareas y actividades extraclases.

1.5.2 Descripción De Clases Observadas. En la fase diagnóstica, se realizaron 3 observaciones de la clase de Lengua Castellana, una de ellas sirvió como espacio para llevar a cabo la prueba de comprensión lectora y escritora. A continuación se presenta la descripción de cada una de ellas:

- **Clase # 1.** Esta se observó el día 23 de Abril de 2006, correspondiente a una sesión de clase (55 minutos). La actividad que estaban realizando pertenecía a un trabajo grupal, en el que debían presentar ante sus compañeras una exposición. La maestra se ubicó entre las estudiantes para poder calificar su presentación. Las exponentes utilizaron un tono de voz muy bajo, en relación con el espacio que en el que se encontraban y la cantidad de personas que estaban presentes. Se ubicaron muy cerca al tablero, en vez de aproximarse al público.

El contenido de la exposición correspondía a la presentación de un cuestionario sobre el TLC; las preguntas eran abiertas y sencillas para que pudieran obtener respuestas claras. Mientras lo leyeron, algunas niñas no prestaron atención, estaban dibujando y mostrando poco interés a la clase. La maestra se dirigió a ellas con voz fuerte para demostrar autoridad y mantener el orden. La maestra aclara que la finalidad del trabajo y la exposición era el de aplicar las técnicas de grupo (entrevista, debate, mesa redonda, foro, etc.) según la distribución que se había hecho previamente. El grupo expositor era responsable de aplicar el simposio y de explicar cómo se llevaba a cabo, sin embargo, se limitaron a leer el trabajo y lo que compone la técnica; se hizo la aclaración que con el tema que escogieran para la exposición, deberían aplicar una técnica de grupo.

La maestra preguntó: “¿cómo evaluarían al grupo que acaba de pasar?”, a lo cual se oyeron comentarios como: hizo falta consultar más sobre la técnica; hubo investigación a fondo sobre el tema, pero se limitaron a leer. Una vez finalizadas las intervenciones, pasaron a otra actividad en la que, a partir de un escrito hecho previamente de manera individual, debían leer enfrente del grupo para revisar redacción. Cuando una de las niñas asignadas (no por lista, sino la que quisiera pasar, porque varias estudiantes no hicieron la composición) termina su intervención, la maestra preguntó: “¿qué podemos revisar?”, recibiendo opiniones que apuntaban a la ausencia de pausas, falta de estructuración del escrito, falta de signos de puntuación en los párrafos y la repetición de palabras. De las lecturas

que realizaron, fue posible reconocer que no mencionaban el título del escrito; utilizaban palabras comunes como “tragarse”, para referirse a enamorarse; usaban palabras de enlace (Como “por supuesto”, “claro”, “como”, “asimismo”) en forma indiscriminada; todo esto evidenció que escriben como hablan. La maestra finalizó la clase recordando la importancia de la coherencia y la redacción.

- **Clase # 2.** Fue observada el 5 de Mayo de 2006, esta vez correspondía a dos sesiones de clase (110 minutos). Al igual que en la clase anterior, las estudiantes estaban presentando una exposición sobre la conferencia. Semejante al primer grupo, este escogió un tema de actualidad (la clonación), el cual fue aprovechado por la maestra para pedir opiniones tanto a las expositoras como al resto de personas. Con respecto a la presentación, la maestra corrigió de manera constante su forma de hablar y su tono de voz. Al finalizar, se realizó una coevaluación, en la que tocaron puntos como: investigación, explicación en vez de lectura del trabajo y entendimiento por parte del auditorio. La clase finalizó antes de la hora estipulada porque la Institución tenía programada una actividad religiosa.

- **Clase # 3.** Se llevó a cabo el día 8 de Mayo de 2006, con dos sesiones de clase (110 minutos). Este día fue posible realizar la prueba diagnóstica de lectura y escritura a las estudiantes. Una vez dadas las indicaciones correspondientes, se explicó el motivo de la prueba y se indicó el tiempo disponible para responder. Al inicio del examen, fue posible observar a todo el grupo leyendo, unas susurrando, otras lo hacían mentalmente y una niña tapándose los oídos. Cuando terminaron de leer, miraron a las practicantes para observar la atención que les estaban prestando. La maestra se encontraba en su pupitre, leyendo la prueba que se le mostró previamente. También, fue posible ver cómo algunas niñas se mostraban inseguras, comenzando a mirar a sus compañeras, preguntándole a la de al lado (conducta que predomina en los puestos traseros), o cantando en voz alta. La

prueba se tomó las dos horas, por lo que el tiempo resultó suficiente para responder y entregar los exámenes.

De acuerdo con las clases observadas, se ve un poco de apatía por parte de las estudiantes, dependiendo de la actividad que estén realizando. Hablan con las compañeras, cantan e intentan distraer al grupo. Ante esta situación, la maestra reacciona y les llama la atención. Durante los trabajos de clase como son las exposiciones, las corrige de manera constante, ya sea por su forma de hablar, de pararse o el tono de voz. Empleado para tal actividad.

La gran mayoría de las estudiantes incumplen con tareas, manifiestan que se les quedó, que no las entienden o que, por algún motivo, no pudieron hacerla. Con ello demuestran poco compromiso con su preparación discente. La maestra se muestra preocupada por la situación del salón y les plantea que las únicas perjudicadas con su falta de interés son ellas mismas y afirma, además, que es fundamental que empiecen a prepararse para que, cuando se encuentren en la universidad, puedan representar muy bien no sólo a la institución de la cual serán egresadas, sino que demuestren las capacidades que poseen y así llegar a ser las mejores.

En ocasiones las clases se tornaron tediosas, esto debido a la falta de preparación de las estudiantes ante los trabajos que permitirán el desarrollo de la misma. Durante la observación diagnóstica, las actividades correspondían exposiciones de diferentes temas. La mayor dificultad que se evidenció en las presentaciones, fue la baja comprensión del grupo. Según la maestra, la gran mayoría no se preparó para la exposición, lo único que hicieron es copiar y pegar de Internet sin intentar comprender el texto que habían escogido.

En cuanto a la participación, se observó que siempre son las mismas estudiantes las que voluntariamente desean aportar a la clase. Las demás lo hacen sólo si la

maestra pide su intervención. Ante lo anterior giran varios factores como el temor, la falta de preparación para las clases y cierta apatía que algunas manifiestan por el área.

1.5.3 Descripción Test De Gustos Y Disgustos. Este test se realizó con el propósito de recopilar información sobre los intereses, gustos, dificultades y sugerencias de las estudiantes de 9º 6, correspondientes al área de Lengua Castellana.

Tabla 12. Test de gustos y disgustos.

<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE EDUCACIÓN RESPONSABLES: CARMENZA MONCADA SILVIA GÓMEZ</p> <p>PRUEBA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES</p> <p>Para nosotras es muy importante tu opinión. Queremos saber qué piensas sobre la asignatura de Lengua Castellana. Para eso, queremos que contestes las siguientes preguntas. Sé lo más sincera. Justifica tus respuestas.</p> <p>Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____</p> <p>1. ¿Cuál es la asignatura que te gusta más? _____ _____</p> <p>2. ¿Cuál es la que menos te gusta? _____</p>
--

3. ¿Qué te gusta de la clase de Lengua Castellana?

4. ¿Qué te disgusta?

5. ¿Qué lugares te gusta (o gustaría) visitar?

6. ¿Qué te gusta leer?

7. ¿Qué te disgusta leer?

8. ¿Qué actividades te gustaría que se hicieran en la clase de Lengua Castellana?

9. ¿Que tema(s) es (son) de tu interés que quieras conocer?

Básicamente, el test fue diseñado para conocer más a fondo al grupo de estudiantes con el que se trabajaría. De igual manera, las preguntas apuntaron a conocer el grado de aceptación o apatía por la asignatura, el contacto que tuvieran con la literatura y otros textos escritos. La pregunta 5, tenía como propósito saber qué lugares dentro de la ciudad, desearían conocer que sirvan como escenario para el desarrollo de actividades en el área de Lengua Castellana. A su vez, con las preguntas 8 y 9, se buscaba involucrar directamente a las estudiantes en la didáctica de la materia y los posibles temas que pudieran integrarse con aquellos asignados para el área.

1.5.4 Descripción Prueba De Comprensión Y De Producción Textual. A las estudiantes de 9º se les realizó una prueba de lectura y escritura, con el propósito de conocer su nivel lector y escritor, y así poder fundamentar el proyecto realizado en el segundo semestre del año 2006. Tanto el texto como las preguntas hacen parte de un grupo de textos modelo para evaluar la educación básica, conocida en el país como “SABER”. Esta ha sido elaborada por el grupo de evaluación de la educación básica y media del Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).

Al reconocer la calidad y propósito de la prueba y tomando conciencia sobre el papel que juega el lenguaje en la escuela y fuera de ella, se retoma un texto literario aplicado al grado noveno (9º) con el fin de evaluar la competencia comunicativa de las estudiantes y el uso que hacen del lenguaje en el contexto en el cual se desenvuelve.

- **Evaluación de la lectura.** La prueba está compuesta por preguntas de opción múltiple con única respuesta, que corresponde al objeto de la evaluación: el proceso de lectura.

Dichas preguntas están organizadas según los niveles de logro o estados en la competencia comunicativa planteados por el ICFES, que buscan arrojar información sobre el nivel alcanzado por los estudiantes y lo que hay que superar en su proceso de comprensión lectora. Están clasificadas en 4 tópicos, los cuales se diferencian por el tipo de información a la que el lector debe acudir en el momento de enfrentar cada pregunta: paráfrasis, enciclopedia, pragmática y gramática.

Tabla 13. Tópicos de evaluación de la competencia comunicativa

1. Paráfrasis:	Aquí se le solicita al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información. Todas ellas tienen en común el proponer un trabajo sobre la superficie textual que va más allá de la simple identificación de información. El estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente. Dependiendo del problema tratado, estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales o globales del texto.
2. Enciclopedia:	Estas preguntas le solicitan al lector poner en interacción sus saberes previos con los saberes que el texto presenta y posibilita. Para resolverlas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información no estrictamente lingüística. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.

3. Pragmática:	Este grupo le solicita al lector reconocer y dar cuenta de los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, de las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual. Para responder estas preguntas, el estudiante debe acudir a la información que le ofrece el texto de manera explícita o implícita, y a su experiencia comunicativa para develar desde dónde se enuncia y para qué. Estas operan a niveles locales o globales.
4. Gramática:	Este tópico le solicita al lector reconocer y dar cuenta de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información sobre los elementos del sistema de la lengua y su función en la construcción de sentido. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.

Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es una actividad didáctica que facilita la adquisición del código. Esto concuerda con la idea de los maestros que opinan que “la mejor forma de aprender a escribir es leyendo...”. Es por eso necesario que la lectura y la escritura estén íntimamente relacionadas, que sus procesos se lleven a cabo de manera conjunta y que se evalúen sus niveles por igual.

- **Evaluación de la escritura.** En cuanto a este proceso, se puede decir que escribir:

“no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”.

Asimismo, Fabio Jurado concibe la escritura como “un proceso semiótico reestructurador de la conciencia”. Por lo tanto, se reconoce que este es un proceso complejo que involucra no sólo el significado, el contenido, sino el propósito y la estructura. Este implica contenido, organización textual, punto de vista, intención, interlocutores, efecto que se busca, uso del lenguaje, entre otras.

Por medio de la escritura es posible identificar la forma de percibir, producir y analizar el lenguaje, además de las capacidades que tiene el estudiante para registrarlo, planificarlo, corregirlo y construirlo; y sobre el conocimiento que posee en general. Al escribir, el educando pone en interacción sus conocimientos previos con los que se enfrenta y plasma creaciones que le permitirá adquirir estilos propios para dar a conocer sus intenciones, sentimientos y conocimientos.

Al tener esto como base, se realizó una pregunta abierta en la prueba para analizar el ámbito escritor y el conocimiento que los estudiantes tenían y ponían en práctica al momento de elaborar un texto, teniendo en cuenta el nivel intratextual, intertextual y extratextual que plantean los Lineamientos Curriculares. Para esto, se realizó desde dos perspectivas: una sobre el texto, que corresponde a lo que se denomina común, y la otra, desde este mismo, que remite al componente flexible de la prueba.

En la primera se hace énfasis en la comprensión global, entendidas estas dimensiones como formas de acercamiento a los niveles textuales. Las preguntas de esta primera etapa proponen al estudiante una reflexión en torno a: qué dice el texto (semántica textual o macroestructura), cómo lo dice (sintaxis textual o microestructura), para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática textual o relación texto-contexto).

En la segunda, las dimensiones por evaluar son la intertextualidad y el análisis crítico, lo cual permitirá establecer cómo el estudiante relaciona la información de un determinado texto con otros, y cómo discute y/o valora las hipótesis planteadas por experiencia lectora con otros textos.

La rejilla que se presenta a continuación permitió evaluar los aspectos encontrados en la producción escrita de cada estudiante, de acuerdo con los niveles de producción de textos establecidos por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

Tabla 14. Rejilla de análisis de textos escritos

Nivel	Componente	Se ocupa de	Comprende
		Microestructuras	Estructura de las oraciones. Coherencia local (oraciones correctas), lineal y cohesión (oraciones correctas, uso de conectores, organización por párrafos, puntuación, tildes, manejo adecuado de persona,
		Macroestructuras	Coherencia global (ideas claras, tema central)

		Superestructuras	Orden lógico del texto
		Léxico	Coherencia semántica, campos semánticos
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en el texto que provienen de otro. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores o de otras épocas
Extratextual	Pragmático	Contexto	Intención del texto. Componente ideológico y político presente en el texto. Coherencia pragmática

- **Formato de la prueba de lectura y escritura.** La prueba escrita contiene 19 preguntas (18 cerradas y 1 abierta) contestadas según un texto seleccionado de Joaquín Mattos Omar titulado: “Hombre pierde su sombra en un incendio”, presentado a continuación:

Tabla 15. Texto seleccionado para la prueba de lectura.

<p>Hombre pierde su sombra en un incendio “... el que perdió su sombra en un incendio...”. César Vallejo</p> <p>Un hombre perdió su sombra en un incendio, y en este momento se halla encerrado por voluntad propia en su apartamento, donde permanece casi a</p>

oscuras, sin querer recibir prácticamente a nadie, y sintiéndose, según sus propias palabras, “profundamente a-sombrado”.

La policía, entretanto, desarrolla una investigación tendiente a dar con el paradero del espectro.

El hecho ocurrió el martes por la tarde, durante el incendio que sufrió el edificio residencial El Molusco, en esta ciudad, y que sólo causó ligeras ruinas en un sector del mismo, gracias a la oportuna intervención del cuerpo de bomberos, que tampoco permitió víctimas.

El sujeto, un joven estudiante universitario, contó que cuando el fuego apareció en su apartamento- localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra perdió el control de los nervios y empezó a instarlo para que saltara por la ventana. “Me negué a hacerlo”, agregó, “porque consideré que la situación no justificaba una solución de tal extremo”. Luego explicó que la sombra se desespero en grado sumo y que de pronto, con una presteza que no le dio lugar a él para impedirlo, la vio desprenderse de su lado y arrojarse por la ventana.

Fueron muchos los testigos que la vieron caer. Uno de ellos declaró: “Fue una visión bellísima. Más que caer, diría que se posó suavemente sobre el pavimento, como la más fina de las panteras. De inmediato emprendió carrera hacia la esquina; se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz. En un instante fue devorada por la esquina y no la vi más”.

La policía ha informado que las pesquisas adelantadas no han arrojado, hasta la fecha, ningún resultado positivo, pues si bien se llegó incluso a capturar a tres individuos bajo la sospecha de haber raptado a la sombra, no se les pudo finalmente comprobar nada. Uno de ellos, identificado como Ricardo de Cuba, fue

sorprendido con dieciséis sombras, por lo que se pensó que era un maniático dedicado a la colección de estas, pero luego se logró establecer que ellas correspondían a las dieciséis personalidades de que estaba dotado el misterioso implicado. Otro, cuyo nombre no fue suministrado, fue hallado con dos sombras, pero ninguna era tampoco la buscada, ya que esta vez se trataba de la propia sombra del sospechoso y de la sombra de su propia muerte que, según se dijo, lo ha acompañado siempre. Y el tercero, cuya identidad tampoco se indicó, fue encontrado también con una sombra de más, pero era la sombra de una infamia que el tipo había cometido en su juventud.

No obstante, la policía ha insistido en que no cejará un ápice en su búsqueda. Así lo ha hecho saber el comandante de esta institución, quien sobre el particular precisó: “Personalmente, lo he asumido como un reto”. Y añadió: “Este caso ha llegado a obsesionarme tanto, que ya no sé si soy yo quien persigue a la sombra o si es ésta quien me persigue a mí”.

Tal empeño y diligencia han servido por lo menos para llevar un poco de esperanza al joven estudiante que se niega a abandonar el asilo que ha encontrado en su propio apartamento, hasta tanto no recupere su sombra, pues cree que en la calle la gente lo miraría como un monstruo. Ciertamente, el joven se halla tan afectado por su desgracia, que sus amigos más íntimos, que son de los pocos que pueden visitarlo, al ser consultados por este redactor dijeron lo siguiente: “Hemos terminado por pensar que quien se perdió, en realidad, fue él mismo, de modo que es con su sombra con quien hablamos casi a diario en la penumbra de su apartamento”.

Al cierre de esta edición, una fuente policial informó que a última hora se había logrado un nuevo indicio en la investigación, pues un ciudadano, que pidió no divulgar su nombre, declaró haber visto, en un callejón del centro de la ciudad, “la

sombra de la sombra”.

Joaquín Mattos Omar (Tomado y editado de: Darío Jaramillo Agudelo (compilador) Antología de lecturas amenas. Ilustraciones de Nancy Granada y Henry González. Santafé de Bogotá: Panamericana, 1998, Págs. 30-33).

Asimismo, las preguntas realizadas para analizar el texto fueron las siguientes:

Tabla 16. Preguntas de la prueba de lectura.

1. El enunciado “... el que perdió su sombra en un incendio...” se coloca al inicio del texto anterior con la intención de
 - A. introducir al lector a la temática del texto.
 - B. resumir el contenido del texto.
 - C. analizar la temática del texto.
 - D. hacer un comentario del contenido del texto.

2. Según las informaciones del texto anterior, se puede inferir que César Vallejo es
 - A. el autor del texto “Hombre pierde su sombra en un incendio”.
 - B. un gran escritor latinoamericano del siglo XX.
 - C. un testigo de los sucesos relatados en texto.
 - D. el protagonista de los hechos narrados en el texto.

3. De acuerdo con las informaciones del texto anterior, Joaquín Mattos Omar es
 - A. el periodista redactor de la noticia.
 - B. el comandante de policía.
 - C. el autor del relato.
 - D. el hombre que perdió su sombra.

4. En el texto anterior, los enunciados "Hombre pierde su sombra en un incendio" y "... el que perdió su sombra en un incendio..." se relacionan, porque
- A. ambos fueron escritos por César Vallejo.
 - B. los dos se refieren al mismo tema.
 - C. ambos tienen el mismo protagonista.
 - D. los dos están escritos en forma de relato.
5. Por la manera como se cuenta la historia anterior se puede inferir que quien la cuenta
- A. es un poeta muy conocido.
 - B. es un redactor de noticias.
 - C. es un investigador reconocido.
 - D. es un comentarista de deportes.
6. En el texto anterior, la expresión "profundamente a-sombrado" nos da a entender que el personaje del cual se habla, está
- A. perplejo y oscuro.
 - B. sin sombra y sorprendido.
 - C. acalorado y sin sombra.
 - D. espantado y maravillado.
7. En la expresión "profundamente a-sombrado", el uso del guión tiene como propósito
- A. proponerle al lector un juego gramatical que produce ambigüedad.
 - B. introducir un recurso poético que hace más comprensible el relato.
 - C. explicarle al lector la diferencia entre un adjetivo y un sustantivo.
 - D. inducir al lector a que realice dos interpretaciones del término.

8. En la expresión “contó que cuando el fuego apareció en su apartamento - localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra...” tomada del cuarto párrafo, los guiones largos permiten
- A. comentar lo que sucedió dentro del edificio.
 - B. señalar el lugar preciso donde ocurrieron los hechos.
 - C. mostrar una contradicción en las informaciones.
 - D. evidenciar las causas de la propagación del fuego.
9. En la expresión “contó que cuando el fuego apareció en su apartamento - localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra...”, los guiones podrían ser reemplazados, sin que varíe el sentido, por
- A. signos de interrogación.
 - B. signos de admiración.
 - C. puntos seguidos.
 - D. comas.
10. En las expresiones “Uno de ellos declaró: ...”, “... quien sobre el particular precisó: ...”, “Y añadió: ...”, “... dijeron lo siguiente: ...”, tomadas del texto anterior, los dos puntos permiten
- A. introducir una voz distinta a la del narrador.
 - B. señalar un cambio en el tiempo verbal.
 - C. señalar un cambio de tema.
 - D. introducir una frase importante.
11. En la expresión “se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz”, la palabra subrayada es
- A. un adjetivo, porque califica al sustantivo “mimo”.
 - B. un conector, porque enlaza dos enunciados.
 - C. un adverbio, porque modifica al verbo “moverse”.

D. un sustantivo, porque se refiere a la “sombra”.

12. En la expresión “se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz”, la palabra subrayada cumple la función de

- A. conectar dos enunciados, quitándole al primero una característica del segundo.
- B. unir dos enunciados, creando una relación de igualdad entre los dos.
- C. introducir un enunciado que restringe la información dada anteriormente.
- D. relacionar dos enunciados, creando una diferencia total entre los dos.

13. De los siguientes verbos, tomados del texto anterior, los que nos permiten saber que la historia relatada ocurrió antes de ser contada son:

- A. contar, arrojarse, instarlo, ver, saber.
- B. declaró, diría, habrá, precisó, suministró.
- C. perdió, agregó, contó, declaró, precisó.
- D. ha insistido, han servido, hemos terminado.

14. En el texto anterior se caracteriza al estudiante como

- A. joven, sigiloso, asombrado, feliz.
- B. dinámico, solitario, trabajador, asombrado.
- C. joven, asombrado, solitario, afectado.
- D. inteligente, sorprendido, angustiado, silencioso.

15. En el texto anterior, las comillas se usan para

- A. citar las voces de los diferentes testigos.
- B. introducir la voz del redactor.
- C. diferenciar los testigos de los personajes.
- D. presentar las opiniones más dudosas sobre los hechos.

16. En el texto anterior, el narrador recurre a diferentes voces de testigos con la

intención de

- A. explicar mejor el origen de los hechos.
- B. hacer más fascinante el relato de los hechos.
- C. dar objetividad a la narración de los hechos.
- D. comprender mejor los hechos narrados.

17. Las voces principales que se reconocen en el relato anterior son las de

- A. el autor, el narrador, el estudiante, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
- B. el estudiante, el autor, César Vallejo, el comandante y otros testigos sin identificar.
- C. el narrador, el estudiante, Ricardo de Cuba, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
- D. Joaquín Mattos Omar, César Vallejo, Ricardo de Cuba, el narrador, el estudiante y el comandante.

18. En el texto anterior, la expresión “Más que caer, diría que se posó suavemente sobre el pavimento, como la más fina de las panteras” recurre a una figura literaria en la que

- A. se trasladan directamente las características de un objeto a otro.
- B. se relacionan dos acciones a través de la partícula “como”.
- C. se hace referencia a una totalidad a través de una de sus partes.
- D. se presenta un hecho inverosímil como si fuera verosímil.

19. Escribe un final para la historia en donde cuentes qué sucedió con “la sombra de la sombra”

Para el análisis de las preguntas, se tuvo en cuenta tanto el nivel de lectura implicado como el tópico que correspondía a cada una, así como la competencia que comprendía:

Tabla 17. Nivel, tópico y competencia de cada pregunta de la prueba de lectura.

PREG.	NIVEL	TOPICO	COMPETENCIA
1.	Inferencial	Pragmática	Interpretativa
2.	Inferencial	Paráfrasis	Interpretativa
3.	Inferencial	Paráfrasis	Interpretativa
4.	Inferencial	Pragmática	Argumentativa
5.	Inferencial	Pragmática	Interpretativa
6.	Inferencial	Paráfrasis	Interpretativa
7.	Intertextual	Pragmática	Argumentativa
8.	Intertextual	Gramática	Argumentativa
9.	Inferencial	Gramática	Propositiva
10.	Intertextual	Gramática	Argumentativa
11.	Intertextual	Gramática	Interpretativa
12.	Crítica	Gramática	Argumentativa
13.	Inferencial	Gramática	Interpretativa
14.	Inferencial	Paráfrasis	Interpretativa
15.	Intertextual	Gramática	Argumentativa
16.	Inferencial	Paráfrasis	Argumentativa
17.	Inferencial	Enciclopedia	Interpretativa
18.	Inferencial	Pragmática	Argumentativa
19	-----	-----	Propositiva

Según el Perez Abril, el ICFES definen tres niveles para el análisis de la comprensión lectora:

La lectura literal. Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que este dice de manera explícita. Concretamente, se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Aquí se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado directo y la identificación de relaciones explícitas entre los significados de las diferentes unidades que lo componen. Dicho de otro modo, leer literalmente puede entenderse como la identificación de las características básicas del código en el cual se presenta el texto.

La lectura inferencial. En este tipo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación. Por otra parte, supone una comprensión global de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige. A diferencia de la lectura en el modo literal, la lectura inferencial implica trabajar en el análisis de las informaciones presentadas en éste, ya no con el fin de reconocer la información, sino con el propósito de acceder a conclusiones no dichas de modo explícito en el texto. La lectura inferencial trabaja sobre la información no dicha en el texto, pero cuyos significados y sentidos son permitidos y sugeridos por el mismo.

La lectura intertextual. Esta se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el e otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece él, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un

escrito y su entorno textual. Leer intertextualmente supone también reconocer el texto que se lee como parte de una familia de textos que comparten características de orden temático, estructural, histórico, etcétera.

La lectura crítica. Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. Leer críticamente implica también analizar la pertinencia de recursos como el estilo, el tipo de léxico, la estructura textual, en atención al propósito comunicativo.

Asimismo, las competencias que el ICFES tiene en cuenta para realizar las pruebas de evaluación por competencias, están establecidas en tres tipos, que los estudiantes deben desarrollar y que por consiguiente son susceptibles de ser evaluadas:

Tabla 18. Competencias evaluadas por el ICFES.

TIPOS	DESCRIPCIÓN	ACCIONES ESPECÍFICAS
Interpretativas	Comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación.	Interpretar textos. Comprender proposiciones y párrafos. Identificar argumentos, ejemplos, contraejemplos y demostraciones. Comprender problemas. Interpretar cuadros, tablas,

		gráficos, diagramas, dibujos y esquemas. Interpretar mapas, planos y modelos.
Argumentativas	Explicación y justificación de enunciados y acciones.	Explicar el por qué, cómo y para qué. Demostrar hipótesis. Comprobar hechos. Presentar ejemplos y contraejemplos. Articular conceptos. Sustentar conclusiones
Propositivas	Producción y creación.	Plantear y resolver problemas. Formular proyectos. Generar hipótesis. Descubrir regularidades. Hacer generalizaciones. Construir modelos.

A continuación, se presenta el análisis de cada interrogante, teniendo en cuenta los aspectos anteriores para las preguntas cerradas, también se presentan los Distractores (o las respuestas incorrectas) y la clave (respuesta correcta). Para la pregunta abierta, se especifica la competencia que abarca y su finalidad, puesto que será evaluada con la rejilla de evaluación antes mencionada.

• **Preguntas De Comprensión De Lectura.** El enunciado “... el que perdió su sombra en un incendio...” se coloca al inicio del texto anterior con la intención de:

- A. introducir al lector a la temática del texto.
- B. resumir el contenido del texto.
- C. analizar la temática del texto.
- D. hacer un comentario del contenido del texto.

Nivel: Inferencial

Tópico: Pragmática

Competencia: Interpretativa

Finalidad: Esta pregunta busca que el estudiante complete aquella información que el texto no le suministra, como hallar la relación entre el epígrafe utilizado y la lectura en general.

Distractores: Aunque el epígrafe y la lectura tienen un tema común, su intención no es la de resumir el texto (B) puesto que no contiene la información suficiente para abarcarlo de manera completa. Tampoco busca analizar la temática (C) o hacer un comentario (D) porque no posee los argumentos necesarios para llevar a cabo un proceso analítico.

Clave: Es la A, puesto que, como se encuentra al inicio del texto, dirige al lector de forma superficial a la temática.

Según las informaciones del texto anterior se puede inferir que César Vallejo es:

- A. el autor del texto “Hombre pierde su sombra en un incendio”.
- B. un gran escritor latinoamericano del siglo XX.
- C. un testigo de los sucesos relatados en texto.
- D. el protagonista de los hechos narrados en el texto.

Nivel: Inferencial

Tópico: Paráfrasis

Competencia: Interpretativa

Finalidad: Aquí es necesario identificar el rol que cumple Cesar Vallejo con relación al texto presentado. Para ello, el lector debe volver a él, utilizar sus presaberes y evaluar la información que allí aparece para reconocer el por qué su nombre. Se solicita que el lector recupere la información implícita del texto.

Distractores: Se presentan varios roles fundamentales y relacionados con el texto, como autor (A), testigo de lo sucedido (C) o protagonista (D). Sin embargo, para la opción A, es necesario tener en cuenta que aparece otro nombre al final del texto. La opción C es inválida puesto que nunca se menciona a Cesar Vallejo como testigo; tampoco se revela el nombre del protagonista, por lo que no es la D.

Clave: B. la nota a pie de página aclara que es un escritor peruano con estilo vanguardista, pero no menciona que sea el autor de este texto. Además, esa información permite establecer una relación con lo que el estudiante sabe sobre este autor.

De acuerdo con las informaciones del texto anterior, Joaquín Mattos Omar es:

- A. el periodista redactor de la noticia.
- B. el comandante de policía.
- C. el autor del relato.
- D. el hombre que perdió su sombra.

Nivel: Inferencial

Tópico: Paráfrasis

Competencia: Interpretativa

Finalidad: Al igual que la pregunta anterior es necesario identificar el rol que cumple Joaquín Mattos Omar con relación al texto presentado, pero esta vez debe

realizar deducciones sobre la ubicación que tiene en él. Además, debe fijarse en aspectos locales de la estructura textual.

Distractores: Los personajes mencionados en las opciones A, B y D son voces principales en el texto, pero no se les identifica por el nombre. Por esta razón son incorrectas.

Clave: Es la C debido a que este nombre aparece al final del relato, dando a entender que es de su autoría.

En el texto anterior, los enunciados "Hombre pierde su sombra en un incendio" y "... el que perdió su sombra en un incendio..." se relacionan, porque:

- A. ambos fueron escritos por César Vallejo.
- B. los dos se refieren al mismo tema.
- C. ambos tienen el mismo protagonista.
- D. los dos están escritos en forma de relato.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Pragmática
- **Competencia:** Argumentativa
- **Finalidad:** Aquí se solicita hallar la relación entre 2 enunciados, para poder realizar deducciones con la información que brinda el texto. Asimismo, pretende encontrar la finalidad de cada uno de ellos y su conexión, teniendo en cuenta lo leído.

- **Distractores:** La respuesta A es incorrecta debido a que, como ya se mencionó, tienen autores diferentes. Tampoco es la C, porque el epígrafe no especifica que el que perdió su sombra sea el mismo al que se refiere Joaquín Mattos. La respuesta D exige al estudiante conocer las partes de un relato para poder aseverar que los dos cumplen con esas características.

- **Clave:** El uso de las palabras de ambos enunciados guardan una estrecha relación en la que aluden al tema que se está tratando, razón por la cual la respuesta correcta es la B. En ésta los enunciados utilizan las mismas palabras, a excepción del verbo que está conjugado en diferentes tiempos, apuntando al pensamiento de aquel hombre que perdió su sombra.

Por la manera como se cuenta la historia anterior se puede inferir que quien la cuenta:

- A. es un poeta muy conocido.
- B. es un redactor de noticias.
- C. es un investigador reconocido.
- D. es un comentarista de deportes.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Pragmática
- **Competencia:** Interpretativa
- **Finalidad:** Esta pregunta busca conectar diversos presaberes del lector con el texto que se le presenta. Al identificar el estilo con el que se escribió y la intención del autor (respondiendo al ¿cómo se escribió? y ¿para qué se escribió?) el estudiante debe realizar deducciones y presuposiciones de la información contenida en el texto.
- **Distractores:** La respuesta A es incorrecta porque el texto no posee la estructura, ni el léxico apropiado utilizado en el poema. No es la C, porque si hubiese un investigador detrás del texto, éste tendría diferentes pasos y argumentos sobre los hechos, no estaría redactado a manera de relato. Tampoco es la D porque un comentarista deportivo está enfocado a relatar o contar sucesos que ocurren en el ámbito de los deportes.

Clave: La respuesta es la B, ya que la estructura del texto y la manera en que se cuentan los hechos, vislumbran el estilo y la intención de quien escribe. En este

caso es un redactor de noticias debido a las características estructurales y a la forma de dar a conocer la evolución de los acontecimientos.

En el texto anterior, la expresión “profundamente a-sombrado” nos da a entender que el personaje del cual se habla, está:

- A. perplejo y oscuro.
- B. sin sombra y sorprendido.
- C. acalorado y sin sombra.
- D. espantado y maravillado.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Paráfrasis
- **Competencia:** Interpretativa
- **Finalidad:** En esta pregunta el estudiante tiene que deducir la información contenida en el texto de manera local, ya que se enfoca en una expresión de un determinado párrafo. Debe, además, recuperar la información que aparece en el texto para darle un sentido, según la intención del autor, pero de una manera diferente. Esta pregunta apunta a un aspecto local del texto.

- **Distractores:** La A no es correcta, ya que perplejo significa dudoso, incierto o confuso y oscuro. es algo que carece de luz o claridad, lo cual si se lee el texto, el hombre no manifiesta estar en estas condiciones. La C, aunque tiene una de las interpretaciones (sin sombra), la palabra acalorado no tiene relación con el párrafo, porque al leerlo se identifica que el incendio ya sucedió y no está experimentándose dicha sensación por el acontecimiento. La D no es correcta, puesto que en ningún momento el hombre manifiesta estar maravillado. Los dos términos de esta respuesta son opuestos (espantado y maravillado) y no tendrían relación con la situación vivida por el hombre. Sólo podría ser coherente el término espantado.

Clave: La respuesta correcta es la B: sin sombra y sorprendido. El primer término se deduce por la forma en que está escrita la palabra en el texto: a-sombrado en la cual el guión que separa la “a” de sombra, la convierte en un prefijo que hace referencia a una carencia, en este caso es sin-sombra. El segundo término, sorprendido, es deducido del texto, tomando en cuenta que ésta fue la reacción que tuvo el hombre que perdió su sombra cuando se enfrentó a un fuego repentino.

En la expresión “profundamente a-sombrado”, el uso del guión tiene como propósito:

- A. proponerle al lector un juego gramatical que produce ambigüedad.
- B. introducir un recurso poético que hace más comprensible el relato.
- C. explicarle al lector la diferencia entre un adjetivo y un sustantivo.
- D. inducir al lector a que realice dos interpretaciones del término.

- **Nivel:** Intertextual
- **Tópico:** Pragmática
- **Competencia:** Argumentativa
- **Finalidad:** En esta pregunta el lector debe identificar las intenciones y el propósito que cumple la forma en que se encuentra escrita la expresión, en este caso la función del guión en la palabra: a-sombrado. Además debe relacionar sus conocimientos previos y las concepciones que suministran otros textos para realizar procesos de interacción entre ellos.

