

**ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO: ESTRATEGIA PARA
LA GENERACIÓN DE DISCUSIÓN Y DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN LA
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL CON DOCENTES DE
LENGUA CASTELLANA DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER
GAITÁN**

**JULLIE ANDREA ARGUELLO VERA
RUTH STELLA FLÓREZ SÁNCHEZ
ZULAY LEÓN VASQUEZ
KARINA NATHALIA SALAZAR NIÑO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2008**

**ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO: ESTRATEGIA PARA
LA GENERACIÓN DE DISCUSIÓN Y DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN LA
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL CON DOCENTES DE
LENGUA CASTELLANA DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER
GAITÁN**

**JULLIE ANDREA ARGUELLO VERA
RUTH STELLA FLÓREZ SÁNCHEZ
ZULAY LEÓN VASQUEZ
KARINA NATHALIA SALAZAR NIÑO**

Propuesta pedagógica

**Sonia Gómez Benítez
Asesora de la propuesta**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2008**

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de la propuesta “ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO: ESTRATEGIA PARA LA GENERACIÓN DE DISCUSIÓN Y DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL CON DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER GAITÁN” se contó con la colaboración de un sin fin de personas que hicieron posible realizar satisfactoriamente dicha propuesta; para aquellas personas les queremos dar nuestro más sincero agradecimiento.

En primer lugar, le agradecemos a DIOS por habernos dado la oportunidad de culminar esta etapa en la que se cristalizan los planes y metas para formarnos como profesionales.

Asimismo, agradecemos a la Universidad Industrial de Santander y en calidad de representación de la Institución a los docentes de la Escuela de Educación quienes fueron nuestros asesores *Sonia Gómez y Gonzalo Ordoñez* por su apoyo, dedicación y orientación para que la propuesta se llevara a cabo.

Por último, queremos agradecer a nuestra familia por el apoyo constante, la colaboración, dedicación y paciencia no solo en el desarrollo de esta propuesta sino en nuestra formación como personas íntegras.

GRACIAS

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I	
1. DIAGNÓSTICO DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER GAITÁN	16
1. 1 CARACTERIZACIÓN DEL INSTITUTO JORGE ELIÉCER GAITÁN	18
1.1.1 Contexto Externo: Barrio Gaitán	18
1.1.2 Contexto Interno: Descripción Planta Física	19
1.1.2.1 Planta Física	19
1.1.2.2 Ambiente institucional	21
1.1.3 Misión	22
1.1.4 Visión	22
1.1.5 Perfil Del Estudiante	23
CAPÍTULO II	
2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PRUEBAS SABER DE 2005 DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER GAITÁN	24
2.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DEL ÁREA DE LENGUAJE	24
2.1.1 Niveles de logro de competencia	25
2.1.2. Promedio vs. Desviación estándar por puntaje	32
2.1.3 Promedio vs. Desviación estándar por componentes	36
2.1.4. Promedio vs. Desviación estándar por competencias	41
2.1.5. Comparativo del puntaje promedio vs. Desviación estándar de 2002-2003 frente a 2005-2006	46
CAPÍTULO III	
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO	48
3.1 CARACTERIZACIÓN	48
3.1.1 Marco teórico	48
3.1.2 Análisis	50

3.1.3 Recomendaciones	53
3.2 PLAN DE ACCIÓN	53
3.2.1 Marco teórico	53
3.2.2 Análisis	54
3.2.3 Recomendaciones	56
3.3 EVALUACIÓN	56
3.3.1 Marco teórico	56
3.3.2 Análisis	57
CAPÍTULO I V	
4. ANÁLISIS E INTREPRETACIÓN DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA	59
4.1 DESDE LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES	59
4.2 DESDE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y LA CONCEPCIÓN DE TRANSVERSALIDAD	62
4.3. DESDE LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL	67
CAPÍTULO V	
5. ANÁLISIS DEL AMBIENTE DE AULA	69
5.1 ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE DEL GRADO 7º	69
5.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PARA LA MAESTRA DE 7º DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA	74
5.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL GRADO SÉPTIMO UNO	83
5.4 ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL GRADO SÉPTIMO UNO	99
CAPÍTULO V I	
6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	116
CAPÍTULO VII	
7. JUSTIFICACIÓN	122
CAPÍTULO VIII	
8. OBJETIVO GENERAL	128
8.1 OBJETIVO ESPECÍFICOS	128

CAPÍTULO IX	
9. METODOLOGÍA	129
CAPÍTULO X	
10. MARCO TEORICO	131
10.1 ANTECEDENTES EDUCATIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE	131
10.2 LA FORMACIÓN DOCENTE	135
10.3 TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA VS MAESTROS	142
10.3.1 Teoría del estructuralismo hasta enfoque por competencias	142
10.3.2 Teoría de la lingüística textual hasta el análisis del discurso	145
10.4 ACERCA DE LAS PRUEBAS DE CONOCIMIENTO Y DE LECTURA A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL	152
10.5 DISTINCIÓN ENTRE METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA	157
10.6 EL MODELO DE ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO	159
CAPÍTULO XI	
11. PROPUESTA	165
11.1 INFORME DEL TALLER: “ABRIR CAMINOS DESDE LAS PRUEBAS SABER ¡CAMBIAR PARA TRANSFORMAR!”	165
11.2 SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA A PARTIR DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO	170
11.3 SECUENCIA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA IMAGEN COMO TEXTO	210
11.4 SECUENCIA DIDÁCTICA DE ESCRITURA PARA TRABAJAR EL TEXTO ARGUMENTATIVO A PARTIR DE UN CAPÍTULO DE LA SERIE “MUJERES ASESINAS”	249
CAPÍTULO XII	
12. CONCLUSIONES	267
BIBLIOGRAFÍA	270

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

Prueba Saber del área de lenguaje del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán de los grados Quinto y Noveno de 2005

ANEXO B

Diagnóstico de la maestra titular del área de lengua castellana de los grados séptimo y octavo

ANEXO C

Test de comprensión lectora y producción escrita del grado séptimo

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Porcentajes de deserción y reprobación a nivel nacional	51
Figura 2. Matriz curricular de transversalización	66
Figura 3. Perfil cualitativo de los porcentajes	98
Figura 4. Rejilla de la producción escrita	100
Figura 5. Planeación de estrategias desarrollada por los docentes del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán	168

RESUMEN

TITULO*:

ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO: ESTRATEGIA PARA LA GENERACIÓN DE DISCUSIÓN Y DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL CON DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER

AUTOR**:
Jullie Andrea Arguello Vera
Ruth Stella Florez Sánchez
Zulay León Vásquez
Karina Natalia Salazar Niño

PALABRAS CLAVES:

Formación Docente, Diagnóstico, Secuencias Didácticas, Calidad, Competencias, Lenguaje.

CONTENIDO:

Los sistemas educativos y por ende las Instituciones de formación fueron creadas para responder a los desafíos y necesidades del estudiantado tomando como base el contexto donde se encuentra inmerso. Por tal motivo, se presenta una propuesta pedagógica de formación docente para la enseñanza de la Lengua Castellana en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán basado en el programa desarrollado por el Ministerio de Educación de Cuba por medio del Entrenamiento Metodológico Conjunto a partir de secuencias didácticas sobre la comprensión y producción de textos que son viables para ser trabajadas en el aula de clase.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta pedagógica de formación docente consta de cuatro fases. En primer lugar, un diagnóstico donde se identifican los problemas educativos más primordiales de acuerdo con el análisis e interpretación de las Pruebas Saber, test de comprensión lectora y producción escrita, cuestionario a la docente titular del área, plan de área de lengua castellana y finalmente el plan de mejoramiento de la Institución Educativa. En segundo lugar, la demostración que hace referencia al diseño de secuencias didácticas modeladas por el grupo orientador a partir de talleres que se desarrollan a través de jornadas pedagógicas. En tercer lugar, el control a partir del cual se examina la correspondencia entre lo presentado en el diagnóstico con relación al diseño y la implementación de las secuencias didácticas realizadas por los docentes en el aula. Por último, la evaluación donde el docente revisa el proceso que ha llevado a cabo durante el entrenamiento para determinar el aprendizaje alcanzado por el mismo y entre el colectivo de trabajo del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa.

*Proyecto de grado

** Facultad Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez

RESUMME

TITLE *:

**TRAINING METHODOLOGICAL JOINT STRATEGY FOR THE
GENERATION OF DISCUSSION AND TRAINING OF LEARNING IN THE
UNDERSTANDING AND TEXTUAL PRODUCTION WITH LANGUAGE
TEACHER'S INSTITUTE OF INTEGRATED JORGE ELIÉCER**

AUTHOR **: Jullie Andrea Arguello Vera
Ruth Stella Florez Sánchez
Zulay León Vásquez
Karina Natalia Salazar Niño

KEY WORDS:

Educational Formation, Diagnosis, Didactic Sequences, Quality, Competitions, Language.

CONTENT:

The educative systems and therefore the Institutions of formation were created to respond to the challenges and necessities of the students one taking as it bases the context where it is immersed. By such reason, a pedagogical proposal of educational formation for the education of the Castilian Language in the Integrated Institute appears Jorge Eliécer Gaitán based on the program developed by the Ministry of Education of Cuba by means of the joint methodologic training as of didactic sequences on the understanding and text production that is viable to be worked in the class classroom.

According to the previous thing, the pedagogical proposal of educational formation consists of four phases. In the first place a diagnosis where the more fundamental educative problems in agreement with the analysis and interpretation of the Test are identified To know, test of reading understanding and written production, questionnaire to the educational holder of the area, plan of area of Castilian language and finally the plan of improvement of the Educative Institution. Secondly, it is the demonstration that makes reference to the design of didactic sequences modeled by the orientation group from factories that are developed through pedagogical days. Thirdly, the control from as is examined the correspondence between presented/displayed in the diagnosis with relation to the design and the implementation of the didactic sequences made by the educational ones in the classroom. By I complete it, the evaluation where the educational one reviews the process that has carried out during the training to determine the learning reached about the same one and between the groups of work of the area of Castilian Language of the Educative Institution.

* Project of degree

** Faculty Human Sciences. School of Education. Director: Sonia Gómez Benítez

INTRODUCCION

El Ministerio de Educación Nacional a partir de la Ley 115 o Ley General de Educación establece el programa de la calidad de la educación con base en los lineamientos curriculares, estándares y las Pruebas Saber para que las Instituciones Educativas establezcan planes de mejoramiento. Lo anterior, surge debido a los cambios sociales, económicos, culturales, científicos, ambientales y tecnológicos del mundo contemporáneo exigiendo que la Institución Educativa no solo aporte conocimientos e información, sino también permita favorecer el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y del entorno donde se encuentran inmersos.

Con base en lo anterior, se realizó un acompañamiento al Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán en el 2007 con el propósito de analizar e interpretar los siguientes documentos: Proyecto Educativo Institucional, Plan de mejoramiento, Pruebas Saber de 2005 en los grados quinto y noveno y Plan de área a la luz de la política de calidad del MEN.

De acuerdo a la información recopilada se detectó el problema en la Institución el cual es la falta de una estrategia que genere espacios para la discusión y formación en didáctica de la comprensión y producción textual con los docentes de lengua castellana. Por esta razón, se procedió a ejecutar la segunda fase de la investigación acción denominada operativa, en el cual se planificó las acciones que permitieron proponer situaciones de mejoramiento mediante el diseño de una propuesta de formación docente.

De este modo, el objetivo del presente trabajo es formular una propuesta para la generación de espacios de discusión y formación en didáctica de la comprensión y producción textual con docentes de lengua castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán. Dicha propuesta se realiza teniendo como eje central la estrategia implementada por el Ministerio de Educación Nacional de Cuba denominada Entrenamiento Metodológico Conjunto que se desarrolla a partir de cuatro fases: el diagnóstico, la demostración, el control y la evaluación.

Finalmente, el diseño de secuencias didácticas por parte del grupo coordinador estuvo basado en el contexto socio-cultural en el cual se desenvuelven los estudiantes de la institución educativa, ya que no solo era suficiente conocer sus preferencias, actitudes, puntos de vista y estilo de vida sino también conocer sus procesos, habilidades y capacidades cognitivas que les permitieran apropiarse de su realidad y propiciar nuevos entornos de aprendizaje.

1. DIAGNÓSTICO DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER GAITÁN

Dentro del contexto de las políticas educativas colombianas, la institución empieza a ser concebida como una unidad de análisis e intervención al buscar alternativas para evaluarla desde el desempeño de los estudiantes en la solución de pruebas (como las Pruebas Saber) que involucran las distintas áreas del conocimiento. De esta manera es posible conocer las debilidades y fortalezas de la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ante esta visión, se hallan oportunidades de superar dichas falencias a partir de la formulación de unos parámetros materializados en documentos como los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias para lograr la mejora de la calidad académica a partir del trabajo educativo por competencias en todas las áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se justifica el diagnóstico que se presenta en este documento al analizar e interpretar el quehacer pedagógico del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán llevado a cabo durante el primer semestre del 2007. Se contempla como propósito reconocer fortalezas y debilidades en las competencias comunicativas desde la comprensión lectora y la producción escrita, para así contribuir en el trabajo sobre las debilidades más preponderantes con base en las fortalezas durante el desarrollo de una propuesta.

A través de la realización del análisis e interpretación de las Pruebas Saber del año 2005, se profundizó en la interpretación de los resultados del área de lenguaje para al final precisar en algunas recomendaciones generales. Este trabajo se dio a conocer en un taller dirigido a los docentes de secundaria (jornada de la mañana) para propiciar un espacio de discusión y reflexión que les permitiera avanzar en los aspectos a mejorar con respecto al área de Lengua Castellana. A partir de éste se logró generar expectativas en cuanto al ejercicio de la interrogación de textos y la planeación de estrategias curriculares, pedagógicas y evaluativas en todas las áreas por parte de los docentes. Luego, se llevó a cabo el análisis del plan de mejoramiento al cual se le aplicó tres aspectos: marco teórico, análisis y recomendaciones, teniendo como base la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. Estos aspectos fueron aplicados a cada uno de los ítems que la institución educativa trazó en su plan (Caracterización, Plan de acción y Evaluación).

Otro de los ejercicios que se llevó a cabo es el análisis del plan de área de lengua castellana, a partir de lo que se propone en los Lineamientos Curriculares y Estándares del área, en la Ley General de Educación, la conceptualización de transversalidad y la adecuación de la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Este ejercicio permitió tener una visión con respecto al trabajo que se desarrolla en esta área. Además se identificó al instituto gracias a la información encontrada en el Proyecto Educativo Institucional con relación al contexto externo e interno, misión, visión y perfil del estudiante para reconocer la pertinencia de estos elementos para el trabajo a desarrollar en el aula.

La revisión de los documentos anteriormente mencionados permitió tener un panorama general de lo que acontece en la institución, de los propósitos educativos y del desarrollo curricular que reflejan una concepción de educación que subyace en las prácticas educativas. Desde las prácticas educativas se empezó un proceso de exploración de los estudiantes de educación básica secundaria para seleccionar finalmente en el grado 7-1. En éste se realizó la observación de las clases de lengua castellana por medio de la sistematización de los diarios de campo, de la aplicación del test de comprensión lectora y producción escrita a los estudiantes para tener un conocimiento general de los mismos y detectar las afinidades en el grupo, las fortalezas y debilidades con respecto a los niveles de lectura y a las competencias (textual y pragmática) en la escritura. Finalmente se realizó la adaptación de un diagnóstico a la maestra titular del área de lengua castellana para conocer mejor el trabajo escolar desarrollado en el aula.

En conclusión, la realización del diagnóstico además de constituirse en el punto de partida para presentar una propuesta para el área de lengua castellana a partir de las conclusiones que arrojó el análisis e interpretación de la información recolectada durante esta primera fase, es un indicio de la investigación educativa que permite la realización de la autoevaluación por parte de la institución en la que no solo se reconozcan los aspectos que desfavorecen la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que a partir de este ejercicio se viabilicen estrategias para contrarrestar este hecho y así lograr el desarrollo de procesos cognitivos, socio afectivos y comunicativos que permitan formar personas autónomas que desde sus formas de pensar, sentir y ver el mundo contribuyan al beneficio del mismo.

1. 1 CARACTERIZACIÓN DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER GAITÁN

La caracterización contempla la descripción del contexto externo e interno, junto con la misión, visión y perfil del estudiante que aparecen en el Proyecto Educativo Institucional, cuyo fin es conocer la realidad educativa del mismo para identificar las características del entorno, de la comunidad educativa y las condiciones físicas existentes que son relevantes para determinar los niveles de viabilidad de cualquier acción dentro de la institución.

1.1.1 Contexto Externo: Barrio Gaitán.

El Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán es una entidad de carácter oficial que ofrece los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, mixto, cuya modalidad es bachillerato académico. Se encuentra ubicado en la calle 16 N° 9- 54 del barrio Gaitán, en el cual habita la mayoría de los estudiantes.

El Instituto Jorge Eliécer Gaitán se encuentra ubicado en uno de los sectores más tradicionales de Bucaramanga: el barrio Gaitán. Este barrio corresponde a la comuna 4 localizada al noroccidente de la ciudad, antiguamente llamada Quinta Estrella (1938); siete años después recibió el nombre de Nueva Granada. En este tiempo se creó el primer colegio que recibió el mismo nombre. Actualmente, los barrios que están a su alrededor son La Gloria, Tres estrellas y Granjas de Palo Negro. El sector se caracteriza por la gran cantidad de talleres de mecánica (23), pequeñas fábricas de confecciones y una plaza que se ubica en los andenes y en los extremos de las vías, en la cual se vende frutas, verduras, víveres y otros productos como ropa, accesorios, zapatos y cacharros. Sus habitantes no cuentan con ingresos estables porque son de muy bajos recursos económicos, por lo tanto, trabajan en el sector informal (vendedores ambulantes, zapateros, chatarreros, comerciantes, ayudantes de construcción y talleres de mecánica). Como consecuencia de los bajos ingresos, la mayoría de familias viven en arriendo de casa o habitaciones que algunas de ellas no cuentan con los servicios públicos completos. En estas familias hay entre 3 o 6 hijos en los que algunos viven con ambos padres, solo con la mamá o en otros casos, abuelos, tíos y otros acudientes (madrastra- padrastro). Existe un bajo nivel de escolaridad alcanzado solo hasta la primaria en la mayoría de padres de familia.

En el barrio existe una parroquia llamada San Roque donde se concentra la mayoría de las familias para celebrar la fiesta de San Roque, la Semana Santa y la fiesta de la Virgen de Fátima. Además, el barrio Gaitán cuenta con la junta de acción comunal que ha promovido la construcción de dos canchas de baloncesto, una de microfútbol y el arreglo de un pequeño parque. En la comunidad existen problemas de seguridad debido a los robos que se hacen dentro del barrio, la conformación de pandillas juveniles y el consumo de sustancias psicoactivas por parte de jóvenes en lugares públicos. Debido a estas pandillas se han presentado asesinatos de jóvenes, heridos con elementos corto-punzantes y amenazas de muerte. Aunado a esto, se presenta una situación de contaminación por la basura regada en los andenes por parte de los indigentes que deambulan por el lugar.