- **Distractores:** La respuesta A no es la correcta, ya que la palabra a-sombrado no se convierte en ambigua por la separación de la letra “a”, puesto que no llega a generar confusión del término. La letra B no respondería la pregunta, pues el guión no es un recurso poético y tampoco aclara lo contado en el relato. La C no es la respuesta, porque no existe ningún sustantivo para hacer una diferenciación, sólo está el adjetivo asombrado que, separado, no deja ver diferencia entre un adjetivo y un sustantivo.

- **Clave:** La respuesta es la D, ya que la intención es hacer que el lector por medio de un término, haga interpretaciones diferentes que están relacionadas directamente con el texto (en la que el hombre está sin sombra y sorprendido).

En la expresión “contó que cuando el fuego apareció en su apartamento - localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra...” tomada del cuarto párrafo, los guiones largos permiten:

- A. comentar lo que sucedió dentro del edificio.
- B. señalar el lugar preciso donde ocurrieron los hechos.
- C. mostrar una contradicción en las informaciones.
- D. evidenciar las causas de la propagación del fuego.

- **Nivel:** Intertextual
- **Tópico:** Gramática
- **Competencia:** Argumentativa
- **Finalidad:** Esta pregunta busca que el lector reconozca la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales que ayudan en la coherencia y cohesión del texto. Debe además relacionar sus conocimientos previos para entender la funcionalidad de dichos elementos gramaticales, y así hallar el sentido.

- **Distractores:** La respuesta A no responde la pregunta, porque lo que está dentro de los guiones no comenta lo que sucedió en el edificio. Trata de algo específico y no general, como el hablar de los hechos. La C no es pertinente como respuesta, ya que la información que está adentro del guión se relaciona directamente con lo que se está tratando. No existe ninguna contradicción sino un enunciado que aporta un elemento para contextualizar el suceso. La D no podrá ser escogida, debido a que en el enunciado que está dentro del guión no mencionan las causas de la propagación del fuego, ni en ninguna parte del texto.

Clave: La respuesta correcta es la B, puesto que dentro de los guiones se explica y ubica al lector en el contexto específico en el cual se desarrollaron los hechos.

En la expresión “contó que cuando el fuego apareció en su apartamento - localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra...”, los guiones podrían ser reemplazados, sin que varíe el sentido, por:

- A. signos de interrogación.
- B. signos de admiración.
- C. puntos seguidos.
- D. comas.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Gramática
- **Competencia:** Propositiva
- **Finalidad:** El estudiante debe identificar la funcionalidad de los elementos gramaticales para, de esta manera, jugar con ellos sin cambiar la coherencia y la cohesión que le proporcionan sentido al texto; además de realizar presuposiciones de la información que está de manera local en él.

- **Distractores:** Si se cambian los guiones por signos de interrogación se perdería el sentido de la expresión. Además, no es coherente con la estructura de la frase que está dentro de los guiones, pues ésta estaría incompleta para ser una pregunta. Por ello la A no puede ser la respuesta. La B no podría ser escogida, debido a que el signo de admiración, al ubicarse en reemplazo de los guiones, también cambiaría el sentido de la expresión, teniendo en cuenta que éste se utiliza cuando existen palabras para expresar admiración, queja o lástima, para llamar la atención hacia algo, lo cual no es la intención de la frase. La C, los puntos seguidos, no es la respuesta, porque éstos indican que se deja una frase sin terminar. Este signo de puntuación se usa para expresar duda, temor o incertidumbre, cuando no se termina un enunciado, para dar a entender una palabra o expresión malsonante, en lugar de etcétera, y para indicar la supresión

de algunas palabras de un texto o fragmento. Todas estas utilidades de los puntos no podrían ubicarse en la expresión, puesto que modificaría el sentido y se induciría a realizar una interpretación diferente del hecho.

Clave: La D es la respuesta correcta, ya que al utilizar las comas en esta expresión, lo que está contenido dentro de los guiones se convierte en una explicación. Esto aclara que su uso no varía el sentido de la expresión, y sigue teniendo coherencia y cohesión textual.

En las expresiones “Uno de ellos declaró: ...”, “... quien sobre el particular precisó: ...”, “Y añadió: ...”, “... dijeron lo siguiente: ...”, tomadas del texto anterior, los dos puntos permiten:

- A. introducir una voz distinta a la del narrador.
 - B. señalar un cambio en el tiempo verbal.
 - C. señalar un cambio de tema.
 - D. introducir una frase importante.
- **Nivel:** Intertextual
 - **Tópico:** Gramática
 - **Competencia:** Argumentativa
 - **Finalidad:** El estudiante debe poner en interacción todos los saberes que ha adquirido de sus múltiples experiencias para poder identificar elementos que le dan sentido al texto. Debe también identificar la funcionalidad de los elementos gramaticales para reconocer qué sentido le dan los elementos gramaticales al relato.
 - **Distractores:** Al utilizar los dos puntos, no existe un cambio entre la acción verbal con el momento en el que ésta se realiza. Por esto la respuesta no puede ser la B. lo que se quiere utilizando los dos puntos no es realizar modificaciones verbales sino llamar la atención sobre lo que viene después de ellos. La C no puede ser escogida, puesto que lo que prosigue en el texto, después de los dos

puntos es el hilo temático que se está tratando, y no se enfoca a lo determinado por la pregunta. La D (introducir una frase importante), no es la respuesta. Si se observa en el texto los enunciados que siguen después de los dos puntos toman una voz diferente que hace algún aporte del hecho, lo cual indica que, aunque se puede tomar como una frase importante, la relevancia que tiene es la introducción de la cita textual de algún individuo.

- **Clave:** La respuesta es la A, pues los dos puntos (aparte de otros usos) son utilizados precediendo una cita textual, en la cual se involucra una voz distinta a la del narrador dejando, en este caso, que los personajes relaten los hechos ocurridos.

En la expresión “se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz”, la palabra subrayada es:

- A. un adjetivo, porque califica al sustantivo “mimo”.
 - B. un conector, porque enlaza dos enunciados.
 - C. un adverbio, porque modifica al verbo “moverse”.
 - D. un sustantivo, porque se refiere a la “sombra”.
- **Nivel:** Intertextual
 - **Tópico:** Gramática
 - **Competencia:** Interpretativa
 - **Finalidad:** En esta pregunta, el estudiante debe conocer los diferentes elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual. Además, hay que reconocer que cada palabra que constituye el texto le da y moldea un sentido determinado. El lector pone en interacción sus presaberes con los que la lectura le brinda para que, de esta manera, infiera e interprete los hechos presentes en él.
- **Distractores:** Las opciones A, C y D, no corresponden a la respuesta, ya que en esta expresión “pero” no es un adjetivo, ni un sustantivo, ni un adverbio. Si se

lee bien la expresión, se identifica que esta palabra subrayada denota diferencia a la frase anterior a ella, pero no la conecta.

- **Clave:** La letra B, es la respuesta correcta puesto que esta palabra “pero” opera como un conector, en este caso una conjunción adversativa que denota diferencia entre la frase que precede y la que sigue, siendo esta quien establece relación entre ellas.

En la expresión “se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz”, la palabra subrayada cumple la función de:

- A. conectar dos enunciados, quitándole al primero una característica del segundo.
- B. unir dos enunciados, creando una relación de igualdad entre los dos.
- C. introducir un enunciado que restringe la información dada anteriormente.
- D. relacionar dos enunciados, creando una diferencia total entre los dos.

- **Nivel:** Comprensión Crítica
- **Tópico:** Gramática
- **Competencia:** Argumentativa
- **Finalidad:** En esta pregunta el lector realiza una explicación de la interpretación crítica sobre lo leído. Además, debe relacionar todos sus saberes para analizar lo contenido en el texto, identificando intenciones y la funcionalidad de las palabras. Para ello, tiene que reconocer los elementos gramaticales y su función para la construcción del sentido local y global del texto.

- **Distractores:** A no puede ser la respuesta, ya que aunque conecta los dos enunciados de la expresión, no le quita al primero una característica del segundo, sino que la modifica. La B no debe ser escogida, pues aunque también los une, no crea una relación de igualdad entre los dos sino de diferencia entre la frase anterior y la que sigue de la palabra “pero”. La D no es pertinente elegirla porque

el término “pero” no establece diferencia total en la expresión, sino que circunscribe la información antes presentada.

- **Clave:** La respuesta correcta es la C, ya que el “pero” tiene como función darle paso a otro enunciado que será más explícito sobre el hecho antes mencionado, modificando la interpretación hecha con el primero.

De los siguientes verbos, tomados del texto anterior, los que nos permiten saber que la historia relatada ocurrió antes de ser contada son:

- A. contar, arrojarse, instarlo, ver, saber.
- B. declaró, diría, habrá, precisó, suministró.
- C. perdió, agregó, contó, declaró, precisó.
- D. ha insistido, han servido, hemos terminado.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Gramática
- **Competencia:** Interpretativa
- **Finalidad:** Con esta pregunta se busca identificar el conocimiento del estudiante respecto a los tiempos verbales. Así, resulta más fácil conocer el grado de inferencia que el estudiante tiene con relación a lo que ha leído, sacando conclusiones sobre la información que le presenta el texto.

- **Distractores:** Las opciones A, B y D comprenden verbos que indican acciones en tiempos simples: instarlo, presente; diría, pospretérito; habrá, futuro; declaró, Preciso, suministró, pasado. Tiempos compuestos: ha insistido, han servido, hemos terminado, antepresente. En infinitivo: contar, arrojarse, ver, saber. Si se optara por una de esas opciones, la respuesta sería incorrecta, por no apuntar únicamente a verbos en tiempo pasado.

- **Clave:** Todos los verbos que se encuentran en la opción C están conjugados en tiempo pasado. Evidentemente, estos permiten concluir que la historia sucedió antes de ser escrita.

En el texto anterior se caracteriza al estudiante como:

- A. joven, sigiloso, asombrado, feliz.
- B. dinámico, solitario, trabajador, asombrado.
- C. joven, asombrado, solitario, afectado.
- D. inteligente, sorprendido, angustiado, silencioso.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Paráfrasis
- **Competencia:** Interpretativa
- **Finalidad:** Aquí el estudiante debe remitirse al texto para identificar las características que posee el personaje al que la pregunta hace referencia. Algunas están presentes de forma explícita, otras serán reconocidas por medio de indicios que el mismo texto le proporciona, haciéndolo ir más allá de identificar estas palabras en un enunciado. El lector tiene que deducir y realizar presuposiciones que estén acordes con la lectura y que lo lleven a darle mayor sentido al texto.

- **Distractores:** Las opciones A y B presentan características del estudiante (en la A, joven, asombrado; en la B, solitario, asombrado) que se encuentran en el texto, pero el resto no concuerda con el relato que se presenta. La opción D menciona una característica que no describe al estudiante, sino que corresponde con la actitud de la sombra. Angustiado.

- **Clave:** Es la C. La característica mencionada en esta opción describen al estudiante tal y como lo menciona el texto: joven; además, reúne los sentimientos que le embargan por la situación que atraviesa: asombrado y afectado, además de su condición solitaria.

En el texto anterior, las comillas se usan para:

- A. citar las voces de los diferentes testigos.
 - B. introducir la voz del redactor.
 - C. diferenciar los testigos de los personajes.
 - D. presentar las opiniones más dudosas sobre los hechos.
- **Nivel:** Intertextual
 - **Tópico:** Gramática
 - **Competencia:** Argumentativa
 - **Finalidad:** La pregunta exige del estudiante que demuestre su conocimiento gramatical sobre el uso de las comillas; hace que relacione estos enunciados con otros a los que ha tenido acceso, y relacione el uso que han hecho de estos signos de acuerdo a la situación comunicativa presentada.

 - **Distractores:** Por ser una noticia, el redactor no debe emplear las comillas para hacer su narración, puesto que ésta es presentada en tercera persona, de manera impersonal; por lo tanto, la opción B es incorrecta. Por otra parte, la función de las comillas no es la de diferenciar qué personaje habla, como lo explica la opción C, ni resaltar la versión de un testigo o personaje más que otro, puesto que debe ser objetivo, opción D.

 - **Clave:** Las comillas se usan al principio y al fin de una cita o un ejemplo. Aquí, la cita se hace con el fin de conocer la opinión de un personaje de manera precisa y textual. Por esto concuerda con la opción A, citar las voces de los testigos.

En el texto anterior, el narrador recurre a diferentes voces de testigos con la intención de:

- A. explicar mejor el origen de los hechos.
- B. hacer más fascinante el relato de los hechos.
- C. dar objetividad a la narración de los hechos.
- D. comprender mejor los hechos narrados.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Paráfrasis
- **Competencia:** Argumentativa
- **Finalidad:** En esta pregunta se hace volver al estudiante a las voces de los testigos que aparecen de manera explícita, e identificar el propósito de ellas en el texto. Va más allá de la simple observación, implica seleccionar aquellos enunciados que la pregunta requiere e inferir la información.
- **Distractores:** La opción A es incorrecta porque la información presentada no tiene la finalidad de explicar el origen de los hechos sino cómo sucedieron. Tampoco es la B, ya que la participación de los testigos tiene como propósito dar credibilidad a la noticia, no hacer fascinante el relato. Aunque la D contiene información cierta, la intención principal no es que el lector comprenda mejor, solo busca presentar la información de manera precisa.
- **Clave:** Cuando se utilizan las versiones de personas que fueron testigos de un hecho, resulta más verídica la información. Si la noticia no utilizara citas y fuera escrita en primera persona, se correría el riesgo de que el lector sospechara que es la versión del narrador la que está leyendo. Por eso, la respuesta correcta es la C.

Las voces principales que se reconocen en el relato anterior son las de:

- A. el autor, el narrador, el estudiante, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
- B. el estudiante, el autor, César Vallejo, el comandante y otros testigos sin identificar.
- C. el narrador, el estudiante, Ricardo de Cuba, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
- D. Joaquín Mattos Omar, César Vallejo, Ricardo de Cuba, el narrador, el estudiante y el comandante.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Enciclopedia
- **Competencia:** interpretativa
- **Finalidad:** El propósito de esta pregunta es identificar aquellas voces que establecen un diálogo entre ellas y con el lector que, además, le aporten la información que éste necesita para esclarecer los hechos relatados en la noticia. Para eso, debe recordar otras lecturas que tengan la misma característica y que le permitan conjeturar la información disponible.
- **Distractores:** Por su carácter objetivo, en este relato no hay cabida para un narrador, pero sí para un autor, fuente de la información. Tampoco es preciso creer que todos los nombres que aparecen en el texto corresponden a voces principales y participantes en el texto. Por lo tanto, las opciones que no corresponden son la A, C y D.
- **Clave:** Las voces principales pueden ser identificadas, teniendo en cuenta la información que proporcionen sobre el hecho a tratar: la desaparición de la sombra. Los principales implicados son el autor, por el hecho de escribir el relato; el estudiante, protagonista del incidente; el comandante, que busca aclarar la situación y principal responsable en el campo legal; y los testigos, que aportan la información que saben sobre lo sucedido. La opción B incluye todas estas voces.

En el texto anterior la expresión “Más que caer, diría que se posó suavemente sobre el pavimento, como la más fina de las panteras”, recurre a una figura literaria en la que:

- se trasladan directamente las características de un objeto a otro.
- se relacionan dos acciones a través de la partícula “como”.
- se hace referencia a una totalidad a través de una de sus partes.
- se presenta un hecho inverosímil como si fuera verosímil.

- **Nivel:** Inferencial
- **Tópico:** Pragmática
- **Competencia:** Argumentativa
- **Finalidad:** El enunciado que se utiliza para esta pregunta permite que el estudiante identifique qué tipo de acto comunicativo está presente, así como su propósito en este contexto. Para ello es necesario que el estudiante realice deducciones en el texto a manera local.
- **Distractores:** Las figuras literarias son consideradas adornos usados en la lengua para obtener significados más bellos que los convencionales. Para eso, las palabras juegan entre sí y así mostrarlo de manera estética. De acuerdo con lo anterior, la opción D es incorrecta. Si se trasladan directamente, sería una simple comparación sin sentido, por lo que la opción A es incorrecta. No es la B, porque estos elementos describen a la sinécdoque, ya que la comparación no es implícita.
- **Clave:** La respuesta es la B. La figura literaria que se presenta es el símil, que hace una comparación explícita entre la sombra y la pantera, usando el conector “como” para entrelazarlas entre sí.

Escribe un final para la historia en donde cuentes qué sucedió con “la sombra de la sombra”.

Competencia: Propositiva

Finalidad: El fin de esta pregunta es observar su capacidad productora, enfocándose en elementos puntuales como: macroestructura, microestructura, relación texto – contexto, uso de otros textos, intención comunicativa y estilo para la construcción de la superestructura.

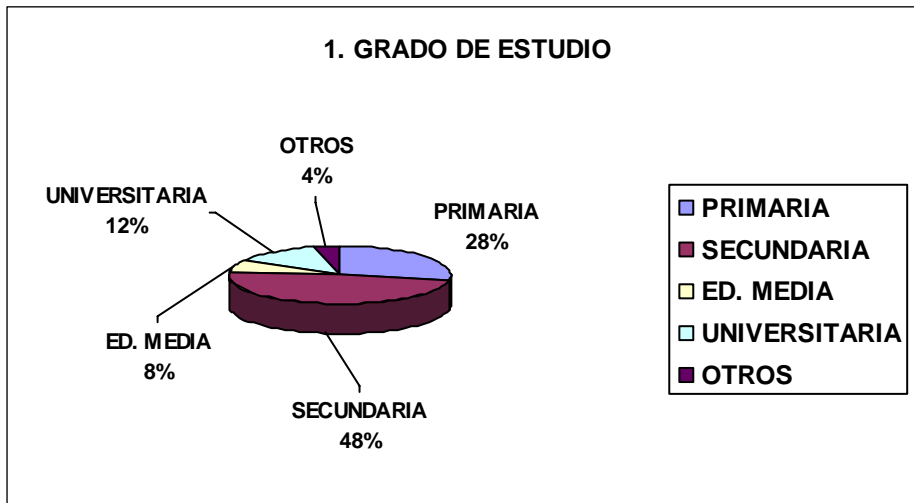
2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

2.1 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA

2.1.1 Prueba Diagnóstica A Padres De Familia. De 37 estudiantes, se recopilaron sólo 25 encuestas (algunas estudiantes no asistieron el día de la entrega del formato, mientras que otras olvidaron devolverlo, o tampoco fueron el día de la recolección), lo que indica que los datos aquí presentados corresponden al 64% de la población total.

Las edades de los padres oscilan entre 30 y 53 años. Las familias a las cuales pertenecen las estudiantes residen en barrios de estratos socioeconómicos 2 y 3 (en mayor proporción), correspondientes a bajo y medio-bajo. Esto indica que sus posibilidades económicas son las suficientes para suplir sus necesidades básicas. En cuanto a la relación establecida entre padres e hijos manifiestan tener poco tiempo para la atención de las labores escolares de sus hijos, las razones varían, pero la mayoría apuntan a la parte laboral. Los padres de familia (mamá y papá) deben ausentarse de sus casas para conseguir una estabilidad económica que les permita sostener el hogar. Las respuestas fueron clasificadas así:

Figura 1. Pregunta 1. Grado de estudio.



La pregunta “¿Qué grado de estudio posee?”, contiene las siguientes categorías, las cuales respondieron de la siguiente manera:

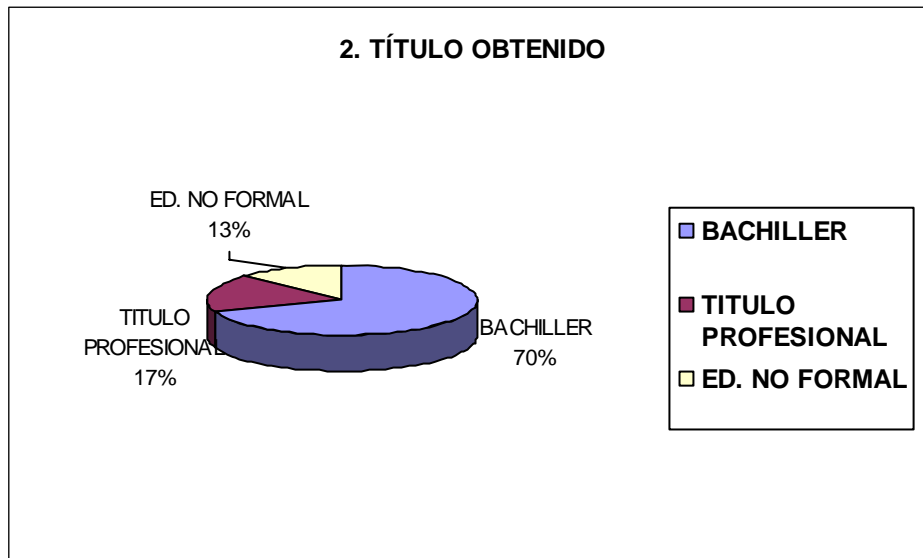
Educación Básica Primaria: siete padres indicaron que habían cursado los grados requeridos para la educación Básica Primaria, constituidos por primero (1°), segundo (2°), tercero (3°), cuarto (4°) y quinto (5°).

Educación Secundaria: se incluyeron las respuestas de doce padres que estudiaron todos los grados de educación Básica: Básica Primaria (hasta 5°) y Básica Secundaria (hasta 9°)

Educación Media: dos padres respondieron que habían cursado todos los grados de educación Básica, más dos grados que otorgan el título de Bachiller (10° y 11°).
Educación Superior: comprende el nivel Universitario, incluyendo carreras de pregrado y Tecnologías. Aquí se incluyeron las respuestas de tres padres.

Otros estudios: contiene la respuesta de un padre de familia que afirma poseer estudios complementarios a la educación Superior. Esta categoría abarca los Postgrados, Diplomados, Maestrías y cursos especializados.

Figura 2. Pregunta 2. Título obtenido.

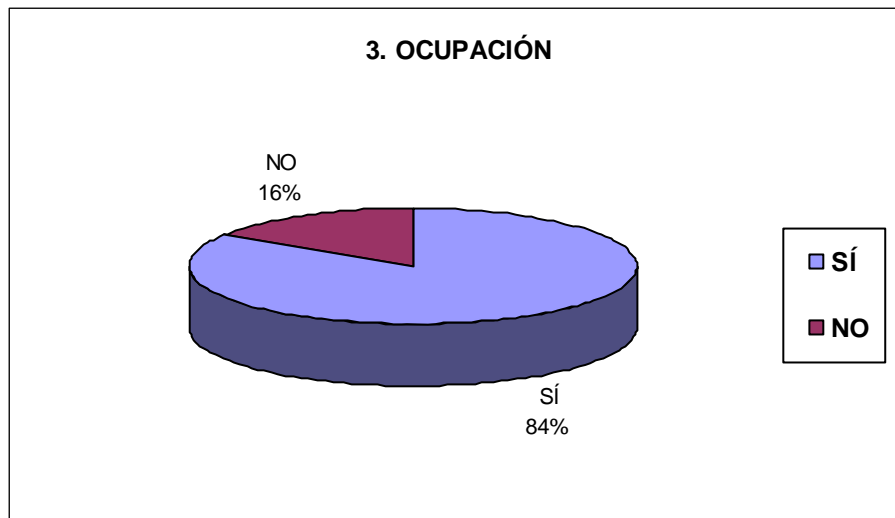


En la segunda pregunta, acerca del título obtenido por los padres, 16 de ellos indicaron que obtuvieron el de Bachiller; sólo tres especificaron la clase de título obtenido: uno, Bachiller Clásico; y dos, Bachiller Académico. Algunos de ellos, 4 en total, escribieron el título de su carrera profesional: tecnóloga empresarial, ingeniera de alimentos, contador y cabo primero. Los demás, 3 de ellos, mencionaron los títulos de cursos de educación no Formal: diseño de calzado, electricista y plomero, cosmetóloga y estilista profesional.

Con lo anterior, se puede observar que más de la mitad de la población obtuvieron sus títulos de la educación Básica primaria y secundaria. Muy pocos han tenido acceso a estudios universitarios. Esta es una población predominantemente

bachiller, lo que indica que tienen el conocimiento y manejo moderado para colaborarles a sus hijas en las actividades básicas académicas.

Figura. 3 Pregunta 3. Ocupación.



La pregunta tres apuntaba a conocer su ocupación actual. Ante la pregunta: “¿En este momento se encuentra laborando?”, cuatro respondieron que no, mientras que 21 padres contestaron que sí. Reciben ingresos mensuales y suplen con ello las necesidades educativas, alimentarias y sociales de su familia.

Figura 4. Pregunta 4. Ayuda en el hogar para las tareas escolares.



En esta pregunta el 56% de los estudiantes encuentran en su casa una persona que les colabore con las labores académicas, el 44%, no la tienen.

Estos porcentajes evidencian una gran cantidad de estudiantes sin acompañamiento en sus hogares, lo que manifiesta la necesidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y así sea posible el enriquecimiento de los temas tratados en clase.

Entre los padres que respondieron afirmativamente, sólo siete de ellos (papá y mamá) realizan de forma directa este acompañamiento; mientras que los otros siete son ayudados por otros miembros de la familia como hermanos, primos y tíos.

Figura 5. Pregunta 5. Material bibliográfico disponible.

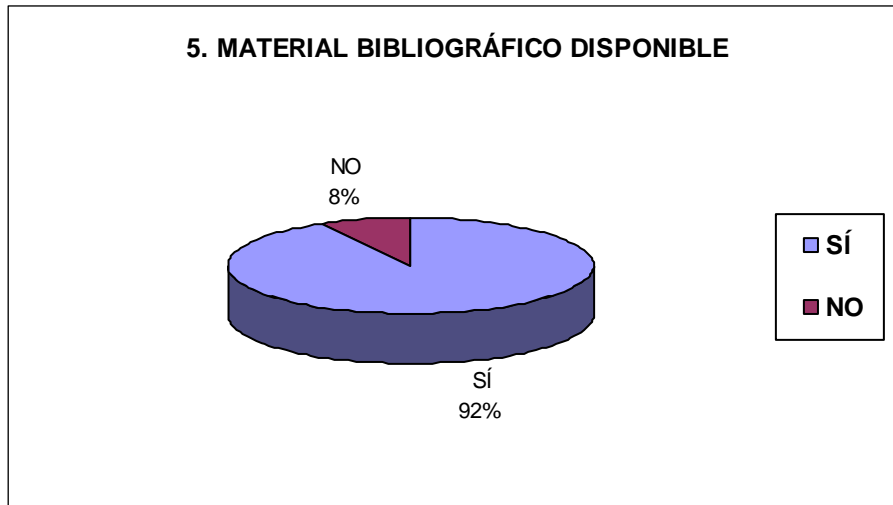


Figura 6. Pregunta 5a. Existencia de biblioteca en la casa.

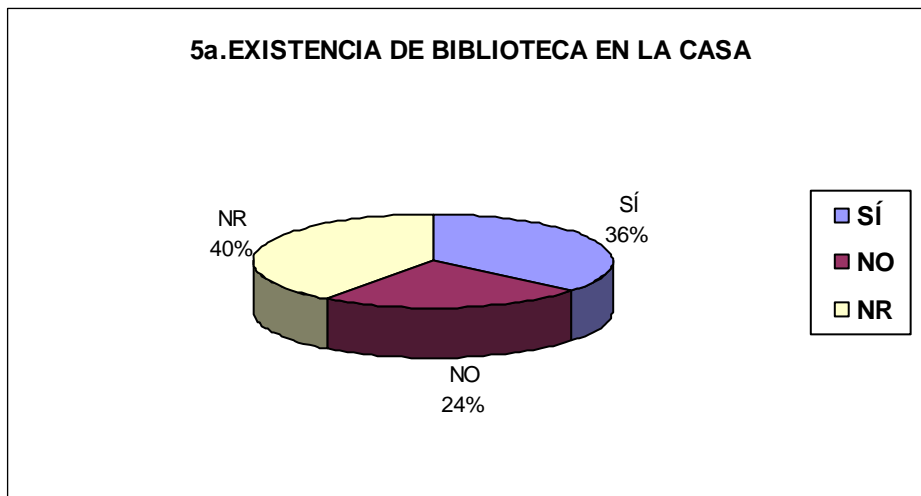
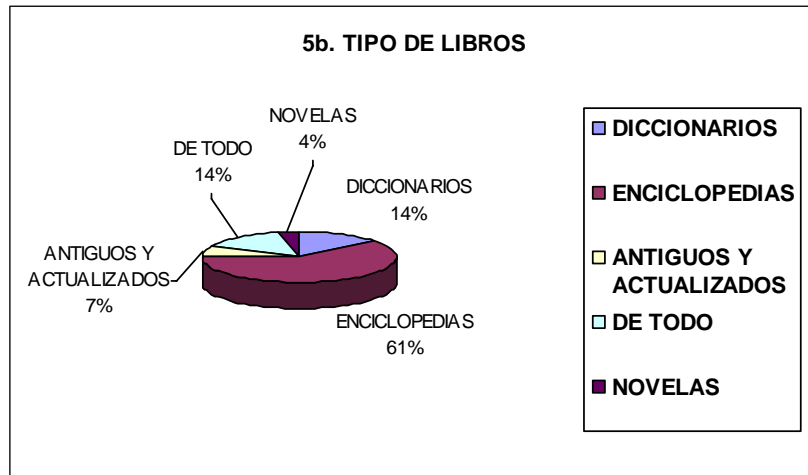
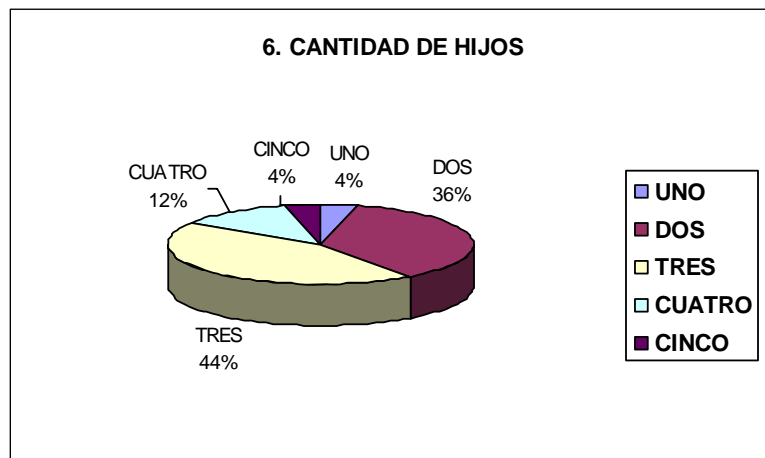


Figura 7. Pregunta 5b. Tipo de libros.



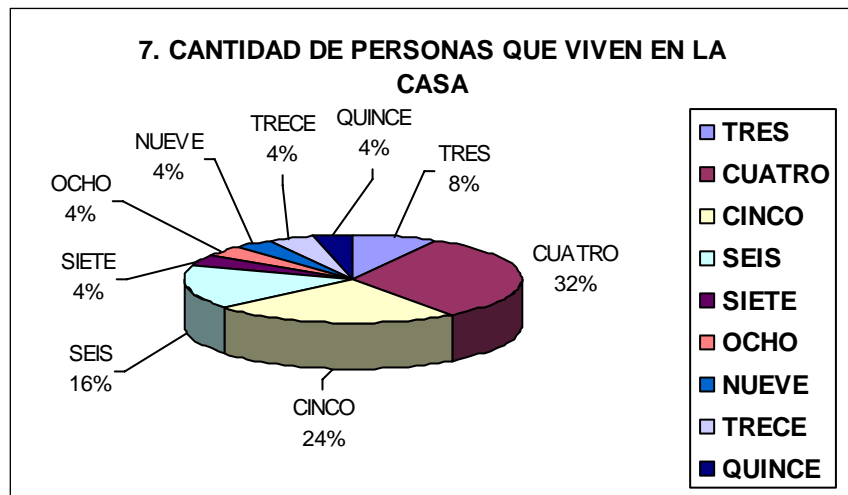
Para la pregunta cinco, se observó que la gran mayoría de estudiantes tienen acceso a libros en su casa (gráfico 1); para el gráfico 2, se encuentra que menos del 50% afirma tener biblioteca. Entre los que sí la poseen, predominan las enciclopedias (17 hogares) y los diccionarios (4 de ellos). Tres padres de familia afirmaron tener en su biblioteca toda clase de libros. Dos de ellos no tienen ningún tipo de libros para sus trabajos en casa, lo cual le dificulta las consultas y actividades requeridas por el maestro.

Figura 8. Pregunta 6. Cantidad de hijos.



En esta pregunta, la gran mayoría de familias no son muy numerosas, once de ellas con 3 hijos; nueve, con 2 hijos. Otras respuestas indican que tienen mayor cantidad de hijos: tres indicaron que tienen cuatro; y una sola mencionó 5 hijos, contrastando con el único caso en donde la estudiante es hija única.

Figura 9. Pregunta 7. Cantidad de personas que viven en la casa



El número de personas que habitan en las casas de las estudiantes va desde tres a quince personas, encontrando con mayor frecuencia las siguientes cantidades: en ocho casas, cuatro personas; seis hogares con cinco personas; y cuatro de ellas, con seis personas.

2.1.2 Entrevista A La Docente Titular Del Área. La profesora Dioselina Moreno lleva laborando en el campo educativo 33 años. Inició como titular en primaria, luego en el bachillerato como profesora de Lengua Castellana, y siendo nombrada, en ocasiones, como profesora de religión y ética.

Esta profesora es Licenciada en Administración Educativa y Especialista en Metodología en Español y Literatura, lo cual demuestra su interés en prepararse

para poder desarrollar lo mejor posible sus metodologías de acción en el aula de clases.

Para la profesora es muy importante que sus estudiantes sean consecuentes con el aprendizaje que les brinda la Institución y los actos en su diario vivir. Es por eso que esta dispuesta a recibir la colaboración y el aporte que las practicantes puedan ofrecerle en cada una de las actividades planeadas no sólo para el área de Lengua Castellana sino para el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Es muy estricta con la disciplina. Para ella, un estudiante politécnico debe cumplir con la puntualidad, no hacer trabajos o actividades de otras asignaturas, ni hablar en la clase de temas ajenos a los trabajados en ella y cumplir con los deberes asignados.

Para lograr este control, la profesora afirma que se debe decomisar todo instrumento que interrumpa el desarrollo de la clase a su cargo, cambiar de puesto a las estudiantes en caso de corrillos y tomar medidas correctivas cuando estas copien y peguen tareas bajadas de Internet, las cuales se han vuelto comunes; esto les impide mejorar en su competencia lectora y genera apatía por leer.

Al hablar de los eventos relacionados con el área, la maestra mencionó que los estudiantes estaban gestionando un proyecto para la emisora Institucional, que antes fue dirigido por un grupo de practicantes. El periódico mural está a cargo de otra maestra del área, el cual consiste en pegar recortes de prensa en una de las carteleras del colegio, ante lo cual considera que sería oportuno dirigir esta actividad con cada salón.