Cabe señalar las precarias condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales del entorno en el que se encuentra ubicado el instituto, que se convierten en un indicador de la realidad en la que se encuentran los habitantes de este sector y que es necesario tenerla presente para el desarrollo institucional y para atender a esos requerimientos desde una propuesta pedagógica que logre posibilitar acciones que permitan el cumplimiento de la función social que tiene la escuela: formar integralmente a las personas. Ésta es la pertinencia del reconocimiento de las características del entorno para generar la reflexión y construcción de las personas a las que se están formando y de los miembros de la comunidad educativa.

1.1.2 Contexto Interno: Descripción Planta Física.

1.1.2.1 Planta Física.

La institución educativa cuenta con trece aulas de clase con espacios amplios, buena ventilación y en un estado deteriorable por el uso y la falta de mantenimiento. Cada aula esta dotada del material básico para el desarrollo de las clases como un tablero acrílico, una mesa y sillas que se encuentran estropeadas por el tiempo y el mal uso que los estudiantes dan a las mismas. Determinadas aulas de clase que se encuentran en el segundo piso no cuentan con la parte eléctrica como es la toma de corriente y los fluorescentes para iluminar el aula, también el techo tiene algunas goteras. Los salones en general no cuentan con alguna decoración que ayude a la formación de los estudiantes.

Los estudiantes de la secundaria asisten al aula de Informática dos veces por semana. Cuentan con un televisor y 18 computadores, de los cuales cinco de ellos se encuentran en mantenimiento. En cada equipo los estudiantes se ubican por parejas o tríos para desarrollar el trabajo de la clase. Además los estudiantes cuentan con un aula de tecnología que está dotada de dos computadores, ventiladores, estantes, utensilios de aseo, un armario, ocho mesas amplias con sus respectivas sillas y material didáctico como: caja de electricidad, caja de mecánica, caja de electrónica y herramientas básicas (corte, golpe, medición, trazo, martillo, destornilladores, etc.). Al aula de tecnología asisten dos veces por semana.

El instituto cuenta con una biblioteca denominada “Tomás Vargas Osorio” la cual no se encuentra al servicio de los estudiantes debido a la falta de mobiliario y una persona encargada de cuidar el espacio. También, la Institución cuenta con un laboratorio de ciencias que está conformado por cuatro mesones, sillas y dos armarios. Los docentes pocas veces utilizan esta aula por la falta de materiales básicos para el desarrollo de las sesiones.

Existe una cafetería que esta contigua a la sala de tecnología donde se vende toda clase de comida. Como lugar de recreación tiene dos canchas (una de fútbol en arena y la otra está adaptada para jugar microfútbol, baloncesto y voleibol). Del mismo modo, disfrutan de un kiosco y zonas verdes. Además poseen baños exclusivos para los y las estudiantes, los cuales no cuentan con una buena infraestructura, razón por la cual la batería de los baños de los hombres se encuentra deteriorada. En ocasiones hay presencia de malos olores tanto en los baños de las mujeres como en el de los hombres por la falta de aseo. Fuera de los baños de los hombres se encuentran los lavamanos los cuales la mayoría de los estudiantes hacen uso de los mismos.

Los docentes cuentan con una cafetería exclusiva, la cual es un sitio aseado. Allí se encuentra un baño, una nevera, una cafetera, un lavaplatos y un armario. También hay una sala de profesores amplia que cuenta con los escritorios, sillas, tablero acrílico y mobiliarios. Los escritorios están ubicados en mesa redonda y a cada docente le corresponde uno.

La parte administrativa tiene un salón amplio el cual está dividido en tres partes. En una de ellas está la secretaría de la institución que cuenta con tres mesas, tres sillas, dos armarios y dos computadores. En la otra parte está la coordinadora de la institución quien cuenta con dos armarios sillas y un escritorio. Seguido a ella, está el rector de la institución que cuenta con un escritorio, sillas y dos stands.

Por ultimo, en cuanto a la infraestructura del instituto se puede decir que se encuentra deteriorada por el uso, además de contar con los elementos básicos para el desarrollo de las clases (salón, pupitres y tablero) pues se carece de recursos didácticos, audiovisuales, dotaciones y mantenimiento del inmobiliario para su conservación. Se señala la importancia de estos elementos que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

1.1.2.2 Ambiente institucional

En cuanto al ambiente institucional, la entrada de los estudiantes es a las 6:15 a.m.; existe un docente encargado de la disciplina por día que los espera en la puerta hasta las 6:30 a.m. aun cuando se les permite entrar incluso después de las 7:30 a.m. debido a que como lo comenta un profesor “los estudiantes vienen al colegio por su propia cuenta; sus padres salen desde temprano a trabajar y los dejan solos en la casa, así como también existen estudiantes que vienen caminando desde muy lejos y se demoran en llegar y otros vienen sin desayunar; entonces cómo se les va a cerrar la puerta en estas condiciones.” Por otra parte, los estudiantes tienen un receso de actividades de 15 minutos, a las 8:00 a.m., en las que se dedican a hablar, a comprar en la cafetería, a caminar y jugar en la cancha, que no está estipulado por las directivas; el descanso está programado desde las 9:15 a 9:45 a.m., sin embargo, cinco minutos antes, los estudiantes solicitan la salida para realizar las actividades que se mencionaron anteriormente. También entre el cambio de hora de clase los estudiantes se salen del salón mientras el profesor llega y algunos deciden quedarse afuera y no asistir a la clase sentándose incluso en frente del salón a hablar con otros compañeros.

Algunos estudiantes utilizan el uniforme de acuerdo a sus gustos personales, las mujeres se desabrochan el botón y mantienen el cierre abierto del uniforme de diario y los varones utilizan la camisa por fuera o colgada en sus hombros. Además el uniforme de Educación Física es utilizado con tenis deportivos de distintos colores sobre todo por los hombres. Estos uniformes los utilizan indistintamente sin tener en cuenta el horario de clase. Otros estudiantes asisten en ropa particular aunque son muy pocos.

Cuando los estudiantes incumplen algunos de los compromisos (asistencia puntual a clase, respeto entre compañeros, no portar arma corto punzante) deben ir a coordinación y firmar un compromiso con el nombre y el grado al que pertenecen y expresar oralmente el compromiso que deben cumplir.

Esto evidencia la falta de acuerdos que existe en la comunidad educativa, ya que en el manual de convivencia aparecen contempladas las normas para cada uno de los miembros de la institución educativa, así como sanciones

con respecto al incumplimiento de lo señalado en el mismo manual. Pero en el ambiente de la institución las normas se incumplen al ser cambiadas por uno de los miembros de la comunidad sin previo acuerdo, solo con la realización de las acciones que se consideran son las que deben hacerse según intereses particulares. Se ha Llegado incluso a flexibilizar excesivamente el carácter normativo dentro de la institución. Por eso, la importancia de revisar y acordar pactos con la participación de toda la comunidad educativa que les permitan mantener una ambiente institucional propicio para el desarrollo de los procesos educativos.

A continuación se presenta la misión y la visión que aparece en el Proyecto Educativo Institucional del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

1.1.3 Misión

El Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, con una trayectoria de 30 años en Educación Básica Primaria y en proceso de la Básica Secundaria y Media, tiene como misión promover y orientar el desarrollo integral de los estudiantes sin distinción de origen, raza, religión o condición social, donde el nivel preescolar, básica primaria y secundaria hasta la educación media, fundamenta en los valores éticos, sociales, cognitivos y creativos, bajo parámetros curriculares que permitan crecer como seres humanos, proyectarse a sus familias y ser útiles a la sociedad en la cual interactúan, comprometiéndose con el pleno desarrollo de la comunidad a la cual pertenecen ¹.

1.1.4 Visión.

Los estudiantes de los próximos años del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, serán líderes en la comunidad, además reflejarán los valores como el respeto a la vida y valores humanos: se proyecta tener completo el ciclo de educación básica y media para lo cual contaremos con una planta física amplia, laboratorios y talleres especialmente dotados, como también con talentos humanos, *formando un nuevo ciudadano con mayores niveles de autonomía, participación y de tolerancia que sea capaz de garantizar una convivencia pacífica y un mejoramiento significativo de su calidad de vida*, orientado al área comercial, convirtiéndose la Institución en un polo de desarrollo de la comunidad ².

¹ Proyecto Educativo Institucional Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán. Bucaramanga. 2007. p. 15.

² *Ibíd*, p. 15.

Con respecto a la misión y la visión es necesario tener en cuenta lo contemplado en el artículo 5º de la Ley 115 de educación (los fines de la educación), ya que, estos parámetros según el Ministerio de Educación Nacional, aluden a que la institución debe responder a las exigencias, necesidades y requerimientos específicos de la comunidad educativa. De esta manera, se utilizan como herramientas que se adaptan a la realidad de la institución para articularlas con la formación que ésta propende. Por lo tanto, es pertinente que los fines estén acordes al contexto para determinar la especificidad del instituto, ya que este entorno contempla características que lo distinguen de los demás y por ende tiene problemáticas diferentes que exigen ser atendidas.

1.1.5 Perfil del Estudiante.

Según el PEI de la institución “El estudiante es la razón de la comunidad educativa del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán y constituye el centro del proceso educativo. Es el agente activo de su propia formación integral”. El educando formado en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán debe ser capaz de:

1. *Mantener buenas relaciones interpersonales*, demostrando estabilidad control emocional.
2. *Respetar y defender la democracia y el pluralismo que identifica los derechos individuales y colectivos.*
3. Propiciar y defender la autoestima, la justicia, la tolerancia y demás valores que deben caracterizar a todo ciudadano.
4. Respetar las creencias de los demás, reconocer y ejercer su credo religioso como fundamento de la práctica de los valores humanos.
5. Mantener el aseo, la higiene y la pulcritud tanto en su presentación personal como en el desarrollo de sus trabajos, actividades educativas e institucionales.
6. *Construir conocimientos para crear, hacer juicios y tomar decisiones para proyectarse responsablemente hacia el futuro* en todo lo que propicie el progreso personal, social y laboral.
7. Ser una persona cuya formación integral para la vida, responda a sus posibilidades de interactuar con el mundo que lo rodea.
8. Cuidar, respetar y valorar su cuerpo y el de los demás ³.

Con relación al perfil del estudiante, es necesario determinar si se logra dentro del proceso de formación del estudiante o es un proceso que se

³ Proyecto Educativo Institucional. Instituto Integrado Jorge Eliécer Bucaramanga. 2007.p.15.

logra cuando los estudiantes han cumplido los ciclos de formación. Para tener claro la formación que les brinda a los estudiantes se puede partir de las condiciones de ingresos de los estudiantes y sobre esto trazar metas de formación que les permita estar acorde con las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PRUEBAS SABER DE 2005 DEL INSTITUTO INTEGRADO JORGE ELIÉCER GAITÁN

En este apartado se encuentra todo lo relacionado con las Pruebas Saber para la identificación de fortalezas y debilidades que pueden constituirse en herramientas de trabajo para los docentes dentro del aula. En el área de Lengua Castellana se realiza un análisis e interpretación de los datos, para dar recomendaciones en lo concerniente a la práctica pedagógica en el aula que conlleve a mejorar la calidad de la educación en la Institución.

El análisis de los resultados se realiza de acuerdo a los criterios que el Ministerio de Educación Nacional estipula en el documento “El taller de interpretación y análisis de las Pruebas Saber de 2005”. Desde el cual se fundamenta para hallar posibles razones de las falencias de los estudiantes y formas para contribuir en el desarrollo de las competencias.

2.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DEL ÁREA DE LENGUAJE

El lenguaje⁴ es un proceso social y cultural que hace parte del ser humano. Desde esta perspectiva, el área de lenguaje es transversal a los procesos de interpretación y representación de la realidad a partir de los diferentes sistemas lingüísticos y no lingüísticos y de los diferentes códigos que se hacen evidentes en los procesos de comprensión y producción de textos, ya que son una propuesta de trabajo escolar válida y pertinente en las diferentes áreas. Al reconocer el trabajo que se desarrolla con los diversos textos que se ponen en juego en el momento de acercar al estudiante al conocimiento y al aprendizaje. Por lo tanto, el análisis e interpretación de los resultados de las Pruebas Saber, se convierten en el punto de partida para revisar lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo en el área de lenguaje. Así, a continuación se presenta la explicación de cada uno de los tipos de resultados que evalúa la prueba del área de lenguaje aplicada a los

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en lenguaje, Ciencias, Matemáticas y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber hacer y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: MEN, 2006. p.18.

estudiantes del grado quinto y noveno en el año 2005 (Anexo A) con su referente teórico, el análisis de los resultados y recomendaciones curriculares y evaluativas. Estos resultados son:

2.1.1 Niveles de logro de competencia⁵

Grado 5°										
TABLA 1		TABLA 2				TABLA 3 - Comparaciones				
Nivel	Plantel	Esperado	Municipio	Dpto.	Nación	Nivel	Plantel Vs. Esperado	Plantel Vs. Municipio	Plantel Vs. Dpto.	Plantel Vs. Nación
A	0.00	5 %	1.14	2.43	3.79	A	+(- 5)	+ (-1.14)	+(-2.43)	+(-3.79)
B	10.00	20 %	10.16	14.95	19.31	B	+ (-10)	+(-0.16)	+(-4.95)	+(-9.31)
C	37.50	20 %	42.38	48.29	47.80	C	- (17.5)	+(-4.88)	+(-10.79)	+(-10.3)
D	52.50	55 %	46.32	34.32	29.10	D	- (-2.5)	+(6.18)	+(18.18)	+(23.4)
Grado 9°										
TABLA 1		TABLA 2				TABLA 3 - Comparaciones				
Nivel	Plantel	Esperado	Municipio	Dpto.	Nación	Nivel	Plantel Vs. Esperado	Plantel Vs. Municipio	Plantel Vs. Dpto.	Plantel Vs. Nación
A	3.03	5 %	1.00	1.58	2.54	A	+(-1.97)	-(2.03)	-(1.45)	-(0.49)
C	27.27	20 %	14.06	16.38	21.19	C	-(7.27)	-(13.21)	-(10.89)	-(6.08)
D	57.58	20 %	46.19	46.73	46.07	D	-(37.58)	-(11.39)	-(10.85)	-(11.5)
E	12.12	55 %	38.74	35.31	30.20	E	-(-42.88)	-(-26.62)	-(-23.19)	-(-18.08)

En la interpretación del área de lenguaje⁶ en la tabla 1. Aparecen los niveles de logro de competencias representados por las letras A, B, C, D y E. En los cuales se muestra el porcentaje de dominio de los estudiantes en dichos niveles. Cabe anotar que en el caso de la letra A. Ésta no representa un nivel de competencia como tal sino el porcentaje de alumnos que no alcanzan el nivel de logro mínimo. En el grado 5° el nivel básico es B y en el grado 9° es C, el nivel intermedio es C para 5° y D para 9° y finalmente el nivel más alto para 5° es D y para 9° es el E.

En la tabla 2. Se observa los porcentajes de los estudiantes por cada uno

⁵ Tomado del MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluación de competencias básicas Pruebas Saber 2005-2006. Taller de análisis e interpretación de los resultados. Bogotá: Grupo de evaluación alumnos Subdirección de estándares y evaluación, 2006. p.31.

⁶ Ibíd. p. 5.

de los niveles de logro de competencia junto con lo esperado y los grupos de referencia (municipio, departamento y nación) para luego comparar los resultados obtenidos que se presentan en la tabla 3. Esto permite ver cómo se encuentra el plantel con respecto a los anteriores grupos de referencia tanto en el grado 5º de la básica primaria como en el grado 9º de la básica secundaria.

Los niveles de logro de competencia en el área de lenguaje implican reconocer el grado de exigencia que tienen los estudiantes frente a los procesos de lectura y la manera como se estructuran las capacidades cognitivas para poner en juego los conocimientos aprendidos. De tal manera, que lo que se está evaluando es el estado de la competencia comunicativa en términos de cada uno de los diferentes modos de lectura: literal, inferencial, crítica-intertextual. En la estructura de la prueba estos niveles aparecen en el grupo de preguntas que se seleccionó para la misma.

Por lo tanto, es necesario evaluar los estados en que se encuentra la competencia comunicativa⁷ a partir de cada uno de los niveles que comprende la prueba. Éstos se refieren a los diferentes modos de leer y a la forma en que se caracteriza cada uno, permiten entender lo que saben hacer los estudiantes y qué les falta aprender en relación con el área de lenguaje. De tal manera, los niveles de logro son consecutivos uno de otro, es decir, pasar de un nivel a otro significa tener los anteriores. Los niveles de logro son:

NIVEL LITERAL

Según Mauricio Pérez Abril⁸ este nivel es la puerta de entrada al texto, es decir, es un modo de lectura donde la información aparece de forma explícita. El lector reconoce lo que dice el texto, tal y como aparece en éste, por eso se pregunta: ¿Qué dice el texto? Según los lineamientos curriculares del área de lengua castellana este nivel también se refiere a la retención de la letra, ya que la palabra “literal” viene de letra, es decir, que a una determinada palabra corresponde un significado. En el momento de leer se comprende la manera como está organizada cada proposición y las relaciones entre ellas. Por eso puede realizar la comprensión del significado local del texto y el lector se pregunta: ¿Cómo lo dice?

Además, de realizar la identificación de la información básica que aparece en el texto. En este nivel se hace uso de la paráfrasis. Es decir, se explica con otras palabras lo que el texto dice. El lector reconoce el significado del

⁷ PEREZ ABRIL, Mauricio. .Evaluar para transformar. Aportes de las Pruebas Saber al trabajo en el aula .Bogota: ICFES.2003 .p.20.

⁸ Ibíd. p. 26.

mensaje por lo que puede resumir lo que lee. En general, las lecturas literales consisten en identificar la información dada en el texto, sus relaciones y poder realizar paráfrasis. Esto se logra a partir del reconocimiento de las características del código en el que está escrito.

NIVEL INFERENCIAL

Este modo de lectura⁹, el lector realiza inferencias, es decir, obtiene información que no está explícita en el texto a partir de deducciones o presuposiciones de las ideas presentadas; de tal manera, que para encontrar sentido al texto comprende la situación de comunicación desde el reconocimiento de interlocutor, las intenciones comunicativas y a quien o quienes se dirige.

Igualmente, se establecen conclusiones de lo no dicho del texto pero desde los significados que él mismo sugiere. Se reconoce así, las funciones de las partes del texto y las relaciones entre ellas que permitirán la identificación del tipo de texto, que puede ser narrativo, descriptivo, argumentativo, entre otros. Esto exige al lector explorar y hacer uso de los saberes con los que cuenta, para que esos conocimientos le permitan la interpretación del texto.

NIVEL CRÍTICO- INTERTEXTUAL

En este modo de lectura¹⁰, se hace uso de dos tipos. La lectura crítica que hace referencia a la posición del lector frente a lo que lee, es decir, es capaz de emitir juicios sustentados y documentados, lo que le permite interrogar y evaluar el texto leído para identificar las intenciones políticas e ideológicas de los textos, autores y voces presentes en el contexto del texto. Este punto de vista esta sustentado desde las propias afirmaciones del texto y no por lo que se desea opinar.

De esta capacidad de dar valoraciones y juicios al texto se moviliza otros textos, esto es la lectura intertextual, pues se refiere a la posibilidad de poner en relación el texto con otros textos y en la identificación de la estructura, el estilo y el léxico de un texto presente en otro. Esto implica establecer relaciones entre el contexto y el texto, lo que exige un conocimiento enciclopédico que permite realizar estas relaciones.

Para concluir, estos modos de lectura operan de manera interrelacionada en el momento de comprender los textos, pero debido a que son partes de la evaluación de las Pruebas Saber es necesario trabajarlos por separado para su mayor comprensión.

⁹ Ibíd. p.37.

¹⁰ Ibíd. p.52.

En cuanto a *la interpretación y análisis de los resultados del grado 5º* con relación a los niveles de logro de competencias, es decir el dominio de los estudiantes para responder situaciones planteadas en la prueba. En el caso de las Pruebas Saber del grado 5º los niveles de logro de competencia son B, C y D. En cada uno de estos niveles se ubican los porcentajes que alcanzan los estudiantes de este grado. En las tablas aparece la letra A, pero este no es un nivel de competencia pues se espera que los estudiantes ya tengan este nivel mínimo o por lo menos el 5%.

Cada uno de estos niveles son jerárquicos, su grado de complejidad va en aumento, por eso en el grado 5º el nivel B es el básico pasando por el nivel C hasta llegar al máximo nivel alcanzado, el D. Por esta razón, se espera que los estudiantes tengan un porcentaje de 0% en el nivel básico "B" y que tengan porcentajes de 100% en los niveles de mayor complejidad "C" y "D". Para lo cual se espera que máximo el 20% alcance el nivel B igual que en el nivel C, por el contrario se espera que en el nivel D se alcance el mínimo esperado que es un 55%.

En el caso del grado quinto, el plantel tiene un porcentaje menor a lo esperado en el *nivel B*, un (-10%). Esto sugiere una fortaleza ya que se encuentra por menos de lo mínimo esperado. Incluso es mucho menor que los grupos de referencia. Pero esto no quiere decir que se descuide el trabajo en este nivel sino que por el contrario se puede seguir mejorando en el mismo. Es decir que es necesario seguir trabajando en la lectura literal desde el presupuesto que los estudiantes puedan responderse ¿Qué dice el texto? de tal manera que la sola lectura superficial del texto que aunque parezca básica es necesaria para la comprensión de los textos y para permitir avanzar al nivel inferencial.

En el *nivel C* ocurre que el plantel superó el 20% de lo esperado. Este porcentaje era lo máximo que podían alcanzar. Es decir, existe debilidades notorias que hacen que el grupo tenga un 17.5% más de lo que se esperaba. Por lo tanto, las debilidades están en relación con la lectura inferencial, pues este nivel exige una comprensión global del texto que le permita ir más allá de lo que el mismo texto expresa entre líneas.

En el *nivel D* sucede que el porcentaje del plantel es por menos de lo esperado, es decir ni siquiera alcanza a llegar a este nivel aunque la diferencia es -2.5% se puede realizar un mejor trabajo en este nivel que permita superar la diferencia. Aún cuando el plantel es quien más se acerca a lo esperado con relación al municipio, departamento y la nación. Es necesario un trabajo arduo en lo que se refiere a la lectura crítica ya que en esta se toma distancia del texto para tomar una postura frente a lo que el mismo texto proporciona. Esa lectura genera la posibilidad de tener

capacidad de tener criterios propios con respecto a lo que se lee y ser capaz de sustentarlos desde la misma lectura.

Por lo tanto en el grado 5^o para pasar del nivel inferencial al crítico-intertextual se recomienda:

1. En el trabajo con textos. hacer el reconocimiento de la temática global del texto, es decir, la identificación de la macroestructura. Para realizar este reconocimiento, el lector debe comprender la información local de las diferentes unidades del texto y desde allí dar cuenta de la temática abordada. En algunos casos no aparece explícitamente el tema. La identificación de la temática global supone un trabajo de selección de información relevante, identificación de relaciones de subordinación, coordinación o complementariedad entre la información presentada en el texto. Para la identificación de la macroestructura del texto existe un trabajo interesante desarrollado por David Cooper de comprensión lectora que permite ayudar y acompañar a los niños en ese proceso de construcción de significado del texto a partir de procesos de habilidades que les permitan entender la estructura del texto, hacer uso de información previa, desarrollar vocabulario y relacionar la lectura con la escritura.

2. Es necesario el trabajo de identificación de tipos de textos a partir de las características, semejanzas y diferencias entre las diversas clases de textos sobre todo narrativos, explicativos y descriptivos. Según Cooper formarse como lector implica reconocer los tipos y géneros textuales. El trabajo sobre los tipos textuales supone manejar conceptos como el de superestructura textual. La lingüística del texto define la superestructura como el principio lógico de organización de la información en el escrito. Como se organiza la información del texto, para poder inferir el tipo textual del que se trata.

3. Es necesario un trabajo de acercamiento y reconocimiento de los textos, de tal manera que el estudiante explore la posibilidad de adentrarse al texto y descubrir el placer de comprenderlos. Los espacios para propiciar un ambiente donde el acceso a la lectura sea acompañado y dirigido por el maestro, para tener claro lo que se quiere lograr en este y motivarlos a encontrar un propósito cada vez que se acercan a un texto.

En cuánto al grado noveno, el nivel C es básico pasando por el nivel D hasta llegar al máximo nivel alcanzado, el E. Por esta razón, se espera que los estudiantes tengan un porcentaje de 0% en el nivel más básico "C" y que tengan porcentajes de 100% en los niveles de mayor complejidad "D" y "E". Para lo cual se espera que máximo el 20% alcance el nivel C igual que en el nivel D, por el contrario se espera que en el nivel E se alcance el mínimo

esperado que es un 55%.

En el caso del grado 9º, según la tabla 3. el plantel tiene un porcentaje de 3.03% en el *nivel A* que aunque está por debajo del 5% esperado es una gran debilidad ya que este nivel como se había mencionado antes no se toma como nivel de competencia pues aquí están los estudiantes que no alcanzan el mínimo. Esto quiere decir que en el grado 9º aparecen estudiantes que no alcanzan el mínimo, no alcanzan ni siquiera a llegar al nivel literal.

En el *nivel C*, ocurre que el plantel supera el 20% de lo esperado. Esto es una debilidad debido a que se pasa en un 7.27% de lo que se esperaba. Lo cual manifiesta la necesidad de trabajar en este nivel, ya que como se dijo anteriormente algunos no alcanzan a llegar al nivel literal.

En el *nivel D*, aparece un 37.58% de lo esperado, es decir que el plantel superó lo esperado con un grupo bastante representativo de estudiantes. Es necesario el trabajo de nivel literal a la lectura inferencial en un mayor grado de complejidad que permite empezar con la comprensión de significado global del texto, estructura, relaciones y organización.

En el nivel E, sucede que el plantel no alcanza a llegar al 55% que es el mínimo esperado, pues solo un 12.12% de los estudiantes logran estar en este nivel. Es decir que la diferencia es de un 42.88%, un porcentaje que no logra estar dentro de lo mínimo esperado. Esta debilidad se debe al poco trabajo en cuanto al nivel crítico que permita avanzar hacia la lectura intertextual.

Para el grado 9º se recomienda:

1. Pasar del nivel C al D a partir de la posibilidad de propiciar experiencias para interactuar con los textos, buscar y generar relaciones entre los elementos locales y el sentido global de los mismos. Además del proceso de construcción de la macroestructura del texto; es decir, construir una macroestructura significa que el lector es capaz de reorganizar la información que brinda el texto, a partir de identificar, seleccionar, clasificar, suprimir y generalizar la misma para dar cuenta de lo que dice de manera global.

Por otra parte, trabajar la gramática a partir de los propios textos, desde un proceso de lectura que sirva para responder a la función que ésta cumple en la construcción del sentido, de la organización y estructura del texto. Se trata de poner en relación la estructura y los mecanismos que posibilitan la cohesión y la coherencia. De esta manera, el trabajo de la organización local

y global de un texto permite generar hipótesis sobre las intenciones y propósitos de los enunciadores.

2. Para pasar del D al E es importante que el estudiante logre reconocer y hacer hipótesis sobre el tipo de estructura y relaciones que existe en determinados textos, para así provocar nuevos conocimientos sobre lo enunciado y quien lo enuncia; además de movilizar información sobre los conocimientos o saberes cotidianos de los estudiantes para enriquecer e interpretar otros textos.

3. Tener en cuenta la importancia de acceso a los textos de manera completa, asimismo diversidad de textos de complejidades diferentes y que inciten aprender leyendo (textos informativos, científicos, literarios o sobre temas que exijan el uso de los conocimientos que poseen los estudiantes); además de poder ubicar las unidades de sentido del texto y generar entramados posibles con otros textos. Por eso, se logra que el estudiante movilice sus saberes de un texto a otro.

4. En este nivel, se apunta a que el estudiante se sitúe como un sujeto discursivo que aprende el sentido del mundo no solo a través de un lenguaje sino de múltiples lenguajes. Este sujeto es capaz de leer y aprender leyendo textos verbales y no verbales. Por eso debe entenderse la lectura y la escritura como procesos de conocimiento que permiten interpretar la realidad y decidir que hacer frente a la misma. El trabajo del docente se concentra en la apropiación, por parte de los estudiantes, de los elementos anteriormente mencionados que les permitan mejorar sus prácticas de lectura.

Por lo anterior, la interpretación de las Pruebas Saber del área de lenguaje de los grados 5º y 9º sugiere la necesidad de plantear desde el mismo plan de área una revisión de la *concepción de lenguaje* que subyace en las prácticas del aula que permita entender la *evaluación de la competencia comunicativa* propuesta por el MEN. A partir del trabajo de la *comprensión y producción de textos*, pues desde lo propuesto es necesario empezar la tarea de *interrogar los textos*: ¿Qué dice el texto? ¿Cómo lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Quién lo dice? Con esto se logra solo la primera parte del reconocimiento de lo que dice el texto en su conjunto. Pero falta una segunda parte que sería: ¿Qué pienso yo sobre lo que dice el texto en relación con otros textos? Esto hace alusión a la relación que establece el lector frente al texto. Por otro lado en cuanto a la escritura, igualmente se entiende como un proceso de interacción entre dos personas que responde a los interrogantes de ¿A quién le estoy escribiendo? ¿Para qué? y ¿Cómo hacerlo? para establecer una correlación entre la forma gráfica y la asociación de contenido.

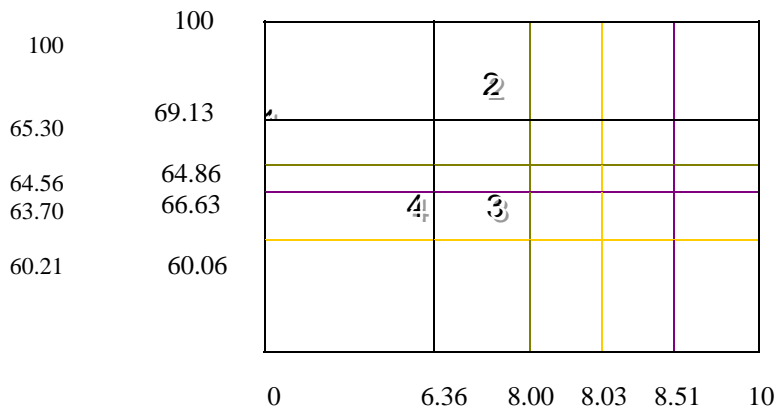
2.1.2. Promedio vs. Desviación estándar por puntaje.

Grado 5°							
TABLA 1 - Datos				TABLA 2 - Comparaciones			
Medida	Plantel	Municipio	Dpto.	Nación	Plantel Vs. Municipio	Plantel Vs. Dpto.	Plantel Vs. Nación
Promedio	69.13	66.63	64.86	60.06	+2.5	+4.27	+9.07
Desv. Est.	6.36	8.51	8.00	8.03	+2.15	+1.64	+1.67
Grado 9°							
TABLA 1 - Datos				TABLA 2 - Comparaciones			
Medida	Plantel	Municipio	Dpto.	Nación	Plantel Vs. Municipio	Plantel Vs. Dpto.	Plantel Vs. Nación
Promedio	60.21	64.56	63.70	65.30	-4.35	-3.49	-5.09
Desv. Est.	5.49	6.62	6.74	8.01	+1.13	+1.25	+2.52

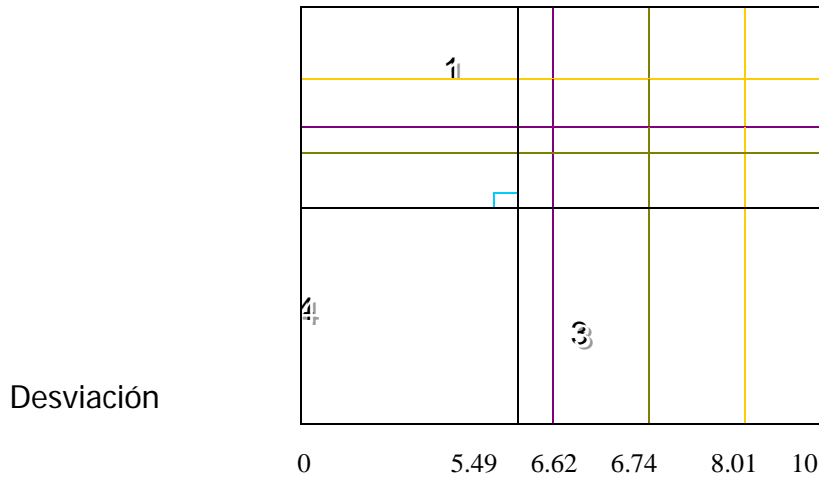
GRÁFICOS

5° grado

Promedio



9º grado



El promedio se refiere al puntaje que indica el desempeño general de los estudiantes en cada grado (5º y 9º). Este puntaje oscila entre cero y cien. Y la desviación estándar informa si los puntajes individuales obtenidos por los estudiantes son similares entre sí (puntaje homogéneo, el cual tiende a cero) o si hay algunos estudiantes con puntajes muy altos y otros con puntajes muy bajos (puntaje heterogéneo, que se aleja del cero). Entonces, para mantener un buen desempeño el promedio debe ser alto (que tienda a 100) y que la desviación estándar debe ser baja (que tienda a cero).

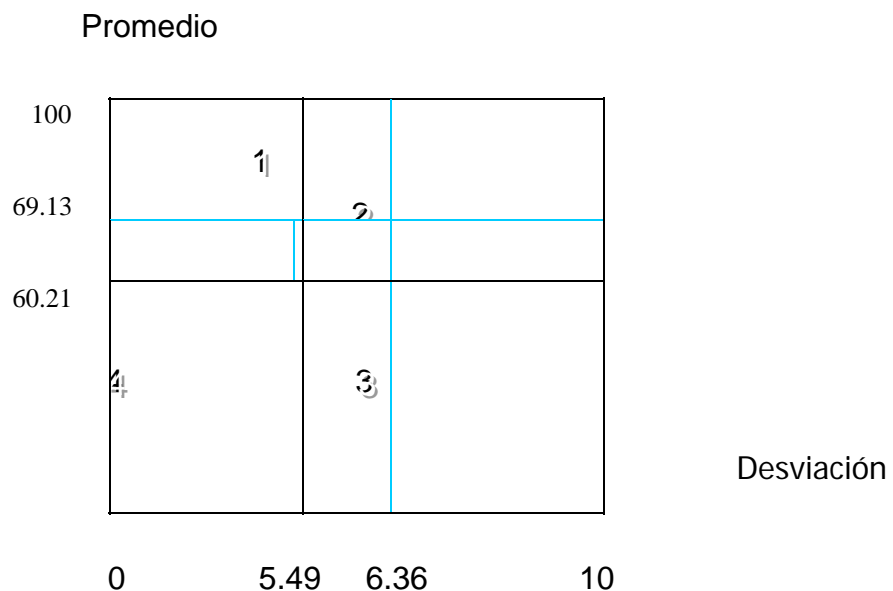
En la prueba de lenguaje de quinto grado aplicada en el año de 2005, se evidencia fortalezas en la institución en comparación con el municipio, el departamento y la nación, ya que presenta un promedio mayor y una desviación menor a diferencia de éstos (ver gráficos). Por lo que el desempeño de los estudiantes en la prueba fue homogéneo. Es decir, que la mayoría de los estudiantes obtuvieron buenos desempeños.

Dentro de las posibles causas de dicha situación se contempla: el trabajo en el aula a partir del desarrollo de competencias, sin limitarse a la emisión y recepción de información, sino utilizándola en la medida en que el estudiante la necesite durante el proceso de construcción de conocimiento, de tal manera que sea significativo para él, y a su vez contribuye a que él perfeccione sus habilidades para comprender cualquier tipo de texto y producir en una situación real.

Otra causa podría ser la forma como se concibe el plan de área, si no solo está contemplado por los contenidos, si trabaja con las necesidades del

entorno y si es flexible a cambios, sin olvidar que su construcción debe ser colectiva. La comunidad educativa en equipo lo va recreando y reformulando a partir de las necesidades y características específicas de la sociedad. Por lo que se debe tener muy en cuenta la manera cómo evalúan dichos procesos, si existen mecanismos internos desde los cuales la institución pueda evidenciar su trabajo, saber si están logrando sus objetivos o por el contrario y si es así, qué podrían hacer para mantener fijo su propósito. Por otro lado, en la prueba de lenguaje de 9º grado se presenta debilidades en la institución en comparación con el municipio, el departamento y la nación porque el promedio y la desviación estándar son menores a diferencia de dichos grupos. Esto significa que los resultados presentan alta dispersión. Es decir, en la institución la mayoría de los estudiantes presentan desempeños bajos y de éstos, algunos presentan desempeños sumamente bajos.

Al comparar los resultados de 5º grado y 9º grado obtenidos en la prueba, es evidente que existe un desfase. Es necesario analizar el proceso que comprende dichos grados, ya que el desempeño decrece, así como se representa en el siguiente gráfico:



Por lo cual, es pertinente revisar el plan de área, en cuanto al trabajo articulado entre contenidos, procesos y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante. Si se trabaja solo con uno de ellos no es posible un proceso integral en el que a partir del entorno se lleven a cabo acciones significativas para propiciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta que el proceso educativo es continuo y permanente.

Dicha articulación se puede encaminar con la puesta en marcha de proyectos de aula con énfasis investigativo, sin quedarse en lo programático solamente (así como lo proponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana), de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para los estudiantes y puedan desarrollar capacidades para aplicar lo que saben a las situaciones diarias.

Por otro lado, dentro de las acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar los desempeños de los estudiantes, se hace necesario analizar el quehacer del docente dentro del aula, en cuanto a los procesos que desarrolla con el fin de promover competencias en los individuos, teniendo claro todo lo referente a éstas, lo que se pretende lograr con ellas y cómo desarrollarlas.