Para la actividad del día del idioma, por lo general se realizan proyectos enfocados a la producción textual y la lectura de textos de diferentes géneros (poesías,

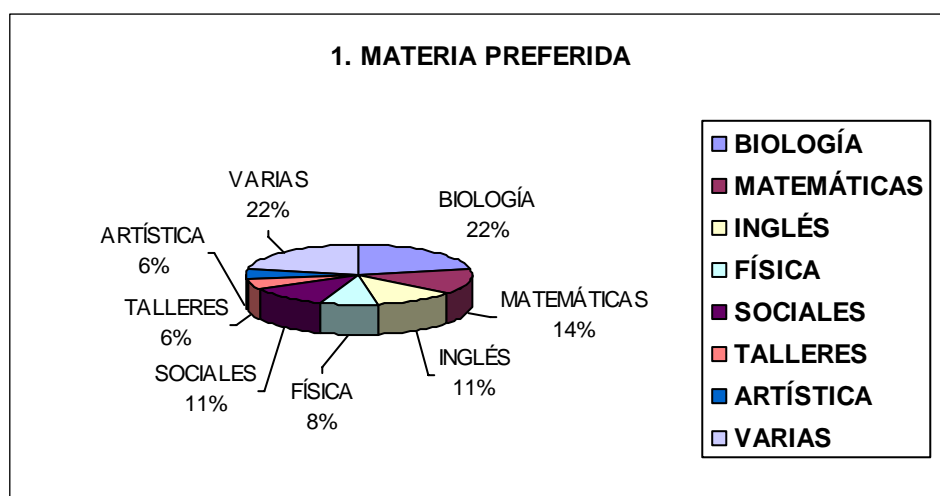
cuentos, entre otros), que involucran a los estudiantes directamente a participar y generar en ellos su interés y deseo por la lectura y la escritura.

La profesora Dioselina es un claro ejemplo de interés y dedicación por la formación integral de sus estudiantes, ya que, partiendo de las necesidades e intereses de los educandos, logra relacionar los contenidos con la realidad en la cual éstos se desenvuelven.

2.1.3 Pruebas A Estudiantes. En cada una de las pruebas realizadas al grupo, obtuvo los siguientes resultados, según su orden de aplicación: test de gustos y disgustos, prueba de lectura y prueba de escritura.

Test De Gustos Y Disgustos. Se recibieron 37 encuestas (correspondiente a la totalidad de estudiantes que pertenecen al grupo y que asistieron el día en que se aplicó la prueba); sus respuestas fueron clasificadas de la siguiente manera:

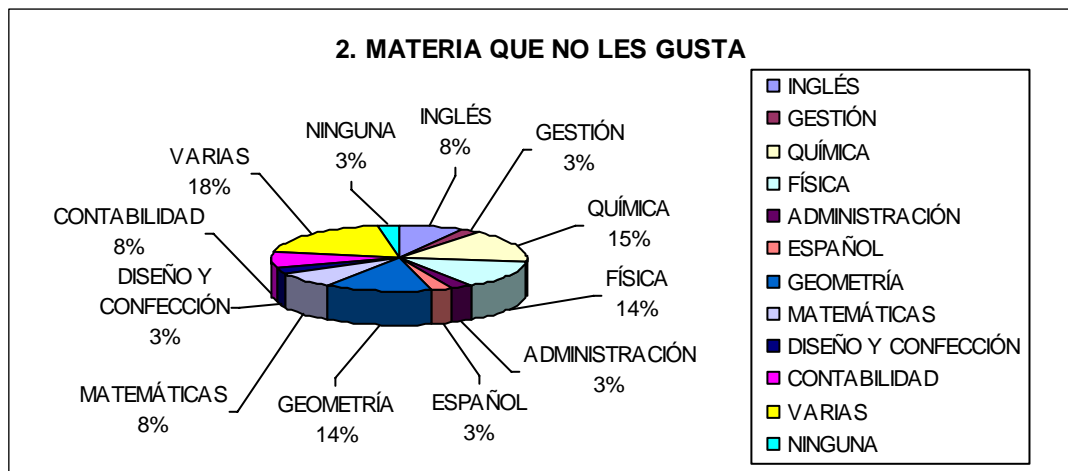
Figura 10. Pregunta 1. Materia preferida



De las asignaturas impartidas por la institución, ocho estudiantes se inclinaron por Biología, cinco, por Matemáticas; cuatro, por Inglés; tres escogieron Educación Física, cuatro, por Sociales, dos prefirieron Talleres, dos, Artística; y ocho estudiantes incluyeron más de una asignatura preferida.

Con este gráfico se puede observar que la materia preferida por más estudiantes es biología, pero la cantidad de jóvenes que la escogieron no corresponde ni a la cuarta parte de la población. Ninguna escribió a Lengua Castellana como su preferida, pero la incluyeron entre la variante “varias”. Lo anterior puede considerarse como un llamado de atención para los docentes de ésta área, ya que deja ver el desinterés que se tiene hacia ésta, el cual puede ser ocasionado por algún factor que hace que, en su mayoría, las estudiantes sientan apego por otras áreas y no por la que está relacionada con el lenguaje. Esto podría justificarse como algo personal, sin dejar de lado la opción de considerar que puede tener influencia la metodología empleada por la docente y las temáticas tratadas en clase.

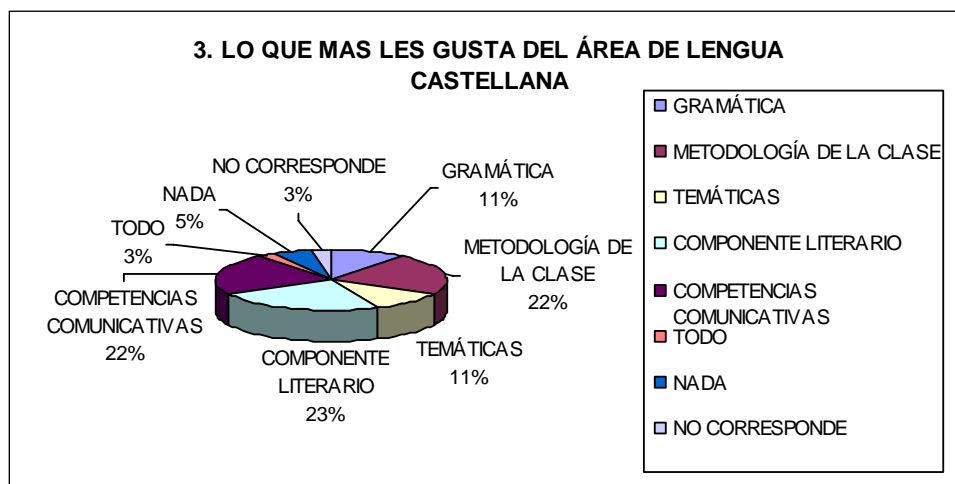
Figura 11. Pregunta 2. Materia que no les gusta



Entre las materias que no les gusta tres estudiantes mencionaron Inglés; una, Gestión; seis opinaron que Química; cinco se inclinaron por Física; una escogió Administración; una dijo que Español; cinco optaron por Geometría; tres, por Matemáticas; una, por Diseño y Confección y tres se inclinaron también por Contabilidad; siete estudiantes mencionaron varias materias; y sólo una no indicó ninguna.

En el gráfico se vislumbra que la materia que menos les gusta es Química y que el disgusto por estas, al igual que los gustos por ellas es variado. El área de Español se encuentra con una sola estudiante que dice no gustarle el área, la cual constituye el 3% de la población total. De lo anterior se deduce que, aunque no tuvo predominio en los gustos, tampoco fue influyente en los disgustos. Se puede pensar, entonces, que ello motivará a la realización de actividades que la lleven a formar parte de las de preferencia en el salón. Se encuentra, además, que las estudiantes sienten apatía por varias materias, correspondiendo al 18% de la población, que es menos de la cuarta parte de la misma.

Figura 12. Lo que más les gusta del área de Lengua Castellana



Para esta pregunta busca indagar sobre aquellas temáticas que más les gusta del área de Lengua Castellana. Surgieron las siguientes categorías:

Gramática: cuatro estudiantes se refirieron a aquellos aspectos que estructuran la lengua, como la ortografía, el vocabulario, escribir correctamente y hacer oraciones.

Metodología de clase: en esta categoría se ubicaron las respuestas de ocho estudiantes que mencionaron el gusto por las actividades que plantea la profesora para el desarrollo de las temáticas del aula, tales como: talleres, participación en clase, trabajos en grupo, dinámicas, exposiciones, resúmenes, trabajos de investigación y lectura de historias.

Temáticas: cuatro estudiantes concordaron que lo que más les gusta de la asignatura son los temas que se plantean, ya que están relacionados con las vivencias e inconvenientes que los circunda, como lo es la violencia familiar, las drogas, los mitos, las leyendas, los cuentos conocidos y las problemáticas de la juventud.

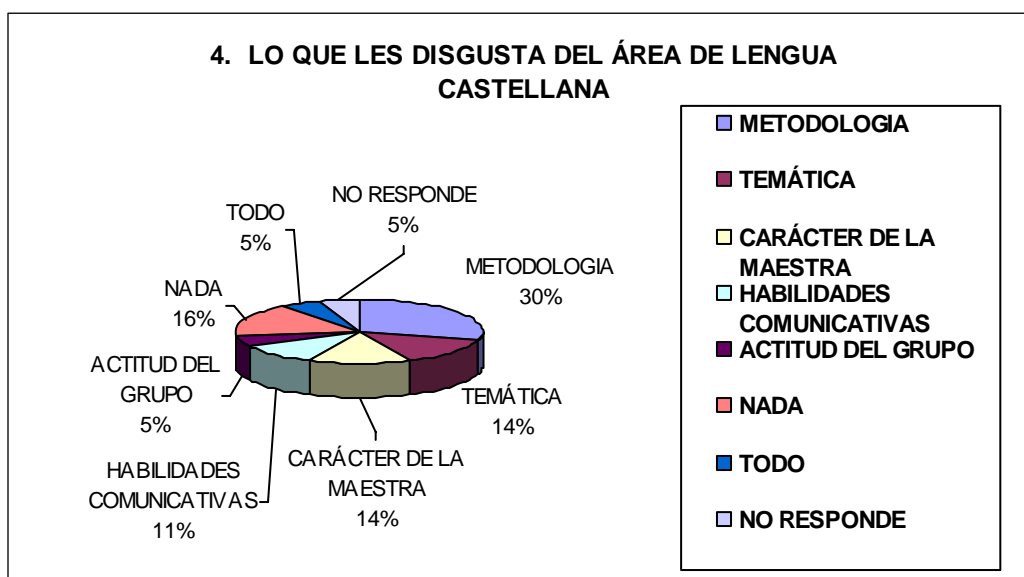
Componente literario: se incluyeron las respuestas de nueve estudiantes que manifestaron el gusto por la lectura de narraciones, poesías, historias, experiencias de la vida cotidiana y diversos textos como: “El Caballero de la armadura oxidada”, “Bodas de sangre”, “Once minutos”, entre otros.

Competencias comunicativas: las ocho respuestas clasificadas en esta categoría hacen alusión a las habilidades que se promueven en la asignatura como: hablar, leer y escribir correctamente. Los comentarios que hicieron apuntan al mejoramiento del léxico, de la expresión, del desarrollo intelectual, el mejoramiento de la escritura, la vocalización y hablar correctamente.

Asimismo, una estudiante expresó su satisfacción con todo lo trabajado en el área, incluyendo la importancia de lo que se aprende para expresarse con otras personas. Las respuestas de otras dos estudiantes manifiestan su desagrado por el área de Lengua castellana. No les gusta y les es indiferente. La respuesta de una estudiante no corresponde, por su generalidad, a ninguna de las categorías anteriores.

Lo que más les gusta a las estudiantes, con un predominio del 23%, es el componente literario: narraciones, historias vividas, poesías. Estas actividades les permiten tener la participación activa en el aula de clase, situación que manifiestan con agrado y que reclaman como actividad dinámica en la que pueden expresar ideas, sentimientos y manifestar sentimientos.

Figura 13. Pregunta 4. Lo que les disgusta del área de Lengua Castellana



Para responder a la pregunta “¿qué te disgusta del área de Lengua Castellana?”, fueron varias las respuestas que se recibieron, por eso se decidió organizarlas así:

Metodología: once estudiantes comentaron que la manera como la titular aborda la asignatura les disgusta, en especial la metodología que emplea para el desarrollo de algún tema como: elaboración de resúmenes, copiar en el tablero, la lectura de determinados textos, la lectura en público, la falta de dinámicas, pocos trabajos en grupo, evaluaciones constantes, talleres muy largos, obras de teatro sin sentido, poco avance en una temática, lo que provoca desinterés y aburrimiento por parte de ellos, así como actitudes poco apropiadas en el aula de clase, como dormir.

Temática: esta categoría hace referencia a los temas tratados en clase y cinco estudiantes consideraron que no se tratan temas de la actualidad sino historias pasadas, como las de los indígenas, el descubrimiento, entre otras. Además, mencionaron la repetición de temáticas: sinónimos, antónimos, palabras homónimas, entre otras.

Carácter de la profesora: se manifestó el inconformismo de cinco estudiantes por las reacciones de la maestra frente a ciertas situaciones en el aula de clase. Especificaron el mal genio, sus quejas por actitudes del estudiante, sus críticas e impaciencia.

Habilidades comunicativas: se incluyeron las respuestas de cuatro estudiantes que expresaron su descontento con la lectura, la escritura y sus componentes, como la ortografía, el vocabulario y el desconocimiento de algunas palabras.

Actitud del grupo: dos estudiantes señalaron que la intervención del grupo en la clase no era la adecuada, ya sea por falta de colaboración o desorden.

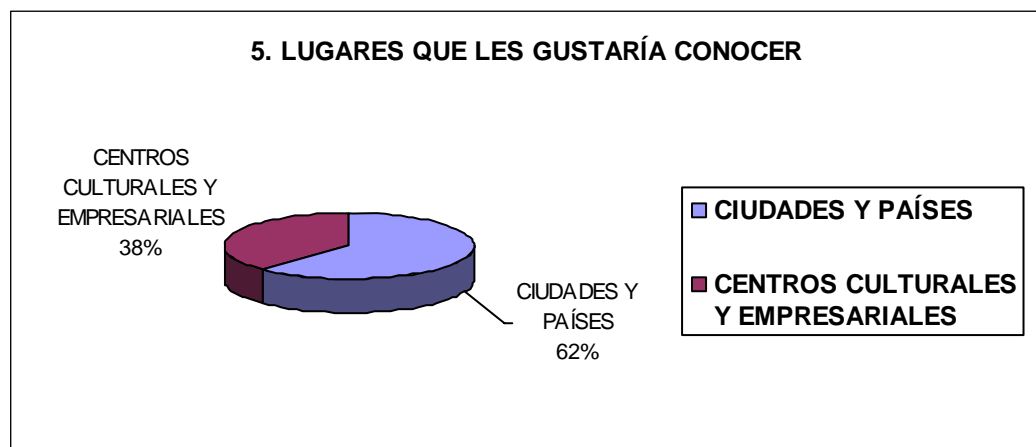
Lo que más les disgusta del área de Lengua Castellana es la metodología de la profesora ya que opinan que es poco dinámica. Las estudiantes manifiestan que los trabajos y talleres realizados no las motivan y las aburren. Preferirían tener

clases activas-participativas, en las que puedan demostrar sus cualidades, capacidades y aptitudes para diferentes actividades literarias.

Por otra parte, se reunieron las respuestas de seis estudiantes que opinaban que la clase es agradable e interesante y que no tiene nada que les incomode.

En esta misma pregunta, dos estudiantes manifestaron que todo les disgusta, dos más no responden la pregunta correctamente, debido a que no se enfocan en el área sino en el plano personal (“no me gusta que me piquen con el dedo”, “que me griten”, “que me peguen”, “que me empujen”, “que empiecen a hablar mal de mi”, etc.).

Figura 14. Pregunta 5. Lugares que les gustaría conocer



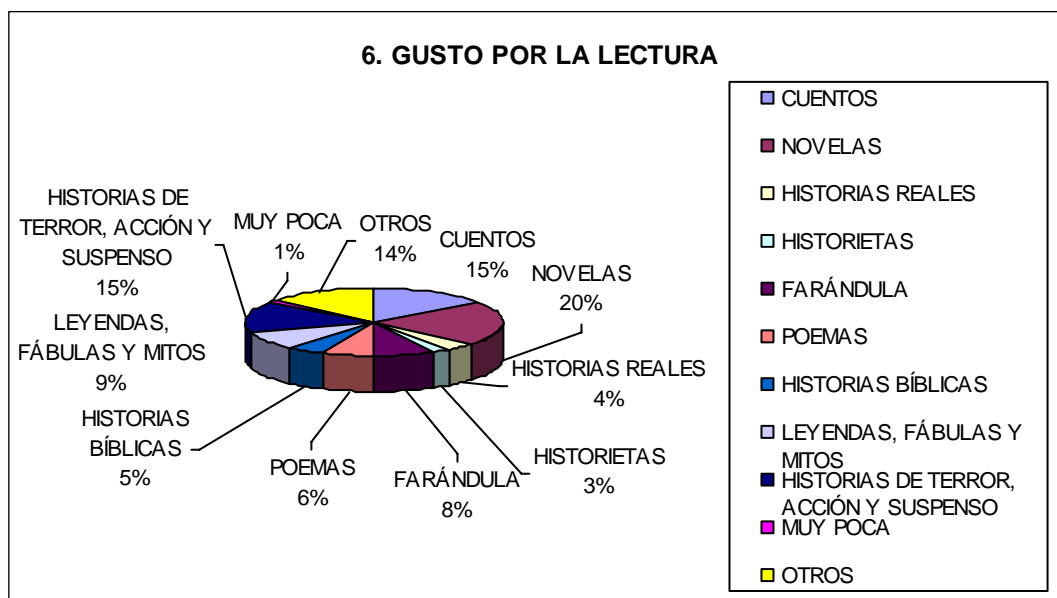
Aunque con esta pregunta se quería saber qué lugares dentro de la ciudad, querían conocer que sirvieran como escenario para el desarrollo de actividades en el área de Lengua Castellana, sus respuestas apuntaron a las siguientes categorías

Ciudades y países: 23 estudiantes escribieron que deseaban visitar y conocer lugares fuera de su contexto local, como ciudades de Colombia y otros países.

Centros culturales y empresariales: en esta categoría se destaca el interés de asistir a bibliotecas, museos, zoológicos, fábricas y parques en los cuales puedan encontrar cosas que no conocen. (14 respuestas).

Para la pregunta, “¿qué lugares te gustaría conocer?”, las estudiantes manifiestan querer viajar y conocer otros países con un predominio del 73% de ellas. Sólo un 27 % respondió que centros culturales y empresariales, manifestando la utilidad para su proceso de aprendizaje, no sólo para el área de Lengua castellana sino también para las demás asignaturas que constituyen el currículo académico.

Figura 15. Pregunta 6. Gusto por la lectura.



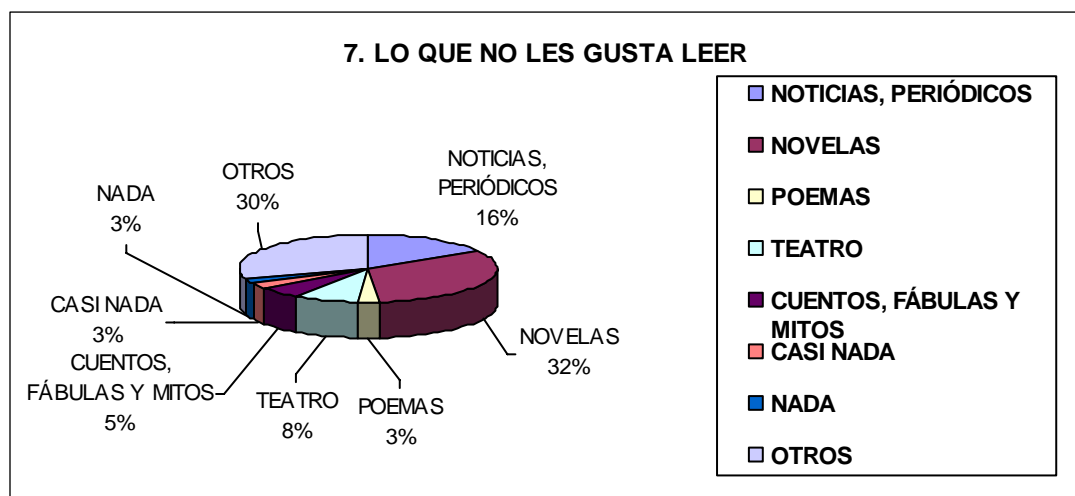
Los gustos de las estudiantes por la lectura son muy variados, puesto que todas mencionan más de un género literario en su respuesta. De forma general, podría

decirse que se inclinan más por las novelas (diecisiete respuestas); con las historias de terror, acción, suspenso, doce; por los cuentos, fueron doce las que manifestaron su gusto. Otras estudiantes: tres mencionaron, en menor proporción, las Historias reales; dos, las Historietas; seis, noticias de Farándula; cinco, Poemas; cuatro, las Historias bíblicas; y siete las Leyendas, fábulas y mitos.

En once respuestas se encontraron otro tipo de lecturas, y una sola estudiante comenta que lee muy poco.

Estas lecturas escogidas por las estudiantes están más cercanas a sus vivencias, a las historias reales y a las historias de terror que captan su atención y que presentan un hilo temático que, poco a poco, ellas van entendiendo y descubriendo. Además se reconoce que a este tipo de lecturas las estudiantes tienen mayor acceso, ya sea por medios cinematográficos, o por series televisivas que han sido tomadas de textos escritos.

Figura 16. Pregunta 7. Lo que no les gusta leer



El 32% de la población, que está constituido por 12 estudiantes, manifiesta no sentir gusto por la lectura de novelas. Éstas han sido, en ocasiones, impuestas por los maestros de Lengua Castellana como un requisito para adquirir ciertos tipos de conocimientos, más no para su distensión o goce. Este porcentaje conforma casi la mitad de la población, lo cual indica que la labor de hacer que las estudiantes accedan voluntariamente a la lectura de novelas es un reto bastante interesante, pues el propósito del contacto con estas obras corresponde a la propia visualización del mundo en diferentes épocas de la historia de la humanidad.

De la misma manera, mencionaron otros tipos de textos, en los que seis estudiantes, escribieron las noticias y periódicos; una los poemas; tres el teatro; y dos, los Cuentos, fábulas y mitos. Se encontraron tres respuestas que incluyeron otros tipos de textos, como historietas, canciones y revistas. Una estudiante afirmó que no le gusta leer casi nada, mientras que una de ellas menciona que no le gusta leer nada.

Por otra parte, once estudiantes, se enfocaron en las características de los libros que no les gusta leer; sus respuestas fueron clasificadas en las siguientes categorías:

Características del libro:

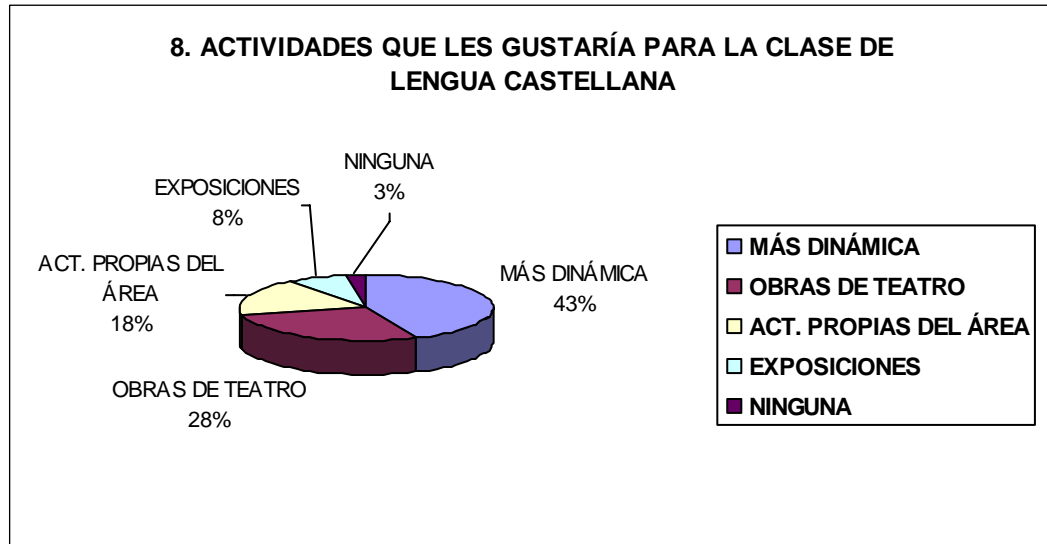
que no sea muy extenso

que no sea aburrido

Lenguaje: que no tenga palabras difíciles de comprender, que sea preferiblemente un lenguaje claro y de la cotidianidad.

Contenido: que tenga temas interesantes, que se relacionen con las vivencias que ellos están atravesando, o que sean de historias atrayentes que les genere gusto por averiguar cómo concluye lo leído.

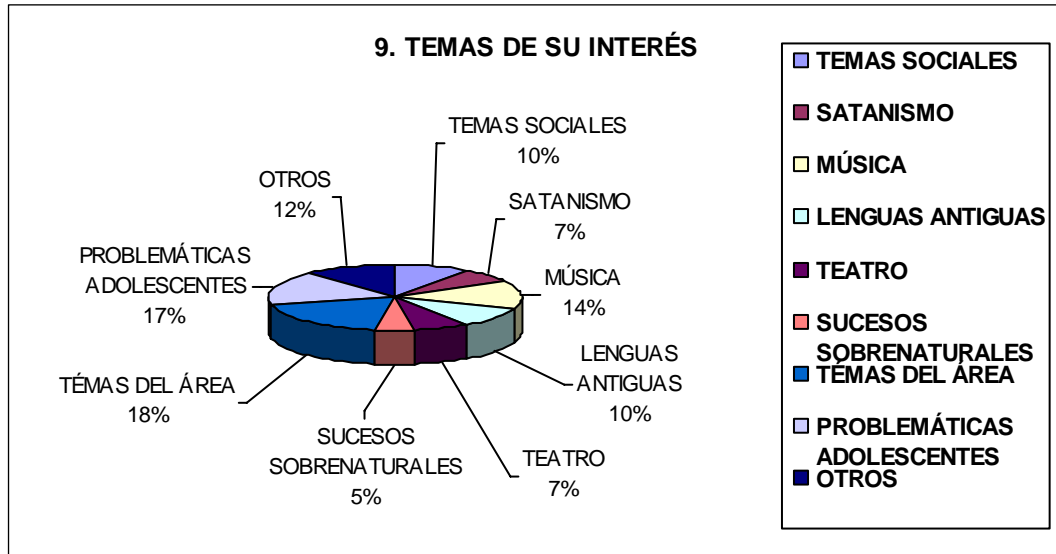
Figura 17. Pregunta 8. Actividades que les gustaría para la clase de Lengua Castellana



Esta pregunta tuvo varias respuestas que se relacionan hacia la metodología que debería tener la clase: diecisiete estudiantes mencionaron que les gustaría que la clase fuera más dinámica; once de ellas dijeron que deberían hacerse obras de teatro; mientras que otras tres se inclinaron por las exposiciones. Por otra parte, siete estudiantes incluyeron en sus respuestas actividades propias de la asignatura: talleres y concursos de lectura; cómo hablar acertadamente; concurso de ortografía; lectura de novelas, mitos, leyendas y narraciones.

Sólo una estudiante manifestó su conformismo por las actividades que hasta el momento se han realizado en el área de Lengua Castellana.

Figura 18. Pregunta 9. Temas de su interés.



Al igual que en la pregunta anterior, se obtuvieron diferentes respuestas de temas que les gustaría tratar en la clase de lengua castellana. Se inclinaron mucho más por tratar temas que a estas edades (13 – 16 años), son llamativos por la recurrencia que empiezan a tener éstos en su diario vivir. Siete estudiantes escribieron temas que se relacionan con las problemáticas de los adolescentes tales como: la drogadicción, la sexualidad, el alcoholismo; tres de ellas, se inclinaron por el satanismo; también declararon interés por problemas sociales como la pobreza, el hambre, la delincuencia, la violencia y el maltrato animal, abarcando 5 respuestas.

Seis respuestas coincidieron en saber más sobre música; mientras que dos de ellas se inclinaron por sucesos sobrenaturales; cuatro respuestas afirmaron querer saber más sobre las leguas antiguas; otras ocho expresaron temáticas propias del área: ortografía; vocalización; lectura de cuentos, leyendas; conocer sobre autores de poesía; acerca de los textos argumentativos y cómo escribir acertadamente.

Cinco estudiantes tocaron temas variados: la astronomía; la vida adulta; la moda y la fama; los seres vivos y aprender más vocabulario de diferentes ciencias.

Prueba De Comprensión Lectora. Ésta fue presentada por 38 estudiantes, Los resultados de la prueba de lectura por pregunta fueron los siguientes:

Tabla 19. Respuestas correctas y porcentaje de cada pregunta de la prueba de lectura.

PREG.	RESPUESTA CORRECTA	ESTUDIANTES QUE ACERTARON	A	B	C	D	NO CONTESTAN	NULA
1	A	21	55%	14%	25%	3%		
2	B	6	49%	16%	11%	24%		
3	C	14	52%	3%	37%	3%	5%	
4	B	28	3%	73%	11%	13%		
5	B	21	26%	55%	16%	0%	3%	
6	B	17	24%	44%	0%	29%		3%
7	D	20	11%	21%	11%	52%	5%	
8	B	18	45%	47%	5%	3%		
9	D	31	0%	13%	5%	82%		
10	A	12	31%	29%	8%	32%		
11	B	22	13%	58%	5%	24%		
12	C	1	32%	26%	3%	36%	3%	
13	C	19	13%	26%	50%	11%		
14	C	24	5%	3%	63%	24%	5%	
15	A	15	39%	3%	21%	34%	3%	

16	C	5	37%	11%	13%	39%		
17	B	5	29%	13%	32%	21%	5%	
18	C	1	24%	47%	3%	26%		

Los resultados fueron clasificados según el nivel de lectura evaluado:

Nivel inferencial: para la evaluación de este nivel, se plantearon 5 preguntas. De ellas se puede observar que muy pocos tuvieron aciertos con un alto porcentaje, según el tópico que comprendía:

Tabla 20. Aciertos de la prueba de lectura para el nivel inferencial.

TÓPICO	ENCICLOP EDIA	PARÁFRASIS			GRAMÁT ICA		PRAGMÁ TICA	
N° Preguntas	1	5			2		4	
Preguntas de la prueba	17	2, 3, 6, 14, 16			9, 13		1, 4, 5, 18	
Nivel de acierto	↓	↑	=	↓	↑	=	↑	↓
Respuestas	1	2	2	1	1	1	3	1
Porcentaje	13 %	63, 50%	44, 37%	13%	82 %	50%	55, 73, 55 %	1%

Las preguntas con nivel más bajo, según el tópico, fueron:

Enciclopedia: Para este tópico, se tomó como muestra la pregunta 17, de la cual sólo cinco estudiantes (13%) acertaron:

17. Las voces principales que se reconocen en el relato anterior son las de
- A. el autor, el narrador, el estudiante, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
 - B. el estudiante, el autor, César Vallejo, el comandante y otros testigos sin identificar.
 - C. el narrador, el estudiante, Ricardo de Cuba, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
 - D. Joaquín Mattos Omar, César Vallejo, Ricardo de Cuba, el narrador, el estudiante y el comandante.

Clave: B

Las respuestas más escogidas fueron la A, con el 29% y la C, con el 32%. Esta dificultad puede justificarse con el argumento de las estudiantes respecto a las lecturas que menos les agradan⁵, en las cuales incluyeron las noticias. El poco contacto con este tipo de texto, puede hacer que piensen que también existe un narrador en la noticia, en vez de un autor solamente.

Paráfrasis: La pregunta 2 tuvo muy pocas respuestas correctas:

2. Según las informaciones del texto anterior, se puede inferir que César Vallejo es
- A. el autor del texto “Hombre pierde su sombra en un incendio”.

⁵ Véase en este mismo numeral, en la descripción de resultados del test de gustos y disgustos, la pregunta 7, en donde se muestra que una de las lecturas menos preferidas por las estudiantes son los periódicos y las noticias, con un porcentaje del 16%

- B. un gran escritor latinoamericano del siglo XX.
- C. un testigo de los sucesos relatados en texto.
- D. el protagonista de los hechos narrados en el texto.

Clave: B

Seis estudiantes, correspondientes al 16% de la población respondieron correctamente. La información que se pedía implicaba un análisis detallado de cada uno de los nombres presentados en el texto y su ubicación en el mismo. La gran mayoría marcó la opción A (49%), pensando que era el autor, sin fijarse que al final aparecía otro nombre, que hace parte de la cita del texto que acaban de leer.

Gramática: Los resultados para este tópico fueron por encima del 50%, lo que indica que su desempeño fue aceptable y que tuvieron pocos problemas para responder a estos interrogantes. La más baja corresponde a la pregunta 13:

13. De los siguientes verbos, tomados del texto anterior, los que nos permiten saber que la historia relatada ocurrió antes de ser contada son:

- A. contar, arrojarse, instarlo, ver, saber.
- B. declaró, diría, habrá, precisó, suministró.
- C. perdió, agregó, contó, declaró, precisó.
- D. ha insistido, han servido, hemos terminado.

Clave: C

Diecinueve estudiantes, que corresponden a la mitad de la población (50%), respondieron acertadamente, mientras que la otra mitad se distribuyó en las demás respuestas: cinco para la opción A (13%); para la B, diez estudiantes (26%); y cuatro seleccionaron la opción D (11%).

Pragmática: en este tópico, resulta preocupante la pregunta 18, puesto que sólo una estudiante (3%) respondió correctamente :

18. En el texto anterior, la expresión “Más que caer, diría que se posó suavemente sobre el pavimento, como la más fina de las panteras” recurre a una figura literaria en la que

- A. se trasladan directamente las características de un objeto a otro.
- B. se relacionan dos acciones a través de la partícula “como”.
- C. se hace referencia a una totalidad a través de una de sus partes.
- D. se presenta un hecho inverosímil como si fuera verosímil.

Clave: C

La información que se pedía exigía al estudiante identificar un acto comunicativo presente en el texto. Para esto, podía tomar como base su propia experiencia para reconocer el propósito del enunciado. Puede que haya habido confusión con la expresión “figura literaria”, llegando inclusive a desconocer o hasta olvidar su concepto.

Nivel intertextual: Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 21. Aciertos de la prueba de lectura para el nivel intertextual.

TÓPICO	GRAMÁTICA			PRAGMÁTIC A
N° Preguntas	4			1
Preguntas de la prueba	8, 10, 11, 15			7
Nivel de acierto	↑	=	↓	↑
Respuestas	1	1	2	1
Porcentaje	58%	45%	31, 39%	52%

Las preguntas con los niveles de acierto más bajos corresponden al tópico de gramática, con dos preguntas por debajo del 50%:

10. En las expresiones “Uno de ellos declaró: ...”, “... quien sobre el particular precisó: ...”, “Y añadió: ...”, “... dijeron lo siguiente: ...”, tomadas del texto anterior, los dos puntos permiten

- A. introducir una voz distinta a la del narrador.
- B. señalar un cambio en el tiempo verbal.
- C. señalar un cambio de tema.
- D. introducir una frase importante.

Clave: A

Solo doce estudiantes (31.5%) respondieron correctamente. Muchas de ellas se inclinaron por la opción D, con la misma cantidad de respuestas (31.5%); y once eligieron la B (29%). El poco uso de signos ortográficos puede causar esta

confusión, los que impide el reconocimiento de estos en su lugar correspondiente. Lo mismo sucede con la pregunta 15:

15. En el texto anterior, las comillas se usan para
- A. citar las voces de los diferentes testigos.
 - B. introducir la voz del redactor.
 - C. diferenciar los testigos de los personajes.
 - D. presentar las opiniones más dudosas sobre los hechos.