Además, es conveniente examinar cómo se evalúa a los estudiantes, teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso que se lleva a cabo durante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, que genera mejores resultados si no solo la realiza el docente (heteroevaluación) sino que además el mismo estudiante (autoevaluación) al igual que sus compañeros (coevaluación) de manera continua, sirviendo como base de reflexión para proseguir en el proceso de forma satisfactoria. Por lo tanto, la evaluación es una forma de hacer investigación, (así como es concebida en los lineamientos curriculares de lengua castellana) en cuanto a que permite identificar desde varias miradas qué se está haciendo bien y qué no está tan bien, reflexionar sobre ello y empezar a cuestionarse qué se podría cambiar, perfeccionar o complementar para de esta manera generar transformaciones significativas.

2.1.3 Promedio vs. Desviación estándar por componentes

Grado 5°														
TABLA 1 – Datos									TABLA 2 - Comparaciones					
Compo - nente	Plantel		Municipio		Depto.		Nación		Plantel v.s. Municipio		Plantel v.s. Depto.		Plantel v.s. Nación	
	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
1	6.92	0.99	6.73	1.18	6.54	1.18	6.00	1.25	+(0.19)	+(-0.19)	+(0.38)	+(-0.19)	+(0.92)	+(-0.26)
2	6.26	0.96	6.04	1.15	5.77	1.15	5.27	1.12	+(0.22)	+(-0.19)	+(0.49)	+(-0.19)	+(0.99)	+(-0.16)
3	5.93	1.19	5.47	1.34	5.26	1.31	4.78	1.34	+(0.46)	+(-0.15)	+(0.67)	+(-0.12)	+(1.15)	+(-0.15)
Grado 9°														
TABLA 1 – Datos									TABLA 2 - Comparaciones					
Compo - nente	Plantel		Municipio		Depto.		Nación		Plantel v.s. Municipio		Plantel v.s. Depto.		Plantel v.s. Nación	
	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
1	5.05	0.64	5.44	0.78	5.38	0.80	5.04	0.87	-(-0.39)	+(-0.14)	-(-0.33)	+(-0.16)	+(0.01)	+(-0.23)
2	5.17	0.84	5.52	1.01	5.43	0.99	5.10	0.99	-(-0.35)	+(-0.17)	-(-0.26)	+(-0.15)	+(0.07)	+(-0.15)
3	4.74	1.00	5.42	1.36	5.29	1.36	5.06	1.47	-(-0.68)	+(-0.36)	-(-0.55)	+(-0.36)	-(-0.32)	+(-0.47)

El lenguaje es un componente del medio sociocultural de la persona, el cual le permite no solo aprender acerca del lenguaje mismo y del mundo, sino también desarrollar más su facultad de pensamiento para construir o reconstruir. El conocimiento y uso adecuado del lenguaje hace posible pensar con mayor profundidad y precisión, ya que la lengua es mucho más que un instrumento, es un medio de pensar, entender y crear.

El presente informe menciona los componentes de conocimiento que evalúa la prueba (semántico - pragmático – sintáctico). Estos hacen referencia “al

dominio de los contenidos curriculares que los estudiantes poseen sobre el área evaluada”¹¹, en este caso de lenguaje.

Así como a nivel nacional se aplican las Pruebas Saber para evaluar la calidad de la educación, a nivel internacional también existen otras pruebas que trabajan con base en los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos (para el área de lenguaje), aunque explícitamente se reconocen como tópicos, los cuales son: práctica metalingüística, comprensión lectora y producción de texto. La primera al igual que el componente sintáctico hace referencia al uso de marcas de concordancia gramatical (número, género y persona), la identificación de la función de palabras (sustantivo, adjetivo y verbo), el uso de mayúsculas adecuadamente y de signos de puntuación al nivel de párrafo y oración. La segunda trata sobre la identificación de textos, de su función, del emisor y el destinatario al que se refiere; el reconocimiento de información específica del texto, de la secuencia temporal y causal explícita y del vocabulario en relación al sentido del texto. Y el tercero, hace referencia a la redacción, la identificación de datos espaciales y temporales, clarificar el motivo o propósito de la carta, y la escritura de un texto coherente.

Este procedimiento de análisis por componentes sugiere a la institución educativa realizar un estudio sistemático sobre la enseñanza y aprendizaje que imparte el docente en el aula de clase y analizar cómo esta estipulada la enseñanza de la lengua castellana en el plan de área. Por tal motivo, es conveniente reflexionar al respecto con miras a formular estrategias de mejoramiento.

En el caso del grado quinto los resultados obtenidos tanto en el promedio como desviación estándar en los tres componentes son relativamente aceptables; lo que significa que existen algunas debilidades en el desarrollo de la competencia comunicativa, en cuanto al desarrollo de la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito en donde se abarca los niveles de reconocimiento, discriminación, reproducción, reorganización del mensaje mediante clasificaciones y síntesis, formulación de conjeturas, hipótesis y conclusiones, emisión de juicios críticos, comparaciones e interpretaciones.

Al comparar los resultados por promedio de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán con el municipio, el departamento y la nación, se evidencia que dichos resultados son superiores, es decir, los estudiantes tienen un mayor dominio en cada uno de los componentes evaluados.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluación de competencias básicas. Pruebas saber 2005-2006 Taller de análisis e interpretación de los resultados. Bogotá: Grupo de evaluación alumnos Subdirección de Estándares y Evaluación Ministerio de Educación Nacional, 2006.p.15.

La mayor debilidad que presentan los estudiantes es en el componente sintáctico, en el cual obtuvieron en su promedio 5.93% en escala de 0 a 10. El promedio aflora una serie de debilidades que según los estándares básicos de lenguaje, los estudiantes ya los debían haber superado en este grado, como lo es la utilización de algunos aspectos ortográficos y gramaticales entre los que se encuentra la concordancia, tiempos verbales, pronombres, entre otros para producir textos.

Tanto en el componente semántico como pragmático el promedio es mayor a 6.0%. Este promedio es relativamente bueno al compararse con el municipio, el departamento y la nación. Además, con relación a la desviación estándar, estos componentes son menores a 1.0 punto, lo que demuestra que la población evaluada es homogénea.

Los resultados de la prueba refleja que probablemente la institución utiliza métodos silábicos dado que la unidad de trabajo inicia por las vocales, luego la sílaba y por último la frase. Esta forma de trabajo lleva a que el estudiante construya se le dificulte mantener una unidad global del texto, en la que desde su perspectiva puede comprender la realidad y a la vez darle sentido. Por lo tanto es recomendable que el docente trabaje con textos completos para que el estudiante los relacione con otros textos y contextos.

Los resultados obtenidos en la prueba aplicada en el grado noveno se puede identificar que hay un desfase en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante los puntajes obtenidos en cada uno de los componentes. Es decir, los resultados obtenidos en el promedio y desviación estándar en cada uno de los componentes evaluados son relativamente bajos para lo esperado. Por lo cual, es posible que la institución tenga organizado el plan de área por temas o contenidos a desarrollar en cada grado y no por procesos, ni por competencias. Lo anterior, evidencia la carente transformación del proceso educativo por parte del docente.

En el componente sintáctico el promedio es de 4.74%. Lo cual, refleja que el promedio es relativamente bajo y que los estudiantes no manejan los conocimientos básicos propuestos por los estándares para este grado como lo es la elaboración de hipótesis de lectura a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua (marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otros).

El promedio del componente semántico es de 5.05% y del componente pragmático es del 5.17%. Este promedio es bajo, lo cual refleja que los estudiantes no manejan los conocimientos mínimos propuestos por los estándares en cuanto a la identificación de estrategias que garantizan la

coherencia, cohesión y pertinencia del texto; y la comprensión del sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

Una de las posibles causas de que los resultados obtenidos sean bajos es por la carencia de un currículo por procesos, encaminado a la constitución y formación de sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Por tal motivo, se presupone que el plan de área no corresponde con los lineamientos curriculares, los estándares y el marco teórico de las Pruebas Saber. Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje es descontextualizado y esporádico, por lo cual existe un manejo inadecuado de los procesos a desarrollar en la competencia comunicativa del estudiante. Además el sistema de evaluación implementado no apunta a las competencias (comunicativa, lingüística, etc.) que se deben desarrollar en el estudiante para cada grado.

A continuación, se ofrece una serie de recomendaciones que se pueden aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje. Para esto, la enseñanza de la lengua debe fundamentarse no solo en una cuidadosa selección de los contenidos, sino, también, en una metodología activa, participativa y promotora del aprendizaje significativo de los estudiantes, de tal manera que se pueda alcanzar con los objetivos planteados por los lineamientos, estándares y marco teórico de las Pruebas Saber.

En primer lugar, es conveniente que tanto la institución como el docente reflexione sobre la forma como se aborda la construcción de los conocimientos lingüísticos en el aula y así contrastarla con el enfoque basado en las competencias propuestas por el MEN.

Por tal motivo, es necesario promover modelos de aprendizaje que permitan la adquisición de un léxico variado, preciso y claro; para favorecer el desarrollo conceptual de manera que logren expresar pensamientos concretos, abstractos y genéricos, y aprovechar las distintas posibilidades de estructuración del sistema, para privilegiar el uso de la lengua oral o escrita.

Es importante desarrollar diferentes estrategias de comprensión del lenguaje oral y escrito que abarquen los niveles de cada uno de los componentes mencionados anteriormente. Es decir, se deben plantear objetivos, que traducidos en actividades de aprendizaje, promuevan la imaginación, el juicio crítico y que inciten a la creación. Actividades, que permitan al sujeto distanciarse de la realidad, objetivarla, jerarquizarla, establecer relaciones y cuestionarla.

Al respecto, conviene destacar las diferencias entre el registro oral y escrito: no se habla de la misma manera que se escribe. Tampoco se escribe con el mismo lenguaje un texto literario que una carta familiar o una solicitud de trabajo. La intención de crear, divertir, informar, persuadir, se revierte en códigos particulares. Para mejorar en estos componentes, resulta oportuno realizar prácticas que se descubran las intenciones de los textos, las diferentes convenciones literarias (géneros y movimientos); se analicen mensajes según sean literarios, formales e informales y se recreen situaciones, de manera oral o escrita, en las que se expresen variedades léxicas o prosódicas, conforme la procedencia regional, condición social y cultural, edad, entre otros, de los hablantes representados o las convenciones genéricas y las tendencias literarias.

Por tal razón, es oportuno fomentar en los estudiantes su capacidad de análisis con respecto a los textos recibidos o por expresar, de manera que puedan, por ejemplo, visualizar, en organizadores gráficos (esquemas, llaves,...), la información, el mundo mostrado, el universo lírico, las partes del texto, sus relaciones y jerarquías.

Además, es necesario orientar a los estudiantes en la producción de textos que tengan una coherencia global, en el sentido de que planteen un inicio, desarrollo y cierre, y que tengan ilación en el planteamiento conceptual y expositivo. Mensajes que avancen en la exposición discursiva y que, por tanto, no resulten redundantes o descuidados. Para garantizar la comprensión del texto, es necesario, en primer lugar, que su contenido esté claro en la mente de quien lo transmite. De esta manera para escribir o para hablar bien, es preciso realizar deducciones y razonamientos de acuerdo a la situación.

Para una comunicación son imprescindibles procedimientos de clarificación mental, por lo que proponemos la ejercitación del estudiante en la organización del mensaje por medio de cuatro operaciones lógicas básicas: análisis, síntesis, actitud dialéctica y juicio crítico. Estas operaciones se realizan cuando se leen escritos de otros, cuando se tiene que organizar el pensamiento para expresarlo o cuando se evalúa los textos propios.

En síntesis, la revisión y ajuste del plan de área de lenguaje amerita que el docente sea consciente de los cambios y desafíos que actualmente el tiempo le demanda, a fin de que pueda adaptarse a las nuevas corrientes tecnológicas, a las constantes transformaciones que necesariamente se están operando en su disciplina de estudio y que la estructura del sistema educativo colombiano formula; a las exigencias que la demanda social plantea y a la necesidad de proporcionar una formación integral que garantice a los estudiantes un desenvolvimiento social, emocional, afectivo y

los conocimientos necesarios para desempeñarse eficientemente ante cualquier situación cotidiana.

2.1.4. Promedio vs. Desviación estándar por competencias

Grado 5°														
TABLA 1 - Datos									TABLA 2 – Comparaciones					
Competen-- cias	Plantel		Municipio		Depto.		Nación		Plantel v.s. Municipio		Plantel v.s. Depto.		Plantel v.s. Nación	
	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
1	6.05	0.80	6.03	1.07	5.80	1.03	5.27	1.06	+(0.02)	+(-0.27)	+(0.25)	+(-0.23)	+(0.78)	+(-0.26)
2	6.74	1.08	6.26	1.03	6.04	1.04	5.57	1.03	+(0.48)	-(-0.05)	+(0.7)	-(-0.04)	+(1.17)	-(-0.05)
Grado 9°														
TABLA 1 - Datos									TABLA 2 – Comparaciones					
Competen cias	Plantel		Municipio		Depto.		Nación		Plantel v.s. Municipio		Plantel v.s. Depto.		Plantel v.s. Nación	
	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
1	4.91	0.83	5.38	0.78	5.27	0.78	4.92	0.81	-(-0.47)	-(-0.05)	-(-0.36)	-(-0.05)	-(-0.01)	-(-0.02)
2	5.16	0.58	5.55	0.82	5.50	0.83	5.24	0.87	-(-0.39)	+(-0.24)	-(-0.34)	+(-0.25)	-(-0.08)	+(-0.29)

La evaluación por competencias ha sido uno de los retos fundamentales que se ha propuesto la educación en los últimos años, en tanto alternativa a los métodos evaluativos memorísticos que se daban tradicionalmente. En este sentido, evaluar desde la perspectiva de competencias no se trata de excluir o rechazar los contenidos teóricos, sino por el contrario resaltarlos teniendo en cuenta su uso y puesta en práctica en una determinada situación. Por consiguiente se aspira, entonces, pasar del saber hacia el saber hacer. Es decir, hacia la capacidad de asumir una tarea a partir de la puesta en marcha de las habilidades y potencialidades que cada individuo posea.

Es evidente entonces, que frente a la idea de texto se deriva la noción de “competencia textual” referida a la capacidad que tienen los estudiantes para comprender y producir diferentes tipos de textos, atendiendo a una relación lógica desde el plano del contenido (microestructura y macroestructura) y de su forma (superestructura). De esta manera, el estudiante debe poseer los

conocimientos necesarios para reconocer y establecer las diferencias entre los diversos tipos de textos.

“Los diversos tipos de textos se diferencian todos entre sí, no solo por sus diferentes funciones comunicativas y por ello también por sus funciones sociales sino que además poseen también diferentes tipos de construcción”¹². Es decir, que los textos se distinguen unos de otros por sus características, estructura y estilo que hacen referencia a la forma como el autor organiza sus ideas.

En términos generales, la mayoría de autores coinciden en clasificar los textos como narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos.

En este orden de ideas, con respecto al concepto de discurso es importante resaltar que es entendido como el proceso de significación a través del cual se establecen interacciones entre cada uno de los individuos de una comunidad, quienes de una forma particular ponen en funcionamiento todos aquellos conocimientos ya sean de forma oral o escrita o icónico-verbal desde las cuales éste puede manifestarse. En síntesis “es el proceso dinámico del uso del texto en el contexto”¹³.

Desde la anterior perspectiva, la competencia discursiva se define como la capacidad que tiene “el estudiante para seleccionar y usar estrategias pertinentes para interpretar o producir sentido”¹⁴. En otras palabras, es el acto comunicativo de un sujeto particular en una situación determinada desde la cual trata de expresar algo de acuerdo a una intención, utilizando recursos lingüísticos, léxicos, gráficos para lograr dicho propósito.

Es claro, entonces que la interpretación por promedio y desviación estándar de competencias, permite identificar de manera general la capacidad del estudiante de usar el lenguaje en situaciones concretas. En este orden de ideas el análisis desde esta perspectiva, busca comprender cual competencia (textual y discursiva) esta más afianzada y cual por el contrario requiere mayor refuerzo.

Con respecto a la competencia textual del grado 5^o se puede evidenciar que los estudiantes de la institución Jorge Eliécer Gaitán lograron un promedio bueno del 60.05% en la escala de cero a diez; así mismo, la desviación estándar del 0.80% nos demuestra una relativa homogeneidad de dichos

¹² VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España: paidós, 1.997. p.142.

¹³ MENDOZA, Antonio. Didáctica de la lengua y de la literatura. España: Prentice-hall, 2003, p.203.

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 2005. Marco de interpretación de Resultados. Bogotá: ICFES, febrero de 2006.p.3.

estudiantes en cuanto a su desempeño, lo cual nos quiere decir que los resultados en su mayoría fueron positivos y por ende son capaces de distinguir los tipos de textos de acuerdo a sus características particulares y su función comunicativa; así como de comprender y producir textos especialmente informativos y narrativos, teniendo en cuenta un propósito. En cambio, la competencia discursiva en dicho grado ha reflejado un promedio mayor a los de los grupos de referencia, el cual corresponde al 6.74% y una desviación estándar también superior con respecto a éstos. Ello significa que el promedio de la institución, en cuanto al desempeño de la competencia discursiva es muy disperso, lo que quiere decir que hubo puntajes muy altos pero a la vez se dieron resultados no satisfactorios. En otras palabras, algunos de los estudiantes tienen la capacidad de utilizar recursos textuales, orales o escritos para comprender y producir un texto, teniendo en cuenta la situación de comunicación (espacio y tiempo) intenciones, propósitos, características de destinatarios, entre otros.

Sin embargo, la gran mayoría no tiene esta capacidad, por tanto se hace pertinente que los docentes pongan énfasis en su trabajo, en el manejo de categorías lingüísticas a partir del uso de las mismas en situaciones particulares y no como una teoría totalmente descontextualizada. Es necesario que se destaque según los estándares la producción de textos con un propósito, las características del interlocutor y el contexto.

Frente a lo anterior, es esperable evidentemente fortalecer dicha competencia dado que, según los lineamientos se plantea que en este grado se enfatice en el trabajo con respecto a “la construcción y uso de los sistemas de significación mas que a la explicación del funcionamiento del sistema”¹⁵. En otras palabras, las normas que rigen la lengua deben ser orientadas a partir del uso lingüístico contextualizado. Por ejemplo, nadie puede ignorar que el manejo de reglas sintácticas es importante si se utilizan como herramientas dentro de una producción construida por el estudiante según sus propios intereses.

En definitiva, a partir de las anteriores bases conceptuales de lo que puede considerarse como competencia discursiva, se hace importante en este momento situarnos en los siguientes criterios, para que se logre avanzar en el proceso de los estudiantes correspondientes al grado 5.

Es necesario, enseñar a los estudiantes a producir textos que respondan a diferentes requerimientos comunicativos de acuerdo con la puesta en marcha de estrategias para su organización.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio. 1998. p. 55.