Clave: A

Las respuestas se inclinaron a la opción A, con catorce estudiantes (37%) y quince de ellas seleccionaron la D.

Nivel crítico: este nivel es preocupante; aunque se presentó solo una pregunta, los aciertos corresponden al 3% de la población, con una estudiante:

12. En la expresión “se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz”, la palabra subrayada cumple la función de
- A. conectar dos enunciados, quitándole al primero una característica del segundo.
 - B. unir dos enunciados, creando una relación de igualdad entre los dos.
 - C. introducir un enunciado que restringe la información dada anteriormente.
 - D. relacionar dos enunciados, creando una diferencia total entre los dos.

Clave: C

Con esto, es posible concluir que hay poco juicio de valor, indicando que su capacidad para argumentar es baja, de acuerdo a lo que se conoce previamente.

Prueba De Producción Textual. De acuerdo con la rejilla diseñada para evaluar los aspectos encontrados en la producción escrita de cada estudiante (tabla 14), se realizó un análisis que evidenció ciertas debilidades al momento de escribir:

El nivel intratextual, que da cuenta de los componentes semántico y sintáctico del texto, referidos a la estructura gramatical y al significado del texto, se encuentra dividido por tres elementos fundamentales⁶: la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura:

La Microestructura se encarga de aquellas partes mínimas del texto que garantizan la coherencia y la cohesión a nivel local, es decir, de las oraciones que comprenden un texto. De este primer elemento, se evidenció que las estudiantes elaboran oraciones de manera correcta, facilitando la comprensión de cada enunciado. En pocos textos se reflejó inconsistencias por el mal uso de los tiempos verbales en una misma oración o idea. Sin embargo, se presentan fallas de cohesión, ya sea por uso incorrecto de conectores o por la poca o nula organización de los párrafos. Además, la puntuación y el uso de las tildes es deficiente, pues no separan por ideas, sino que escriben todo como si se tratara de una sola oración.

La Macroestructura permite reconocer la temática o contenido global del texto. Aporta una idea de la coherencia global y significado del texto. Esta coherencia global, a su vez, depende de la coherencia local, es decir, de la Microestructura. Para evaluar este aspecto, se tuvo en cuenta el tema sobre el cual debían escribir. Durante la revisión, se encontró que la mayoría de las estudiantes desarrollaron la tesis del texto y la mantuvieron a lo largo del mismo.

⁶ VAN DIJK, T. (1978) La Ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1983

La Superestructura hace referencia al esquema lógico que sigue texto y que hace posible su caracterización. Pocas estudiantes tuvieron en cuenta este criterio, algunas realizaron enunciados, desarrollando ideas sueltas; otras tomaron la estructura de un cuento y la aplicaron a su producción. El léxico que utilizaron no fue el apropiado, es decir, el usado para redactar una noticia. Unos escritos tomaron la forma de cuento, percibiéndose la diferencia de estilo y la intención que se perseguía al escribir.

El nivel intertextual, que implica un componente relacional, hace alusión a la capacidad de usar citas, referencias o formas tomadas de otros textos. También está implicada la competencia enciclopédica y literaria del escritor. A este respecto, sólo 1 estudiante retomó información de otro texto para crear su versión final de los hechos. El estilo de cada escrito fue propio, pero tomaron como ejemplo los cuentos que han escuchado o leído para su producción.

El nivel extratextual, abarca la Pragmática del discurso, es decir, a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación que envuelve al texto, incluyendo su carácter social. Sobre esto se pudo observar que siguen la línea informativa requerida para la creación del escrito, respondiendo al interrogante ¿"qué sucedió con la sombra de la sombra?". No obstante, el uso del texto para expresar algún componente ideológico, político o de poder no es palpable, salvo en el caso de dar a entender que la sombra vuelve a su dueño, tal y como debería ser desde el comienzo, motivo por el cual se originó el conflicto y la noticia presentada.

2.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez presentada la descripción de los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, se presenta el análisis correspondiente de cada grupo de pruebas y entrevistas.

2.2.1 Prueba Diagnóstica A Padres De Familia. De acuerdo a los resultados encontrados en la encuesta, fue posible reconocer lo influyente que resulta ser el grado de conocimiento académico que tienen los padres. Es más fácil y significativo hacer las actividades escolares en un ambiente de intervención mutua en el cual exista un enriquecimiento de saberes y de relaciones interpersonales que lleven al aumento intelectual del estudiante.

Asimismo, es importante reconocer que desde el comienzo de la vida, los padres se comunican con sus hijos a través del lenguaje y son los principales transmisores de cultura, entregar normas y valores decisivos en la formación de la conducta del niño. Por lo tanto, la enseñanza que le brinda la escuela, en cuanto a este respecto, puede resultar escasa e insuficiente en comparación con el largo proceso que lleva la familia.

En lo relacionado con la ayudantía de las responsabilidades académicas, es común que sea la madre la que tome parte en este asunto, por ser la que se encuentra, en la mayoría de los casos, en el hogar; convirtiéndose así en la persona que más consultan los niños para preguntas escolares. Sin embargo, en la actualidad, según Jairo Báez⁷, el 56% de los hijos vive con ambos padres, el 34% con la madre, solamente, y el 4% con la abuela. Los padres que crían solos a sus hijos se distinguen, de los que los crían en pareja, por su menor edad (entre 20 y 30 años); indicando que la ausencia del padre va en aumento, y la desaparición del papel de la madre como ama de casa, al vincularse también al campo laboral. Debido a esto, es posible comprender la poca ayuda de los padres en las actividades escolares de sus hijos, delegando estas funciones a terceros como tíos, primos o amigos cercanos y vecinos.

La presencia de biblioteca en el hogar refleja, de la misma manera, el interés y preocupación de los padres por la formación que pretenden dar a sus hijos. La

⁷ Ibíd.

corporación CED menciona que es fundamental que los padres se auto-cuestionen para saber hasta qué punto fomenta, sobre todo con el ejemplo, la cultura familiar. Los hijos están muy atentos a la coherencia en la preocupación de sus padres por los temas culturales, su sensibilidad ante lo artístico, el afán de saber qué han mostrado en su trayectoria personal. Son también manifestaciones de esa sensibilidad cultural, la existencia de una biblioteca familiar, las revistas que entran, las conversaciones que se tienen, etc.⁸ De ahí la importancia de frecuentar lugares públicos y actividades culturales donde se fomente la lectura y el gusto estético.

2.2.2 Entrevista A La Docente Titular Del Área. En la entrevista realizada a la docente titular del área de Lengua Castellana, evidenció su experiencia en este campo del saber. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de la cantidad de años que un maestro lleve ejerciendo su profesión no puede garantizar el éxito de sus clases. Según Carlos Lomas⁹, para que la enseñanza de la Lengua Castellana se realice desde un enfoque comunicativo, es necesario reconocer que la formación lingüística que reciben en la Universidad, debe complementarse con otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica, etc.) y otras metodologías, siendo mediador en el proceso de creación y producción de textos tanto orales como escritos. De esta manera el estudiante dejara de ver las temáticas como simples contenidos sin sentido, para interiorizarlos y aplicarlos en cada situación comunicativa que se enfrente.

Por otro lado, durante las clases observadas, fue posible identificar que las estudiantes, cuando realizan exposiciones, concentran su atención en la información que están presentando, a menudo incoherente con su forma de actuar, mostrando que la utilidad que tiene eso que “aprenden”, es efímero y solo tiene utilidad para superar con éxito (o no) la calificación académica. A este

⁸ CORPORACIÓN CED. Ayude a sus hijos en el estudio [en línea] Colombia. (s.f). [consultado el 18 de Mayo de 2006]. Disponible en: <<http://www.lafamilia.info/Elcolegioylastareas/ayudeasushijos.htm>>

⁹ Entrevista a Carlos Lomas.

respecto, el rol del docente juega un papel fundamental en el propósito que desea alcanzar al proponer una actividad para desarrollar determinada temática.

El principal objetivo de la clase de lenguaje no es el de adquirir un conocimiento, a menudo momentáneo, de un conjunto de conceptos gramaticales y de hechos literarios inconexos. Mas bien, se pretenden mejorar las habilidades comunicativas del alumnado, a través del uso del lenguaje; y enseñar literatura, no con el fin de los educandos conozcan la vida y obra de decenas de autores y autoras, sino intentar crear hábitos lectores, desarrollar sus capacidades de comprensión lectora, estimular el disfrute de la lectura y animar al ejercicio del placer de la escritura de intención literaria.

2.2.3 Pruebas A Estudiantes. De la misma manera, los resultados que arrojaron cada una de las pruebas realizadas a las estudiantes durante la fase diagnóstica, fueron analizados para definir la propuesta pedagógica pertinente para el área de Lengua Castellana:

Test de gustos y disgustos. Es interesante resaltar que las estudiantes no mencionaron a la asignatura de Lengua Castellana como una de sus materias preferidas ni la que menos les gusta, pero este nivel intermedio hace pensar en que la enseñanza que están recibiendo no esta siendo significativa para ellas. Por eso, es importante resaltar que el aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento, a menudo fugaz, de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua, sino, que ante todo, debe contribuir al dominio de los usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.

Respecto a la integración del contexto social (visitas de diversos lugares de la ciudad) puede resultar positivo, ya que, según Lomas¹⁰, cualquier aprendizaje escolar debe ser significativo y funcional, es decir, debe tener sentido para quien lo aprende y debe ser útil más allá del ámbito escolar. Es por eso que si se extiende a situaciones comunicativas reales, aprende a manejar de manera competente la lengua, y a reconocer el valor de cambio social, que puede ser un instrumento de convivencia, de comunicación y de emancipación entre las personas o, por el contrario, una herramienta de manipulación, de opresión y de discriminación. Con esto, se va creando una conciencia de sobre el valor de la lengua y de sus usos en las actuales sociedades, es esencial para que cualquier aprendizaje tenga sentido a los ojos del alumnado.

Puede resultar abrumador reconocer que la gran mayoría de los estudiantes actuales sientan apatía por la lectura o que ésta sea condicionada por la cantidad de páginas del libro, la temática o el lenguaje que se utilice. En realidad, los adolescentes y jóvenes prefieren ocupar su tiempo y energías en el ocio cultural mediado por los mensajes audiovisuales, dejando a un lado el hábito de la lectura por placer. El papel que la escuela desempeña en este aspecto es el de enfatizar la adquisición de hábitos lectores y de actitudes de aprecio ante la expresión literaria, además de tener en cuenta cómo son y de dónde vienen los adolescentes que acuden a las aulas, para seleccionar los textos a utilizar en el año escolar y otras estrategias de acercamiento al conocimiento y al disfrute de la literatura.

Por otra parte, existe una gran ventaja que permite considerar que los jóvenes pueden mejorar su capacidad lectora y escritora desde diversas maneras. A través de los medios de comunicación de masas, que invitan al espectador a compartir una determinada visión (o versión) del mundo que en ocasiones se confunde con la propia realidad, hace que sea necesario entender desde el lenguaje (y no desde esa falsa realidad) el mundo en el que vivimos. Este proceso es la antesala de una

¹⁰ Ibid.

mirada crítica sobre la realidad, por medio de la lectura de imágenes, más que solo verlas. Además, el uso que se le da a Internet y todas las posibilidades expresivas y comunicativas que abre (correo electrónico, chats de conversación por escrito...), no solo fomenta la escritura, permite que puedan leer críticamente los textos que se difunden en estos nuevos soportes y escribir de una manera coherente y apropiada son esenciales, puesto que hay personas usan las palabras en sus intercambios, en sus problemas, en la expresión de sus emociones, ideas e ilusiones, en la comunicación humana en general. Por eso, al tener en cuenta sus intereses, y al partir de ellos, es posible tener un mejor acercamiento a la clase de Lengua Castellana desde el uso y no desde los contenidos “incomprensibles”.

Cabe resaltar que investigaciones han demostrado que a los estudiantes sí les gusta leer y escribir, lo que ocurre es que, en muchos casos, no les gusta hacerlo como la escuela les propone. Una experiencia presentada en el Foro Distrital de Pedagogía del Lenguaje (Bogotá)¹¹ denominada “La Escritura Debajo De Los Pupitres...”, mostró que, una vez ganada la confianza de los estudiantes, encontraron traductores, poetas, lectores de los astros, lectores del futuro y compositores, pero los textos que ellos escriben o leen, no los desean mostrar a la escuela, por temor a que se de a sus lecturas y escrituras un tratamiento “escolarizado”, en el sentido restrictivo del término, y por tratarse de textos que cumplen funciones comunicativas que van más allá de la escuela. Con esto, es claro que, al adentrarse al mundo juvenil, a sus intereses y aficiones, la escuela puede tener un efecto positivo y asombrador de lo que los estudiantes saben y pueden hacer con respecto a su proceso lector y escritor.

¹¹ Tomado de PEREZ ABRIL, Mauricio. **Leer y escribir en la escuela:** algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES Bogotá, 2003

Prueba de comprensión de lectura. Teniendo en cuenta los niveles de lectura para realizar el análisis¹² de las preguntas aplicadas al grupo, es posible obtener las siguientes conclusiones:

NIVEL INFERENCIAL: Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de las partes de este, para llegar a conclusiones a partir de la información de él. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura. De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran cuatro tópicos básicos que son: enciclopédica, paráfrasis, pragmática y gramática.

En la prueba realizada se incluyeron doce preguntas de tipo inferencial, de las cuales cinco tuvieron respuestas acertadas por más del 50% de las estudiantes que la presentaron, pero sin sobrepasar el 74%. Las otras siete preguntas oscilan desde el 2.69% al 44.73% de estudiantes que respondieron acertadamente. Los resultados encontrados demuestran que las estudiantes aún presentan ciertas dificultades en la realización de procesos inferenciales tales como la identificación de roles en relación con el texto, la realización de deducciones partiendo de los indicios que en él se encontraban, y dar cuenta de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual.

Para mejorar este tipo de lectura, Pérez Abril¹³ recomienda tomar un texto y eliminar puntuación, nexos, segmentación de párrafos, entre otros, y pedir a los estudiantes que hagan propuestas de reconstrucción de la coherencia, la cohesión, la puntuación la segmentación de párrafos., con el propósito de sustentar y explicar cada una de las hipótesis. Este tipo de ejercicio se puede realizar de manera grupal, con el propósito de trabajar colectivamente en la construcción de conceptos.

¹² La explicación de cada nivel se encuentra en el numeral 1.5.4 de este trabajo

¹³ *Ibíd.* Pág. 24

NIVEL INTERTEXTUAL. En este nivel las estudiantes debían poner en interacción sus saberes de múltiples procedencia, para, de esta manera, poder identificar el tipo de relación y significados de partes del contenido textual.

En este nivel se realizaron cinco preguntas de las cuales sólo dos de ellas obtuvieron más del 50% de respuestas correctas. Sin embargo, este porcentaje no sobrepasa el 60%. Las otras tres preguntas oscilaron entre el 31.57% y el 47.36%. Estas cifras indican que se presentan ciertas dificultades. Ello puede ser explicado si se tiene en cuenta que la comprensión de un texto es un proceso que requiere de avances en los cuales se escala desde un nivel inferior hacia uno superior. Y en este caso los estudiantes en el nivel anterior (inferencial), obtuvieron un resultado bajo.

La pregunta que presentó en este nivel el más bajo índice de acierto fue:

Tópico: Gramática.

En las expresiones “Uno de ellos declaró: ...”, “... quien sobre el particular precisó: ...”, “Y añadió: ...”, “... dijeron lo siguiente: ...”, tomadas del texto anterior, los dos puntos permiten

introducir una voz distinta a la del narrador.

señalar un cambio en el tiempo verbal.

señalar un cambio de tema.

introducir una frase importante.

En ella la estudiante debía poner en interacción todos los saberes que ha adquirido de sus múltiples experiencias, para así poder identificar rasgos que le den sentido al texto. A su vez, debía identificar la funcionalidad de los elementos gramaticales para reconocer qué sentido le daban estos al relato. Al no ser retomados, condujo a que esta pregunta tuviera el más bajo índice de aciertos.

En cuanto a esto, Pérez Abril¹⁴ indica que para mejorar la lectura intertextual de textos literarios, como cuentos y novelas, es importante señalar aquellos casos en que hay alusión a otras obras y rastrear las razones por las cuales se realizó dicha alusión.

Para el caso de los grados superiores, podría resultar efectivo retomar una temática de interés de los estudiantes, con el pretexto de recorrer diferentes obras de la literatura. Por ejemplo, si se retoma el tema del amor, es posible analizarlo en obras literarias correspondientes a varias épocas de la historia, para analizar cómo han cambiado las costumbres y el cortejo a través del tiempo.

Para el trabajo sobre el entorno del texto (el paratexto): títulos, antetítulos, pies de foto, este autor sugiere trabajar sobre noticias de periódico y realizar la interpretación de estos elementos antes de leer el contenido del texto, a la vez que analizan las posibles razones que indujeron al periodista o al periódico a proponer esos elementos con esas características.

Además, siempre que se realice un proceso de interpretación de un texto, se puede buscar reconstruir el contexto histórico y social en que el escrito apareció originalmente. Esto contribuirá a conjeturar sobre las razones que permitieron su existencia, así como elementos para comprender las características temáticas, estructurales y de estilo presentes en el mismo.

NIVEL CRÍTICO. Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces

¹⁴ Op. Cit. Pág. 67

presentes en ellos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo.

A este nivel se realizó una pregunta, la cual respondió acertadamente una sola estudiante, lo que equivale al 2.63% del total de las que presentaron la prueba. A pesar de ser una sola pregunta de este nivel, y ante los resultados obtenidos, se puede afirmar que las estudiantes se encuentran en un nivel bajo al igual que los dos anteriores. Esto puede ser analizado también en relación con la explicación del nivel inferencial y el intertextual, ya que es evidente que las estudiantes no llevan un proceso significativo en el desarrollo de los niveles de comprensión de lectura, lo que les dificulta escalar hasta este último, en el cual deben agrupar características de los dos anteriores. Si no la poseen, es improbable pedirles que realicen una explicación de la interpretación crítica sobre lo que han leído.

Tal vez la forma más adecuada para trabajar la lectura crítica en el aula sea la producción del texto argumentativo, como resultado del proceso de lectura de un texto o de un grupo de textos. Esto facilitará la toma de una posición respecto a lo leído y permitirá elaborar tanto opiniones sobre las lecturas previamente realizadas, como producir su propio texto, argumentando su opinión y las razones de su posición.

Al tener en cuenta estos resultados de la prueba de lectura, vemos la necesidad y lo oportuno de diseñar en el proyecto actividades significativas que motiven a las estudiantes a escalar conscientemente los peldaños que las llevarán a dominar cada uno de los niveles de lectura. Queremos entonces, que consideren la lectura como un excelente camino de construcción de conocimientos y de autonomía frente a la diversidad textual a la que diariamente se ven enfrentadas. De igual manera les servirá para retomar los errores y hacerlos fortaleza en próximas pruebas. Todo esto pretende lograr resultados positivos en la puesta en práctica del proyecto que está enfocado hacia el dominio de la lectura y la escritura.

Prueba de producción textual. A nivel general, las estudiantes muestran buen desempeño en expresar sus ideas por medio del lenguaje y se evidencia al usar la lengua escrita. Sin embargo, existe dificultades en lo relacionado con la estructura y otros aspectos formales del texto como son la puntuación, el uso de signos ortográficos, delimitación por oraciones y párrafos, seguir un esquema lógico de organización, uso de conectores, entre otros.

Cabe recordar que Pérez Abril¹⁵ menciona que la escritura escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo.

En cuanto a la delimitación por oraciones y párrafos, es evidente la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia de escribir oraciones o breves fragmentos es muy común en los estudiantes. Esto debe ser causado, muy posiblemente, por los ejercicios de análisis gramatical que aún se ven en la escuela: el análisis oracional (la palabra y sus funciones dentro de la frase, las categorías gramaticales...) y no el análisis textual (retomar el texto completo como base para el análisis).

Por otra parte, se evidenció que no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan normalmente en el lenguaje escrito. Esto contribuye a que el texto se constituya en una red de significados. No obstante, la tendencia, en muchos casos, en el trabajo escolar en el campo del lenguaje se encamina hacia el uso correcto del idioma, descuidando estos procesos de pensamiento, lo que provoca en los estudiantes el estudio desenfocado del lenguaje.

¹⁵ Ibid., Pág 11

En lo referente al uso de los signos de puntuación, la Real Academia¹⁶ destaca la aportación de la puntuación a la cohesión textual: "De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite analizar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes". A pesar de esto, es común encontrar textos que presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos.

Dentro de los contenidos del área es común encontrar aquellos que pretenden enseñar a los estudiantes las definiciones de los signos de puntuación, las reglas de uso de dichos signos y los casos en los que estos se deben usar. Pero esto resulta repetitivo y con poco sentido para el estudiante, ya que al momento de usarlas, se percibe un gran vacío conceptual, demostrando que hay una distancia entre saber las reglas y utilizarlas. Es por eso que el trabajo pedagógico sobre la puntuación debe apuntar hacia la conciencia sobre el sentido y función de la puntuación, que la memorización de reglas.

Todo lo anterior hace pensar en la necesidad de contribuir al cambio de los esquemas tradicionales para la enseñanza de la Lengua Castellana, pasando de un análisis oracional a uno más completo, en donde el texto sea la principal herramienta tanto para examinar como para crear. Todo esto conlleva a tener un único propósito de mejorar su competencia gramatical, textual y semántica, indispensables para la creación de un texto.

¹⁶ PENALVER CASTILLO, Manuel. **Problemas de puntuación en el español peninsular**. *Estud. filol.* [online]. 2002, no.37 [citado 21 Enero 2007], p.103-116. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132002003700006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0071-1713.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MACRO

EL ABORDAJE DE LA SEXUALIDAD COMO PRETEXTO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL GRADO 9°6 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través del tiempo, se ha podido observar que, la lectura y la escritura en la escuela se han tomado como procesos aislados y evaluadores que caen más en el plano de la codificación y decodificación. A raíz de ello, se evidencian problemas enmarcados en la comprensión y producción de textos. Lo anterior se convierte en una gran falencia en el ámbito educativo, al conocer que en los Lineamientos Curriculares¹⁷ se expone el concepto de escuela, el cual, se aleja totalmente de la actividad mecánica para dar paso al aprendizaje significativo.

Este enfoque tradicional y fragmentado de la enseñanza de la lengua que se ha vivenciado, implica que no se haga énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, lo que agrava aún más la situación. Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes no le dan el verdadero reconocimiento y valoración a la lengua castellana, visualizándose con ello apatía y presión cuando se ven enfrentados a leer o a escribir sobre algún texto en particular.

¹⁷ Según esta obra, se concibe la escuela como “un espacio simbólico y comunicativo en el que se ocurren acciones intencionadas pedagógicamente”. Por lo tanto, esta debería usar la lectura y la escritura como un pretexto para promover la comunicación y el desarrollo de sus competencias.

Dicho panorama se demuestra a partir del análisis de la prueba de lectura y escritura, en la que se encontró que la comprensión lectora se encuentra en un bajo nivel. En cuanto al inferencial se puede decir que las estudiantes aun presentan dificultades, ya que cerca del 39% de éstas obtuvieron aciertos. Lo mismo ocurre con la comprensión en el nivel intertextual en la que sólo el 44%, logró alcanzarlo, lo cual crea gran preocupación.

En el nivel crítico, solo una joven, equivalente al 2.63%, acertó en la prueba, lo que permite concluir que se encuentran en un nivel excesivamente bajo con relación a los dos anteriores. Esto puede ser analizado también en concordancia con la explicación del nivel inferencial y el nivel intertextual, ya que es evidente que no se lleva un proceso significativo en el desarrollo de los niveles de comprensión, lo que les dificulta llegar hasta este último, en el que deben agrupar características de los dos anteriores. Si no la poseen, es improbable pedirles a éstas que realicen una explicación de la interpretación crítica sobre lo que ha leído.

En cuanto a la producción escrita, es importante resaltar que este proceso esta directamente relacionado con la competencia comunicativa, en tanto es necesario crear textos correctos y aceptables para la comunidad lingüística de la cual hace parte. Lo anterior, influye directamente en el entendimiento del otro en cuanto a sus ideas y pensamientos, es por esto, que resulta necesario fortalecer aquellas falencias que las estudiantes presenten al momento de generar un texto escrito. En la prueba de producción textual, se evidenció que las estudiantes fallan en la organización del discurso por párrafos, la demarcación de los signos de puntuación en el lugar correspondiente y la repetición de palabras de enlace. Si esto se presenta en un texto bastante conocido para ellas, como lo es el narrativo, es preocupante su desempeño en la escritura de otros tipos de textos más complejos, en donde tenga que evidenciarse su punto de vista o la explicación de determinado fenómeno. Todos los textos, a su vez, tienen la misma importancia en

el contexto social, y las éstas deben estar en la capacidad de identificarlo al momento de realizar su producción y de expresar sus ideas frente a otros.

Para abordar esta situación, antes mencionada, se planteó la posibilidad de propiciar espacios en los que los estudiantes asuman la escritura y la lectura como prácticas que formen parte de su diario vivir, como otras formas de comunicación, a través de la clase de Lengua Castellana, con temáticas que resultaran agradables e interesantes para las estudiantes, y que, a la vez, facilitarán su comprensión y expresión lingüística por medio de la lectura y la escritura. De allí surge la aplicación de diversas estrategias para abordar un tema transversal, como el de la sexualidad, en dicha área y, a la vez, conseguir mejorar la competencia comunicativa del grupo.

3.2 JUSTIFICACIÓN

En vista de los resultados encontrados, tanto a nivel institucional (pruebas Saber 2003), como a nivel grupal (prueba de lectura y escritura), es pertinente trabajar en el mejoramiento de la competencia comunicativa de las estudiantes. La educación por competencias busca una interconexión entre los contenidos a enseñar y el proceso que lleva el estudiante, de acuerdo a su capacidad cognitiva; es decir, cómo se construyen estos contenidos en el individuo¹⁸. Con esto, es posible encontrar un equilibrio entre lo que el estudiante necesita y lo que puede aprender, convirtiéndose así en un aprendizaje más efectivo.

Según el MEN¹⁹, la producción hace referencia al proceso en el que el sujeto genera significado con un fin determinado: expresar sus sentimientos, dar información o interactuar con otros. Al tener esto como base, se pretende

¹⁸GÒMEZ, E. Lineamientos pedagógicos para una Educación por Competencias. En: BUSTAMANTE et al. El concepto de Competencia II. Una mirada Interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2002.

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos De Competencias del Lenguaje.2006.

potenciar en los estudiantes el reconocimiento del contexto comunicativo que les rodea, para que sus actos de habla sean efectivos. Esto también incluye la producción escrita, y su aplicación abarca cualquier tipo de texto

Para mejorar lo anterior, es indispensable partir del interés de las estudiantes. De esta manera, se podrá conseguir que las jóvenes de noveno seis, se motiven a participar en las diferentes actividades que se planteen, con miras al mejoramiento de la competencia comunicativa. Por ello se pensó en lo fundamental que es tocar el aspecto de la sexualidad, ya que éstas atraviesan por la etapa de la adolescencia y han manifestado a través del test de gustos y disgustos la necesidad de suplir los vacíos que tiene sobre dicho tema.

Dentro de este contexto, cabe mencionar que algunos maestros y padres de familia, tratan de evitar el tema mencionado anteriormente, lo que origina que las adolescentes busquen información de las fuentes que tenga a su alcance. Estas fuentes desafortunadamente no siempre son fiables y en la mayoría de las ocasiones conllevan concepciones erróneas, que hacen surgir los tabúes, que posteriormente pueden condicionar el desarrollo normal de su vida sexual. Con ello, se evidencia la importancia de llevar un proceso, en el que se aclaren dudas y se mejore la lectura y la escritura de las niñas. Todo esto, a través del trabajo cooperativo entre la maestra, los padres de familia y las estudiantes, quienes irán construyendo un texto argumentativo (una ponencia), para presentarla en el encuentro de sexualidad.

Dicha ponencia, se llevará con un proceso de lectura y reescritura, en el que darán cuenta, de todo lo que han asimilado del tema, para poder exponer ante expertos y compañeros de la institución, todos los conocimientos adquiridos y las razones por las cuales es fundamental saber sobre la sexualidad, para no caer en embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, entre muchas otras consecuencias, que se originan por la desinformación. Además de demostrar

que el trabajo interdisciplinar, por proyectos, facilita el mejoramiento de la calidad educativa ya que parte de la realidad que circunda al las estudiantes.

4. PROYECTO DE AULA

MICROPROYECTO

TÍTULO:

“PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE LOS JÓVENES ACERCA DE LA SEXUALIDAD”

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestro país, de generación en generación se han transmitido ideas sobre la sexualidad que son falsas, inexactas y no tienen bases científicas sólidas, pues han surgido de creencias populares, de la intuición, de la desinformación y, en algunos casos, del miedo de las personas, que aún en nuestros días se ve reflejado en el comportamiento de la sociedad. El efecto de esas falsas creencias y de la escasa información, pone a las adolescentes en riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, de embarazos no deseados, posibles traumas en relaciones, entre muchos otros. Además las imposibilita para asumir actitudes preventivas frente a su salud sexual y al disfrute libre de su sexualidad como proceso natural de la vida.

Es frecuente que, este término suela confundirse con sexo y relaciones sexuales. Esta dificultad se percibió en las estudiantes de noveno seis, luego de realizar una actividad de clase en la que debían escribir, sobre ¿qué es la sexualidad?, pregunta a la que todas apuntaron a definirla como una práctica sexual. Con ello se ve como se limita ésta solamente al contacto genital.

Dentro de este marco ha de considerarse, la necesidad de diferenciar el concepto antes mencionado de la genitalidad. De acuerdo con lo anterior, Mónica Sandoval²⁰, afirma que la sexualidad es un aspecto de la vida de todo ser humano que permite comunicar los sentimientos y emociones propios a los demás. También permite identificarnos como hombres o mujeres, aceptarnos seres únicos e individuales. Por eso, es relevante resaltar que hablar de sexualidad implica relacionarse con el semejante, en la expresión de sentimientos al momento de actuar sin necesidad de llegar a un acto coital.

Estas concepciones son desconocidas para las adolescentes, pero despiertan gran interés y dudas. Lo antes mencionado fue evidenciado en el test de gustos y disgustos en el que manifestaron tener la necesidad de conocer sobre el tema y suplir vacíos que han sido originados por varias razones, entre las cuales se tiene el considerarlo un tema tabú, poco tratado por la escuela y en la familia. Todo esto ha llevado a que los jóvenes se informen con compañeros de la misma edad que, en su mayoría no están en una situación diferente, razón por la cual plantean soluciones superficiales.

En un estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional, e compañía del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)²¹, es posible encontrar concepciones muy variadas sobre el énfasis social de la sexualidad en la escuela, como que hablar del tema promueve la iniciación de relaciones a temprana edad, así como que la promoción de métodos anticonceptivos ha sido la culpable, de que los adolescentes no vean los peligros a los que se enfrentan y que todo esto ha llevado a crear e los jóvenes ideas falsas de lo que es en realidad la sexualidad, lo cual ha generado inestabilidad con relación a los temas afectivos de

²⁰SANDOVAL, M. Nuestra afectividad. En: Formación para la afectividad. Serie sexualidad. Vicepresidencia de Desarrollo Regional, Antioquia: Fundación social. 1998.

²¹ PROYECTO DE EDUCACIÓN para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Hacia una Política Pública. Proyecto Piloto Convenio MEN – UNFPA COL/4R/306.

las mismas. De allí que en la escuela se requiera brindarle el espacio dentro de sus actividades curriculares.

4.2 JUSTIFICACIÓN

Las estudiantes de noveno seis, del Instituto Politécnico de Bucaramanga, oscilan entre las edades de 13 a 15 años, etapa denominada “adolescencia”. La adolescencia es una zona de transición entre la infancia y la edad adulta en la que el individuo se enfrenta más que nunca a decisiones difíciles, a dudas, a incertidumbres y contradicciones. Es también el momento de cambios rápidos, tanto físicos como psicológicos. La maduración física experimentada en dicha etapa, es sólo un aspecto de este proceso, pues muchas pruebas esperan al adolescente: el liberarse de sus padres, entenderse con sus compañeros, desarrollarse intelectualmente, comprender sus responsabilidades sociales y personales, por citar sino unas cuantas.

Al mismo tiempo debe asumir los retos de esos cambios antes mencionados. Es importante además, que aprenda a canalizar sensaciones, que a veces son difíciles de controlar; a decidir su participación en una u otra actividad, sin obedecer a la presión conformista del grupo; a establecer la diferencia entre el milagro del deseo y el verdadero amor; y a protegerse contra el riesgo de una enfermedad de transmisión sexual, como por ejemplo el SIDA, o de un embarazo no deseado. En esta edad los adolescentes presentan grandes confusiones sobre los temas relacionados con su sexualidad, por ello, se hace fundamental aclarar las dudas que se le presenten y así soslayar cualquier dificultad.

Durante el diagnóstico realizado en el test de gustos y disgustos, las estudiantes reconocieron tener cierto interés en asuntos sobre la sexualidad, sustentado con la respuesta que dieron en la prueba diagnóstica a estudiantes a la pregunta ¿qué

tema (s) es (son) de tu interés que quieras conocer? Algunas respondieron: “todo lo de educación sexual”, “problemas de la adolescencia porque para mí es lo que necesito saber”, “aborto, lesbianismo, satanismo”. Quizás orientadas a la concepción única y equivocada sobre las relaciones sexuales, en cuanto a genitalidad²², o a lo que los medios de comunicación enfatizan sobre salud sexual y reproductiva.

Por ello se pensó en la elaboración de un proyecto de aula que acaparara la atención de las estudiantes, y que sirviera como pretexto no sólo para trabajar desde la lengua castellana, sino poder realizar una labor interdisciplinaria desde el área antes mencionada, se aprovechó el tema de las épocas literarias para que las estudiantes identificaran los conceptos de hombre y mujer según la historia. Además se identificó el tipo de relación que demostraban algunos textos trabajado y el interés de las estudiantes y que sirviera como pretexto para no sólo trabajar desde la lengua castellana sino poder realizar una labor interdisciplinaria en la cual las áreas de ciencias, ética y valores, artes e historia nos permitiera visualizar cómo se ha venido tratando el tema de la sexualidad y a su vez analizar el concepto de hombre y mujer según la época literaria de la cual se esté tratando.

Lo que se busca, entonces, es fortalecer la participación de los jóvenes en lo relacionado con su sexualidad, con ello asumirán un papel activo que les permitirá enfrentarse a situaciones reales y a prevenir situaciones que trunquen de algún modo sus proyectos de vida. Para lo anterior, es necesario reformular las percepciones erradas que las estudiantes tienen sobre sexualidad, así como su valoración, por ser un componente principal en la caracterización y autenticidad humana, sustentada en una lectura y escritura significativa, que cumpla con los

²² Conviene aclarar el concepto de genitalidad. Tal y como lo menciona Mónica Sandoval, la genitalidad se refiere a las sensaciones que producen los órganos genitales, que constituye una parte de la sexualidad, por su papel garantizador de la especie humana. Sin embargo, la sexualidad no es lo mismo que genitalidad ni que relación sexual.

parámetros establecidos por los Lineamientos curriculares en cuanto a la coherencia, cohesión e intención²³ y que además resulte placentera.

En este aspecto Daniel Cassany²⁴ plantea: “Sólo si conseguimos cambiar la percepción pobre y limitada de la escritura, podremos motivar a los alumnos. Sólo si éstos experimentan por si mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, estarán realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios para hacerlo. A mi entender, sólo hay un camino posible para conseguirlo: buscar experiencias que impliquen emocionalmente a las personas de los alumnos; usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, interesa o preocupa”. En nuestro caso la experiencia está en tocar un tema como la sexualidad el cual resulta según el diagnóstico les preocupa y les resulta muy atractivo y que además puede lograr la disminución de las problemáticas sociales que se acrecientan debido al desconocimiento de los temas que son abordados en ésta temática.

4.3 MARCO TEÓRICO

MARCO LEGAL

ESTÁNDARES BÁSICOS DE LENGUA CASTELLANA

Según el Ministerio de Educación Nacional los estándares se definen como:

“Criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Son el punto de referencia de lo que un estudiante puede

²³ Ibid. ., Pág. 65.

²⁴CASSANY, Daniel. Ideas para desarrollar los procesos de redacción. En: Página personal de Daniel Cassany. [en línea]. (s.f). [consultado el 26 de Agosto de 2006]. Disponible en: <http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany>

estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel. Son guía referencial para que todas las escuelas y los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos”²⁵.

Los Estándares Básicos de lengua castellana, plantean un panorama de lo que debe ser la enseñanza de ésta área. Se encaminan hacia un aprendizaje significativo, que parta de la realidad y que forme estudiantes competentes y utilicen el lenguaje para expresarse con autonomía, comunicarse efectivamente y saberse relacionar con los demás. Además, buscan el enriquecimiento de la comunicación, la transformación de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

Para ello, es indispensable que en la educación básica y media, se realice una ardua labor en la apropiación y uso de las diversas formas de lectura y producción de textos. Lo anterior sin olvidar el respeto por la individualidad y las maneras diferentes que los seres humanos tienen de percibir el mundo.

Dentro del plan de trabajo en el salón de noveno seis, se siguió la línea de los estándares, en cuanto a que la escuela debe generar el gusto por la lectura, motivándolos a leer poemas y otros relatos que generaran gran interés y que los llevara a la interpretación y el comentario de los mismos. En el trabajo del aula, se encaminó a las estudiantes a leer diferentes tipos de textos (noticias, películas, afiches, poemas, etc), que según las necesidades presentadas por éstas, cumplieran con las expectativas de información que traían.

²⁵ Ministerio de Educación Nacional. La revolución Educativa, Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje Educación Básica y Media. Bogotá. 2003, p. 2.

De otro lado, los estándares presentan una secuencia, acorde con los diferentes momentos y rasgos del niño. En el grado noveno (que es el que se trabajó el proyecto), los maestros deben tener en cuenta que:

Se reconoce la importancia del lenguaje como capacidad humana, se profundiza aún más en el estudio de la lengua en sus niveles básicos, se trabaja en la comprensión de textos de mayor complejidad. En literatura, se procura un reconocimiento mayor del valor cultural y estético de las obras literarias a partir de su lectura crítica y analítica. En lenguaje no verbal, se accede a opciones interpretativas que enriquezcan la capacidad crítica de los estudiantes. Las actividades cognitivas serán de tipo analítico²⁶.

Los estándares trabajados en el curso noveno seis del Instituto Politécnico de Bucaramanga, en el desarrollo del proyecto son:

Reconocer la función comunicativa del lenguaje en discursos específicos, teniendo en cuenta intenciones, deseos, actitudes de los participantes en los actos de habla.

Organizar de forma crítica la información que recibe y la complementa con otras fuentes para darla a conocer masivamente.

Determinar en las obras literarias latinoamericanas elementos sociales, culturales, ideológicos y políticos determinantes en la concepción de la sexualidad que tiene el ser humano.

Producir textos escritos argumentativos para exponer ideas propias basadas en diversos documentos relacionados con la sexualidad.

²⁶ Ibíd., p. 24

- **Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana.**

- **La lectura.** Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en el apartado 3 CONCEPCIÓN DE LENGUAJE, plantean la idea que en la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto, limitándolo únicamente a un proceso de decodificación. El concepto anterior se ve abolido cuando este acto se empieza a entender 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 el sujeto lector”²⁷.

Con ello se pretende apartar del aula todo proceso alejado de la realidad del estudiante y de las enseñanzas tradicionales. Desde esta perspectiva, según los Lineamientos, leer resulta ser

“un proceso complejo, y por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas únicamente instrumentales”²⁸.

Así mismo, se reconoce que, el proceso de lectura posee unos niveles que deben ser escalados por los estudiantes para obtener resultados favorables en su desempeño en este aspecto. Para este proyecto se tuvieron en cuenta los niveles de logro en el lenguaje para el grado noveno (grado con el cual se desarrollo el proyecto) que el ICFES²⁹ ha planteado:

²⁷ *Ibíd.*, p. 49.

²⁸ *Ibíd.*, p. 49.

²⁹ Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media, op. cit. p 10.

Un nivel de comprensión literal en el cual se realiza una comprensión literal de la superficie del texto. Se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto.

Un nivel de comprensión inferencial Directa e Indirecta, en el que es posible realizar deducciones y presuposiciones de la información contenida en el texto de manera local o global. Se caracteriza por exigir una lectura que complementa los vacíos del texto como condición básica para entrar a una interpretación crítica de lo leído.

Un nivel de comprensión intertextual que supera el nivel de lectura inferencial y entra en un proceso de diálogo con el texto, en el que incluye la enciclopedia, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, para dar cuenta de partes del contenido textual. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina un movimiento de información que va del texto hacia otros textos o de otros textos hacia el texto y un nivel de comprensión crítica: se realiza una explicación de la interpretación crítica sobre lo leído. Se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina la movilización de saberes para conjeturar y evaluar lo que aparece en el texto. Además se identifican las ideologías y circunstancias de enunciación en el texto.

Hay que tener en cuenta que, estos niveles no sólo deberán ser alcanzados por los estudiantes de noveno, para que puedan llegar al último nivel, sino que deben ser trabajados en cursos anteriores. Sólo así, podrán los educandos llegar a plantear su visión crítica de un texto determinado que le presente la sociedad de la cual forma parte.

- **La escritura.** En cuanto a la escritura, siguiendo esta línea de procesos, en los lineamientos se plantean que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas.

“Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”³⁰.

Este concepto de escritura lleva a los maestros a relacionarlo con la cotidianidad de los educandos, a partir de sus necesidades para establecer este proceso como un acto significativo y placentero que ponga en contacto al escritor con el mundo y contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa.

En cuanto a esta competencia, en el mismo apartado, se encuentra definida desde el planteamiento de Dell Hymes (1972), en la cual está referida al

“uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados”.

De este modo, el autor introduce una visión mas compleja en la cual, se tienen en cuenta los procesos cognitivos, psicológicos y afectivos del ser humano en un contexto determinado.

La siguiente es una rejilla que permitirá evaluar los aspectos encontrados en la escritura de cada estudiante, de acuerdo con los niveles de producción de textos establecidos por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana³¹:

³⁰ *Ibíd.*, p. 49.

³¹ MEN op cit. p. 63

Tabla 22. Rejilla para la evaluación de la escritura.

Nivel	Componente	Se ocupa de	Comprende
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones. Coherencia local (oraciones correctas), lineal y cohesión (oraciones correctas, uso de conectores, organización por párrafos, puntuación, tildes, manejo adecuado de persona,
		Macroestructuras	Coherencia global (ideas claras, tema central)
	Sintáctico	Superestructuras	Orden lógico del texto
		Léxico	Coherencia semántica, campos semánticos
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en el texto que provienen de otro. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores o de otras épocas
Extratextual	Pragmático	Contexto	Intención del texto. Componente ideológico y político presente en el texto. Coherencia pragmática

La escritura, se reconoce entonces, como un proceso que involucra no sólo el significado, el contenido sino el propósito y la estructura. Éste implica contenido, organización textual, punto de vista, intención, interlocutores, efecto que se busca, uso del lenguaje, entre otras.

Por medio de la escritura, es posible identificar la forma de percibir, producir y analizar el lenguaje; sobre las capacidades que tiene el estudiante para registrar, planificar, corregir y construir lenguaje, y sobre el conocimiento que posee en general³². Al escribir el estudiante pone en interacción sus conocimientos previos con los que se enfrenta y plasma creaciones que le permitirá adquirir estilos propios para dar a conocer sus intenciones, sentimientos y conocimientos.

Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es una actividad didáctica que facilita la adquisición del código. Esto concuerda con la idea de los maestros que opinan que “la mejor forma de aprender a escribir es leyendo...”³³. Es por eso necesario que estas dos actividades estén íntimamente relacionadas, que sus procesos se lleven a cabo de manera conjunta y que se evalúen sus niveles por igual.

- **Resolución número 2343 de junio 5 de 1996.** En Lengua Castellana, para la elaboración de los indicadores de logros, las instituciones deben ceñirse a la resolución número 2343 de junio 5 de 1996. En la cual en la sección cuarta, se encuentra los de los grados séptimo, octavo y noveno de la educación básica. Los indicadores de logros que conciernen en este proyecto son los siguientes:

³²ESCOBAR, A, et al. (1994). Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. En JURADO, Fabio., et al. Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996.

³³ CASSANY, D. (1987) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación, 1997

Reconoce la literatura como manifestación en la que están presentes tanto elementos particulares de las culturas locales, como elementos universales.

Da cuenta de la estructura, intención y estrategias textuales particulares, presentes en diferentes tipos de textos y actos comunicativos.

Produce diferentes tipos de textos, utilizando estrategias que garantizan niveles de coherencia, cohesión, estructura, pertinencia y adecuación al contexto, obedeciendo a planes textuales elaborados previamente.

Argumenta consistentemente tanto en forma oral como escrita.

Se expresa ante un auditorio siguiendo un plan previo.

Utiliza selectivamente la información obtenida a través de los medios, para satisfacer sus necesidades comunicativas e interpreta elementos políticos y culturales que están presentes en la misma.

Utiliza el lenguaje para establecer acuerdos, en situaciones en las que se deben tomar decisiones.

Valora y respeta las normas básicas de comunicación, luego de haberlas construido socialmente.

- **Competencias Ciudadanas.** En la actualidad se ha venido viendo lo indispensable que es formar para la ciudadanía, siendo éste un desafío para la sociedad. Para ello, se formularon estándares de competencias ciudadanas que les servirá no sólo a los maestros sino también a los padres de familia para ayudar en la formación de ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común.

Se trabajaron a través de tipos de competencias, de la cual sólo mencionaremos la que fue abordada en el proyecto de aula, conceptualizada desde las competencias ciudadanas:

“Las Competencias Comunicativas son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlo. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.”

Estos estándares están organizados en tres grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Desde el tipo de competencia en el que nos enfocamos, en el grado noveno se encuentran:

- **Convivencia y paz.** Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro.

Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.

- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
 - Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.

Estos estándares, ayudan a que el clima del aula sea el más propicio para llevar a los estudiantes a un aprendizaje significativo y a aplicar lo aprendido en sus relaciones cotidianas.

- **Ley general de la educación.** En la ley general de educación 115 de 1994, en cuanto Al área, en el artículo 2º “objetivos generales de la educación básica”, tiene como uno de los objetivos de este nivel:

b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Más específicamente en el ciclo de secundaria, constituye:

El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo. (Artículo 22. “Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo secundaria”)

En el aspecto de la sexualidad que nos compete, en esta misma ley, en el artículo 13 “Objetivos comunes de todos los niveles”, se indica que, objetivo común de todos los niveles de educación, debe ser el desarrollo integral de los educandos. Para el campo que nos compete (la sexualidad) afirma que se debe:

d) Desarrollar una sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;

Así mismo, en el artículo 14 “Enseñanza obligatoria”, dispone que en todos los establecimientos de educación formal, privados u oficiales en todos los niveles deben cumplir con:

e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Aunque hace parte de una ley, este aspecto se deja en un segundo plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo con mitos sociales (puede aumentar el índice de embarazos, empiezan a vivir más temprano el aspecto sexual, etc), como también se ignora la importancia que trae el conocer a tiempo las implicaciones de este tema en el accionar de los jóvenes.

- **Evaluación de la educación básica en Colombia.** Esta evaluación a la educación básica en Colombia, la hace el ICFES a través de las pruebas SABER. Éstas tienen como propósito identificar el panorama actual en matemáticas y lengua castellana con el fin de constituir una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo, y para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.

Esta prueba se viene aplicando desde 1991 a estudiantes pertenecientes a los grados 3, 5, 7 y 9. En cuanto a la lengua castellana, las pruebas de lenguaje buscan evaluar la competencia comunicativa a partir del análisis de la forma como los estudiantes hacen uso del lenguaje para acceder a la comprensión de diferentes tipos de textos, es decir, la manera como el estudiante usa su lenguaje en los procesos de negociación de sentido.

En este sentido, se realizó una prueba de lectura y escritura a las estudiantes de noveno seis, con quienes desarrollamos el proyecto. Ésta estaba compuesta por

preguntas de opción múltiple con única respuesta, organizadas según los niveles de logro o estados en la competencia comunicativa planteados por el ICFES³⁴. Estos niveles arrojan información sobre lo alcanzado y lo que hay que superar en el proceso de comprensión lectora. Adicionalmente, se realiza una pregunta abierta para analizar el ámbito escritor y el conocimiento que los estudiantes tienen y ponen en práctica al momento de elaborar un texto, teniendo en cuenta el nivel intratextual, intertextual y extratextual que plantean los Lineamientos Curriculares³⁵.

Las preguntas cerradas, están clasificadas en 4 tópicos³⁶, los cuales se diferencian por el tipo de información a la que el lector debe acudir en el momento de enfrentar cada pregunta³⁷.

Paráfrasis

Enciclopedia

Pragmática

Gramática.

Con las pruebas aplicadas, se identificaron las siguientes siete problemáticas, en lo referido a la comprensión y producción de textos:

Problemática 1. No hay producción de textos, hay escritura oracional: los estudiantes presentan dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

Problemática 2. No se reconocen diferentes tipos de textos: los educandos tienen la tendencia de utilizar el cuento (texto narrativo) como la manera preferida a la

³⁴Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media. Op cit. p. 10

³⁵ MEN op cit. p. 63

³⁶ Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media. Op cit. p 11

³⁷ Estos tópicos están explícitos en el numeral 1.5.4 de este proyecto

hora de escribir. Descuidan los otros tipos de texto (informativos, narrativos, argumentativos, expositivos).

Problemática 3. Falta cohesión en los escritos de los niños: aunque éstos al escribir plantean sus ideas con cierta secuencia lógica, no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito.

Problemática 4. No se usan los signos de puntuación en los escritos: pocos niños utilizan signos de puntuación en sus producciones. Los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos.

Problemática 5. No se reconocen las intenciones de la comunicación: en los textos escritos por los estudiantes, es difícil reconocer si pretenden persuadir, convencer, informar, advertir, entre otros. Por esta razón no se puede realizar una lectura crítica.

Problemática 6. Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos: a los niños se les dificulta establecer relaciones entre los textos que desarrollen temáticas similares.

Problemática 7. Hay dificultades en la lectura crítica: los educandos, no acceden a este nivel debido a que no han logrado los dos anteriores como el literal y el inferencial. No llegan a tomar posición ante un determinado texto.

Estas problemáticas han sido identificadas con el fin de reflexionar y tomar acción para contribuir en el proceso de mejora de la calidad educativa, más específicamente en el aspecto comunicativo.

4.3.1 Marco Conceptual.

- **Constructivismo.** El constructivismo hace parte de la reforma educativa que pretende mejorar la calidad educativa. Es por esto que en este proyecto, se tuvo en cuenta las características y condiciones que propone el constructivismo, para de esta manera lograr un aprendizaje significativo. Según Mario Carretero ³⁸ el ser humano es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esto a través de los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Esta construcción depende de dos aspectos: el primero es la representación inicial que tengamos de la nueva información y el segundo es la actividad externa o interna que desarrollemos al respecto de esa información.

Sobre este tema, han dado aportes diferentes autores, pero se mencionarán Vygotsky, Piaget y Ausubel, de quienes el Carretero retoma sus postulados y la idea de que existen varios tipos de constructivismo³⁹:

1) El aprendizaje es una actividad solitaria. En la visión de Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva se presenta la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social. Estos autores nos transmiten la imagen de un ser que aprende básicamente en solitario. De cada uno depende la evolución de sus conocimientos.

2) Con amigos se aprende mejor. Esta posición es retomada de los constructivistas, que pueden considerarse que están entre las aportaciones

³⁸ CARRETERO, Mario (1993). Constructivismo y educación. Editorial Luis Vives. Argentina. p. 21

³⁹ Ibid., p. 102

piagetianas y cognitivas y las vygotskianas. Por ejemplo, por los que han mantenido que la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. Existe en ese instante un intercambio de información entre individuos que tiene diferentes concepciones e ideas sobre algo, lo cual crea una modificación en el otro a la hora de establecer una comunicación. En este enfoque se tiene en cuenta el contexto en el cual se sitúa el individuo y el cual le permite adquirir conocimientos.

3) Sin amigos no se puede aprender. Esta sería la posición vygotskiana radical que en la actualidad ha conducido a posiciones como la «cognición situada» (en un contexto social). Desde esta perspectiva se identifica que los individuos adquieren conocimiento por medio de sus interacciones en sociedad. Aunque el estudiante realice una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. El problema que puede surgir de este enfoque, es que se pierda el estudiante individual, más específicamente sus procesos individuales de cambio.

- **Investigación acción.** La investigación acción, es un método favorable para el mejoramiento de los procesos educativos. En ésta, los investigadores se involucran activamente y participan junto con los investigados. Este es un método de investigación que combina dos tipos de conocimiento: el teórico y el del contexto del cual pretenden sacar algún tipo de información. Para Kurt Lewin⁴⁰ “La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”.

⁴⁰El Pedagogo Social y los Métodos de Investigación y Acción. [on line] Revisado el 26 de Agosto de 2007. En: [www.alumnos.hernandarias.edu.ar/animacion%2005/archivos05-2/Pedagogo%20Social%20y%20los%20M%9todos%20de%](http://www.alumnos.hernandarias.edu.ar/animacion%2005/archivos05-2/Pedagogo%20Social%20y%20los%20M%9todos%20de%20)

Esta investigación interpreta lo que ocurre en la enseñanza desde el punto de vista de los actores implicados y emplea su mismo lenguaje, reconociendo la posibilidad de generar teoría desde el sentido común. En este contexto, la investigación-acción utiliza eficazmente en los proyectos de aula. En el se intenta resolver un determinado problema, utilizando métodos para la recolección de la información y el análisis de los resultados.

En el aula de clase, este tipo de investigación se elige el problema que se quiere cambiar o solucionar, se revisa bibliografía pertinente, se plantea la pregunta que se quiere responder, se plantea la hipótesis tentativa a esta pregunta, se determina la metodología que se usará para recoger los datos. Luego se analizan dichos datos y se sacan las conclusiones. Para ello se siguen las siguientes cuatro fases:

1. La observación: (diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial). Aquí se identifica el problema o la necesidad que es indispensable tratar. Se reúne y organiza los datos que se recojan, para de esta manera planificar el accionar más conveniente según la situación que se quiera mejorar.

2. Planificación: se desarrolla un plan de acción que contribuya al mejoramiento de la problemática. En el plan de acción se estudiarán y establecerán prioridades en las necesidades, y se plantearán opciones entre las posibles alternativas de solución.

3. Acción (fase de innovación para el maestro): en esta fase, se pone en práctica el plan de acción previamente elaborado con las actividades diseñadas que llevarán a una posible solución del problema. Aquí todas las personas participantes en el proyecto, deben estar bien organizadas y comprometidas con la labor que se está llevando a cabo.

4. Reflexión: el trabajo realizado en el aula de clase, después de ser aplicado, debe regirse a un riguroso análisis para posteriores mejoras al plan de acción que fue utilizado.

Hay que tener presente que la investigación acción, no tiene un punto final porque siempre plantea nuevos interrogantes tanto de los estudiantes como de las personas que están involucradas en el proceso de mejora que se pretenda el conseguir con proyecto.

El trabajo en el aula de clase, desde esta perspectiva se constituye como un intento de transformación de los educadores. Según Jhon Elliot⁴¹, la investigación acción se constituye como una forma de cambio en las instituciones encargadas de la formación de docentes que puedan evolucionar en la visión tradicional y descontextualizada que aun hoy se presenta en las aulas de clase. El principal problema es la dificultad que tiene los orientadores en liberarse de las creencias y valores de la cultura que se pretende modificar, razón por la cual, se tiene rechazo hacia la innovación.

- **Trabajo Por Proyectos.** En el contexto educativo, los maestros deben plantear sus proyectos de aula encaminados al mejoramiento de la calidad educativa. Para ello se tiene en cuenta las consideraciones generales acerca de los PROYECTOS según dos autores:

El primero es Tomás Sánchez Iniesta, 1995⁴² quien dice:

⁴¹ ELLIOT, Jhon. (1991). El cambio educativo desde la Investigación – Acción. Ediciones Morata. Madrid. p. 66

⁴²SANCHEZ Iniesta, Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la plata.,1995.

“Entendemos por proyectos de trabajo el modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos.

Los proyectos de trabajo están relacionados con la realidad y parten de los intereses de los alumnos, lo que favorece la motivación y la contextualización de los aprendizajes, a la vez que aumenta la funcionalidad de los mismos, y propicia su aplicación a otras situaciones distintas de las estudiantes en el aula”

La anterior es una perspectiva que se asemeja al trabajo elaborado en el aula de clase, el cual surgió de una situación problema, que se ajusta al momento que atraviesan las adolescentes y que fue encaminado a la solución de las dudas y vacíos que éstas tenían.

El segundo es Josette Jolibert, 1992⁴³ quien se enfoca también, en la realidad que circunda a los jóvenes, para plantear estrategias que mejoren las debilidades que presenten. Esto lo afirma cuando dice:

“En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar..., se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje. Para todo tipo de aprendizaje, no solamente para el de la lectura. Esto es válido para todos, incluyendo a los adultos.

Nuestra estrategia sólo puede inscribirse eficazmente en el marco de clases cooperativas en las que la pedagogía de proyectos lleva a la actividad. Es necesario que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar

⁴³JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Hachette. 1991.

cargado de significados para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje (en lugar de soportar una enseñanza).

Además, la pedagogía de proyectos permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse. Esta práctica les permite:

- No depender solamente de las elecciones del adulto.
- Decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido.
- Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes.
- Asumir responsabilidades.

“Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad”

Lo que se siguió en este proyecto, es la intención de hacer significativo el aprendizaje de la lengua castellana, en busca del mejoramiento de la competencia comunicativa. Para ello se impulsó a las estudiantes a ser agentes activas en su aprendizaje, sin ningún tipo de imposición. Además, se tuvo en cuenta la edad por la que atraviesan las adolescentes, la cual se constituyó en el eje central de nuestro trabajo, ya que a través del diagnóstico manifestaron vacíos que nos impulsaron a partir de un interés y seguir el trabajo por proyectos.

- **Proyecto De Aula.** El proyecto pedagógico de aula es un instrumento importante en las labores escolares, debido a que parte de la realidad circundante de los estudiantes y los acerca a un aprendizaje significativo. Este se define como un instrumento de planificación en la enseñanza, en el cual los alumnos asimilan y atribuyen significado a los contenidos propuestos, estableciendo relaciones entre

los conocimientos que ya poseen con los nuevos que serán adquiridos a través del proceso que se lleven en el aula.

Los maestros, con el desarrollo de proyectos de aula, pueden organizar y programar los procesos de enseñanza junto con sus estudiantes. Además, en este trabajo, se permite el trabajo interdisciplinar de las diversas áreas de los currículos y lo necesario en cuanto a la formación de integral de la personalidad de los estudiantes. Una personalidad profundamente humana y en permanente proceso de maduración a través del descubrimiento, del enriquecimiento y del ejercicio de sus potencialidades en los cuatro ámbitos básicos del aprendizaje: "aprender a ser", "aprender a conocer", "aprender a convivir", y "aprender a hacer"⁴⁴.

El Proyecto Pedagógico de Aula ha de tener en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos. A través de éste, se hacen posibles adaptaciones curriculares que sean necesarias para atender las necesidades de los educandos, es decir, el Proyecto Pedagógico de Aula viene a ser como el "puente" que tienen los maestros entre las metas educativas planteadas por los libros reglamentarios y la realidad que viven y experimentan los estudiantes. Pretendiendo con ello conseguir que los aprendizajes puedan ser eficaces y significativos para la totalidad del alumnado.

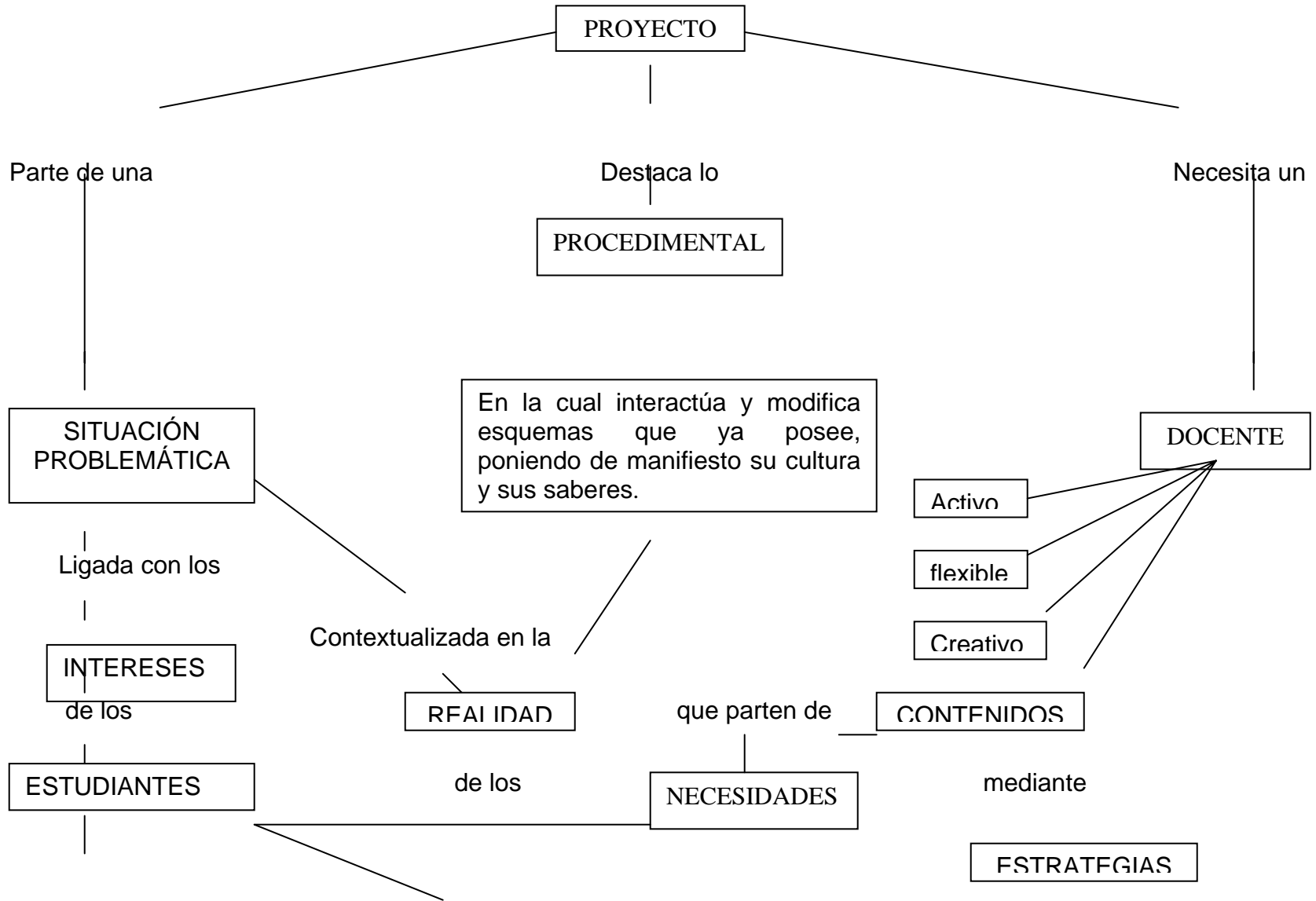
Para entender mejor qué es un proyecto, se tendrá en cuenta el siguiente cuadro que está plasmado en el libro titulado: "LOS PROYECTOS EN EL AULA" Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad de Mabel Nelly Starico de Accomo⁴⁵.

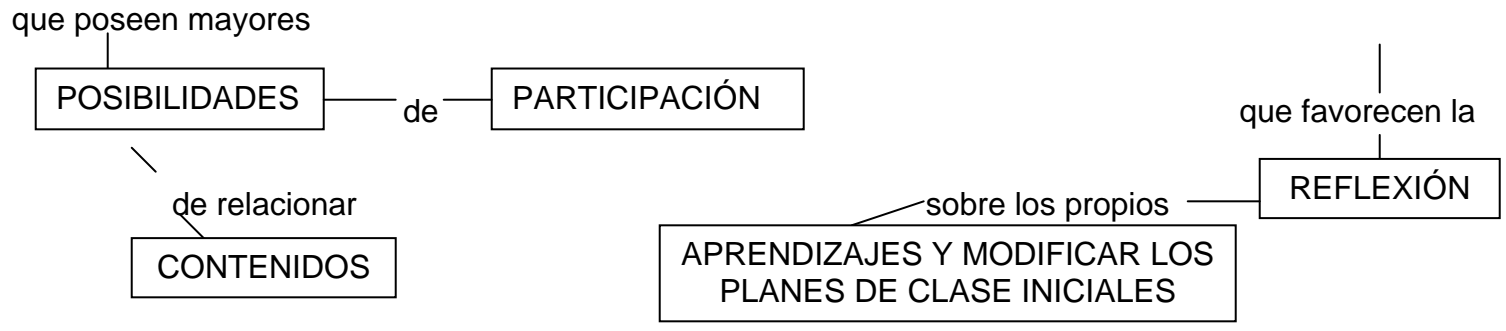
⁴⁴ Aldea E Telecomunicaciones. Los proyectos pedagógicos de aula (online). 2000 (citado 20 de Nov., 2006).

<http://www.aldeaeducativa.com/aldea/docentes/Articulo.asp?id=12>

⁴⁵ *Ibíd.*, Pág.101

Gráfica 1. Definición de Proyecto de Aula





proyectos de aula, los cuales, se plantean para mejorar la calidad educativa y para plantear estrategias de solución acorde a la realidad que los educandos viven. Desde esta perspectiva, se debe entonces, abolir toda enseñanza regida a un currículo estricto, para dar paso a la flexibilidad y a la integración de diferentes áreas en la formación, no sólo en el aspecto cognitivo sino también en toda las dimensiones del ser.

- **La argumentación.** existen diversos tipos de textos, pero el que se trabajó para la elaboración de la ponencia fue el texto argumentativo. Para Flora Perelman⁴⁶ La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

El discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o auditor acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas. Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo:

⁴⁶PERELMAN Flora. La producción de textos argumentos en el aula. En: Revista En el aula. Nº 11, Ministerio de Educación de la Nación [en línea]. Febrero de 1999. [consultado el 27 de Junio de 2006]. Disponible en: <<http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/textos.doc>>

a) introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis,

b) desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis,

c) conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada.

Esta estructura canónica puede sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc.

▪ **La Argumentación Por Interacción.** El tema de la argumentación es generalmente ubicado en espacios habituales de los individuos. En las interacciones que a diario se tienen, se ponen en juego las relaciones de poder (convencer, ser aceptado, ser creído) que existen en la sociedad. En dichas interacciones se pone a prueba la competencia comunicativa y argumentativa y el aula de clase se convierte en uno de los escenarios que interesan para nuestro proyecto. Por esta razón se plantearon diferentes actividades (debates, foros, etc), que les permitiera a las jóvenes reforzar sus argumentos sobre el tema tratado.

El estudio de la argumentación en el aula según Héctor Pérez Grajales⁴⁷ tiene dos propósitos: el primero es suministrar al docente elementos de análisis del discurso oral y escrito, sobre todo del discurso pedagógico, que el maestro podrá incorporar al aprendizaje por medio de ejercicios con los diferentes géneros discursivos, abordados de manera interdisciplinaria. El segundo estimular la investigación e aquellos campos donde todavía no se conoce con precisión como actúan los mecanismos de persuasión. Así el estudiante podrá acceder con mayor eficacia al aprendizaje de los principios e instrumentos de argumentación que brinda el lenguaje en la academia.

⁴⁷PÉREZ GRAJALES, Héctor. Nuevas tendencias de la composición escrita. Santafe de Bogotá. Magisterio. 1999. 278 p

➤ **Los problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo.** Los obstáculos que tiene que enfrentar un alumno para que su texto argumentativo sea una producción de calidad son de diversa naturaleza:

a) La escritura es un problema retórico que implica resolver la tensión dialéctica entre qué escribir y cómo hacerlo en una situación de comunicación determinada que plantea unas exigencias concretas. Son los objetivos del que escribe, las características del lector, junto con las propiedades del contexto las que guían el proceso de composición escrita. Los alumnos, entonces, tienen que resolver el problema de articular y coordinar el trabajo sobre el contenido con la consideración permanente del contexto de elaboración de su texto.

b) El texto argumentativo es un texto abierto, depende mucho del receptor: hay que presentarle razones fuertes para que él se convenza de la validez de la posición tomada. Esta característica de texto abierto lo diferencia del discurso narrativo que es más cerrado, ya que éste tiene una trama que vincula causal y temporalmente los hechos: no depende, en su estructura ni en su contenido, tan imperiosamente del receptor como sucede con el discurso argumentativo.

c) Otra dificultad observada en los niños es la pobreza de los argumentos que habitualmente utilizan. Es frecuente encontrar opiniones de este tipo vertidas por los alumnos:

"El libro que leí me gustó mucho porque era muy divertido".

Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. De esta manera, no emplean una serie de recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las

comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc).

La elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el objeto a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos y contrargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Y al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a ser utilizadas.

d) Finalmente, otra problemática que los alumnos tienen que enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del "archiconector y" que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar la materia textual. Con frecuencia, los autores ubican en la superficie del texto los organizadores textuales o conectores para que el que lo lea deduzca las relaciones lógico-semánticas y pragmáticas entre los enunciados. Por lo tanto, su uso por parte de los alumnos no sólo depende del conocimiento de los conectores sino también de su intencionalidad para que el mensaje llegue de forma más clara y explícita al lector.

- **Aprendizaje Significativo.** Para todas éstas problemáticas, los maestros deben tener como meta lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo a partir de métodos y estrategias que logren acaparar la atención y satisfacer las necesidades que se les presentan. De acuerdo al *aprendizaje significativo*, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

El aprendizaje significativo, presenta ventajas como producir una retención más duradera de la información, facilitar la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa (ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido), la nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo. Este aprendizaje es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del educando y es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

No es totalmente cierto que el aprendizaje sea significativo si sólo se nutre de los contenidos y procedimientos que la situación enseñanza-aprendizaje le propone. Mabel Nelly Starico de Accomo⁴⁸ en su libro Los Proyectos en el aula plantea que:

▪ **El aprendizaje es significativo cuando.**

- Existe vinculación sustantiva entre el conocimiento previo ya construido y el nuevo material.
- Esa relación es sustantiva porque no es arbitraria, es decir no memorizada sino construida otorgándole significado.
- Repercute sobre el crecimiento personal, cuando contribuye a la construcción de nuevos significados. Cuanto más significados se construyen, más y mejor se construirán otros.
- Influye sobre hechos, conceptos, datos, teorías, relaciones, procedimientos, actitudes...que el alumno ya posee, que conforman su estructura cognoscitiva.