Se requiere además que ellos produzcan textos orales teniendo en cuenta las propias expectativas y la realidad desde la cual esta inmerso. Además, se deben proporcionar mecanismos que orienten al estudiante al reconocimiento y producción de diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

De otro lado, en lo referente al grado 9º se dieron resultados, desempeños significativamente bajos en cuanto a la competencia textual dado que el puntaje promedio fue 4.91%, dentro de la escala no alcanza a llegar ni a un nivel medio requerido, así mismo la desviación estándar fue mínima de 0.83%. Es decir, la dependencia que se da entre promedio y desviación estándar nos demuestra que hay resultados inferiores entre los estudiantes, pues no han alcanzado un grado básico en su formación, lo que nos indica que los estudiantes no utilizan de manera adecuada los mecanismos que garantizan la microestructura la relación lógica entre los elementos y además no siguen un eje temático al producir textos con respecto a la macroestructura. Además, no reconocen la existencia de diferentes tipos de texto y por ende se les dificulta interpretarlos, analizarlos y así mismo generar unos nuevos.

De acuerdo, con Hymes la competencia textual es entendida como "la capacidad para conocer la estructura y significado de los textos"¹⁶ la cual se manifiesta en diferentes situaciones. En este sentido la competencia textual comprende un conocimiento con respecto a la microestructura (se refiere a la coherencia local y lineal). Macroestructura (la estructura global de naturaleza semántica y lógica que posee un texto) y finalmente la superestructura (hace referencia a la estructura global, pero, en este caso a la forma del texto y sus características particulares).

Lograr este cometido requiere que el docente no se enfoque en el trabajo de un único tipo de texto sino que haga indispensable un enfoque que conduzca al trabajo de textos verbales y no verbales que le permitan al estudiante reconocer diferentes estructuras así como niveles de análisis e interpretaciones diferentes. En suma, el trabajo sobre tipos de textos supone manejo de la superestructura entendida ésta como "una especie de esquema al que el texto se adapta"¹⁷. Es decir, que establece un orden global del texto a partir del cual éste se reconoce como diferente de los demás. Por ejemplo, la superestructura de la carta es: fecha, saludo contenido, despedida y firma. Es importante aclarar que en el grado 9º el trabajo de textos ya a avanzado a

¹⁶MARINKOVICH, Juana. La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles En: AccessMyLibrary. En línea: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-2608200_ITM Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. 2001. Recuperado [el 15 de Abril de 2007]

¹⁷ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España: Paidós, 1.997, p. 143.

un nivel más complejo, pues se hace presente desde los estándares el trabajo con textos argumentativos y expositivos.

Teniendo en cuenta los porcentajes referidos a la competencia discursiva del grado 9º se puede comprobar que el promedio 5.16% en relación con la desviación estándar 0.58% es insatisfactoria según el nivel requerido.

En este sentido, los resultados manifiestan que los estudiantes del grado 9º aún no poseen la capacidad para identificar a partir del proceso lector una situación discursiva. Es decir no han llegado a extraer la intención comunicativa, los propósitos y los actores que están involucrados en dicho discurso.

Igualmente de acuerdo con los planteamientos de Hymes (1972) referidos al uso del lenguaje en actos comunicativos particulares, se puede resaltar que probablemente los estudiantes de dicha institución no están inmersos frecuentemente en eventos comunicativos que requieren tener presente aspectos tales como: ¿En dónde y cuando hablar? ¿Con quién? ¿Cómo hacerlo? ¿Para qué?

Esta competencia en los grados 9º, requiere que el estudiante tenga presente los procesos y estrategias que se siguen en la construcción de discursos, la forma como los organiza, los propósitos que mantiene, entre otros. Pues según los estándares curriculares el estudiante al terminar dicho grado debe producir textos que evidencien el conocimiento alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

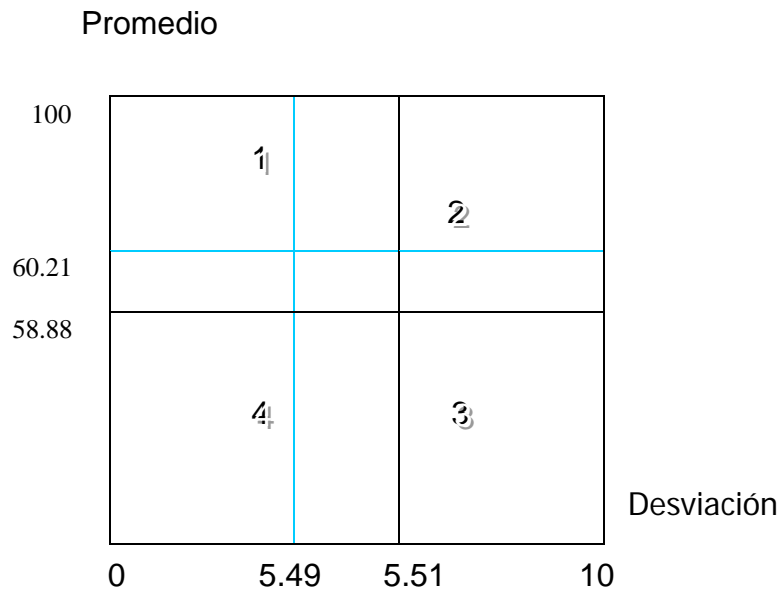
Dentro de la anterior concepción, el docente se encuentra ante un trabajo que requiere orientar al estudiante en torno al funcionamiento de la lengua en diferentes situaciones. Para ello debe tener en cuenta conocimientos acerca del contexto (rasgos de los interlocutores, espacio, tiempo, tema o asunto) en el cual se genera el texto. Conocimientos pertinentes para crear discursos (lingüísticos, sintácticos, pragmáticos).

En definitiva, el docente dentro de su quehacer pedagógico debe despertar el interés por los textos a partir de la realidad que envuelve al estudiante para que este llegue a expresar sus pensamientos e ideas de acuerdo a una intención propia que responda a una situación y actores particulares.

2.1.5. Comparativo del puntaje promedio vs. Desviación estándar de 2002-2003 frente a 2005-2006

Grado 9°														
TABLA 1 -									TABLA 2 - Comparaciones					
Año	Plantel		Municipio		Depto.		Nación		Plantel v.s. Municipio		Plantel v.s. Dep.to.		Plantel v.s. Nación	
	Pro	Des	Pro	Des	Pro	Des	Pro	Des	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
2002-2003	58.88	5.51	63.05	6.23	61.06	6.86	60.64	7.30	(-4.17)	(-0.72)	(-2.18)	(-1.35)	(-1.84)	(-1.79)
2005-2006	60.21	5.49	64.56	6.62	63.70	6.74	65.30	8.01	(-4.35)	(-1.13)	(-3.49)	(-1.25)	(-5.09)	(-2.52)

GRÁFICO



En las pruebas realizadas al grado 9° en lenguaje del año 2003 se puede apreciar que el promedio y la desviación estándar son menores en comparación con los del municipio, el departamento y la nación. Por lo que los desempeños de la mayoría de estudiantes son bajos y sumamente bajos.

En comparación con las pruebas realizadas en el 2005 se evidencia un aumento del promedio en un 1.33 de diferencia y una disminución en la desviación estándar de un 0.02. Pero aun los puntajes se encuentran por debajo de los otros grupos. Por lo que se puede ver que siguen persistiendo en las debilidades, demostrándolo a su vez que no superaron el 2.0 de puntaje que se espera en la realización de una prueba a otra.

Por lo tanto, es pertinente examinar si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se esta implementando la propuesta de los estándares en cuanto al trabajo de la literatura y del lenguaje que se usa en la vida diaria en los grados de primero a tercero. En cuarto y quinto, se debe explorar si el trabajo docente articula el manejo de la gramática, la comprensión y organización de ideas al proceso que se lleva en los grados anteriores. En sexto y séptimo se evidencia si los estudiantes tienen la capacidad de manejar con propiedad la argumentación, teniendo como base el conocimiento de aspectos importantes de la comunicación que les ayudarán a defender sus posturas.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO

El plan de mejoramiento del Instituto Jorge Eliécer Gaitán se encuentra dividido en tres partes: caracterización, plan de acción y evaluación. En cuanto al marco teórico, en el primer aspecto se conceptualiza sobre el perfil socio-económico (qué es, qué criterios maneja). En el segundo se trata sobre planes de mejoramiento (qué son, cómo surgieron), la autoevaluación institucional (cómo se emplea, bajo qué parámetros), y en tercer aspecto se especifica sobre la evaluación tanto interna como externa (de qué manera se da). Por lo que se recurre a documentos como la política de Revolución Educativa, la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional, la cartilla Y ahora... ¿Cómo mejoramos? y Evaluación por Competencias.

3.1 CARACTERIZACIÓN

3.1.1 Marco teórico.

En el Plan Sectorial ¹⁸correspondiente al periodo de 2002 a 2006 se propone la transformación total del sistema educativo desde la *Revolución Educativa* basado en tres ejes centrales: *Cobertura, calidad y eficiencia* educativa. De estos, se toma solo como referente el de calidad educativa, ya que este contempla uno de los componentes que hace alusión al *mejoramiento de la calidad de la educación* en términos de *fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas*. En el caso del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, este componente se hace pertinente para la elaboración y desarrollo de los planes de mejoramiento, ya que es abordado en uno de los ítems del Informe Revolución educativa 2002 – 2006 entregado el 7 de agosto de 2006 que aparece publicado en la página www.mineduccion.gov.co

El mejoramiento de la calidad de la educación se logra cuando las instituciones educativas se involucran en el “desarrollo de acciones, procedimientos y ajustes que se definen en un tiempo”¹⁹ y es acordado por

¹⁸ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. La revolución educativa. Plan sectorial 2002 - 2006. Bogotá, Marzo 2003.p.4.

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 5. Y ahora ¿Cómo mejoramos? Bogotá, Enero 2004.p.8.

toda la comunidad educativa para trazarse un propósito en común que sea acorde a la misión académica. Esto es lo que se conoce como planes de mejoramiento. Los cuales no son sólo un requisito para cumplir con lo estipulado en la ley sino que se convierte en la oportunidad de revisar e inspeccionar la realidad de la institución por los propios miembros de la comunidad educativa.

Una forma de mirar la realidad institucional es a través de un estudio del perfil socio-económico del contexto que rodea a la institución educativa. Este perfil contempla información de vida familiar con relación a la ocupación laboral, estratificación, seguridad social, nivel educativo, vivienda. Estos aspectos deben ser interpretados y analizados a la luz de la incidencia en la formación de los estudiantes y de la misma institución. Dicho análisis permite la articulación de lo que sucede fuera del aula con los espacios de aprendizaje que se desarrollan en la misma para discutir, reflexionar y plantear soluciones a las realidades concretas que viven los estudiantes, padres de familia, maestros y directivos.

Por otra parte, en el mismo plan sectorial desde el eje central de cobertura se menciona la repitencia y la deserción como factores fundamentales para determinar las causas que originan esta situación. La institución educativa debe ser “más autónoma y flexible, que pueda adaptarse a los intereses y expectativas de los educandos, estimular la pasión por el conocimiento, el pensamiento crítico, la convivencia pacífica y las relaciones constructivas con los demás”.²⁰ Es decir, que brinde la posibilidad de promover la permanencia y asistencia de los jóvenes al sistema educativo a partir del cumplimiento de las responsabilidades pedagógicas que son determinantes para el fracaso de los estudiantes. Para ello, es necesario revisar la manera como se asume la problemática de la repitencia²¹, desde diferentes criterios. Primero, se concibe como un castigo para el estudiante sin mirar las causas internas y externas que la originaron, además la rigidez de la solución termina en que el estudiante no tenga más posibilidades que repetir nuevamente el año, incluso con el mismo profesor, el mismo método, temas y contenidos iguales. Segundo, se asume la idea de la exigencia marcada por parte del profesor. El cual considera que entre más estudiantes reprueben se evidenciará un mayor nivel de exigencia y dominio sin tener en cuenta la calidad de su trabajo pedagógico y los métodos empleados.

²⁰ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. La revolución educativa. Plan sectorial 2002 - 2006. Bogotá, Marzo 2003.p.8.

²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002: Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Bogotá: MEN, 2002. p.47.

En cuanto a la deserción, es también una responsabilidad de la institución educativa aún cuando existan otros factores como lo socioeconómico, lo afectivo y lo cultural (pandillas, violencia intrafamiliar, entre otros) que inciden en el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes. Tal y como afirma Vasco *“En las encuestas de la década del 90, cuando la crisis era mayor, cerca del 30% de las deserciones se debían a percepción de inutilidad y aburrimiento con los estudios. Claro que sí hay un problema de deserción por desplazamiento forzoso y también hay un problema económico en muchas familias, pero ese 30% de deserción por falta de calidad.”*²² Es decir, los estudiantes manifiestan que lo que aprenden no es significativo y por tanto no encuentran sentido a seguir con sus estudios. Esto no es solo un problema de desmotivación y desinterés, es un problema de fondo que revela que las prácticas pedagógicas están basadas en la mera transmisión de contenidos aislados de las realidades que viven los estudiantes. Por tanto, es necesario ponerlas en el aula para discutir las, reflexionarlas y proponer alternativas de solución que los lleven a hacer uso de sus conocimientos. Esta sería la tarea del maestro que desde su experiencia pedagógica puede generar estos espacios de aprendizaje, porque los otros factores hacen parte de un problema que también concierne a otras entidades gubernamentales.

3.1.2 Análisis.

El plan de mejoramiento debe ser un documento por medio escrito que contenga toda la información de la autoevaluación del mejoramiento institucional (Guía 11) propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Cuyo objetivo es ser más eficiente en cada uno de los procesos de organización de manera continua y sistemática. Para el caso del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán es necesario que la información presente la metodología de cómo se obtuvo dichos datos para que sea un indicador confiable. Para ello, debe registrarse las fuentes de donde se toma la información en cuanto a la caracterización de los datos mostrados en las tablas y gráficas (nivel de vivienda, nivel de empleo, nivel educativo, docentes, estudiantes por edad, estrato, estado biológico, uso del tiempo libre y desplazados). Además de la interpretación y análisis de estos factores y la incidencia en la institución.

Por otra parte, en el documento aparece en la caracterización los niveles de deserción y repitencia. Estos hacen parte de los indicadores de la gestión

²² VASCO, Carlos E. Conferencia Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019 en la Universidad EAFIT. Medellín, 10 de Marzo de 2006. En línea: <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.php> Junio 10 de 2006.

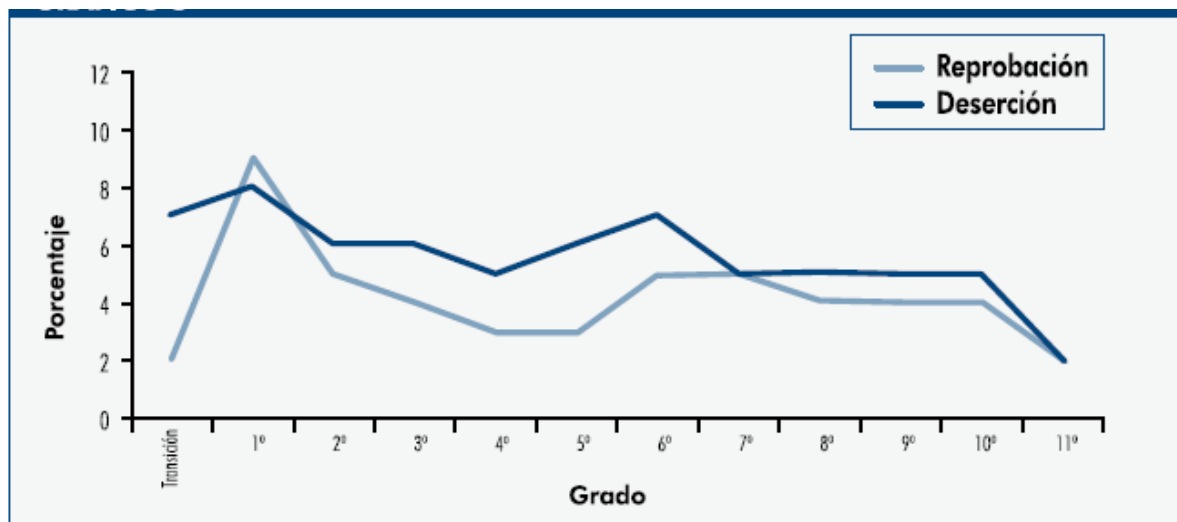
directiva de la Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional. Por lo tanto, es importante presentar el documento de la manera más organizada de acuerdo a cada una de las gestiones para permitir la articulación de los procesos a llevar a cabo y ser más específicos en los criterios a evaluar.

En cuanto a lo referido a la deserción y repitencia, es necesario abordarlo debido a que es un indicador de lo que esta realizando la institución en términos pedagógicos y su articulación con la realidad del estudiante. Se reitera nuevamente, es una responsabilidad de la institución por que en ella recae el proceso de seguimiento y evaluación durante todo el año escolar.

En este proceso de seguimiento y evaluación los altos niveles de deserción (11%) y repitencia (8.5 %) hay que interpretarlos y analizarlos a la luz de lo que la institución ofrece a los estudiantes. En comparación con los resultados de deserción y repitencia a nivel nacional (ver cuadro) según el *Informe de progreso educativo en Colombia 2006* la institución posee índices que se encuentran por encima de los porcentajes de la población educativa nacional. Además que lo relevante es que existe un 5% de deserción a nivel nacional con un número bastante significativo de estudiantes mientras que la institución tiene un 11% con un número significativamente bajo de estudiantes (948 alumnos). Por lo tanto, es importante reevaluar las causas que aparecen en el plan de mejoramiento (p.25) y considerar entre los factores mencionados, en primera instancia el factor institucional desde el cual se puede proponer soluciones a estas problemáticas.

A NIVEL NACIONAL

Figura 1. Porcentajes de deserción y reprobación a nivel nacional



Entre 2000 y 2003 la deserción escolar se redujo. En la básica primaria pasó del 8% al 6%; y en secundaria, del 6% al 5%. Estos resultados pueden estar ligados a programas promovidos por el gobierno nacional y algunas administraciones locales que fomentan la asistencia y la permanencia escolar, como Familias en Acción.

En cuanto a la reprobación a nivel nacional es especialmente alta en los tres primeros grados de básica primaria y en 6º grado (llega al 9% en primero y al 5% en sexto) (Figura 1)²³.

Por otro lado, en la caracterización aparecen los resultados de las evaluaciones internas que hacen parte de la gestión académica de la Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional. Estas evaluaciones internas entrarían hacer parte de las dimensiones de diseño curricular y prácticas pedagógicas. Desde los criterios que aparecen contemplados en la guía se asume el ejercicio de revisión de este tipo de evaluación. Por lo tanto, es necesario no solo mostrar los cuadros de cada una de las áreas y describir los datos que aparecen en la misma sino interpretarlos y analizarlos para tener un referente sobre lo que se hace en el aula. Dado el caso, entonces es necesario plantear posibles hipótesis del porque pierden determinada área los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades, procesos y competencias que deben alcanzar en cada de las áreas y a partir de allí plantear estrategias propuestas por el maestro que permitan superar las dificultades.