⁴⁸STARICO de Accomo, Mabel Nelly. Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad. Argentina: Magisterio del Río de la plata. ,1999.

➤ Es transferible a nuevas situaciones, para solucionar nuevos problemas sin solicitar ayuda a los otros. Es factible de utilizar ante nuevas circunstancias. (funcionalidad de lo aprendido).

➤ Motiva nuevos aprendizajes, nuevos deseos de aprender. No hay aprendizaje sin necesidad de realizarlo, sin haber internalizado la “intención y la acción”.

➤ Moviliza la actividad interna, que es la que permite relacionar los nuevos contenidos y procedimientos con los disponibles en la estructura interna. (No hay aprendizaje sin el proceso de actividad interna).

La actividad interna no constituye la simple exploración de situaciones y objetos, la respuesta a consignas, al descubrimiento por el descubrimiento mismo...Éstos son medios, técnicas, métodos estimulativos de la actividad escolar.

➤ Reconsidera la memoria como base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes pero no sólo para recordar lo aprendido, sino como memoria comprensiva.

➤ Permite la adquisición de estrategias cognitivas de observación, exploración, comprensión, descubrimiento, planificación, comparación, etc.; estrategias que enriquecen la estructura cognoscitiva acrecentándola.

➤ Rompe el equilibrio inicial de los esquemas del alumno. Según Norman “Los esquemas de conocimiento son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencia de sucesos, acciones y secuencias de acciones”. Los nuevos aprendizajes son significativos cuando logran que la nueva información se incorpore a uno o más esquemas, revisándolos, modificándolos, reconstruyéndolos...en un proceso de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio modificadorio de sus esquemas según el tipo de ayuda pedagógica.

Esta ayuda pedagógica (enseñanza) requiere la utilización de incentivos realmente motivacionales a fin de favorecer el desequilibrio adecuado, la toma de conciencia por parte del alumno de ese desequilibrio, la necesidad de superarlo modificando sus esquemas, construyendo otros nuevos, en un real y productivo proceso de reequilibración. La noción de aprendizaje significativo está ligada a las motivaciones, necesidades y relaciones, es decir al desarrollo afectivo – relacional – social, componente fundamental del aprendizaje conceptual.

- **Análisis Crítico Del Discurso.** Para la elaboración del producto, también fue necesario ver desde las épocas literarias, cuáles eran la concepción de hombre y de mujer que se tenían. Para ello se hizo el *análisis crítico* de poemas de épocas como el Neoclasicismo, Romanticismo, Vanguardismo, entre otras. Para entender mejor este trabajo es necesario tener en cuenta lo que Teun A. Van Dijk dice sobre esto⁴⁹:

El análisis crítico tiene como objetivo fundamental evidenciar, a través del discurso, problemas sociales y políticos, evidenciando los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través del discurso. Problemas, como el racismo, la desigualdad, el gobierno y la autoridad, las ideologías. El objetivo central de esto es saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad.

Este tema fue utilizado en el proyecto, para que las estudiantes evidenciaran ciertas actitudes machistas en cuanto a las relaciones afectivas. Cómo ha sido el papel de hombre y de mujer en cada época y las características que presentaba según las concepciones que se tenían.

⁴⁹ VAN DIJK, Teun A. Análisis Crítico del discurso. En: Cátedra UNESCO. [en línea]. (1994). [consultado el 25 de Septiembre de 2006]. Disponible en: < www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html - 39k >

▪ **Criterios para un análisis crítico del discurso.** Van Dijk tiene en cuenta los siguientes pasos para la elaboración de Análisis Crítico del Discurso:

1. Búsqueda de crítica generalizada de actos repetidos inaceptables, no aislados.
2. Búsqueda de crítica estructural de instituciones y de grupos más que de personas. Es decir, abuso de poder cometido por grupos y por instituciones (como, por ejemplo, la iglesia, la escuela), no por personas particulares.
3. Focalización en actos y actitudes inaceptables que indiquen un abuso del poder y evidencien la dominación.
4. El Análisis Crítico del Discurso se sitúa en una perspectiva de disenso, de contra-poder; es una ideología de resistencia y al mismo tiempo de solidaridad.

A través de un estudio del discurso, se puede lograr comprender los recursos de manipulación y de dominación utilizados por las elites, pues éstas son las que tienen un control específico sobre el discurso público. Es un poder que permite controlar los actos de los demás, define quién puede hablar, sobre qué y cuándo. En cuanto a este proyecto, se intentaba ver qué efectos tenía el dominio de la sociedad, en cuanto a las relaciones afectivas que se gestaban en una sociedad, en una época determinada y con leyes y normas que limitaban el papel de la mujer en el actuar cotidiano.

4.4 IDENTIFICACIÓN

4.4.1 Situación Significativa. Con este proyecto se realizó un I Encuentro sobre Sexualidad, titulado: “Sexo-sentido: implicaciones de la sexualidad”, en el cual los estudiantes de noveno, con la organización activa de las adolescentes de 9º 6 recibieron orientaciones para su actuar en la etapa por la que atraviesan.

Este I Encuentro, es producto de la reflexión individual sobre la definición de su propia identidad, lo que ama, aprecia, le gusta y disgusta, para asumir de forma más consciente su rol dentro de una sociedad cada vez más exigente consigo mismo y con el medio al que se enfrenta. Puesto que la sexualidad tiene que ver con las costumbres, normas, usos, ritos, formas de relación, es importante consolidar un concepto propio de sí mismo, validando su autenticidad y asumiendo una actitud responsable con su entorno, el cual será construido a través del proceso de elaboración de dicho encuentro.

De igual manera se tuvo la participación de diferentes especialistas en el tema de la sexualidad (médico, psicólogo, sexóloga y sacerdote) quienes les permitieron a los estudiantes asumir diferentes posturas ante las intervenciones que cada uno tuvo en el evento. Para tal fin se utilizó como estrategia la escritura y lectura de diferentes textos y de literatura que arrojen información sobre el tema tratado. De igual manera, tuvieron espacios para la creación, en la cual dieron cuenta de su trabajo investigativo y su producción individual que sirvieron para el desarrollo del encuentro (La ponencia).

El siguiente es el programa inicial del encuentro. No se siguió el orden establecido a continuación ya que dos de los expertos (sexóloga y médico), no pudieron estar a la hora establecida por razones de compromisos inaplazables con la universidad Industrial de Santander; institución en la cual laboran.

Tabla 23. Programa primer encuentro de sexualidad.

<u>PROGRAMA</u>	
8:00-8:15 AM	Apertura del evento
8:15-8:45 AM	Intervención de delegado de la UNAB
8:45-9:00 AM	Palabras de presentación del evento. Practicantes Universidad Industrial de Santander
9:00-9:10 AM	Ponencia de la estudiante Yeimi Herrera del grado 9° 6
9:10-9:25 AM	Comentarios de los expertos
9:25-9:35 AM	Sesión de preguntas
9:35-9:45 AM	Ponencia de la estudiante Ruby Galvis del grado 9° 6
9:45-10:10 AM	Comentarios de los expertos
10:10-10:40 AM	REFRIGERIO
10:40-10:50 AM	Sesión de preguntas
10:50-11:20 AM	Cortometraje del Video “Luca Adoleserncia” de PROFAMILIA
11:20-11:30 AM	Ponencia de la estudiante Katherin Marín del grado 9°6
11:30-11:50 AM	Comentarios de los expertos
11:50-12:00 M	Sesión de preguntas

Debido a lo anterior, las dos primeras ponencias se leyeron sin la intervención de los expertos. Sólo la lectura de la tercera, se hizo en presencia de los tres expertos, a quienes se les pasó papeles con preguntas del público, sobre los temas tratados en los textos argumentativos de las tres representantes de noveno seis.

4.4.2 Producto. Con la realización de este proyecto se obtuvo como producto la elaboración de un texto argumentativo, una “ponencia”, que fue trabajada teniendo en cuenta la escritura y reescritura de la misma.

Las estudiantes debían entregar su primera ponencia para luego de las observaciones dada por su maestra, corregirlas y adecuarlas para ser leídas el día del I encuentro sobre sexualidad. El tema a desarrollar en la ponencia era escogido según el interés específico de las estudiantes, en ello debían tener en cuenta cuál era la temática que más les inquietaba y de la cual tenían más dudas.

Durante el tiempo de preparación para la elaboración del producto, las jóvenes accedían a diferentes tipos de textos que, enriquecían sus conocimiento sobre diferentes temáticas relacionadas con la sexualidad. Con lo anterior, estas adolescentes tendrían varios argumentos que darían cuenta de su posición ante situaciones que se viven en la etapa que atraviesan.

4.4.3 Detonante. La organización de un Primer encuentro sobre sexualidad, surgió del planteamiento a las estudiantes de la siguiente pregunta: ¿Cómo cambiar en los jóvenes la concepción de que la sexualidad es sinónimo de sexo? Ésta surgió luego de darse cuenta que no eran las únicas en pensar que la sexualidad estaba enfocada hacia el sexo, ya que gracias al interés que despertó el tema, decidieron preguntarle a sus compañeros de otros cursos lo que ellos sabían. En este contexto, descubrieron el desconocimiento general y se inquietaron por motivar el conocimiento de la realidad a la que se enfrentan.

Ante pregunta antes planteada, las estudiantes como solución, propusieron la elaboración de un congreso, pero dado el tiempo, los costos y la disponibilidad del personal, se redujeron las pretensiones, para sugerir la idea del I encuentro mencionado.

4.4.4 Venta Del Proyecto. La venta de este proyecto fue la proyección de la película el crimen del padre Amaro. En esta película se ven temas como las relaciones prohibidas (entre el sacerdote y una joven de 16 años fiel de la iglesia), el aborto de la protagonista y otros temas que no son ajenos a las problemáticas sociales con las que se ven enfrentadas a diario.

Con ella las estudiantes despiertan interés por temas que poco son tratados en la sociedad y que partiendo de las situaciones presentadas en ella, guían el camino al encuentro con el conocimiento de su propio ser y el de la sociedad en la cual se encuentran inmersas.

4.5 PLAN DE ACCIÓN.

Tabla 24. Plan de acción para el proyecto "Percepciones y valoraciones de los jóvenes acerca de la sexualidad".

ESTÁNDAR	LOGROS	CONTENIDOS	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Reconocer la función comunicativa del lenguaje en discursos específicos, teniendo en cuenta intenciones, deseos, actitudes de los participantes en los actos de habla.	<ul style="list-style-type: none"> - Usar la lengua escrita para presentar ideas, pensamientos y saberes. - Interpretar el texto fílmico, asignándole sentido a la imagen, sonido y diálogos presentes. - Asumir una postura crítica frente a una situación determinada. 	<p>CONCEPTUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende el concepto de sexualidad. - Establece diferencias entre la sexualidad y la genitalidad en el ser humano. <p>PROCEDIMENTALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socializa con el grupo su opinión con relación a la sexualidad. - Asume una postura participativa propia de la técnica del foro. - Relaciona la información presente en su contexto con sus propias concepciones sobre sexualidad. - Presenta por escrito su experiencia personal sobre su sexualidad. <p>ACTITUDINALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de manera activa a sus 	Venta del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio sobre temas relacionados con la sexualidad. • Proyección de la película "El crimen del Padre Amaro". • Retroalimentación de la película "El crimen del Padre Amaro". • Ejercicio de argumentación por medio del foro • Conceptualización del foro • Propuesta del encuentro. • Ejercicio de argumentación para solicitar permiso para la realización del congreso. • Presentación de la unidad temática • Ejercicio de argumentación

		<p>compañeras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresa asertivamente su punto de vista sobre la temática planteada en clase. 		<ul style="list-style-type: none"> •
<p>Organizar de forma crítica la información que recibe y la complementa con otras fuentes para darla a conocer masivamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar un encuentro de sexualidad, que permita visualizar el proceso de las estudiantes sobre un tema específico y que contribuya a la reflexión de los imaginarios sociales sobre sexualidad. - Utilizar diferentes tipos de textos para la difusión y organización de un encuentro de sexualidad. 	<p>CONCEPTUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las características y elementos de una carta. - Identifica la estructura y los componentes de la noticia como texto informativo. - Comprende los pasos requeridos para la elaboración de un encuentro de sexualidad. <p>PROCEDIMENTALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplea argumentos sólidos para expresar sus ideas en una carta. - Elabora una noticia que dé cuenta de la actividad a realizar en el encuentro. - Organiza grupos de trabajo con funciones específicas para la correcta ejecución del encuentro. <p>ACTITUDINALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprecia las ideas de sus interlocutores y las tiene en cuenta 	<p>Organización del encuentro de sexualidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los textos argumentativos realizados para solicitar permiso de la ejecución del encuentro. • Teoría de la argumentación. Los textos argumentativos. • Conceptualización sobre las partes de la carta por medio de ejemplos y análisis de los mismos. • Creación de cartas argumentativas. • Selección de las cartas mejor elaboradas. • Envío de la carta a la rectora de la Institución. • Conceptualización del encuentro. • Organización de grupos de trabajo para organización

	<p>- Reconoce los diferentes tipos de textos usados en el contexto del cual forma parte.</p> <p>- Aplicar las diferentes normas gramaticales que garantizan la coherencia y cohesión en un texto</p> <p>- Identifica la estructura de los textos a través de ejercicios prácticos.</p> <p>- Reconoce los diferentes tipos de textos usados en el contexto del cual forma parte.</p>	<p>al momento de realizar una actividad.</p> <p>- Respeta la opinión del otro en actividades grupales que requieran la elección de un tópico común.</p> <p>- Participa activamente de proyectos colectivos.</p>		<p>del encuentro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo de presentación de informes de trabajo (conceptualización) • Selección de los participantes del encuentro a tener en cuenta • Acercamiento a los textos informativos • Tipos de textos informativos. • Exposición de trabajos grupales • Conceptualización de la noticia • Análisis de la noticia • Composición de una noticia para dar a conocer el congreso a la comunidad • Taller de producción escrita • Recrear un texto producir 4 versiones • Diferenciación entre producción oral y escrita • Organización de un texto.
--	---	---	--	---

	<p>- Comprende la estructura de un texto, identificando los párrafos que lo componen</p> <p>- Reconoce la macroestructura de un texto</p> <p>- Construye conocimientos a través de actividades prácticas.</p> <p>- Promover el pensamiento crítico, usando argumentos escritos y valiéndose de ellos para asumir una postura determinada.</p> <p>- Interpreta el texto fílmico,</p>			<p>Los párrafos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de trabajos grupales sobre las lecturas sobre sexualidad • Análisis de las lecturas distribuidas por grupos. • Conceptualización del párrafo • Clases de párrafos • Visita de una periodista de TVC de Bucaramanga • Corrección de la noticia para dar a conocer el congreso a la comunidad. • Revisión de actitudes, prejuicios y preconceptos frente a sexualidad y ciudadanía. (Ejercicio de argumentación.) • Proyección de la película “el aborto” • Conceptualización del Debate • Charla de Psicóloga • Taller
--	---	--	--	---

	<p>asignándole sentido a la imagen, sonido y diálogos presentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumenta y defiende posturas ante perspectivas sociales presentadas en el contexto en el cual se desenvuelve - Adquiere elementos de juicio para la toma de decisiones. - Comprender que las formas en que percibimos la realidad tienen muchas 			<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un texto autobiográfico • Evaluación de los temas vistos en las sesiones anteriores de clase. <ul style="list-style-type: none"> - La carta - El informe - La noticia
--	---	--	--	---

	<p>interpretaciones influidas por las propias creencias, valores, actitudes, contextos e historias personales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producir textos escritos de acuerdo a la intención comunicativa propuesta. - Usa la lengua escrita para presentar ideas, pensamientos y saberes. - Expresa su pensamiento abstracto e ideológico a través de la 			
--	---	--	--	--

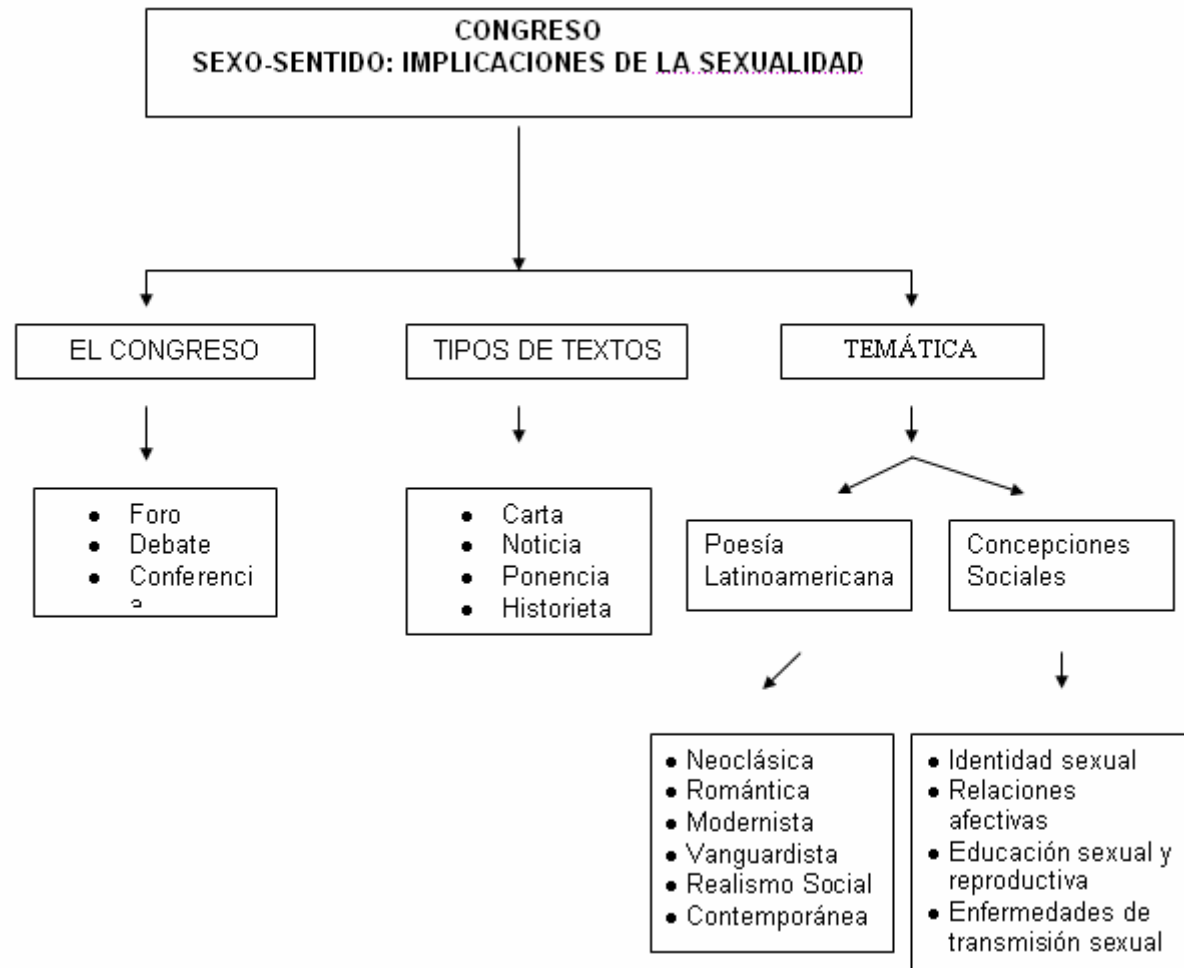
	<p>creación poética y otros actos comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. - Usar la lengua escrita para presentar ideas, pensamientos y saberes. 			
<p>Determinar en las obras literarias latinoamericanas elementos sociales, culturales, ideológicos y políticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la literatura como manifestación en la que están presentes elementos de una cultura específica. 	<p>CONCEPTUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue las características de cada época literaria, atendiendo a las particularidades que intervienen en las concepciones sobre sexualidad. - Reconoce los elementos contextuales que inciden en la 	<p>Análisis Crítico del Discurso sobre la sexualidad en los poemas de diferentes épocas literarias (neoclásica, romántica,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de sensibilización • Producción de textos poéticos • Pre-lectura de la película “La Sociedad de los Poetas Muertos” • Proyección de la película “La Sociedad de los Poetas

<p>determinantes en la concepción de la sexualidad que tiene el ser humano.</p>	<p>- Leer con sentido crítico poemas de autores latinoamericanos .</p> <p>- Expresar su pensamiento abstracto e ideológico a través de la creación poética y otros actos comunicativos.</p>	<p>interpretación de cada momento literario.</p> <p>PROCEDIMENTALES:</p> <p>- Aplica el Análisis Crítico del Discurso para identificar concepciones relacionadas con la sexualidad en una época determinada.</p> <p>- Lee y analiza poesías de cada época literaria, teniendo en cuenta las características y elementos que la constituyen.</p> <p>- Tiene en cuenta los recursos del lenguaje para la creación de poesía.</p> <p>- Analiza el interés ideológico sobre la sexualidad plasmándolo en una historieta y/o caricatura.</p> <p>ACTITUDINALES:</p> <p>- Disfruta de la lectura y creación de textos poéticos.</p> <p>- Valora la producción escrita de sus compañeros realizando aportes para el mejoramiento de la misma.</p>	<p>modernista, vanguardia, realismo social, contemporánea).</p>	<p>Muertos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación de la película • Lectura y análisis del poema “La Sociedad de los Poetas Muertos”, de Walt Whitman • Entrega, lectura e identificación de poemas de las diferentes escuelas (en parejas). • Trabajo grupal, caracterización de cada una de las escuelas literarias. • Exposición por escuelas en “El museo de la Lietratura”. • Análisis de poemas relacionados con el proyecto de sexualidad (concepción de mujer, creencias e ideologías).
---	---	---	---	---

<p>Producir textos escritos argumentativos para exponer ideas propias basadas en diversos documentos relacionados con la sexualidad.</p>	<p>- Participar en un encuentro que favorezca la exposición de argumentos y datos convincentes en la confrontación de puntos de vista, conceptos y resultados.</p> <p>- Asumir el rol de ponentes que contribuya a la reflexión sobre la sexualidad por parte de la comunidad educativa.</p> <p>- Valorar los aportes de la ortografía en la comprensión y producciones textuales, la</p>	<p>CONCEPTUALES:</p> <p>- Identifica los elementos de la interacción verbal y del lenguaje no verbal en diferentes actos comunicativos.</p> <p>- Interioriza métodos para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información para la producción de un texto.</p> <p>PROCEDIMENTALES:</p> <p>- Realiza un texto argumentativo teniendo en cuenta la coherencia, cohesión, estructura, pertinencia y adecuación al contexto.</p> <p>ACTITUDINALES:</p> <p>- Utiliza el lenguaje para establecer acuerdos, en situaciones en las que se deben tomar decisiones.</p> <p>- Valora y respeta las normas básicas de la comunicación, luego de haberlas construido socialmente.</p>	<p>Organización del congreso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de temas a tratar en el congreso. • Conceptualización la ponencia. • Lectura de textos iconográficos • Diferenciación entre historieta y caricatura • Conceptualización de historieta • Lectura de textos referidos a la misma temática • Comparación de textos • Conceptualización denotación y connotación • Evaluación del proyecto • Evaluación del producto
--	---	---	-----------------------------------	--

	<p>entiende y la adopta como una de las reglas de uso de la lengua escrita.</p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluar de forma crítica los procesos seguidos del proyecto de aula y el producto.			
--	--	--	--	--

Gráfico 2. Unidad Temática.



5. RESULTADOS

Gráfica 3. Formato del afiche para la promoción del evento



5.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Para la evaluación del proyecto, se aplicó una rejilla de evaluación, en la cual 32 de las estudiantes pudieron expresar su parecer con respecto al trabajo realizado por las maestras en formación, con lo referente al desempeño correspondientes a los períodos tercero y cuarto del año 2006. La rejilla aplicada fue la siguiente:

Tabla. 25. Formato rejilla de evaluación del proyecto.

ASPECTOS	5 Siempre	4 Casi siempre	3 Algunas Veces	2 Pocas Veces	1 Nunca
1. Los temas tratados estuvieron acordes con el propósito del proyecto					
2. Las actividades realizadas facilitaron la comprensión y el aprendizaje de los temas planteados					
3. Se utilizaron diversas herramientas (tecnológicas y manuales) para el desarrollo de los temas propuestos					
4. Las maestras dieron sus aportes personales de acuerdo al tema tratado					
5. La actitud de las maestras en las sesiones de clase fue de atención e interés, facilitando la participación del grupo					
6. Las intervenciones y orientaciones de las maestras fueron claras y apropiadas					
7. El trabajo se realizó en un ambiente de armonía y respeto					
8. Las clases fueron amenas, variadas e interesantes					

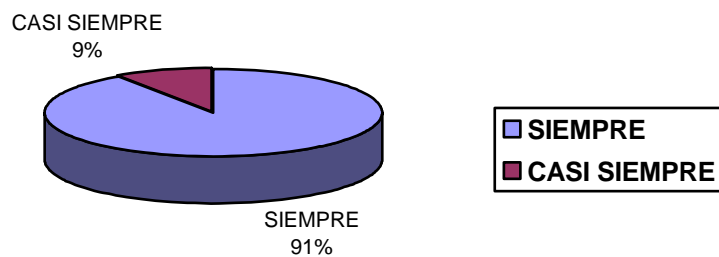
El propósito de esta evaluación era el de valorar cada uno de los aspectos que incidieran directamente en el aprendizaje de las estudiantes durante el semestre, atendiendo a la actitud de la maestra, los contenidos a enseñar y las actividades programadas y desarrolladas durante ese tiempo.

Los resultados que arrojó la aplicación de esta rejilla, pueden agruparse de la siguiente manera:

- Aspectos referidos a la temática tratada durante el proyecto: Hace referencia a la pertinencia del tema con relación a las actividades realizadas durante las clases. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 19. Primer ítem. Temática tratada durante el proyecto

1. TEMÁTICA TRATADA DURANTE EL PROYECTO

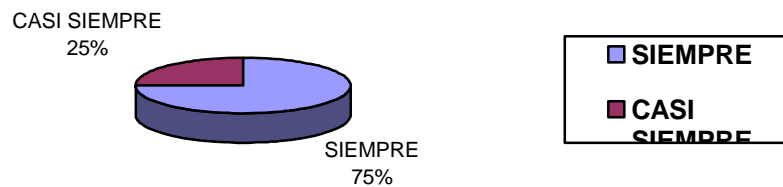


Veintinueve estudiantes coincidieron que la temática tratada siempre estuvo de acuerdo con el proyecto, evidenciando aprobación por las actividades propuestas por las maestras. Éstas estaban relacionadas con la sexualidad y trabajadas según los diferentes temas del programa académico.

- Aspectos referidos a las actividades y didáctica manejada en las clases: corresponden a la pregunta 2, 3 y 8, las cuales dieron como resultado:

Figura 20. Segundo ítem. Pertinencia de las actividades realizadas

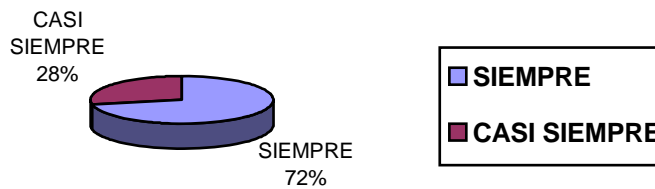
2. PERTINENCIA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS



Para este ítem, veinticuatro estudiantes coincidieron con que las actividades habían sido apropiadas y acordes al tema tratado durante el proyecto.

Figura 21 Tercer ítem. Uso de herramientas

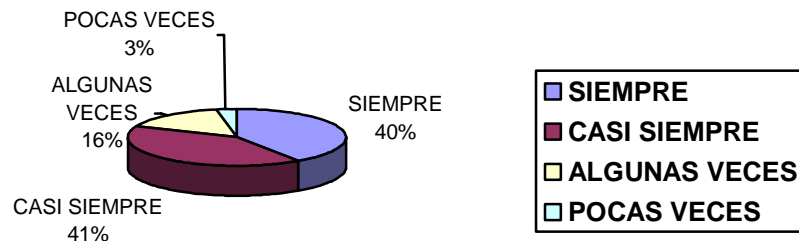
3. USO DE HERRAMIENTAS



A su vez, veintitrés de ellas coincidieron en afirmar que se utilizaron diversidad de herramientas para facilitar el desarrollo del proyecto, tanto tecnológicas como manuales.

Figura 22. Octavo ítem. Diversidad de actividades

8. DIVERSIDAD DE ACTIVIDADES



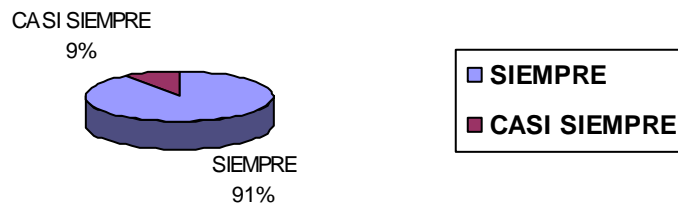
Para este ítem, sus respuestas fueron muy variadas. Existe similar proporción entre las respuestas siempre y casi siempre, evidenciando agrado por la metodología empleada. Sin embargo, cinco estudiantes afirman que algunas veces se realizaron actividades variadas y amenas; y solo una menciona que fueron muy pocas las actividades que captaron su atención e interés.

Con los anteriores resultados, es claro que se emplearon actividades variadas para lograr el objetivo de aprendizaje. Sin embargo, en la pregunta 8, se observa que éstas no resultaron suficientes para todo el estudiantado, algunas reflejan que es posible que algunas de ellas no cumplieron con las expectativas de unas pocas estudiantes.

- Desempeño de las maestras: este aspecto surge de las preguntas 4, 5, 6 y 7:

Figura 23. Cuarto ítem. Aportes de las maestras referente al tema

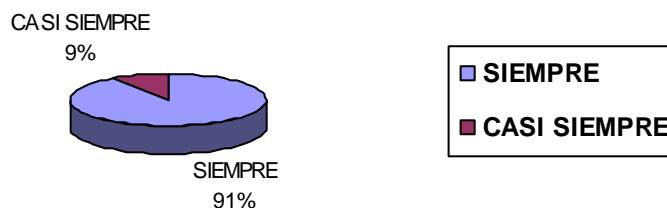
4. APORTES DE LAS MAESTRAS REFERENTE AL TEMA



La gran mayoría de las estudiantes afirmaron que las maestras en formación habían enriquecido su práctica pedagógica con su experiencia personal. Es por eso que veintinueve de ellas mostraron su agrado por el esmero demostrado durante las clases de la asignatura.

Figura 24. Actitud de la maestras con respecto al grupo.

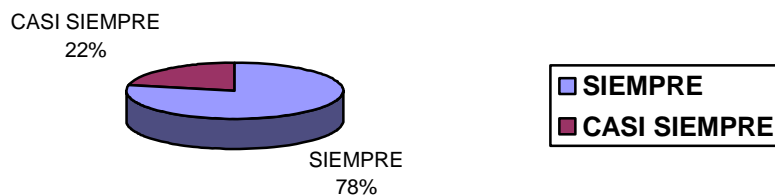
5. ACTITUD DE LAS MAESTRAS EN CLASE CON RESPECTO AL GRUPO



Al igual que en ítem anterior, veintinueve estudiantes expresaron que las maestras demostraron interés y atención por el grupo, para facilitar el desarrollo óptimo de las clases.

Figura 25. Sexto ítem. Intervenciones de las maestras claras y apropiadas

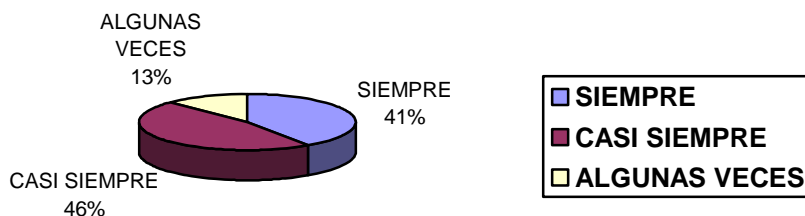
6. INTERVENCIONES DE LAS MAESTRAS CLARAS Y APROPIADAS



En este punto, veinticinco estudiantes dijeron que la forma en que las maestras se dirigían al grupo para dar instrucciones fue de forma clara y específica, lo que permitió una mejor comprensión de las actividades a realizar.

Figura 26. Séptimo ítem. Ambiente de armonía y respeto en las clases

7. AMBIENTE DE ARMONÍA Y RESPETO EN LAS CLASES



En este ítem, surgieron varias respuestas: trece estudiantes afirmaron que siempre existió un ambiente ideal y propicio para las clases, mientras que quince de ellas

optaron por mencionar que casi siempre se realizaban de esa manera. No obstante, cuatro manifestaron que algunas veces hubo armonía y respeto. Estas estudiantes se inclinaron por esta opción debido a inconvenientes presentados en el grupo que alteraban el orden y la disciplina durante las clases.

La gran mayoría de respuestas apuntan a un reconocimiento de la labor de las maestras y sus relaciones con el grupo. Con respecto a la explicación de los temas, su desempeño se calificó como bueno, mientras que el ambiente de las clases obtuvo una diversidad de respuestas. Algunas estudiantes aclararon su postura en las observaciones y sugerencias para el proyecto, mencionando que las dificultades en este aspecto provienen de la actitud de ellas en relación con la clase y las medidas adoptadas por las practicantes para manejar la situación. Partiendo de ello, les sugieren ser más estrictas a la hora de tomar un correctivo ante algún inconveniente con alguna estudiante.

En cuanto a las observaciones que algunas estudiantes hicieron respecto al proyecto, se organizaron de la siguiente manera:

- **Pertinencia del tema:** seis estudiantes mencionaron que el proyecto fue útil porque los temas tratados fueron aclarados; además de manifestar agrado por tomar un tema como el de la sexualidad para integrarlo al área de Español y Literatura. Lo anterior se evidencia con expresiones como: *“todas las inquietudes que teníamos nos las respondieron de manera entendible”, “aclaré mis dudas sobre ‘la sexualidad’,” fue un tema que pocas veces se escucha o realiza en el colegio”, “es la primera vez que se trata el tema de la sexualidad”.*
- **Dinámica de la clase:** cinco estudiantes expresaron que se realizaron actividades interesantes para el abordaje de los temas. Éstas se explicaron en términos como *“divertidas”, “chéveres”, “amenas” e “interesantes”*

- **Relaciones con el grupo:** cuatro estudiantes concordaron que con el desarrollo del proyecto se promovió la participación del grupo. También se mencionó el interés de las practicantes por ellas con el fin de ayudarles a entender los temas tratados, además de promover la investigación y la responsabilidad por cumplir con sus respectivas asignaciones (dos estudiantes). En este mismo aspecto, tres de ellas hicieron referencia a las dificultades presentadas en algunas clases con relación al respeto, pero que se superaron por actitudes reflejadas por las maestras, definiéndolas en términos de “*paciencia*”, “*tolerancia*” y “*tomar medidas*” frente a la situación.
- **Actitud de las maestras:** tres de las estudiantes escribieron que hubo interés por parte de las maestras para promover el aprendizaje, al mencionar que buscaban que se entendieran los temas, aclararan dudas y que todas participaran en las actividades. Emplearon expresiones para referirse a la actitud demostrada en las clases como “*armonía*” y “*entusiasmo*”. Conjuntamente, otras seis usaron calificativos para referirse a las maestras y su forma de relacionarse con el grupo, tales como: “*chéveres*”, “*bacanas*”, “*agradables*” “*buenas*”, “*lindas*”, “*especiales*”, “*excelentes*” y “*responsables*”.
- **Otras observaciones:** Se incluyen los comentarios de dos estudiantes que hicieron referencia a la participación de la Institución en el colegio para actividades planteadas por el grupo. Igualmente escribieron sugerencias que tuvieron que ver con realizar actividades más animadas y prácticas (incluyendo la realización de dinámicas); tener mayor poder de mando para controlar la indisciplina, así como tolerancia cuando se presenten dichas situaciones; mejorar el temperamento, la ortografía y la puntualidad. También se recomendó al colegio mayor responsabilidad en lo relacionado con los eventos programados.

5.2 EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

De igual manera, se realizó una autoevaluación sobre el desempeño de cada estudiante y la utilidad personal del encuentro. Se aplicó la siguiente rejilla de la cual se recibieron un total de 33.

Tabla 26. Formato rejilla evaluación del evento.

ASPECTOS	5 Siempre	4 Casi siempre	3 Algunas Veces	2 Pocas Veces	1 Nunca
1. Participé activamente tanto en la organización como en el desarrollo del evento					
2. Escuché atentamente cada una de las propuestas y orientaciones de mis compañeras y maestras					
3. Respeté los aportes de mis compañeras respecto a mi trabajo					
4. aporté mi experiencia personal para la organización y realización del encuentro					
5. mi actitud frente al desarrollo del evento fue de atención e interés					
6. Aclaré dudas sobre los temas de mi interés y que contribuyen a mi formación personal					
7. Relacioné mis conocimientos con lo que aprendí en el evento					
8. Asistí puntualmente al evento					

Para esta rejilla, se pretendía evaluar la participación de las estudiantes en el encuentro organizado, para determinar el grado de compromiso y entrega que tuvieron al momento de su organización y ejecución.

Los resultados encontrados se clasifican así:

- Participación de las estudiantes: comprende las preguntas 1, 4 y 8

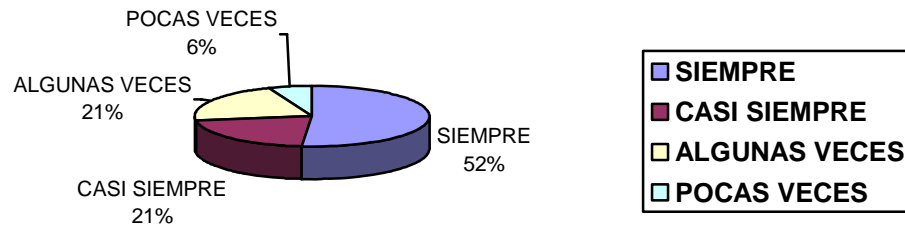
Figura 27. Primer ítem. Participación en el evento



La gran mayoría afirmó que su participación en el evento fue activa y que colaboró en la correcta ejecución del encuentro. Por eso, veintiséis estudiantes respondieron que siempre habían participado.

Figura 28. Cuarto ítem. Aporte de la experiencia personal para el desarrollo del evento

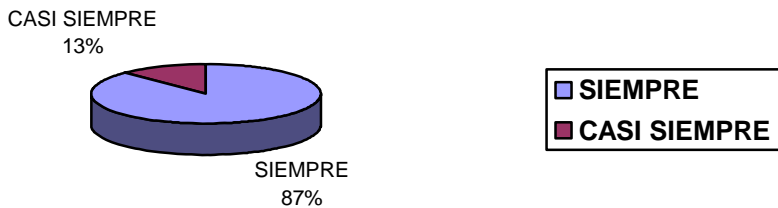
4. APOORTE DE LA EXPERIENCIA PERSONAL PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO



Este punto refleja el grado de compromiso de cada una de las estudiantes y su interés por participar de forma activa por medio de sus conocimientos, vivencias y experiencias para la realización del encuentro. Se encontraron dieciséis respuestas que indican que participaron activamente, ya sea con sus comentarios, la presentación de la ponencia o simplemente con su interés por apoyar la actividad.

Figura 29. Octavo ítem. Asistencia puntual al evento

8. ASISTENCIA PUNTUAL AL EVENTO



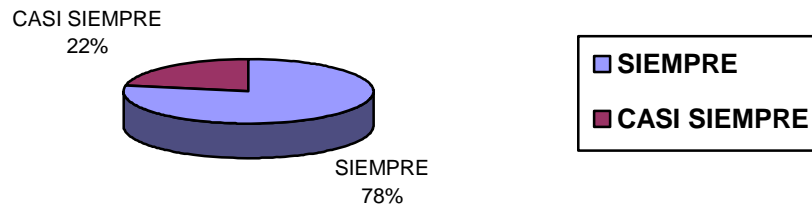
Finalmente, este punto refleja el interés y el compromiso de las estudiantes por presentarse al evento sin retraso. Veintinueve de ellas afirmaron llegar puntual.

Con estos ítems, se puede observar que la gran mayoría de las estudiantes haber participado activamente del evento, contribuyendo a que se realizara exitosamente.

- Actitud frente al evento: Esta categoría agrupa las preguntas 2, 3 y 5

Figura 30. Segundo ítem. Atención a las indicaciones de maestras y compañeras.

**2. ATENCIÓN A LAS INDICACIONES DE MAESTRAS Y
COMPAÑERAS**



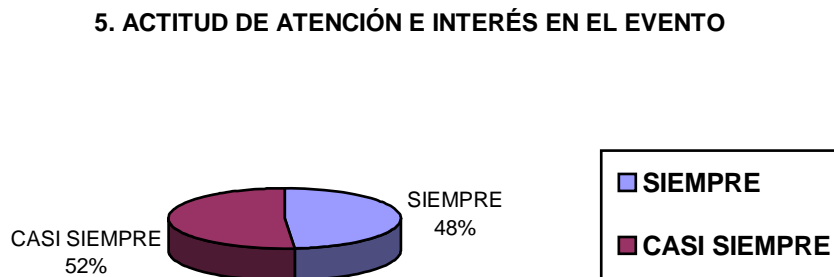
Al igual que en la anterior, veinticinco estudiantes manifestaron que siempre siguieron las instrucciones que las maestras y sus compañeras les daban para su correcto desempeño.

Figura 31. Tercer ítem. Respeto por las compañeras



Estas respuestas dejan claro que existe un ambiente de respeto en el grupo. El que veintiocho estudiantes mencionaran que siempre mostraron esa actitud, refleja su interés en trabajar conjuntamente par que el desarrollo del evento fuera exitoso.

Figura 32. Quinto ítem. Actitud de atención e interés en el evento



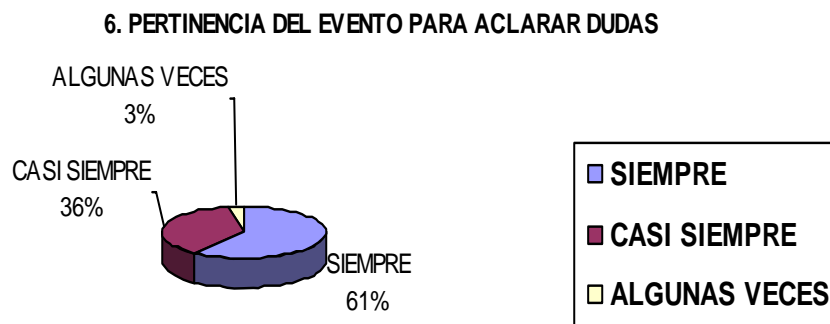
Una gran cantidad de estudiantes manifestó no estar atento durante todo el programa. Esto puede justificarse, por el inconveniente presentado con la asistencia de los grados Décimos al encuentro. Cada una debía ocupar un lugar

respectivo en el salón y supervisar el orden de los asistentes. Como se presentaron pocos, las que se encontraba en la parte trasera del auditorio tuvieron dificultad para prestar mayor atención que las que estaban ubicadas cerca de los ponentes y expertos.

Con esto, es posible concluir que las estudiantes reflejaron un amplio compromiso con relación al desarrollo del evento, pese a las dificultades que se presentaron en su ejecución, como la baja asistencia de los cursos invitados.

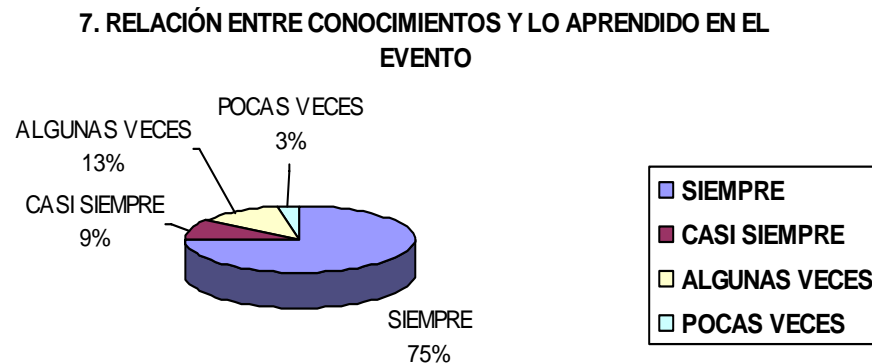
- Utilidad del evento: Esta categoría incluye las preguntas 6 y 7

Figura 33. Sexto ítem. Pertinencia del evento para aclarar dudas



Este ítem deja ver que los temas tratados en el encuentro satisficieron a gran parte de la población (veinte estudiantes), mientras que once de ellas expresó que el evento sirvió para aclarar gran parte de sus inquietudes respecto al tema.

Figura 34. Séptimo ítem. Relación entre sus conocimientos y lo aprendido en el evento.



Al igual que el ítem anterior, este evidenció gran satisfacción con los temas tratados, ya que se logró la asimilación de conocimiento y agrado por la actividad. Veinticuatro de ellas mencionaron que sí habían conseguido relacionar los conocimientos nuevos con los que ya tenían.

Con las respuestas de cada una de las 8 preguntas, se evidencia el interés por el tema tratado en el proyecto, lo que motivó que las estudiantes participaran activamente de todas las actividades propuestas, que van desde la lectura de las ponencias hasta la planeación de la logística; en la cual, cada una de las ellas tenía una responsabilidad específica.

En las ilustraciones se demuestra que aunque estaban interesadas por la actividad, no deja de evidenciarse dificultades en un grupo minoritario de la clase, en cuanto a escucha y aporte académico al evento. En la pregunta 4, aunque fue más de la mitad del salón los que respondieron que siempre aportaron su experiencia personal al evento (52%), se puede analizar que el resto (48%) incumplió con la puntualidad de la entrega de las ponencias y los informes que enriquecieron el accionar del encuentro.

En cuanto a las observaciones que se anexaron, se clasificaron así:

- **Calificativos al evento:** Veintinueve estudiantes mencionaron que el evento estuvo bien, y le asignaron términos como “*excelente*”, “*bueno*”, “*chévere*”, “*dinámico*”, “*espectacular*”, “*interesante*” y “*organizado*”.
- **Utilidad del evento:** Especificaron que el encuentro tuvo buenos aportes y temas de interés (dos estudiantes). Igualmente, sirvió para aclarar dudas (6 de ellas) y fue bueno por la participación de los especialistas lo que permitió que alcanzara su propósito.
- **Actitud del grupo organizador:** Se encontraron observaciones que resaltan el buen trabajo realizado por el grupo (seis estudiantes). Asimismo, una sola estudiante mencionó la falta de compromiso para el orden del evento.
- **Actitud de los asistentes:** Tres estudiantes especificaron que las estudiantes que asistieron fomentaron el desorden en algunos momentos del evento; pero también se anotó que, debido a la dinámica del encuentro, los asistentes se sintieron motivados a hacer preguntas a los expertos (dos estudiantes).
- **Fallas del evento:** Se comentó que se observaron inconsistencias en la ejecución del evento como la inasistencia de los estudiantes del grado 10 (cuatro estudiantes) y de la rectora (cuatro de ellas) y la “irresponsabilidad” de los profesionales al llegar al evento (cuatro comentarios).
- **Ninguna:** Dos estudiantes no realizaron ninguna observación.

Con referencia a las sugerencias, se recopiló la siguiente información:

- **Organización del evento:** Siete estudiantes concordaron en que debe haber mayor control del orden durante eventos de esa magnitud, así como más autoridad y mayor compromiso por parte del grupo organizador para que se realice efectivamente. Asimismo, ocho estudiantes hablaron de mejorar en el cumplimiento y puntualidad de los expertos y de las personas que colaboraron con el evento (haciendo referencia al refrigerio y al personal encargado de la apertura); recomendando contratar algún profesional de más para evitar inconvenientes y que confirmen su asistencia. Otras sugirieron mejorar la lectura de los trabajos en el evento (refiriéndose a las estudiantes que participaron al leer las ponencias de sus compañeras); que existiera mayor aclaración de los temas; tratar de evitar que se crucen los eventos programados en la institución; además, se recibieron sugerencias en cuanto a aumentar la participación del público con más preguntas.
- **Participación de la Institución:** Cuatro estudiantes sugirieron que debería asistir todo el colegio a estos eventos, dos más mencionaron que la Institución debería tener mayor compromiso para programas de esta envergadura, y una de ellas agregó la participación de padres y familiares, así como de otros colegios.
- **Otras sugerencias:** Estos comentarios apuntaron a la recomendación de efectuar más proyectos de interés para los estudiantes; que éstos se realicen más cerca del colegio; así como la repartición de más onces para los asistentes; que se aprenda a controlar los nervios e improvisar.
- **Ninguna:** Cinco estudiantes no escribieron ninguna sugerencia.

6. CONCLUSIONES

Desde hace mucho tiempo se vienen implementando propuestas de trabajo para cambiar las concepciones que poseen los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua castellana. Pero esto sólo se logra, si como maestros partimos de la realidad circundante de los estudiantes, de tal manera que se acapare toda la atención y se supla las necesidades que éstos tienen.

El trabajo del docente en el aula de clase, es complejo, requiere de la entrega total y de la investigación continua del acontecer en la sociedad que lo contextualiza. Es por eso que se hace necesario partir de un diagnóstico que arroje cuáles son las dificultades, necesidades e intereses de los jóvenes, para de esta manera, lograr que el aprendizaje que se imparta en las aulas de clase, logre cambios de actitud frente a la misma, más específicamente, en el proceso lector y escritor.

Es una realidad que los educandos presenten bajos niveles en estos procesos (no ascienden en su mayoría de un nivel literal). Esto se evidenció no sólo en la prueba de lectura y escritura que se elaboró en este proyecto, sino también en la evaluación masiva que realizó el ICFES a las instituciones educativas con la prueba SABER. Ellas nos permiten reflexionar acerca de la labor que como docentes estamos desempeñando, y a la urgente necesidad que se tiene de entender que el estudiante y el contexto deben ser el centro de la enseñanza. Con lo anterior, se evita que la educación se lleve de manera aislada y momentánea en la vida de quien la experimenta.

Los procesos de lectura y escritura se han venido trabajando de manera descontextualizada y evaluadora, lo cual hace que los jóvenes, sientan apatía y

poco interés por las actividades planteadas en el ambiente escolar. Con lo anterior, no se está diciendo que no deban seguirse ciertos enfoques antiguos, sino que es necesario darle una nueva visión a las prácticas en el aula de clase, transformándolas según los intereses de los mismos. Con ello se cumplirá con la concepción fundamental de la educación, que no sólo debe formar en lo cognitivo sino también tener en cuenta el aspecto integral, creando ambientes de aprendizaje en los cuales los estudiantes no sólo puedan llegar a leer los textos escritos que la escuela les ofrece, sino que comprendan e interpreten la realidad a la que se enfrentan, lo cual los llevará a mejorar su calidad de vida y su competencia comunicativa.

En este trabajo se utilizó como pretexto para el mejoramiento de dicha competencia el abordaje de la sexualidad, debido a las edades por las que atraviesan las adolescentes como también por el desconocimiento que manifestaron poseer sobre el tema. A partir de esta necesidad, pudimos abarcar temáticas de lengua castellana (como la literatura, la carta, la noticia, entre otras) de una manera amena, en la cual se obtuvo la participación activa y la disposición general en cada uno de las sesiones de clases planeadas; sin descuidar el otro objetivo fijado de antemano que era el manejo de este tema (la sexualidad) que, aunque es muy mencionado, es poco profundizado y orientado por los maestros y por los padres de familia. Por ello se pensó en la organización del I Encuentro de Sexualidad, del cual se lograron varios objetivos:

- Las estudiantes participaron activamente de las actividades planteadas.
- En su mayoría consultaron sobre el tema, escogiendo el que más les llamaba la atención (aborto, relaciones prematrimoniales, enfermedades de transmisión sexual o masturbación).

- La mayoría cumplió con la elaboración del producto final, el cual era la elaboración del texto argumentativo: la ponencia para, de esta manera, aportar sus necesidades de conocimientos y su punto de vista frente al tema tratado. (tres integrantes del curso no elaboraron el producto. Manifestaron no saber cómo hacerlo y demostraron apatía ante el proceso de escritura).

- En las clases se presentaron ideas valiosas para la elaboración del encuentro sin haberlas pedido. Esto muestra el interés que despertó en ellas el tema y la forma de abordarlo.

- Durante las secciones de clase la participación, en su mayoría, fue favorable. Se evidenció menos cohibición a la hora de exponer sus pensamientos, sentimiento e ideas.

Para nosotras, como maestras en formación, fue muy grato comprobar todas las teorías y enseñanzas que hemos recibido en nuestra etapa universitaria. Este proyecto nos abrió las puertas a la investigación y al interés de implementar otras estrategias que, en un futuro inmediato, permita no la participación y trabajo activo de la mayoría de las estudiantes sino el de todas.

BIBLIOGRAFÍA

ALDEA E TELECOMUNICACIONES. Los proyectos pedagógicos de aula (online). 2000 (citado 20 de Nov., 2006). <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/docentes/Articulo.asp?id=12>

BÁEZ Jairo. La familia en Colombia. En: Universidad Antonio Nariño. Facultad de Psicología. 2001. [en línea]. [consultado el 26 de Agosto de 2006]. Disponible en: <<http://www.gratisweb.com/jairobaez/indexjb10.html>>.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Editorial Luis Vives. Argentina. 1993

CASSANY, Daniel. (1987) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación, 1997.

_____. Ideas para desarrollar los procesos de redacción. En página personal de Daniel Cassany. [en línea]. (s.f). [consultado el 26 de Agosto de 2006]. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. programa de evaluación de la Educación Básica. Pruebas Saber: Lenguaje y Matemáticas. Grados 3, 5, 7, 9. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2003.

CORPORACIÓN CED. *Ayude a sus hijos en el estudio* [en línea] Colombia. (s.f). [consultado el 18 de Mayo de 2006]. Disponible en: <<http://www.lafamilia.info/Elcolegioylastareas/ayudeasushijos.htm>>

EL PEDAGOGO SOCIAL Y LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN. [online] Revisado el 26 de Agosto de 2007. En:

[www.alumnos.hernandarias.edu.ar/animacion%2005/archivos05-2/Pedagogo%20Social%20y%20los%20M%20E9todos%20de%](http://www.alumnos.hernandarias.edu.ar/animacion%2005/archivos05-2/Pedagogo%20Social%20y%20los%20M%20E9todos%20de%20)

ELLIOT, Jhon. El cambio educativo desde la Investigación – Acción. Ediciones Morata. Madrid. 1991

ENTIDAD EDUCATIVA. Instituto Politécnico de Bucaramanga. Manual de Convivencia. Bucaramanga.

ESCOBAR, A, et al. (1994). Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. En JURADO, Fabio., et al. Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996.

GÓMEZ, E. Lineamientos pedagógicos para una Educación por Competencias. En: BUSTAMANTE et al. El concepto de Competencia II. Una mirada Interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2002.

GRUPO DE EVALUACIÓN de la Educación Básica y Media. Programa de evaluación de la Educación Básica. Pruebas Saber: Lenguaje y Matemáticas. Grados 3, 5, 7, 9. [en línea]. (s.f). [consultado el 18 de Mayo de 2006]. Disponible en <<http://www.icfes.gov.co>>

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Hachette. 1991.

MELLA, Orlando y **ORTIZ** Iván. Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. En: Revista latinoamericana de estudios educativos. Centro de estudios educativos. 1º trimestre, año [en línea]. Vol. XXIX, número 001

(1999). [consultado el 23 de Septiembre de 2006]. Distrito federal, México. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27029103.pdf>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio. 1998.

PERELMAN Flora. La producción de textos argumentos en el aula. En: Revista En el aula. Nº 11, Ministerio de Educación de la Nación [en línea]. Febrero de 1999. [consultado el 27 de Junio de 2006]. Disponible en: <<http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/textos.doc>>

PÉREZ GRAJALES, Héctor. Nuevas tendencias de la composición escrita. Santafé de Bogotá. Magisterio. 1999. 278 p

PROYECTO DE EDUCACIÓN para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Hacia una Política Pública. Proyecto Piloto Convenio MEN – UNFPA COL/4R/306.

SANCHEZ Iniesta, Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la plata.,1995.

SANDOVAL, M. Nuestra afectividad. En: Formación para la afectividad. Serie sexualidad. Vicepresidencia de Desarrollo Regional, Antioquia: Fundación social. 1998

STARICO de Accomo, Mabel Nelly. Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad. Argentina: Magisterio del Río de la plata. ,1999.

VAN DIJK, Teau A. Análisis Crítico del discurso. En: Cátedra UNESCO. [en línea]. (1994). [consultado el 25 de Septiembre de 2006]. Disponible en: www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html - 39k

ANEXOS

ANEXO A. PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA

Nombre = Jessica Katherine Alala /08/006/03 96

35

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
PROYECTOS PEDAGÓGICOS IX
INSTITUTO POLITÉCNICO
PROFESORAS: SILVIA GÓMEZ ANGARITA
CARMENZA MONCADA FRANCO

PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA

OBJETIVO: Evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado 9-6 a través de la lectura de un texto literario

RESPONDE LAS PREGUNTAS DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Hombre pierde su sombra en un incendio

"... el que perdió su sombra en un incendio ..."
César Vallejo

Un hombre perdió su sombra en un incendio, y en este momento se halla encerrado por voluntad propia en su apartamento, donde permanece casi a oscuras, sin querer recibir prácticamente a nadie, y sintiéndose, según sus propias palabras, "profundamente a-sombrado".

La policía, entretanto, desarrolla una investigación tendiente a dar con el paradero del espectro

El hecho ocurrió el martes por la tarde, durante el incendio que sufrió el edificio residencial El Molusco, en esta ciudad, y que sólo causó ligeras ruinas en un sector del mismo, gracias a la oportuna intervención del cuerpo de bomberos, que tampoco permitió víctimas.

El sujeto, un joven estudiante universitario, contó que cuando el fuego apareció en su apartamento- localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra perdió el control de los nervios y empezó a instarlo para que saltara por la ventana. "Me negué a hacerlo", agregó, "porque consideré que la situación no justificaba una solución de tal extremo". Luego explicó que la sombra se desesperó en grado sumo y que de pronto, con una presteza que no le dio lugar a él para impedirlo, la vio desprenderse de su lado y arrojarse por la ventana.

Fueron muchos los testigos que la vieron caer. Uno de ellos declaró: "Fue una visión bellísima. Más que caer, diría que se posó suavemente sobre el pavimento, como la más fina de las panteras. De inmediato emprendió carrera hacia la esquina; se movía con la depurada plasticidad de un mímo, pero era más veloz. En un instante fue devorada por la esquina y no la vi más".

La policía ha informado que las pesquisas adelantadas no han arrojado, hasta la fecha, ningún resultado positivo, pues si bien se llegó incluso a capturar a tres individuos bajo la sospecha de haber raptado a la sombra, no se les pudo finalmente comprobar nada. Uno de ellos, identificado como Ricardo de Cuba, fue sorprendido con dieciséis sombras, por lo que se pensó que era un maníaco dedicado a la colección de estas, pero luego se logró establecer que ellas correspondían a las dieciséis personalidades de que estaba dotado el misterioso implicado. Otro, cuyo nombre no fue suministrado, fue hallado con dos sombras, pero ninguna era tampoco la buscada, ya que esta vez se trataba de la propia sombra del sospechoso y de la sombra de su propia muerte que, según se dijo, lo ha acompañado siempre. Y el tercero, cuya identidad tampoco se indicó, fue encontrado también con una sombra de más, pero era la sombra de una infancia que el tipo había cometido en su juventud.

¹ Poeta y cuentista peruano, autor de *Los heraldos negros*, *Trilce*, *Poemas humanos*, obras en las que conjugó el amor, el dolor, la burla y la solidaridad frente a la especie humana, en un estilo que lo ha catalogado como vanguardista por darle nuevos y revolucionarios rumbos a la poesía del siglo XX.

No obstante, la policía ha insistido en que no cejará un ápice en su búsqueda. Así lo ha hecho saber el comandante de esta institución, quien sobre el particular precisó: "Personalmente, lo he asumido como un reto". Y añadió: "Este caso ha llegado a obsesionarme tanto, que ya no sé si soy yo quien persigue a la sombra o si es ésta quien me persigue a mí".

Tal empeño y diligencia han servido por lo menos para llevar un poco de esperanza al joven estudiante que se niega a abandonar el asilo que ha encontrado en su propio apartamento, hasta tanto no recupere su sombra, pues cree que en la calle la gente lo miraría como un monstruo. Ciertamente, el joven se halla tan afectado por su desgracia, que sus amigos más íntimos, que son de los pocos que pueden visitarlo, al ser consultados por este redactor dijeron lo siguiente: "Hemos terminado por pensar que quien se perdió, en realidad, fue él mismo, de modo que es con su sombra con quien hablamos casi a diario en la penumbra de su apartamento".

Al cierre de esta edición, una fuente policial informó que a última hora se había logrado un nuevo indicio en la investigación, pues un ciudadano, que pidió no divulgar su nombre, declaró haber visto, en un callejón del centro de la ciudad, "la sombra de la sombra".

Joaquín Mattos Omar

(Tomado y editado de: Darío Jaramillo Agudelo (compilador) Antología de lecturas ajenas. Ilustraciones de Nancy Granada y Henry González. Santafé de Bogotá: Panamericana, 1998. Págs. 30-33).

1. El enunciado "... el que perdió su sombra en un incendio..." se coloca al inicio del texto anterior con la intención de
 - A. introducir al lector a la temática del texto.
 - B. resumir el contenido del texto.
 - C. analizar la temática del texto.
 - D. hacer un comentario del contenido del texto.
2. Según las informaciones del texto anterior se puede inferir que César Vallejo es
 - A. el autor del texto "Hombre pierde su sombra en un incendio".
 - B. un gran escritor latinoamericano del siglo XX.
 - C. un testigo de los sucesos relatados en texto.
 - D. el protagonista de los hechos narrados en el texto.
3. De acuerdo con las informaciones del texto anterior, Joaquín Mattos Omar es
 - A. el periodista redactor de la noticia.
 - B. el comandante de policía.
 - C. el autor del relato.
 - D. el hombre que perdió su sombra.
4. En el texto anterior, los enunciados "Hombre pierde su sombra en un incendio" y "... el que perdió su sombra en un incendio..." se relacionan, porque
 - A. ambos fueron escritos por César Vallejo.
 - B. los dos se refieren al mismo tema.
 - C. ambos tienen el mismo protagonista.
 - D. los dos están escritos en forma de relato.
5. Por la manera como se cuenta la historia anterior se puede inferir que quien la cuenta
 - A. es un poeta muy conocido.
 - B. es un redactor de noticias.
 - C. es un investigador reconocido.
 - D. es un comentarista de deportes.
6. En el texto anterior, la expresión "profundamente asombrado" nos da a entender que el personaje del cual se habla, está
 - A. perplejo y oscuro.
 - B. sin sombra y sorprendido.

- C. acalorado y sin sombra.
D. espantado y maravillado.
7. En la expresión "profundamente a-sombrado", el uso del guión tiene como propósito
- A. proponerle al lector un juego gramatical que produce ambigüedad.
 - ✓ B. introducir un recurso poético que hace más comprensible el relato.
 - C. explicarle al lector la diferencia entre un adjetivo y un sustantivo.
 - D. inducir al lector a que realice dos interpretaciones del término.
8. En la expresión "contó que cuando el fuego apareció en su apartamento -localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra..." tomada del cuarto párrafo, los guiones largos permiten
- A. comentar lo que sucedió dentro del edificio.
 - ✓ B. señalar el lugar preciso donde ocurrieron los hechos.
 - C. mostrar una contradicción en las informaciones.
 - D. evidenciar las causas de la propagación del fuego.
9. En la expresión "contó que cuando el fuego apareció en su apartamento -localizado en el cuarto piso del susodicho edificio- su sombra..." los guiones podrían ser reemplazados, sin que varíe el sentido, por
- A. signos de interrogación.
 - B. signos de admiración.
 - C. puntos seguidos.
 - ✓ D. comas.
10. En las expresiones "Uno de ellos declaró: ...", "... quien sobre el particular precisó: ...", "Y añadió: ...", "... dijeron lo siguiente: ...", tomadas del texto anterior, los dos puntos permiten
- A. introducir una voz distinta a la del narrador.
 - B. señalar un cambio en el tiempo verbal.
 - C. señalar un cambio de tema.
 - ✓ D. introducir una frase importante.
11. En la expresión "se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz", la palabra subrayada es
- A. un adjetivo, porque califica al sustantivo "mimo".
 - ✓ B. un conector, porque enlaza dos enunciados.
 - C. un adverbio, porque modifica al verbo "moverse".
 - D. un sustantivo, porque se refiere a la "sombra".
12. En la expresión "se movía con la depurada plasticidad de un mimo, pero era más veloz", la palabra subrayada cumple la función de
- A. conectar dos enunciados, quitándole al primero una característica del segundo.
 - B. unir dos enunciados, creando una relación de igualdad entre los dos.
 - C. introducir un enunciado que restringe la información dada anteriormente.
 - ✓ D. relacionar dos enunciados, creando una diferencia total entre los dos.
13. De los siguientes verbos, tomados del texto anterior, los que nos permiten saber que la historia relatada ocurrió antes de ser contada son:
- A. contar, arrojarse, instarlo, ver, saber.
 - ✓ B. declaró, diría, habrá, precisó, suministró.
 - C. perdió, agregó, contó, declaró, precisó.
 - D. ha insistido, han servido, hemos terminado.
14. En el texto anterior se caracteriza al estudiante como
- A. joven, sigiloso, asombrado, feliz.
 - B. dinámico, solitario, trabajador, asombrado.
 - C. joven, asombrado, solitario, afectado.
 - ✓ D. inteligente, sorprendido, angustiado, silencioso.
15. En el texto anterior, las comillas se usan para
- A. citar las voces de los diferentes testigos.
 - B. introducir la voz del redactor.

- C. diferenciar los testigos de los personajes.
 - ✓ D. presentar las opiniones más dudosas sobre los hechos.
16. En el texto anterior, el narrador recurre a diferentes voces de testigos con la intención de
- A. explicar mejor el origen de los hechos.
 - B. hacer más fascinante el relato de los hechos.
 - ✓ C. dar objetividad a la narración de los hechos.
 - D. comprender mejor los hechos narrados.
17. Las voces principales que se reconocen en el relato anterior son las de
- ✓ A. el autor, el narrador, el estudiante, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
 - B. el estudiante, el autor, César Vallejo, el comandante y otros testigos sin identificar.
 - C. el narrador, el estudiante, Ricardo de Cuba, el comandante, los amigos y otros testigos sin identificar.
 - D. Joaquín Mattos Omar, César Vallejo, Ricardo de Cuba, el narrador, el estudiante y el comandante.
18. En el texto anterior, la expresión "Más que caer, diría que se posó suavemente sobre el pavimento, como la más fina de las panteras" recurre a una figura literaria en la que
- A. se trasladan directamente las características de un objeto a otro.
 - B. se relacionan dos acciones a través de la partícula "como".
 - C. se hace referencia a una totalidad a través de una de sus partes.
 - ✓ D. se presenta un hecho inverosímil como si fuera verosímil.
19. Escribe un final para la historia en donde cuentes qué sucedió con "la sombra de la sombra"

la policía se fue de inmediato para el callejón para poder capturarla. la sombra intentó escapar pero no pudo. Entre los amigos y las personas del centro de la ciudad la capturaron. tiempo después el joven del apartamento se dio cuenta que él no era ningún monstruo y que él era como todos los demás y comenzó a establecer relación con las demás personas de departamento... tiempo después recuperó su sombra y se dijo que él no podía quedarse rencoroso. y las demás personas lo empezaron a aceptar como él era.

Y así es como termina esta hermosa lectura. FIN.

ANEXO B. AUTOEVALUACIÓN DEL ENCUENTRO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
 INSTITUTO POLITÉCNICO
 AREA DE LENGUA CASTELLANA

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN DEL I ENCUENTRO DE SEXUALIDAD

Por favor diligenciar INDIVIDUALMENTE este formato referido a su participación en el Encuentro de Sexualidad: "Sexo Sentido: implicaciones de la Sexualidad", realizado el 15 de Noviembre del año en curso.

Nombre de la estudiante: Ruby Alejandra Galvis Gómez
 Grupo organizador al que perteneció: Periodismo

ASPECTOS	5 Siempre	4 Casi siempre	3 Algunas Veces	2 Pocas Veces	1 Nunca
1. Participé activamente tanto en la organización como en el desarrollo del evento		✓			
2. Escuché atentamente cada una de las propuestas y orientaciones de mis compañeras y maestras	✓				
3. Respeté los aportes de mis compañeras respecto a mi trabajo	✓				
4. aporté mi experiencia personal para la organización y realización del encuentro	✓				
5. mi actitud frente al desarrollo del evento fue de atención e interés		✓			
6. Aclaré dudas sobre los temas de mi interés y que contribuyen a mi formación personal	✓				
7. Relacioné mis conocimientos con lo que aprendí en el evento	✓				
8. Asistí puntualmente al evento	✓				

OBSERVACIONES

• Fue una actividad muy interesante, ya que hubo la participación de personas importantes (sexólogos, psicólogos, padre) Contribuyó en gran manera para la aclaración de dudas y lo más importante fue que se abrió la participación del estudiantado con preguntas por parte de los mismo,

SUGERENCIAS

• Para una próxima actividad, sería buena que asistiera todo el estudiantado.
• Falló un poco la puntualidad por parte de los especialistas (un especialista no se presentó al evento).

ANEXO C. PRUEBA DE DIAGNÓSTICO A PADRES DE FAMILIA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
RESPONSABLES: CARMENZA MONCADA
SILVIA GÓMEZ

PRUEBA DIAGNÓSTICA A PADRES DE FAMILIA

Apreciados forjadores del hogar, son ustedes un pilar importante en el desarrollo integral de sus hijas. Es por esto que pensando en ellas y en el cambio que queremos darle a la educación, hoy con su ayuda iniciaremos un diagnóstico que nos permitirá conocer el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante, teniendo toda esta información un fin pedagógico para la elaboración del proyecto de aula en el segundo semestre de este año lectivo.

Edad: 34 años

Dirección: cl 18 # 16-15

Estrato: 3

1. ¿Qué grado de estudio tiene?

Primaria Secundaria Universitaria _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

2. ¿Cuál fue el título que obtuvo?