Asimismo, se encuentra dentro de la caracterización los resultados de las evaluaciones externas tales como Pruebas Saber e Icfes. “La realización de una lectura detallada de los resultados de las pruebas y el análisis de por qué se han obtenido, no es sólo el primer paso sino la herramienta de medición fundamental de un plan de mejoramiento”²⁴. Dado que estas evaluaciones son importantes para mirar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, es necesario no sólo la descripción de los datos, sino plantear las causas desde la situación en la que se encuentra el nivel de aprendizaje de los estudiantes con relación a las competencias básicas y contemplar el trabajo pedagógico de los docentes de cada una de las áreas para así determinar las soluciones y las metas.

²³ PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
Informe de progreso educativo Colombia. Hay avances, pero quedan desafíos. Colombia: PREAL, 2006. En línea:
www.preal.org.p.11.

²⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 5. Y ahora ¿Cómo mejoramos? Bogotá, Enero 2004. p.11.

3.1.3 Recomendaciones.

- Es conveniente que se especifique la fuente de información donde se tomo los datos de la caracterización del entorno. Además, anexar los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos como soporte de la investigación y las fechas en que se realizo dicho estudio.
- Se sugiere presentar de manera organizada la información que permita comprender el proceso de evaluación que se realizó.
- Es pertinente que los cuadros y tablas presentadas no solo describan los datos sino que se interpreten y analicen de acuerdo a lo que se quiera medir.
- Se rescata el hecho de presentar la caracterización aun cuando lo importante es la interpretación y el análisis de la misma que les permitan plantear alternativas de solución.
- Es importante que al plantear el modelo de evaluación (matriz DOFA) los cuatros aspectos que contempla sean desarrollados a cabalidad en cada ítem.
- Es necesario hacer una comparación de las Pruebas Saber e Icfes (quinto, noveno y undécimo) de las áreas evaluadas, para mirar el proceso de aprendizaje de cada uno de los ciclos (educación básica primaria, secundaria y media) con el fin de determinar las razones de lo que aprenden y cómo lo aprenden de un ciclo a otro.

3.2 PLAN DE ACCIÓN

3.2.1 Marco teórico

La Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) es una propuesta del MEN para orientar a las instituciones en su proceso de mejoramiento, a partir de una reflexión sobre los retos y las complejidades que enfrenta la nueva institución educativa. En el proceso de autoevaluación se recopila, sistematiza, analiza y se valora la información del desarrollo de las acciones y resultados de los procesos, que permite la puesta en marcha de un plan de mejoramiento donde la comunidad educativa evalúa la Gestión Institucional. Ésta comprende la Gestión Directiva, Académica, Comunitaria y Administrativa. Es importante que este proceso esté orientado por un líder que dirija la *Evaluación Institucional* para orientar esta tarea a partir de:

1. Conocer el proceso y contenido de la autoevaluación.

2. Divulgar el proceso y los resultados de la autoevaluación en la comunidad educativa.
3. Conformar los equipos de trabajo.
4. Recoger la información necesaria para la autoevaluación.
5. Evaluar, analizar y valorar la realidad institucional.
6. Socializar el proceso de autoevaluación y sus resultados.

Luego de conocer cómo se hace la autoevaluación institucional, se procede a realizar el Plan de Mejoramiento a partir de cada una de las Gestiones anteriormente nombradas.

La Gestión Directiva y Horizonte Institucional es el norte por el cual la institución empieza a trazar el camino para la autoevaluación. Con ella se busca unificar los criterios relacionados con los procesos que se lleva a cabo en el interior de la institución, la relación interinstitucional y la articulación con las demandas del entorno. Se logra a partir del direccionamiento estratégico, seguimiento y evaluación, comunicación, alianzas, clima institucional y gobierno escolar.

La Gestión Académica es la razón de ser de la Institución ya que indaga la relación del currículo con las prácticas del aula, el seguimiento y la evaluación. Esta gestión se analiza a partir de tres aspectos: diseño curricular, prácticas pedagógicas y seguimiento académico.

La Gestión Administrativa esta íntimamente relacionada con la gestión académica porque suministra los recursos necesarios tales como el financiero, físico, logístico y humano que permite el funcionamiento organizado de la institución. Los procesos requeridos son: apoyo financiero y contable, apoyo a la gestión académica, administración de recursos físicos, administración de la planta física, servicios complementarios y talento humano.

La Gestión de la Comunidad como lo dice su nombre, es una manera de proyectarse hacia la comunidad para identificar y analizar necesidades a las que se le busca dar respuesta desde la institución. Para esto, la institución debe tener en cuenta una serie de aspectos que son: participación y convivencia, prevención, permanencia e inclusión y proyección a la comunidad.

Cada una de estas gestiones al ser evaluadas revela el estado en el que la institución se encuentra. Además, permite tener un conocimiento útil y preciso de lo que se debe mejorar para orientar el proceso de perfeccionamiento de calidad en la institución educativa.

3.2.2 Análisis.

En el Plan de Mejoramiento los criterios de evaluación deben estar claramente analizados, explicados y sustentados. En el caso de la *Gestión Directiva* debe presentarse un proceso sistemático de seguimiento y evaluación de los indicadores acordados y conocidos por la comunidad educativa, para lo cual es necesario valorar el estado de desarrollo de la institución en esta área a partir de la escala de desarrollo institucional de Gestión Directiva y Horizonte Institucional que aparece en la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) en las páginas 23 -28, que responda a la consolidación de un horizonte institucional planteado y dirigido por toda la comunidad educativa, en el que se promueva un clima escolar favorable a partir de la conformación de equipos de trabajo y la comunicación entre los mismos. De tal manera que lo presentado en el Plan de Mejoramiento no responde a los aspectos que se encuentran en esta área y a los criterios de la escala de esta gestión, por lo que no se evalúa con claridad las acciones de la Institución. Es decir, no aparecen resultados que permitan determinar el perfil institucional con respecto a esta gestión.

En el caso de la *Gestión Académica* debe contemplar la evaluación de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas y seguimiento académico, pues desde éstas se muestra el proceso de desarrollo de los estudiantes. Desde la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) es conveniente revisar cada uno de los aspectos mencionados que aparecen en las páginas 32 - 35, para examinar si los planes de estudio responden a los lineamientos y estándares propuestos por el MEN. Además, si las prácticas pedagógicas son la concreción del plan de estudios acordados institucionalmente o por el contrario son el resultado de un esfuerzo individual. Y por último, el seguimiento académico surge de un plan sistemático propuesto por la institución. Estos aspectos deben estar liderados por el consejo académico para construir la propuesta pedagógica institucional. En el Plan de Mejoramiento solo aparece las necesidades de cada área percibidas por los docentes, con causas planteadas por supuestos sin un proceso metodológico que permita determinarlas, para las cuales se plantean metas altas con relación a las estrategias y actividades que se proponen ya que estas no alcanzan a cumplir lo esperado.

Con respecto a la Gestión Administrativa debe responder a las necesidades y expectativas del área pedagógica a partir de la prestación de los servicios y apoyos financieros. Desde la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) aparecen los aspectos a tener en cuenta en las páginas 38-43 para orientar los recursos institucionales al direccionamiento estratégico propuesto por el PEI. En el Plan de Mejoramiento solo se menciona la adquisición de recursos para el aprendizaje (Biblioteca, laboratorio y material pedagógico) y recursos físicos (batería del baño de

hombres) sin evaluar los niveles de pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo, descartando los demás procesos que aparecen en la escala de desarrollo institucional de esta gestión. Lo cual, obstaculiza evaluar resultados y determinar el perfil en esta gestión.

Por último, en la Gestión de la Comunidad la institución cuenta con planes, programas y acciones concretas que favorecen la articulación con el contexto económico, político y social, para dar respuesta a las demandas del entorno en el que se encuentra inmerso. En la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) aparecen las dimensiones de esta gestión en las páginas 46 – 51 para examinar los mecanismos de evaluación y seguimiento de la institución con respecto a las soluciones dadas a las necesidades de la comunidad. Lo planteado en el plan de Mejoramiento no corresponde a los aspectos que contempla esta gestión, ya que lo mencionado son aspectos que hacen parte de otras gestiones.

3.2.3 Recomendaciones.

- Es necesario conocer, revisar y analizar conjuntamente la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) de manera que le permita hacer el ejercicio de evaluar la institución a partir de un trabajo colectivo soportado por documentos, evidencias y registros que den cuenta de la experiencia educativa. Además de tener en cuenta cada una de las gestiones a evaluar desde los criterios expuestos en la guía para al final determinar el perfil que permita avanzar en las fortalezas y oportunidades de mejoramiento. Una vez realizada la autoevaluación se construye el plan de acción para promover propuestas que lleven a la solución de las problemáticas.

3.3 EVALUACIÓN

3.3.1 Marco teórico

En la actualidad se propone una evaluación externa²⁵ a partir de las Pruebas Saber y la Prueba Icfes que permite mirar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es decir qué están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo

²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 5: y ahora... ¿cómo mejoramos? Bogotá, Enero2004.p.11.

para identificar las dificultades que se presentan con el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa. Esto se logra a partir del análisis de los resultados de la institución obtenidos en cada una de las pruebas y el planteamiento de las posibles causas de los resultados, junto con los niveles de desempeño de los docentes para trazarse metas de formación y de aprendizaje en los estudiantes. Así es necesario desde el aula empezar con el desarrollo de competencias y establecer criterios para evaluarlas en cada una de las áreas.

La evaluación por competencias exige que los docentes emitan juicios fundamentadas en una variedad de evidencias donde se demuestre los desempeños requeridos por un estándar. Para ello se debe tener en cuenta criterios de evaluación detallados lo suficientemente y ser conocidos por los estudiantes para que ellos puedan juzgar hasta donde dichos criterios han sido satisfechos. Además de comparar los logros esperados con las evidencias detectadas, para lo cual se requiere del registro de los resultados y la revisión de los procedimientos de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación *es comprender lo que sucede en los procesos de aprendizaje y enseñanza*²⁶. Es mucho más que el momento final del proceso formativo en el que se comprueba que desempeños han alcanzado los estudiantes, por el contrario es una actividad permanente, reflexiva, compartida entre estudiantes y profesores que está apoyada en diversos tipos de evidencias (no solo los exámenes).

La evaluación puede tener diferentes funciones²⁷, entre ellas: Un *diagnostico* para conocer las ideas de los estudiantes, las dificultades que presentan y los desempeños alcanzados. Un *dialogo* para reflexionar y compartir sobre la enseñanza y el aprendizaje entre toda la comunidad educativa. *Comprensión* para facilitar la interpretación, argumentación y proposición de lo que sucede con esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Una *retroalimentación* para reorientar los procesos educativos que lleve a revisión de la planificación de la enseñanza, los contextos de aprendizaje y el desempeño docente. Por ultimo, el *aprendizaje* que es el momento propicio para que profesores y estudiantes detecten si las competencias y los conocimientos adquiridos, así como las pedagogías usadas son adecuados, claros, pertinentes, significativos y relevantes.

3.3.2 Análisis.

²⁶ POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *En: Revista Iberoamericana de Educación*. Abril 2004. p.15.

²⁷ *Ibíd*, p.16.

Dentro del plan de mejoramiento está mencionado en el índice pero no aparece abordado en el contenido. Una de las posibles causas sobre la inexistencia de la descripción de cómo se ha dado el proceso de evaluación dentro de las aulas es la falta de la planificación de este proceso que lleva a desestimarlos y se convierte en la mayoría de veces en el último aspecto que se tiene en cuenta en la formación del estudiante, evaluándose de manera sumativa. En caso tal que se aborde es necesario tener en cuenta los siguientes interrogantes: ¿Cómo se está evaluando? ¿Qué pasa con las competencias? ¿Se califica o se evalúa? ¿Hasta dónde existe una relación entre el éxito alcanzado en las evaluaciones y éxito en el desempeño?, ¿Hasta donde la evaluación refleja las competencias de los estudiantes? Para que de esta manera se realice el ejercicio de reflexionar acerca de cómo están desarrollando el proceso de evaluación y cómo éste influye en el desempeño de los estudiantes, a partir del reconocimiento de las dificultades y fortalezas de dicho proceso con el fin de promover acciones que se encaminen al mejoramiento en cuanto a estrategias evaluativas apropiadas para obtener las metas esperadas y por ende contribuir a la calidad de la institución.

4. ANÁLISIS E INTREPRETACIÓN DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Este texto contempla el análisis del plan de área de Lengua Castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán utilizando como soporte documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, desde los cuales se interrelaciona la fundamentación teórica con el trabajo realizado por los docentes plasmado en el plan de área. Así se encontrará una visión del plan de área de Lengua Castellana desde los Lineamientos y Estándares, desde los fines de la educación y concepto de la transversalidad y finalmente desde la Guía N° 11.

4.1 DESDE LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES

Desde lo propuesto en los *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana en 1998*, se esboza un desarrollo curricular para el campo del lenguaje, enmarcado desde lo establecido en la Ley General de Educación de 1994 y en el decreto 1860, en lo referente a nociones de currículo y evaluación. Se presenta un horizonte de trabajo a partir de una propuesta curricular para el área de Lengua Castellana que sea pertinente con el PEI. Pues el elemento central es la discusión, la reflexión y la acción de los procesos de formación docente y su articulación con el desarrollo curricular que permita determinar la selección de conceptos claves, enfoques y orientaciones para el desarrollo del lenguaje en las instituciones educativas. Teniendo en cuenta que el lenguaje es la mediación por excelencia de la acción educativa se necesita de un currículo orientado por procesos que permita la articulación de los diferentes componentes de la práctica educativa (contenidos, criterios de evaluación, las competencias, formas de comunicación, la construcción del conocimiento, la cultura, la función de la lectura y la escritura y demás sistemas de significación).

El desarrollo del currículo se transforma en un borrador al que se le hacen ajustes de acuerdo a las dinámicas del trabajo escolar. Por lo tanto, el docente cumple la tarea de proponer nuevas ideas que respondan a las prioridades del Proyecto Educativo Institucional. Teniendo en cuenta las características culturales, sociales -locales que den respuesta a las

necesidades de los estudiantes. Esto supone pensar en las dimensiones de desarrollo del individuo, en los desempeños que se tienen para actuar en determina situación. Con esto se habla de la noción de competencias que permite al docente asumir una propuesta curricular que pueda determinar desempeños de los estudiantes para darse cuenta del estado de los procesos. Por lo que es un trabajo visible en las aulas al ser espacios de construcción de los saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo.

Así específicamente desde el área de Lengua Castellana se fundamenta el trabajo por proyectos²⁸ que permita la integración de los saberes. Los proyectos son planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos, para desarrollar formas de enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica. Desde esta visión la concepción del lenguaje abarca no solo los procesos comunicativos sino significativos que los seres humanos utilizamos para representar la realidad a partir de sistemas verbales y no verbales. Entendiendo un trabajo del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) y de las competencias (gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopedia, literaria y poética) bajo una orientación que apunta hacia la significación. Desde unos ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares y que hoy en día se sintetizan en los cinco factores en que se organizan los estándares. Desde los cuales se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo del área de acuerdo a cada institución.

En el plan de área del Instituto Jorge Eliécer Gaitán se plantea una justificación a partir de una concepción desde los presupuestos de Saussure (distinción entre lenguaje, lengua y habla) y los apuntes de la teoría de la comunicación basado en el sistema de emisor-mensaje –receptor asumiendo una postura un tanto fragmentada de la concepción de lenguaje que sustenta los lineamientos Curriculares del área, pues se ha avanzado a una propuesta de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El lenguaje al concebirse como *“mensajes que configuran a través de un canal entre un receptor y un emisor”* como aparece en la justificación. Es entendido meramente como comunicación, descuidando la orientación hacia la significación asumido desde una perspectiva socio-cultural y no sólo lingüística.

Aun en cuanto los objetivos este planteado una posibilidad del lenguaje como transformador del entorno a partir de una actitud crítica de la realidad no es coherente con lo que se desarrolla en el plan de área al concebirse una secuencias de conceptos asociados al lenguaje, contenidos y actividades sin

²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998.p.38.

un fin claro. Cabe preguntarse ¿Qué es lo que se quiere en el área de Lengua Castellana? ¿Cómo lograrlo? Asumir una postura de reflexión frente al trabajo propuesto para esta área, ya que en el enfoque mencionado se limita a la teoría de la comunicación y a la noción de competencia comunicativa propuesta por Chomsky de un hablante-oyente ideal, que suponen una concepción de procesos comunicativos eficaces olvidando el acento en situaciones comunicativas donde el sujeto se construye a partir de los discursos y se adecua a la misma para determinar qué comunicar y cómo comunicarse.

Se da valor al hecho de mencionar el concepto de competencias y la propuesta por sistema de evaluación del ICFES como parámetros para trazar el plan de área, pero la sola ilustración de la misma no muestra la manera en que se pueda entender en el trabajo escolar y a través de que soportes se hacen evidentes los desempeños de los estudiantes. Igualmente, la transcripción de los enunciadores textuales de los estándares por cada grupo de grados no evidencia los procesos en los factores. Además de la presentación de logros a partir de los subprocesos de forma desordenada solo demuestra la necesidad de entregar un documento sin la discusión de los maestros del área de lengua castellana que conjuntamente se trazan horizontes a partir de lo que han detectado como debilidades y fortalezas que aparecen claro en los resultados de las Pruebas Saber en el área de Lenguaje y en las evaluaciones internas que se realizan en el aula.

Por lo mismo los contenidos para la básica primaria corresponden a criterios diferentes de la básica secundaria, sin una secuencialidad que permitan apreciar los procesos y los niveles de complejidad a medida que avanza los grados. La mera secuencia de contenidos demuestra una planificación curricular enfatizada en los formatos de organización del currículo pero con una gran distancia entre estos y lo que ocurre en la escuela. La metodología cobra sentido en pro de los horizontes de trabajo delimitados por la pertinencia del trabajo en el aula que lleven a plantear actividades graduales que logren desarrollar procesos y finalidades más claras.

Por último, los planes de área son una mapa de navegación de lo que se espera del área, se construye desde la planificación de una manera flexible que a partir de las exigencias locales permitan plantear cambios sobre la marcha que logren articular la construcción del conocimiento, desarrollo de competencias y enfoques evaluativos que cumplan la función de orientar la pedagogía del lenguaje, de la comunicación y de otros sistemas simbólicos que permitan desde los estándares establecer que es lo que los estudiantes necesitan para alcanzar dichos procesos. Esto exige el compromiso de un equipo de trabajo del área que se construye en la

búsqueda, la discusión y la reflexión que lleven a plantear acciones desde los enfoques, las metodologías y los criterios de evaluación.

4.2 DESDE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y LA CONCEPCIÓN DE TRANSVERSALIDAD

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991 se define en el *Artículo 67º* que:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.”

Por lo que es evidente que el Gobierno Nacional a través del trabajo desarrollado por el Ministerio de Educación, consolidan la educación como parte esencial de la formación del ser humano y por ende busca la integralidad del mismo, que se constituyen como ciudadanos capaces de actuar dentro de su propia realidad.