Cosmetóloga y estilista profesional, últimamente recibí uno de maquillaje permanente

3. En este momento se encuentra laborando?

Si No _____ Describa cuál es su trabajo: Estilista

4. En casa hay alguien que le ayude a su hijo a hacer las tareas?

Si _____ No Quién? _____

5. Existe material bibliográfico que facilite a su hijo realizar consultas propias de las tareas escolares?

Si No _____ Biblioteca? Si No _____ Qué clases de libros? Diccionarios y libros de consulta.

6. Cuántos hijos tiene? 3

7. Cuántas personas viven en su casa? 8 personas

MUCHAS GRACIAS

ANEXO D. PRUEBA DIAGNOSTICA A ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
RESPONSABLES: CARMENZA MONCADA
SILVIA GÓMEZ

PRUEBA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES

Para nosotras es muy importante tu opinión. Queremos saber qué piensas sobre la asignatura de Lengua Castellana. Para eso, queremos que contestes las siguientes preguntas. Sé lo más sincera. Justifica tus respuestas.

Edad: 14
Fecha de nacimiento: 6 de enero del 1992

1. ¿Cuál es la asignatura que te gusta más?

Educación física porque nos ayuda a las calificaciones o controlar el cuerpo

2. ¿Cuál es la que menos te gusta?

Matemáticas porque muy poco la entiendes

3. ¿Qué te gusta de la clase de Lengua Castellana?

Las lecturas

4. ¿Qué te disgusta?

nada

5. ¿Qué lugares te gusta (o gustaría) visitar?

Me gustaría visitar Mundo Aventura.

6. ¿Qué te gusta leer?

Poemas de Amor

7. ¿Qué te disgusta leer?

Cuentos

8. ¿Qué actividades te gustaría que se hicieran en la clase de Lengua Castellana?

obras de teatro.

9. ¿Que tema(s) es (son) de tu interés que quieras conocer?

todo lo de educación sexual.

ANEXO E. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUTO POLITÉCNICO
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

FORMATO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULA

Por favor diligenciar INDIVIDUALMENTE este formato referido a la valoración que usted le asigna al trabajo realizado durante los últimos 4 meses del presente año

ASPECTOS	5 Siempre	4 Casi siempre	3 Algunas Veces	2 Pocas Veces	1 Nunca
1. Los temas tratados estuvieron acordes con el propósito del proyecto	X				
2. Las actividades realizadas facilitaron la comprensión y el aprendizaje de los temas planteados	X				
3. Se utilizaron diversas herramientas (tecnológicas y manuales) para el desarrollo de los temas propuestos		X			
4. Las maestras dieron sus aportes personales de acuerdo al tema tratado	X				
5. La actitud de las maestras en las sesiones de clase fue de atención e interés, facilitando la participación del grupo	X				
6. Las intervenciones y orientaciones de las maestras fueron claras y apropiadas		X			
7. El trabajo se realizó en un ambiente de armonía y respeto	X				
8. Las clases fueron amenas, variadas e interesantes	X				

OBSERVACIONES

SUGERENCIAS

*Que por la próxima las maestras como estas
entendamos mucho más tiempo con nuestras estudiantes
las profesoras son muy queridas y profesoras
como estas cosas que se encuentran son estupendas
gracias por enseñarnos y ayudarnos en nuestra
crecimiento académico.*

ANEXO F. PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO (PRIMERA ENTREGA)

Primera Entrega

NOVIAZGOS ADOLESCENTES

RUBY ALEJANDRA GALVIS GÓMEZ
GRADO: 9-6. CODIGO: 77
FECHA: 25-10-06.

DOCENTES: Silvia Gómez A.
Carmenza Moncada.

TEMA: Estructura de la ponencia.
I Encuentro de Sexualidad.

INSTITUTO POLITÉCNICO
AREA DE ESPAÑOL Y LITERATURA
BUCARAMANGA
2006

NOVIAZGOS ADOLESCENTES

Autora: Ruby Alejandra Galvis Gómez.
Centro de trabajo: Instituto Politécnico.

RESUMEN

Comúnmente, en la pubertad los adolescentes comienzan a experimentar ciertas sensaciones como la atracción heterosexual (atracción por el sexo opuesto), curiosidad por las relaciones sexuales, ansiedad por experimentar la primera masturbación o incluso el inicio de deseos sexuales; todo esto, en cuanto a relaciones afectivas se refiere.

Sin embargo, el eje principal de donde se origina todo, comienza por la simple influencia de las hormonas, que a nuestra edad se encuentran más activas, generando como primera instancia el gusto o atracción por una persona del sexo opuesto; que más adelante será el promotor del inicio de un noviazgo o relación.

Así mismo, en un noviazgo intervienen manifestaciones afectivas, como besos, caricias, palabras amorosas, etc, que son esenciales para llevar a cabo una buena relación.

INTRODUCCIÓN

Es normal que, a partir de una cierta edad, los muchachos y muchachas se interesen mutuamente. El chico y la chica desean conocerse, y ese deseo va en aumento. Por ello, es lógico suponer que después de varios encuentros con la misma persona pueda surgir un gusto afectivo.

Según sexólogos el proceso de formación de un noviazgo plantea las siguientes fases:

1. Selección de una pareja: Ambos sexos muestran interés por la otra persona, especialmente en lo que se refiere a su apariencia física y a su forma de ser.
2. Aproximación: Adquiere mayor fuerza el interés por la personalidad del otro.
3. Evaluación: Formalización del noviazgo, lo que indica un encuentro más a menudo con la otra persona, y la manifestación de expresiones afectivas.

-Fuente?
Puedes utilizar
Pie de página

• OBJETIVOS

- Tomando como base la popularidad de los noviazgos adolescentes en nuestra sociedad, es importante recalcar la forma correcta con que se debe asumir, ya que lamentablemente se cree, que la mejor forma de expresar el amor que se siente hacia otra persona, es por medio del sexo. Como objetivo principal, se debe eliminar esta perspectiva que tienen los jóvenes frente a una relación. ✓
- La idea no es prohibir los noviazgos entre adolescentes, sino concientizar a los jóvenes sobre lo bueno y lo malo de una relación a nuestra edad.
- Además de ser un tema de interés para los jóvenes, se busca la enseñanza y aclaración de dudas sobre el tema.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Para entrar en materia las normas que se relacionan con el establecimiento de un noviazgo, incluida la edad, tienen cierta complejidad. Los adultos consideran que, hasta la edad de 15 o 16 años se es demasiado joven para iniciar estas experiencias. No obstante, los adolescentes consideran que la mejor edad para salir por primera vez con una persona del otro sexo, se encuentra entre los 14 y 16 años.

La edad en que el adolescente empieza a tener noviazgos varía mucho, dependiendo de su madurez sexual y personal, de la actividad de su familia y de las compañías que frecuenta. ¿Cuáles?

En cualquier caso, algunos estudios han revelado que la mayoría de adolescentes comienza a tener sus primeras parejas antes de los quince años. Por otro lado, se ha constatado también que los chicos de escuelas mixtas empiezan a entablar relaciones con el otro sexo antes que los de escuelas unisexuales.

Existen también ciertas normas que regulan la conducta de los miembros de la pareja. Por ejemplo, se espera que el chico sea quien pida a la chica ser su novia, siendo ella la que debe aceptar o rechazar la petición. En la actualidad, sin embargo, esta iniciativa masculina empieza a quebrarse y los papeles se invierten, con frecuencia, de la forma más natural.

Las relaciones con el sexo opuesto son una de las grandes áreas de exploración y fricción durante toda la adolescencia. El tener novio o novia es un compromiso importante.

Hoy, un chico y una chica pueden salir, dos o tres veces por semana solos y a pesar de todo, no considerar que son novios. Otros se hacen novios de una pareja nueva cada mes. Por tanto, se descubre que las definiciones respecto al noviazgo varían en gran medida y cada vez son más flexibles.

Tarde o temprano, el sujeto experimenta la tensión y pena de la ruptura, el dolor y el sentimiento desolador de verse rechazado y la mezcla de descanso y culpabilidad por parte de la persona que provoca la ruptura.

Existen algunos aspectos no verbales que se encuentran implícitos

Trata de no cortar tu texto con el planteamiento de las primeras hojas. continúa

en el proceso de conocimiento y formación de un noviazgo:

o Atención: Ambos se perciben mutuamente. Sus miradas se encuentran brevemente, pero rápidamente dejan de mirarse. La loción, el maquillaje y el tipo de ropa son indicios de una disposición a la interacción. Por otra parte, también es de interés el nerviosismo que exhiben (se rascan a menudo la cabeza, se tocan las manos, se arreglan el pelo constantemente, se sonrojan, muchas veces se les traban la lengua, etc).

o Reconocimiento: Los varones dudan en aproximarse a una mujer si ella no muestra interés. Si la chica le mira con fijeza o le envía ciertas señales (sonreír, picar el ojo, etc), el muchacho se verá motivado a iniciar una interacción.

o Interacción: En este periodo, el contacto verbal es esencial. Al principio suele existir bastante tensión y timidez en las primeras interacciones. En efecto, la pareja no sabe de que hablar o cómo actuar ante el temor de ser rechazados por el otro.

Más adelante, las citas van aumentando en cantidad. La calidad de estas va mejorando considerablemente hasta llegar a cierta estabilidad.

MANIFESTACIONES AFECTIVAS

La pareja desea expresar su afecto a través de un contacto físico directo. Las manifestaciones afectivas más conocidas son el beso y las caricias.

CARICIAS: Las caricias las utilizan tanto los hombres como las mujeres para comunicar sus sentimientos.

"Acariciar", dicen algunos, "es algo parecido a una obra de arte; una gran obra de arte humano que se lleva a cabo con los sentidos".

"Acariciar no es solamente tocar. También es oler, ver, oír y gustar. Todos los sentidos entran en juego en esta obra de arte, lo mismo que todos los colores entran en una pintura".

BESO: El beso es la más conocida manifestación afectiva de una pareja. Algunos especialistas dicen que es, en gran parte, un recuerdo de los primeros placeres de la infancia sentidos a través de la boca.

Para un hombre no un hombre de amor al punto de acercarse y recibirlo es un momento de amor y amor, con ganas de acercarse y recibirlo.

fuente

OTRAS MANIFESTACIONES: Existe gran variedad de maneras para demostrar afecto a otra persona. Las manifestaciones afectivas más frecuentes son:

Colocar los brazos alrededor del cuello o cintura de la pareja, cogerse las manos, sentarse muy juntos y, mejilla con mejilla besarse suavemente.

Otra manifestación afectiva es la relación sexual, la cual es muy vista en una relación adolescente.

En la actualidad los jóvenes asocian la relación sexual, como una muestra de amor. Casi siempre es el hombre quien pide a la chica tener sexo, como una "prueba de amor", hacia él.

Lo triste es que en la mayoría de los casos la chica accede a esta petición sin pensar en las consecuencias.

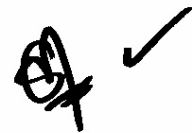
Puedes plantear una pregunta

fuente - Según estudios realizados el 75% de los jóvenes realizan relaciones sexuales sin protección. También está comprobado, que un preservativo es solo el 90% seguro, por tal razón el mejor preservativo es la palabra "NO".

La consecuencia más conocida de una relación sexual sin protección es un embarazo no deseado, en donde siempre la adolescente paga los platos rotos, pues tiene que hacerse cargo de la criatura y sufrir el abandono de su pareja.

La invitación es para que se valoren y piensen mejor las cosas. Tengan en cuenta la vida que tienen por delante y los sueños que quieren alcanzar. ~~El ser humano tiene sus necesidades físicas, emocionales y espirituales que deben ser atendidas con responsabilidad.~~

- Muy interesante el tema, pero puedes plantear más interrogantes para que sean orientados por los especialistas.



• CONCLUSIONES

- Las relaciones afectivas entre adolescentes se caracterizan por el acercamiento que hay entre dos jóvenes de distinto sexo, la expresión de cariño y afecto por medio de caricias y besos.
- Según estudios realizados, la mayoría de los adolescentes comienzan a experimentar noviazgos, antes de los quince años.
- Se dice que estos sentimientos afectivos son producidos por la acción de las hormonas, los cuales pueden ser intensos o bajos y estas a la vez se encargan de su regulación.
- Así pues, resumiendo, durante el período de adolescencia aparece la masturbación, las relaciones heterosexuales, que casi siempre, suelen ir acompañadas de sentimientos de ansiedad y culpa, debido a la gran variedad de problemas inconscientes no resueltos con los que se enfrenta el adolescente.

REFERENCIAS:

- Textos de consulta: Diccionario enciclopédico Universal.
Libro: LA VIDA SEXUAL I (programa educativo).
- Páginas de internet: — ?
- Opiniones a personas cercanas: • Papá.
• Mamá.
• Amigos.

~ Hiciste encuestas o entrevistas?

ANEXO G. PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO (SEGUNDA ENTREGA)

Segunda Entrega

NOMBRE: Ruby Alejandra Galvis Gómez. ASIGNATURA: Español y Literatura.
FECHA: 03-11-06 GRADO: 9-6 COB: 17

© Estructura de la ponencia: "I. Encuentro de Sexualidad"

NOVIAZGOS ADOLESCENTES

Autora: Ruby Alejandra Galvis Gómez.
Centro de trabajo: Instituto Politécnico.

RESUMEN

Comunmente en la pubertad, los adolescentes comienzan a experimentar ciertas sensaciones como la atracción heterosexual (atracción por el sexo opuesto), curiosidad por las relaciones sexuales, ansiedad por experimentar la primera masturbación, o incluso el inicio de deseos sexuales; todo esto, en cuanto a relaciones afectivas se refiere.

Sin embargo, el eje principal de donde se origina todo, comienza por la simple influencia de las hormonas, que a nuestra edad se encuentran más activas, generando como primera instancia el gusto o atracción por una persona del sexo opuesto, que más adelante será el promotor del inicio de un noviazgo o relación.

Así mismo, en un noviazgo intervienen manifestaciones afectivas, como besos, caricias, palabras amorosas, etc., que son esenciales para llevar a cabo una buena relación.

INTRODUCCIÓN

Es normal que, a partir de una cierta edad, las muchachas y muchachos se interesen mutuamente. El chico y la chica desean conocerse, y ese deseo va en aumento. Por ello, es lógico suponer que después de varios encuentros con la misma persona, pueda surgir un gusto afectivo.

Según sexólogos (Masters y Johnson, de Estados Unidos) el proceso de formación de un noviazgo plantea las siguientes fases:

1. Selección de una pareja: Ambos sexos muestran interés por la otra persona, especialmente en lo que se refiere a su apariencia física y a su forma de ser.
2. Aproximación: Adquiere mayor fuerza el interés por la personalidad del otro.
3. Evaluación: Formalización del noviazgo, lo que indica un encuentro más a menudo con la otra persona, y la manifestación de expresiones afectivas.

OBJETIVOS

Tomando como base la popularidad de los noviazgos adolescentes en nuestra sociedad, es importante recalcar la forma correcta con que se debe asumir, ya que lamentablemente se cree que la mejor forma de expresar el amor que se siente hacia otra persona, es por medio del sexo. Como objetivo principal, se debe eliminar esta perspectiva que tienen los jóvenes frente a una relación.

La idea no es prohibir los noviazgos entre adolescentes, sino concientizar a los jóvenes sobre lo bueno y lo malo de una relación a nuestra edad.

Además de ser un tema de interés para los jóvenes, se busca la enseñanza y aclaración de dudas sobre el tema.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Para entrar en materia las normas que se relacionan con el establecimiento de un noviazgo, incluida la edad, tienen cierta complejidad. Los adultos consideran que, hasta la edad de 15 a 16 años, se es demasiado joven para iniciar estas experiencias. No obstante, los adolescentes consideran que la mejor edad para salir por primera vez con una persona del otro sexo, se encuentra entre los 14 y 16 años.

En cualquier caso, algunos estudios (investigadores Pauly y Goldstien, sexólogos; Universidad Harvard, EE.UU.) han revelado que la mayoría de adolescentes comienza a tener sus primeras parejas antes de los quince años. Por otro lado, se ha constatado también que los chicos de colegios mixtos empiezan a entablar relaciones con el otro sexo antes que los de colegios unisexuales.

La edad en que el adolescente empieza a tener noviazgos varía mucho, dependiendo de su madurez sexual y personal, de la actividad de su familia y de las compañías que frecuenta.

¿Es recomendable tener novia(a) en esta etapa?

¿Cuál es la mejor edad para que un adolescente tenga un noviazgo?

Existen también ciertas normas que regulan la conducta de los miembros de la pareja. Por ejemplo, se espera que el chico sea quien pida a la chica ser su novia, siendo ella quien debe aceptar o rechazar la petición. En la actualidad, sin embargo, esta iniciativa masculina empieza a quebrarse y los papeles se invierten, con frecuencia, de la forma más natural. En el caso que la joven acepte la propuesta, inmediatamente es el muchacho quien toma la iniciativa de besarla, pues se cree que el primer beso es una forma de cerrar el pacto que acaban de hacer.

Las relaciones con el sexo opuesto son una de las grandes áreas de exploración y fricción durante toda la adolescencia. El tener novio o novia es un compromiso importante, pues en él se ven mezcladas todo tipo de experiencias, ya sean buenas o malas. Todo depende

del grado de responsabilidad y la madurez con que el muchacho (o) muchacha lleven a cabo este compromiso.

Hay un chico y una chica que puede salir, dos o tres veces por semana solos y, a pesar de todo, no considerar que son novios. Otros se hacen novios de una pareja nueva cada mes. Por tanto, se descubre que las definiciones respecto al noviazgo varían en gran medida y cada vez son más flexibles.

Tarde o temprano, el sujeto experimenta la tensión y pena de la ruptura, el dolor y el sentimiento desolador de verse rechazado y la mezcla de desconsuelo y culpabilidad por parte de la persona que provoca la ruptura. Muchas veces la ruptura es provocada por factores como:

- * Celos.
- * Posesividad para con la pareja.
- * Simplemente todo fue un capricho y el supuesto amor se acabó.
- * Solo fue un "cuddle" para pasar el rato.
- * Se conoce a otra persona que le llama la atención, entre otras.

En resumidas cuentas, para los jóvenes de hoy día una relación de noviazgo es como un "chicle", pues todo marcha bien, siempre y cuando no se le acabe el sabor. Es decir, por ejemplo, hay iniciada un noviazgo y al comienzo anda todo bien; pero más adelante como a las tres semanas, se sienten hastiados y aburridos con su pareja y deciden terminarla. Por lo tanto, sólo fue algo pasajero y el dolor de la ruptura dura muy poco tiempo.

Existen algunos aspectos no verbales que se encuentran implícitos en el proceso de conocimiento y formación de un noviazgo: **Fuente**

o **Atención:** Ambas se perciben mutuamente. Sus miradas se encuentran brevemente, pero rápidamente dejan de mirarse. La loción, el maquillaje, el peinado y el tipo de ropa son indicios de una disposición a la interacción. Por otra parte, también es de interés el nerviosismo que exhiben (se rascan a menudo la cabeza, se vuelven un poco torpes, se tocan las manos, se arreglan el pelo constantemente, demuestran mucha timidez, muchas veces se les traba la lengua, con frecuencia se achantan y se sonrojan, etc.).

o **Reconocimiento:** Los varones duvan en aproximarse a una mujer si ella no muestra interés. Si la chica le mira con fijeza o le envía ciertas señales (sonreír, picar el ojo, etc.), el muchacho se verá motivado a iniciar una interacción.

o **Interacción:** En este periodo, el contacto verbal es esencial. Al principio suele existir bastante tensión y timidez en las primeras interacciones. En efecto, la pareja no sabe de qué hablar o cómo actuar ante el temor de ser rechazado por el otro. A la hora de conversar se ve evidente la búsqueda de gustos compartidos, como la música, películas, hasta deportes, también temas de actualidad en los que se tenga conocimiento previo para llegar a tener

una larga y agradable conversación.

Por otro lado, en una charla, también se busca un conocimiento más a fondo de la otra persona, se quiere saber cuáles son sus gustos y disgustos, conocer acerca de su familia, sus pasatiempos, lugar donde estudia, sitio donde vive, entre otras. Todo esto, con el fin de ir conociendo su personalidad y cualidades.

Más adelante, las citas van aumentando en cantidad. La calidad de estas va mejorando considerablemente hasta llegar a cierta estabilidad, y formalizar una relación.

La pareja desea expresar su afecto a través de un contacto físico directo. Las manifestaciones afectivas más conocidas son el beso y las caricias.

EL BESO: El beso es la más conocida manifestación afectiva de una pareja. Algunos especialistas dicen que es, en gran parte, un recuerdo de los primeros placeres de la infancia sentidos a través de la boca. Es una expresión que dice: TE AMO, sin necesidad de hablar. No siempre

LAS CARICIAS: Las caricias las utilizan tanto los hombres como las mujeres para comunicar sus sentimientos. Acariciar es algo parecido a una obra de arte; una gran obra de arte humano que se lleva a cabo con los sentidos.

Acariciar no es solamente tocar, también es oler, ver, oír y gustar. Todos los sentidos entran en juego en esta obra de arte, lo mismo que todos los colores entran en una pintura.

Existen gran variedad de maneras para demostrar afecto a otra persona, como por ejemplo: Colocar los brazos alrededor del cuello o cintura de la pareja, cogerse las manos, sentarse muy juntos y, mejilla con mejilla besarse suavemente.

Otra manifestación afectiva es la relación sexual, la cual es muy vista en una relación adolescente. En la actualidad los jóvenes asocian la relación sexual, como una muestra de amor. Casi siempre, es el hombre quien pide a la chica tener sexo, como una "prueba de amor", hacia él. Lo triste es que en la mayoría de los casos la chica accede a esta petición sin pensar en las consecuencias.

o ¿Se considera el sexo como una prueba de amor?

o ¿A qué se debe la debilidad de la chica para decir no a esta proposición?

Según estudios realizados (Organización Mundial de la Salud, OMS) el 75% de los jóvenes realizan relaciones sexuales sin protección. También está comprobado, que un preservativo es sólo el 90% seguro (OMS), por tal razón el mejor preservativo es la palabra "NO".

La consecuencia más conocida de una relación sexual sin protección es un embarazo no deseado, en donde siempre la adolescente es quien sufre las consecuencias, pues tiene que hacerse cargo de la criatura y evidenciar el abandono de su pareja.

- ¿Es realmente segura una relación sexual con condón?
- ¿Qué otras consecuencias puede traer una relación sin protección?
- ¿Por qué el muchacho evade su responsabilidad como padre y abandona a su novia?

La invitación es para que se valoren y piensen mejor las cosas. Tengan presente la vida que tienen por delante y los sueños que quieren alcanzar.

Y si deciden tener algún día un noviazgo, sepan llevarlo con responsabilidad y madurez, sin necesidad de envejecernos tan rápido, haciendo cosas de adultos.

"Vivamos nuestra adolescencia, que es sólo una vez"...

CONCLUSIONES

- Las relaciones afectivas entre adolescentes se caracterizan por el acercamiento que hay entre dos jóvenes de distinto sexo, la expresión de cariño y afecto por medio de caricias y besos.

- Según estudios realizados, la mayoría de los adolescentes comienzan a experimentar noviazgos, antes de los quince años.

- Así pues, resumiendo, durante el período de adolescencia aparecen las relaciones heterosexuales, que casi siempre, suelen ir acompañadas de sentimientos de ansiedad y culpa, debido a la gran variedad de problemas inconscientes no resueltos con los que se encuentra el adolescente.

REFERENCIAS:

Bibliografía: Diccionario Enciclopédico Universal "Editorial Prolibros".
LA VIDA SEXUAL I (programa educativo) "Editorial Norma".

- falta referenciar las fases del noviazgo según Master y Johnson.

ANEXO H. PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO (ENTREGA FINAL)

NOVIAZGOS ADOLECENTES

Autora: Ruby Alejandra Galvis Gómez
Centro de trabajo: Instituto Politécnico

RESUMEN

Comúnmente en la pubertad, los adolescentes comienzan a experimentar ciertas sensaciones como la atracción heterosexual (atracción por el sexo opuesto), curiosidad por las relaciones sexuales, ansiedad por experimentar la primera masturbación o incluso el inicio de deseos sexuales; todo esto, en cuanto a relaciones afectivas se refiere.

Sin embargo, el eje principal de donde se origina todo, comienza por la simple influencia de las hormonas, que a nuestra edad se encuentran más activas, generando como primera intención el gusto o atracción por una persona del sexo opuesto; que más adelante será el promotor del inicio de un noviazgo o relación.

Así mismo, en un noviazgo intervienen manifestaciones afectivas, como besos, caricias, palabras amorosas, etc. que son esenciales para llevar a cabo una buena relación.

INTRODUCCION

Es normal que, a partir de una cierta edad los muchachos y muchachas se interesan mutuamente. El chico y la chica desean conocerse y ese deseo va en aumento. Por ello, es lógico suponer que después de varios encuentros con la misma persona pueda surgir un gusto afectivo.

Según sexólogos (Masters y Johnson, de Estados Unidos) el proceso de formación de un noviazgo plantea las siguientes fases:

- 1- **selección de una pareja:** ambos sexos muestran interés por la otra persona especialmente en lo que se refiere a su apariencia física y a su forma de ser.
- 2- **Aproximación:** adquiere mayor fuerza el interés por la personalidad del otro.
- 3- **Evaluación:** formalización del noviazgo, lo que indica un encuentro más a menudo con la otra persona, y la manifestación de expresiones afectivas.

OBJETIVOS

*tomando como base la popularidad de los noviazgos en adolescentes en nuestra sociedad es importante recalcar la forma correcta en la que se debe asumir ya que lamentablemente se cree que la mejor forma de expresar el amor que se siente hacia otra persona es por medio del sexo. Como objetivo principal se debe eliminar esta perspectiva que tienen los jóvenes frente a una relación.

*la idea no es prohibir los noviazgos entre adolescentes sino concientizar a los jóvenes sobre lo bueno y lo malo de una relación a nuestra edad.

*además de ser un tema de interés para los jóvenes se busca la enseñanza y aclaración de dudas sobre el tema.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Para entrar en materia las normas que se ^{relacionan} ~~realizan~~ con el establecimiento ~~de~~ un noviazgo, incluida la edad tiene cierta complejidad.

Los adultos consideran que hasta la edad de 15 o 16 años se es demasiado joven para iniciar esta experiencia. No obstante, los adolescentes consideran que la mejor edad para salir por primera vez con una persona del otro sexo, se encuentran entre los 14 y 16 años.

En cualquier caso algunos estudios (investigadores paulina y goldstien, sexólogos y universidad harvard, EE.UU.) Han revelado que la mayoría de adolescentes comienzan a tener sus primeras parejas antes de los 15. Por otro lado, se ha constatado también que los chicos de colegios mixtos empiezan a establecer relaciones con el otro sexo antes que los de colegios unisexuales.

La edad en que el adolescente empieza a tener noviazgos varía mucho, dependiendo de su madurez sexual y personal, de la actividad de su familia y de las compañías que frecuenta.

*¿Es recomendable tener novio(a) en esta etapa?

*¿Cuál es la mejor edad para que un adolescente tenga un noviazgo?

Existen también ciertas normas que regulan la conducta de los miembros de la pareja. Por ejemplo, se espera que el chico sea quien pida a la chica ser su novia siendo ella quien debe aceptar o rechazar la petición. En la actualidad, sin embargo, esta iniciativa masculina empieza a quebrarse y los papeles se invierten con frecuencia, de la forma más natural. En el caso que la joven acepte la propuesta, inmediatamente es el muchacho quien toma la iniciativa de besarla, pues se cree que el primer beso es una forma de cerrar el pacto que acaban de hacer.

Las relaciones con el sexo opuesto son una de las grandes áreas de exploración y fricción durante toda la adolescencia. El tener novio o novia es un compromiso importante pues en el se ven mezcladas todo tipo de experiencias, ya sean buenas o malas. Todo depende del grado de responsabilidad y la madurez con que el muchacho(a) lleva a cabo este compromiso.

Hoy, un chico y una chica pueden salir dos o tres veces por semana solos y, a pesar de todo no consideran que ~~son~~ son novios. Otros se hacen novios de una pareja nueva cada mes. Por tanto, se descubre que las definiciones respecto al noviazgo varían en gran medida y cada vez son más flexibles.

Tarde o temprano, el sujeto experimenta la tensión o pena de la ruptura, el dolor y el sentimiento desolador de verse rechazado y la mezcla de descanso y culpabilidad por parte de la persona que provoca la ruptura. Muchas veces la ruptura es provocada por factores como:

- celos.
- Posesividad para con la pareja.
- Simplemente todo fue un capricho ~~de~~ el supuesto amor se acabó.
- Solo fue un "cuadre" para pasar el rato.
- Se conoce a otra persona que le llama la atención entre otros.

En resumidas cuentas para los jóvenes de hoy en día una relación de noviazgo es como un "chicle", pues todo marcha bien siempre y cuando no se le acabe el sabor. Es decir, por ejemplo, hoy inician un noviazgo y se sienten hastiados y aburridos con su pareja y deciden terminarla. Por lo tanto solo fue algo pasajero y el dolor de la ruptura dura muy poco tiempo.

Existen algunos aspectos no verbales que se encuentran implícitos en el proceso de crecimiento y formación de un noviazgo:

¹* **atención:** ambos se perciben mutuamente. Sus miradas se encuentran brevemente pero rápidamente dejan de mirarse. La loción, el maquillaje, el peinado y el tipo de ropa son ^{indicios} de una disposición ^{de la interacción} ~~exhiben~~ (se rasca a menudo la cabeza, se vuelven un poco torpes, se tocan las manos, se arreglan el pelo constantemente, demuestran mucha timidez, muchas veces se les traba la lengua con frecuencia, se achantan y se sonrojan, etc.

²* **reconocimiento:** los varones dudan en aproximarse a una mujer si ella no muestra interés. Si la chica lo mira con fijeza o, le envía ciertas señales (sonreír, picar el ojo, etc.), el muchacho se vera motivado a iniciar una interacción.

*Por otra parte
interés
neurosis
que...*

• **interacción:** en este periodo, el contacto verbal es esencial. Al principio suele existir bastante tensión y timidez en las primeras interacciones. En efecto, la pareja no sabe de que hablar o como actuar ante el temor de ser rechazado por el otro.

A la hora de conversar se ve evidente la búsqueda de gustos compartidos, como la música, películas, hasta deportes, también temas de actualidad en los que se tenga conocimiento previo para llegar a tener una larga y agradable conversación.

Por otro lado, en una charla, también se busca un conocimiento mas a fondo de la otra persona, se quiere saber cuales son sus gustos y disgustos, conocer acerca de su familia, sus pasatiempos, lugar donde estudia, sitio donde vive, entre otros. Todo esto con el fin de ir conociendo su personalidad y cualidades mas adelante, las citas van aumentando en cantidad, la calidad de esta va mejorando considerablemente hasta llegar a ciertas estabilidades y formalizar una relación.

La pareja desea expresar su afecto a través de un contacto físico directo.

Las manifestaciones afectivas mas conocidas son los besos y las caricias.

EL BESO: El beso es la mas conocida manifestación afectiva de una pareja. Algunos especialistas dicen que es, en gran parte, un recuerdo de los primeros placres de la infancia sentidos a través de la boca.

LAS CARICIAS: las caricias las utilizan tanto los hombres como las mujeres para comunicar sus sentimientos. Acariciar es algo parecido a una obra de arte; una gran obra de arte humano que se lleva a cabo con los sentidos.

Acariciar no es solamente tocar también es oler, ver, oír y gustar todos los sentidos entran en juego en esta obra de arte lo mismo que todos los colores en una pintura.

Existen grandes variedades de manera par demostrar afectos a otra persona, como por ejemplo: colocar los brazos alrededor de cuello o cintura de la pareja, cogerse las manos, sentarse muy juntos y, mejilla con mejilla, besarse suavemente.

Otra manifestación afectiva es la relación sexual la cual es muy vista en una relación adolescente. En la actualidad los jóvenes asocian la relación sexual, como una muestra de amor. Casi siempre, es el hombre quien pide a la chica tener sexo como una "prueba de amor", hacia él. Lo triste es que la mayoría de los casos la chica accede a esta petición sin pensar en las consecuencias.

*¿Se considera el sexo como una prueba de amor?

*¿A que se debe la debilidad de la chica, para decir no a esta proposición?

Según estudios realizados (organización mundial de la salud, OMS) el 75% de los jóvenes realizan relaciones sexuales sin protección también esta comprado que un preservativo es solo el 90% seguro (OMS) por tal razón el mejor preservativo es la palabra "NO".

La consecuencia mas conocida de una relación sexual sin protección es un embarazo no deseado, en donde siempre la adolescente es quien sufre las consecuencias pues tiene que hacerse cargo de la criatura y evidenciar el abandono de su pareja.

*¿Es realmente segura una relación sexual con condón?

*¿Qué otras consecuencias pueden traer un relación sin protección?

*¿Por que el muchacho evade su responsabilidad como padre y abandona a su novia?

La invitación es para que se valoren y piensen mejor las cosas tengan presente la vida que tienen por delante y los sueños que quieren alcanzar y si deciden tener algún día un noviazgo sepan llevarlo con responsabilidad y madures, sin necesidad de envejecernos tan rápido, haciendo cosas de adultos.

“VIVAMOS NUESTRA ADOLESCENCIA, QUE ES SOLO UNA VEZ”

CONCLUSIONES

- las relaciones afectivas entre adolescentes de caracterizan por el acercamiento que hay entre dos jóvenes de distinto sexo, la expresión de cariño y afecto por medio de caricias y besos.
- Según estudios realizados, la mayoría de los adolescentes comienzan a experimentar noviazgos antes de los 15 años.
- Así pues, resumiendo, durante el periodo de adolescencia aparecen la relaciones heterosexuales que casi siempre suelen ir acompañadas de sentimientos de ansiedad y culpa, debido a la gran variedad de problemas inconscientes no resueltos con los que no se encuentra el adolescente.

REFERENCIAS

Bibliografía: diccionario enciclopédico universal "editorial pro libros".
La vida sexual I (programa educativo) "editorial normal"

**ANEXO I. PREGUNTAS PLANTEADAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL
ENCUENTRO**

¿Qué es ser Bisexual?



AMOR
POR QUE ES TALVEZ PRECISO DECIR
QUE EL AMOR DEBE SER POR EDAD SI
CUANDO NOS ENAMORAMOS LA EDAD NO ES PROBL-
EMA.

Se q" tener relaciones no es
buena en es la edad (c)u
Mi novio y yo queremos q" q"
naga.

Porque son tan celosos los
padres

Porque los padres siempre tratan
de sobreprotegernos y no confían en
la responsabilidad de sus hijas

Por que los hombres mayores desean
a las mujeres vírgenes

Por que la relación sexual
es la unión de dos
almas

Desde que edad se puede empezar
a tener sexo.

Por que las personas les
gusta sexo oral

¿La inyección es igual protección
que el condón?

¿La inyección es igual protección
que el condón?

¿Que es el deseo sexual?

¿Porque los jóvenes sienten como
satisfacción cuando se masturban?

Por el día mujeres nos atraen
mas los hombres mayores

¿Porque los jóvenes sienten como
satisfacción cuando se masturban?

¿Porque el lesbianismo y el
homosexualismo

Porque el lesbianismo y el
homosexualismo

Como se sabe que el
físico de un adolescen
te esta listo para la
relación sexual?

* ¿A que se debe la masturbación de un hombre o una mujer?

* ¿Que causa esta masturbación?

Porque en el hogar tratar de ocultarnos la realidad sobre la sexualidad y el noviazgo en vez de abrirse en el tema

trae enfermedades ~~Terre~~
Relaciones a temprana edad
cuales?