Desde esta perspectiva, se pretende que cada Institución Educativa lleve a cabo los fines de la educación estipulados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) de los cuales se retomarán algunos:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
4. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
5. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Los fines anteriormente escogidos apuntan a que exista un trabajo más comprometido y exhaustivo por parte de los docentes desde todas las áreas del saber, para lograr en el estudiante una formación integral. Estos fines de la educación se evidencian más concretamente en acciones a través del plan de estudios, el cual cada Institución lo plantea como base en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como en el *Artículo 79 (Plan de estudios) de la Ley 115 de 1994 lo contempla como:*

El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes”

Aunque el plan de estudios es concebido en forma general en cuanto a las áreas, en él se estipulan los objetivos generales por grado, la metodología y los criterios de evaluación que los docentes en conjunto estipularon para aplicarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que permita la articulación de todas las áreas.

Particularmente, cada grupo de docentes especialistas en un área deben realizar un plan de área basado en las evaluaciones externas (Pruebas Saber e ICFES), las evaluaciones internas y las necesidades de los estudiantes. Cada Institución Educativa cuenta con la autonomía para

formular su plan de área, aunque el MEN da unos parámetros para que se tomen como base en la construcción de este como lo es los Lineamientos Curriculares y los Estándares. A continuación se mostrará la estructura de un plan de área que contempla una serie de aspectos que según la Secretaria de Educación de Bogotá considera importante desarrollar²⁹.

1. Antecedentes
2. Sentido
3. Estructura
4. Ejes
5. Contenidos
 - Estándares
 - Competencias básicas
6. Metodología
7. Evaluación
 - Aspectos e Instrumentos
 - Estándares de desempeño
8. Planes para estudiantes con dificultades
9. Recursos

El plan de área permite estructurar una serie de interrogantes con respecto a los problemas académicos que se presenta en el área, los cuales guían y orientan la reflexión académica y pedagógica del docente. Estos deben estar articulados con problemas y necesidades referentes al contexto, en cuanto a la convivencia (manejo de emociones, resolución de conflictos, participación, entre otros).

Para hacer realidad los fines de la educación dentro de los planes de área, es pertinente que los docentes construyan espacios donde los estudiantes comprendan y asuman una posición crítica y reflexiva frente a los problemas sociales, económicos, políticos, ambientales, éticos y estético de su entorno.

Desde aquí es pertinente hablar de transversalidad entendida según CASOFT³⁰ como una manera de lograr una educación institucional más ligada a la vida, y una vida social más educativa. Es decir, se puede analizar las necesidades y problemas que hay en la institución educativa y en el

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 230 de 2002 Art. 3. En línea: www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/glosario.html. Recuperado el 2 de Julio de 2007.

³⁰ LA TRANSVERSALIDAD EN LA ESCUELA. Grupo Editorial Magisterio Internacional [miércoles, 30 de noviembre de 2005]. En línea: http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=148&Itemid=101. Recuperado 2 de julio de 2007.p.1.

área desde la transversalidad dentro de un contexto crítico que permita develar las estructuras de poder y control presentes en la cultura escolar, factores que se convierten en elementos relevantes para el alcance de resultados significativos frente a la complejidad social.

La transversalidad se caracteriza por ser una perspectiva global que incluye los diferentes intereses surgidos de diversas lógicas. Cuando se habla de transversalidad, se involucra la lógica de la escuela y también de la sociedad (familia, trabajo, política, deporte). Lo que se vislumbra en la transversalidad es la necesidad de un proceso de reconstrucción de la escuela. Por tal motivo, ser transversales es sinónimo de apertura y flexibilidad.

La transversalidad es la otra cara del fraccionamiento, razón por la cual le podemos demarcar las siguientes características³¹:

- *Promueve la interrelación de las áreas curriculares, avanzando en la posibilidad de superación de la fragmentación del conocimiento.
- *Favorece la vinculación escuela-comunidad.
- *Facilita la circulación y conocimiento de información relevante para la toma de decisiones.
- *Posibilita el desarrollo de formas de participación democratizadoras de los modelos de gestión institucional.
- *Abre espacios para la reflexión crítica acerca de actitudes y valores que operan como sustento de prácticas y normas políticas, sociales y morales.

De una manera más concreta, es posible desarrollar la transversalidad dentro de los planes de área con la construcción de una matriz curricular para el desarrollo del trabajo del área. Esta matriz contempla los siguientes aspectos:

³¹ ORDÓÑEZ, Gonzalo. Conferencia los desafíos de la transversalidad para docentes del Magdalena Medio. Junio 24 de 2007.

Figura 2. Matriz curricular de transversalización

HILO CONDUCTOR (tópico general o eje generador basado en los componentes o funciones que busca desarrollar procesos cognitivos y actitudinales)	LO QUE QUEREMOS LOGRAR	COMPETENCIAS TOMADAS DESDE LOS ESTÁNDARES	SUBPROCESOS	¿CÓMO LOGRARLO?	EVALUACIÓN	RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS
Se escogen dos hilos: 1. se plantea un problema Institucional, al cual se da solución a través de procesos de pensamiento. 2. se plantea el principal problema académico del área identificado desde las Pruebas Saber y evaluaciones internas, al cual se da solución a través de los estándares.	*¿Cómo desde el área puede aportar al mejoramiento del problema institucional? *¿Cuáles son los procesos de pensamiento (cognitivo, comunicativo y emocional) que se deben desarrollar desde el área?	¿Qué competencias científicas, ciudadanas o comunicativas van a desarrollar para mejorar el problema académico y que también apunte al mejoramiento del problema institucional? (Desde los Estándares Básicos de cada área del saber)	Especificar las acciones de pensamiento o los subprocesos a utilizar desde los estándares seleccionados.	¿Mediante qué actividades va a desarrollar los subprocesos? Se nombran las estrategias metodológicas a utilizar en el proceso	¿Cómo identifica que los estudiantes desarrollaron las competencias propuestas? Especificar qué tipo de evaluación va utilizar durante el proceso	¿Qué le sugiere a las otras áreas para que apoyen este proceso? Se hace mención de cada una de las áreas y que le aporta éstas desde su saber disciplinario ¿Cómo este proceso va a apoyar las demás áreas?

Elaborado por Gonzalo Ordóñez Gómez, año 2007, Escuela de Educación, UIS.

La fundamentación teórica formulada en el plan de área debe tener una intención acorde a la realidad de la institución. Igualmente, se debe seguir una estructura, que permita interrelacionar sus componentes, desde la contextualización hasta los procesos de evaluación y seguimiento a estudiantes que presentan dificultades (así como lo estipula la Secretaría de Educación de Bogotá), para que de esta manera sea posible contemplar la transversalidad, teniendo como principio primordial el contexto en el que se presentan las relaciones interpersonales y en el que los miembros de la comunidad educativa se desenvuelven. Una manera concreta de evidenciar la importancia que se le da al contexto es en la construcción y desarrollo de proyectos, los cuales deben tener como base la identificación de la realidad (sus necesidades, debilidades y fortalezas) para desde ahí empezar a actuar colectivamente e intervenir en transformaciones significativas.

Dicha transversalidad demanda un cambio sustantivo en los contextos de interacción (las prácticas pedagógicas), toda vez que implica una articulación de diferentes lógicas de la realidad. Lo político, lo escolar, lo cotidiano, lo laboral, lo lúdico, lo deportivo, generan racionalidades que deben permitir estructurar los espacios y los contextos de relación que sean pertinentes a su naturaleza. Por ende, dicha transversalidad reclama un cambio en el paradigma de la formación de docentes, que les permita y los habilite para desarrollar y asumir nuevos roles, nuevos retos. El docente singular, individualista y atomizado, debe ser un concepto de tiempos pretéritos. Por tal motivo, resulta de indiscutible importancia reflexionar y aventurar alguna(s) respuesta(s) a los siguientes interrogantes:

*¿En qué medida los planes de área están diseñados para poder cumplir con la pretensión de transversalidad?

*¿Qué congruencia hay entre el plan de área y el currículo vivido en la escuela?

Desde la reflexión continua de estos interrogantes como de las situaciones que constantemente se presentan en la institución, se debe pretender alcanzar metas que permitan vislumbrar un camino hacia la transversalidad.

4.3. DESDE LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL

Se realizó una adaptación de lo propuesto en la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (Guía 11) sobre uno de los aspectos de la

Gestión Académica, más específicamente sobre lo que contempla en relación con el *plan de estudios* que aparece en el *diseño curricular*. Los niveles de la escala institucional para el plan de área de Lengua Castellana analizados fueron:

EXISTENCIA. El plan se concibe como un “mapa de navegación” de cada área del conocimiento y es coherente con la estructura del PEI.

PERTINENCIA. El plan de área está organizado atendiendo a la adquisición y profundización de los aspectos conceptuales desde una mirada transversal y a la reflexión sobre los efectos de estas temáticas en el contexto escolar.

APROPIACIÓN Se cuenta con un plan de área para todos los grados que, además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos nacionales y estándares, fundamenta los planes de aula de todos los docentes.

MEJORAMIENTO CONTINUO El plan de área cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación a través de los cuales se mantienen su pertinencia y calidad.

Teniendo como base los anteriores criterios se pudo concluir que el plan de área de la institución Jorge Eliécer Gaitán se encuentra formulado teniendo en cuenta el primer aspecto que corresponde a un nivel de existencia dado éste únicamente incluye algunos de los requerimientos básicos, (objetivos, contenidos, metodología). Es necesario que aparezca los demás aspectos que permiten hacer un plan de área integral que llegue a ser viable el trabajo pedagógico (competencias, estándares, instrumentos y evaluación). La evaluación es una herramienta fundamental para poder llegar a construir el último criterio que se pide con respecto al mejoramiento continuo pues hay que tener en cuenta que las necesidades se derivan del seguimiento que se plantea al interior de dicho plan. Así mismo no se evidencia la relación que debe existir entre el plan de área con el PEI ya que no se demuestran propuestas curriculares y pedagógicas para desarrollar dentro del aula lo que imposibilita responder a los requerimientos de las características del entorno socio-cultural local.

5. ANÁLISIS DEL AMBIENTE DE AULA

Desde la perspectiva de Hugo Cerda, el aula “no solo es el escenario físico donde se efectúa el trabajo pedagógico de la escuela, sino fundamentalmente es un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo”³², es decir que se convierte en un entramado social donde confluyen percepciones, concepciones, sentimientos y actitudes que movilizan la relación entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante que dependiendo de éstas permiten desarrollar acciones de aprendizaje adecuadas y pertinentes que respondan a los fenómenos característicos que hay dentro del aula. El conocimiento a fondo de lo que ocurre en el aula es un aspecto clave para emprender cualquier acción que se realice en tal sentido. Por tal razón, fue necesario conocer el ambiente de aula del grado 7-1 del Instituto integrado Jorge Eliécer Gaitán a partir de las observaciones de clase del área de lengua castellana, la realización de un diagnóstico a la maestra titular del área, test de comprensión lectora y producción escrita a los estudiantes que permitió conocer fenómenos, procesos y características que se dan al interior del aula.

5.1 ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE DEL GRADO 7

La observación se desarrolló en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán de manera general, es decir se observó el ambiente de aula de cada uno de los grados de sexto a noveno de la básica secundaria para mirar detalladamente el comportamiento, actitudes y la manera de relacionarse de los estudiantes de cada uno de estos grados. Para al final seleccionar el grado en el cual se realizó la observación (7-1). Éste consta de 36 estudiantes, de los cuales 18 son mujeres y 18 son hombres. Con una amplia diversidad de edades que va de 11 años (menor) a 16 años (mayor). Aún cuando existe un número de 24 estudiantes entre los 12 y 13 años. Para el conocimiento del grupo y el área de lengua castellana se realizaron observaciones durante 2 semanas en las horas del área. En éstas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de observación: Manejo de los conocimientos, el entorno físico-espacial, metodología usada en el aula, modelo pedagógico, niveles de participación y de interacción y procesos de retroalimentación.

³² CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Magisterio, 2002. p.13.

- En cuanto al manejo de los conocimientos. En lo observado en la clase de lengua castellana existe una presencia de contenidos referidos a conceptos de historieta, a descripción de animales y personas y a la lectura de textos en la hora de clase teniendo en cuenta la morfología de las palabras, el léxico, las funciones sintácticas desarrolladas en el cuaderno, repertorio de ejecuciones comunicativas como hablar bien ante los demás y el fomento de hábitos de lectura. De esta manera de abordar los conocimientos lingüísticos y literarios es posible deducir, que el aprendizaje de la lengua se ha orientado a partir de una concepción formal de la lengua, de forma que se describe la estructura interna de las palabras, estudio de categorías gramaticales, vocabulario y lectura de textos. Estos contenidos forman parte del conocimiento lingüístico y literario pero cuando se convierten en exclusivos ponen en desventaja las situaciones comunicativas reales de los estudiantes sustentadas sobre la base del discurso, que los lleve a desarrollar habilidades no solo lingüísticas, sino discursivas para hacer uso de su competencia comunicativa.

El aprendizaje lingüístico se orienta de esta manera a un conocimiento, casi efímero de conceptos relativos al área y de consejos de lectura, que incluso para los estudiantes se convierten en una excusa para evitar las sanciones o los regaños por no cumplir con su labor. Por eso, normalmente no las visualizan por su valor para la comunicación, el conocimiento y la representación de la realidad. Así frente al trabajo con los textos los estudiantes trabajan solos, abandonados; por lo que recurren a elaborar estrategias para poder responder al texto desde lo que creen o responder sin comprender nada de lo que se les pregunta. Ya que la literatura esta orientada en la insistencia en un hábito de lectura transformado en una hora de clase de textos escogidos por los estudiantes pero con el solo objetivo de leer para luego realizar un resumen que no es más que la copia de partes del texto.

Por lo anterior, lo importante es preguntarse qué se enseña en las clases de lengua castellana y cuáles conocimientos son necesarios, si son sólo conocimientos, en caso tal como introducir lo que se va a desarrollar, en qué medida están reflejando la realidad de los estudiantes, qué lugar ocupa el lenguaje y el significado social para los estudiantes. Para que la clase de lengua no sea solo un repertorio de conceptos y lecturas en las que los estudiantes sigan sin saber como hacer frente a los textos con los que no se sabe qué hacer y mucho menos que decir.

- El entorno físico- espacial esta caracterizado por la distribución de los estudiantes en hileras de unas cinco o seis sillas una de tras de otra, que en la mayoría de las veces se mantienen de la misma forma en las clases de Lengua Castellana. Esta alineación horizontal marca el predominio del trabajo individual, pues cada estudiante permanece en su pupitre realizando las actividades asignadas, algunos se colocan de pie para hablar con el compañero pero son dirigidos nuevamente hacia sus puestos. En el caso, que se de la participación casi siempre se concentra en los que están en el campo visual de la maestra, los dos o tres niños que están ubicados en las primeras sillas del centro del salón, por lo que los estudiantes ubicados en los asientos del fondo se distraen con mayor facilidad hablando de otros temas o realizando otras actividades, por eso es necesario recorrer el salón mientras se dirige la actividad. En cuanto al trabajo en grupo es muy mínimo solo se reúnen de acuerdo a la cantidad de integrantes y a las afinidades entre ellos pero cada uno realiza su actividad. El uso del tablero es exclusivamente para escribir instrucciones o su poco uso, así como la mesa y silla de la maestra están como convencionalmente se establece, de frente a los estudiantes para mirar y observar sus actitudes y como realizan las actividades.

Con relación al ambiente que reina y predomina en el desarrollo de las actividades existe una relación de tensión entre estudiantes y maestra porque la disposición que se tiene es de mantener el orden, permanecer sentados realizando las actividades y mantenerse callados mientras no se sugiera lo contrario, lo que hace que la clase sea desinteresante para favorecer el ambiente del salón. Así los alumnos tratan de fastidiarse unos a otros para generar distracciones dentro del grupo que permitan romper con ese clima. Entonces, las clases están dirigidas al desarrollo de la tareas para mantenerlos ocupados y poder tener el control del grupo.

- En el área se opta por una metodología expositiva para los distintos contenidos, mediante instrucciones directas de los conceptos a trabajar y de las actividades a realizar, se indaga con preguntas sobre los conceptos, se elaboran actividades y se pasa a la ejercitación de lo aprendido para luego comentar lo realizado por algunos estudiantes. Aun cuando las opciones metodológicas deben tener en cuenta las actitudes, motivaciones y habilidades de los estudiantes para que sean una herramienta útil en el aprendizaje del área. En cuanto a la organización de las actividades esta orientadas al trabajo individual del desarrollo de la actividad asignada y del comentario de lo realizado para que el resto de grupo escuche. Por lo tanto, en las actividades

convienen conjugar tanto el trabajo individual como grupal de manera que se integren los estudiantes y su participación en la medida de sus capacidades para observar las diferentes situaciones de aprendizaje que eviten la individualización. Además, la utilización del espacio es el salón como exclusiva opción metodológica para la realización de las actividades y de la concentración del grupo; que en caso tal depende de lo que se va realizar y de las actitudes de los estudiantes. Por último, el uso del material didáctico tales como libros del área, obras impresas, guía de lectura elaborado por la maestra son los instrumentos de ayuda pedagógica para la docente y de actividades para los estudiantes. Estos también expresan una determinada concepción del lenguaje y de la educación en lengua y literatura, pues no deben convertirse solo en un medio para resolver las actividades cotidianas de la clase, sino que su uso cumpla una función determinada como herramienta pedagógica. El uso de los libros de textos se limita a la aplicación de lo ya esta decido por la editorial sin la revisión oportuna y adecuación a lo que se está desarrollando en los estudiantes. Además de concebir un material didáctico para la maestra del área que le ayude a la planificación y ejecución de las tareas de enseñanza y la búsqueda de diferentes tipos de textos para la selección adecuada de estos de acuerdo a los requerimientos necesarios. Por ultimo, durante lo observado no se evidencio un proceso de seguimiento y de evaluación de los desempeños de los estudiantes.

- Con respecto al modelo pedagógico, los saberes son transmitidos por la exposición de las ideas de la profesora, en el modelo instruccional los saberes son elaborados mediante instrucciones sobre el conocimiento de lo que ya debe estar aprendido en el área. El estudiante recibe información y gracias a las definiciones dadas compartidas de manera general logra reproducir los conocimientos lingüísticos, las ejecuciones comunicativas. Este debe captar y atender lo dicho, pues la exposición de la maestra concluye con el aprendizaje de los estudiantes, se realiza las actividades y se desarrollan dentro de la clase para mantener al estudiante atento al desarrollo de las actividades, ya que la desatención es una forma de indisciplina que perturba el desenvolvimiento normal de la clase. Así son concebidos tradicionales los contenidos lingüísticos y literarios, ya que se seleccionan solo conceptos lingüísticos como la descripción, la historieta, el resumen y oraciones simples y la lectura de textos.
- En los niveles de interacción, la interacción está dada por la pregunta para la participación de los estudiantes que son señalados o nombrados para dar respuesta. Se debe esperar el turno para hablar

y respetar las reglas de comportamiento y disciplina. La participación oral por parte de la maestra es bastante amplia desde la cual dirige el trabajo personal del alumno y la participación oral del mismo está bajo su dirección de manera improvisada. La comunicación en clase está en términos de informar sobre lo que se va realizar en la misma y de hablar sobre lo realizado sin un fin claro. Así quien establece la comunicación es la maestra y está dirigida a los estudiantes para comunicar pautas implícitas de comportamiento dentro del salón de clases asumidas desde su perspectiva, ya que algunos alumnos aprovechan para conversar entre ellos de sus experiencias personales o cualquier otra temática.

Luego de varias sesiones de clase observadas y consignadas en el diario de campo cabe en estos momentos preguntarnos ¿Un estudiante puede aprender a comprender y producir mediante la repetición de un capítulo de un texto de literatura a pesar de que sea un material potencialmente significativo? Tomando como base los lineamientos curriculares es importante señalar que en el proceso de lectura no basta simplemente con dar cuenta de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objetos de lectura. Para ello es necesario utilizar estrategias que contribuyan a que el estudiante logre ir de las lecturas superficiales o literales a una lectura mas profunda donde se pone en funcionamiento y por ende se evidencia todo el conjunto de saberes que él a adquirido en el transcurso de los años escolares.

En este sentido la tarea del docente debe consistir primordialmente en dirigir acertadamente la actividad escolar de tal manera que genere satisfacciones y las encamine hacia el éxito para los estudiantes es importante que el docente tenga en cuenta sus conocimientos y experiencias que haya tenido con diferentes textos literarios como punto de partida para enfocar la actividad de lectura por parte de los estudiantes y tener en cuenta que cada texto debe recoger un equilibrio entre intereses, necesidades y la realidad de los estudiantes con el fin de despertar el goce estético de acuerdo a su edad y nivel cultural. Asimismo es necesario llevar un asesoramiento individual pues el proceso no se da continuo dado que ellos no mantienen un único texto para su lectura.

En conclusión, uno de los factores más importantes que determinan el aprendizaje escolar es la motivación con la que los estudiantes afrontan las actividades escolares, por esta razón, es necesario asegurarse de los intereses y expectativas que posee cada uno de ellos a la hora de plantear actividades encaminadas a facilitar el aprendizaje.

5.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PARA LA MAESTRA DE 7º DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Esta encuesta (Anexo B) fue aplicado a la docente que esta a cargo de los grados séptimos del Instituto Jorge Eliécer Gaitán. Esta fundamentado por los aportes de Carlos Lomas en su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, desde el cual se sacaron todas las preguntas y los criterios para interpretarlas. A continuación se analiza cada una de las preguntas, además de la interpretación de las respuestas dadas.

Cabe resaltar que la aplicación de la encuesta se realizó para aportarle a la docente y que recíprocamente ella aportara desde sus conocimientos con respecto al área (Cabe señalar que la docente no tiene estudios en lengua castellana).

¿Para qué enseñamos lengua?

En la pregunta 1 y 2 se pretende indagar por los fines de la educación lingüística en la enseñanza de la básica secundaria, todos los objetivos enunciados son inherentes a la enseñanza de la lengua. Por eso es necesario establecer prioridades entre unos objetivos que son imprescindibles y por otra parte se relacionan entre si. Si se insiste en que se clasifiquen por orden de importancia es porque a menudo el énfasis en uno u otro es determinante y condiciona el trabajo en el aula. Si en la respuesta se considera que el objetivo esencial es “comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta y eficaz” se esta de acuerdo con lo propuesto por Hymes en la importancia de que los estudiantes adquieran y mejoren esa competencia comunicativa que les permite saber comunicarse de manera eficaz en contextos culturales y por tanto saben usar la lengua en función del contexto social. Además se esta de acuerdo en que el conocimiento formal de la lengua no garantiza por si solo el dominio de las habilidades comunicativas que hoy se requieren en los diferentes ámbitos de la vida. Pero en la respuesta de la pregunta dos el objetivo prioritario es mejorar el uso lingüístico (oral y escrito) del estudiante, por lo que se evidencia una incongruencia con respecto a la anterior respuesta ya que este objetivo seleccionado no tiene sentido en si mismo si no se pone al servicio del fin esencial de la educación lingüística.

En esta respuesta se alude al concepto de competencia comunicativa, este concepto integra los objetivos expresados en los enunciados de la pregunta y sintetiza la idea que tiene la mayoría del profesorado del área sobre lo que debe perseguirse con el trabajo pedagógico en las áreas de lengua y literatura. Aun cuando a menudo lo que se piensa sobre los fines de la

educación lingüística no se corresponde con lo que se hace en realidad en las aulas.

El currículo de lengua castellana

En relación con los tres interrogantes que giran alrededor de este aspecto se cuestiona si cumplen o no las características del denominado enfoque semántico comunicativo de la educación en lengua castellana. En la pregunta 3, los lineamientos curriculares de lengua castellana establecen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa y el dominio de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar). En la respuesta se alude a la competencia comunicativa siendo coherente con lo propuesto en los lineamientos.

En la pregunta 4 también en los lineamientos se establece como necesario el reconocimiento formal e instrumental de lengua pero a partir de textos reales y en su contexto. Esta exige el conocimiento de disciplinas lingüísticas, de semántica, de teoría del texto etc. por parte del profesor para educar a los estudiantes en una conciencia reflexiva acerca de la comunicación y de los conocimientos lingüísticos. Debido a que la maestra no es licenciada del área que orienta se le dificulta justificar la respuesta.

En la pregunta 5 se insiste en la importancia de los procedimientos en la medida en que se mejora el uso lingüístico de los estudiantes. Ya que esto hace parte de los objetivos de la educación lingüística porque no se requiere un solo saber sobre la lengua si no un saber hacer. Así desde los estándares se alude sobre todo a procedimientos en términos de desempeños, puesto que se trata de que el estudiante identifique, utilice e interprete. En la respuesta existe una relación de lo propuesto por los lineamientos al considerar la importancia del saber hacer en contextos comunicativos.

Contenidos lingüísticos y literarios

En las preguntas 6, 7, 8 se trata de indagar sobre las ideas previas acerca de los contenidos lingüísticos y literarios. Los contenidos son el conjunto de saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal con los que se pretende no solo que los estudiantes adquieran esos saberes si no también que les atribuyan significado, utilizándolos como medios para la construcción de la propia personalidad y para su integración social. Según la opción escogida en la pregunta 6 se percibe que los contenidos no son el eje de la planeación en el aula sino un elemento (ciertamente importante) que no puede considerarse al margen de los objetivos que se pretende alcanzar, del tipo de actividades que van a

realizarse, de la metodología que se va a utilizar y de los criterios e instrumentos de evaluación.

En la pregunta 7 la opción seleccionada hace referencia a la importancia de la fuente epistemológica pero que no es exclusiva para la selección de los contenidos ya que deben tenerse en cuenta consideraciones sociológicas (cuál es la función social de la enseñanza) y psicopedagógicas (como aprenden los estudiantes y que es lo que están en condiciones de aprender). Aunque en la justificación no está tan claro el argumento abordado se responde adecuadamente la pregunta.

Finalmente en la pregunta 8 se deduce que los contenidos no son necesariamente el punto de partida de la planeación didáctica si no el medio a través del cual se espera que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades expresadas en los objetivos del área, Pero en la justificación de la respuesta se limita a repetir lo mencionado en el enunciado.

En la pregunta 9 se indaga sobre la elección de los contenidos a partir de tres tipos:

Conceptos: saberes que se refieren a hechos, nociones y principios.

Procedimientos: saberes que se refieren a destrezas y habilidades de uso orientadas a conseguir una determinada finalidad.

Actitudes: saberes que se refieren a valores, normas y cualidades.

Los conceptos sobre la lengua y las actitudes deben favorecer la reflexión sobre el uso lingüístico y comunicativo y estar al servicio del desarrollo de las capacidades comunicativas, ya que alude a las normas que regulan los intercambios comunicativos como a las actitudes ante la lengua y sus usos sociales. Existe una relación clara en la respuesta y la justificación dada que apuntan a lo anteriormente mencionado.

En la pregunta 10 se indaga por la manera de aprender los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes ya que se forman de manera diferente. Así los contenidos conceptuales no se aprenden de la misma manera. Los hechos requieren del estudio, la repetición y la memorización, los conceptos y los principios se adquieren en cambio mediante diversas actividades prácticas en contextos concretos de aprendizaje. Los contenidos referidos a procedimientos requieren actividades con finalidades claras en las que el ejercicio continuado de diferentes estrategias, técnicas y habilidades constituyan el eje para la adquisición gradual de ese saber. Los contenidos referidos a actitudes no se aprenden de manera inmediata ya que con frecuencia ponen en cuestión ideas y hábitos arraigados en los estudiantes por la influencia de diversos

factores (educativos, culturales, sociales...).por lo tanto la opción señalada no responde adecuadamente a la pregunta al considerar que estos contenidos se aprenden de la misma manera.

La pregunta 11 apunta a la concepción de transversalidad de contenidos de las diferentes áreas contemplado dentro del marco pedagógico de la institución y que se estipula en la Ley General de Educación en el artículo 14 que hace referencia a la “Enseñanza obligatoria”. De esta manera es necesario el trabajo articulado entre las diferentes áreas para responder a los objetivos comunes establecidos por la ley. La respuesta señala la necesidad de la transversalidad en las prácticas pedagógicas.

En la pregunta 12 en el primer aspecto referido a la selección de los contenidos lingüísticos es necesario establecer una relación con los estudiantes ya que deben estar adecuados a su nivel de desarrollo cognitivo y al grado de madurez, por lo que se debe tener en cuenta tanto las características psicológicas de la adolescencia como el contexto socio cultural. Además de construir los contenidos a partir de las ideas y de los conocimientos previos de los estudiantes de sus experiencias de aprendizaje anteriores, dicho de otra manera: de lo que ya saben sobre la lengua y de lo que ya saben hacer. La respuesta se remite a dar el porque de las características evolutivas de los estudiantes y sus conocimientos previos sin explicar como se puede llevar acabo esto.

En el interrogante 2 se relaciona directamente con la pregunta 10, por lo que los contenidos deben secuenciarse teniendo en cuenta el énfasis en un determinado tipo de contenidos. En el caso del área de lengua castellana y teniendo en cuenta el fin esencial de esta educación (la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa), los contenidos entorno a los cuales deben articularse las secuencias de enseñanza y aprendizaje son los procedimientos, no obstante se pueden vincular los demás tipos de contenidos. De acuerdo a la respuesta se puede evidenciar que dicha respuesta no es coherente con lo planteado en la respuesta 10 ya que si se considera que se aprenden de igual manera los contenidos como entonces se debe optar por uno de ellos para organizar la secuencia de los contenidos lingüísticos. Además de que la respuesta de este interrogante debe relacionarse con el fin que se tiene para esta área.

Por ultimo, el interrogante tres esboza que los contenidos que aparecen en el área se deben integrar y ordenar a partir de los usos expresivos habituales en los intercambios comunicativos de los estudiantes para ir avanzando, con el apoyo pedagógico, hacia textos cada vez más complejos elaborados y formales. En la respuesta no aparecen criterios a tener en cuenta para la integración y la secuenciación de los contenidos lingüísticos.

Las preguntas 13 y 14 tienen que ver con la aplicación a la práctica docente de la enseñanza de la lengua castellana por lo que dependen de los aprendizajes adquiridos y desde la misma experiencia. Pero es necesario reconocer que las modificaciones de la selección y secuenciación de los contenidos lingüísticos y literarios dependen en gran medida de las características, intereses y expectativas de los estudiantes con respecto al área. La introducción de cambios se justifica cuando son necesarios esos contenidos para el trabajo que se desarrolla en el aula. La respuesta no corresponde a la pregunta ya que el desconocimiento de la programación didáctica del área no le permite contestar adecuadamente pero se entiende que no existió un trabajo en grupo y la planificación de lo que se quiere lograr en el área de lengua castellana.

En cuanto a la pregunta 14 se omitió la respuesta, una de las posibilidades puede ser que evidentemente no hay ninguna dificultad para introducir cambios y por eso no la señala. La otra posibilidad es que teniendo como base la respuesta la pregunta anterior existe cierta predisposición para realizar modificaciones y cambios a lo establecido en un principio.

¿Cómo enseñar literatura?

En la pregunta 15 se pretende conocer la preponderancia que se le otorga a los contenidos literarios con relación a la historia en la educación básica. Por lo que en la respuesta se evidencia que no se maneja el conocimiento de los contenidos literarios hallándole importancia al conocimiento de la historia literaria. Razón por la cual, es pertinente tener en cuenta que así como el estudio de la música sólo puede realizarse oyendo obras musicales, el estudio de la literatura sólo puede hacerse leyendo obras literarias. Por eso, para acceder a ella, lo fundamental no es que el estudiante conozca épocas, nombres de autores, corrientes literarias, etc. sino, los contenidos literarios sean pertinentes en la medida en que el estudiante vea la necesidad de remitirse a ellos durante su proceso de lectura, que según los Estándares de Lenguaje (2007) “parte del criterio de leer todo tipo de texto de manera completa de cualquier época, región, autor, género y temática con una perspectiva de análisis que favorezcan el desarrollo de los procesos de pensamiento, creatividad e imaginación”.

Con la pregunta 16 se indaga por el conocimiento de los fines de la educación literaria y la importancia de los textos canónicos en la historia de la literatura. Ante lo cual es posible percibir en la respuesta que no hay manejo de dicho conocimiento ya que en uno de los fines se destaca que “la enseñanza de la literatura de la educación es asegurar el conocimiento de

las obras y de los autores más importantes de la literatura”³³ Desde dicho conocimiento se pretende fomentar el gusto hacia la lectura de obras literarias e incentivar el uso creativo del lenguaje y por ende desarrollar las competencias literarias.

La pregunta 17 pretende conocer la concepción que se tiene sobre la integración entre la literatura y los demás contenidos del área. Por lo que se puede ver en la respuesta, esta no tiene relación con el enunciado de la pregunta, ya que la expresa en forma general de acuerdo a como se establece en los fines de la educación, sin evidenciarse la relación existente en el área. Es pertinente que se haga una revisión de los estándares de lenguaje propuesto por el MEN para evidenciar no sólo la relación entre los contenidos con la literatura, sino la articulación que existen entre estos con el contexto, los procesos de pensamiento y las competencias.

Se quiere lograr en la pregunta 18 identificar la perspectiva que se tiene sobre la historia de la literatura y de otros criterios en los que se puedan organizar los contenidos literarios. La respuesta se limita al trabajo de la historia, sin tener en cuenta otros tipos de criterios pedagógicos el cual debe partir del horizonte de expectativas de los estudiantes, de sus competencias y hábitos culturales, con el fin de hacer posible que de una u otra manera entren en contacto con los textos literarios a partir de género, temática, autor, entre otros.

En la pregunta 19 se busca conocer el criterio de la docente con respecto al conocimiento que tiene sobre la ficción literaria en relación con otras ficciones. La respuesta presentada se encuentra en forma general, sin especificar su punto de vista por lo que se evidencia que no hay conocimiento sobre el tema que se le pide en el enunciado de la pregunta. Al hacer mención de la ficción literaria se refiere a una serie de instrucciones de uso que guían el proceso de lectura y la interpretación de la misma. Esta ficción literaria tiene relación con otras ficciones literarias en cuanto se emplea esta última para darle soporte a la primera y así contribuir a la comprensión de obras literarias. Además, dichas obras literarias se pueden utilizar para recrearlas mediante el cine, el comic y otras sistemas de significación.

Material Didáctico

En este apartado con sus cuatro ítems (preguntas 20 – 23) cada una con sus múltiples opciones de respuesta en la que solo hay una correcta, tiene como objetivo evidenciar la concepción sobre los materiales didácticos y sus

³³ LOMAS. Carlos. Cómo enseñar hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II. Barcelona: Paidós, 1999. p. 96.

criterios de clasificación, selección y análisis del uso de dichos materiales dentro del aula por parte de la docente. Las respuestas escogidas fueron correctas con respecto a cada ítem, en las cuales se evidencia que hay una clara concepción de la utilización que se le da al material didáctico en el aula. Dicha concepción hace alusión a que los materiales didácticos son herramientas de apoyo tanto para los docentes en el proceso de enseñanza y para los estudiantes en el proceso de aprendizaje, teniendo como base el enfoque lingüístico y didáctico, el cual le da fundamento en la acción pedagógica. Aunque la concepción sea acorde a lo esperado, en la práctica pedagógica no se coloca en juego dicha concepción, evidenciándose una ruptura entre el saber y el hacer pedagógico.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

En la pregunta 24 se pretende conocer la relación de los desarrollos de las capacidades y la adquisición de destrezas con las actividades de enseñanza y aprendizaje. La respuesta presentada no tiene relación con lo que se le pide en el enunciado, razón por la cual, no tiene manejo sobre el desarrollo de las capacidades y las destrezas comunicativas. Además la concepción de actividades se limita, ya que la considera como herramienta para alcanzar una meta. Por lo cual, es pertinente tener claro que las actividades de enseñanza y aprendizaje sean acciones complejas en las que se coloquen en juego competencias y procesos cognitivos de diversos tipos y exija la realización de diversos ejercicios o tareas. Por lo que demanda un análisis y reflexión continua tanto en el proceso de los estudiantes como en el proceso de su labor docente, para propiciar transformaciones significativas en el aula.

La pregunta 25 indaga si la docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje tiene en cuenta la activación de ideas previas. Se evidencia en la respuesta que reconoce que el estudiante tiene unos saberes a partir de su vivencia. Por tal motivo, es conveniente que antes de realizar un trabajo en presaberes, el docente se interrogue cómo va a alcanzar lo propuesto y cómo a partir de los presaberes contribuye a la construcción del conocimiento. Para lograr lo anterior, se debe tener en cuenta los objetivos, los contenidos y el enfoque metodológico.

Con la pregunta 26 se pretende saber si en la planeación de la secuencia didáctica tiene en cuenta procesos de retroalimentación y metacognición. En la respuesta se puede apreciar que hace falta argumentos sólidos por lo que se puede deducir que a pesar que se reconoce la realización de actividades de refuerzo no se hace explícita en el aula de clase. Ante lo cual se debe desarrollar actividades que permitan la consolidación de lo

aprendido para así abrir campo a la profundización y contribuir al fortalecimiento de las competencias comunicativas.

La pregunta 27 pretende cuestionar a la docente en cuanto a si las actividades se constituyen como elementos de gran utilidad al estudiante para aplicarlos a una situación cotidiana. Con respecto a la pregunta dada, la docente asume que es el estudiante quien ve la importancia de las actividades desarrolladas durante el proceso de aprendizaje, pero es importante que también la docente asuma una postura crítica y reflexiva frente a las actividades que le plantea en el proceso de enseñanza. Las actividades son de gran utilidad cuando se coloca en juego las competencias y los procesos de pensamiento en la vida cotidiana del estudiante, donde él mismo evidencie la relación entre el saber y la vida cotidiana.

La metodología

En la pregunta 28 se busca conocer la metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el docente desarrolla en el aula de clase. Tomando la respuesta es posible entrever que no hay argumentos sólidos para demostrar la metodología empleada en el aula. Por tal motivo, es conveniente que el docente establezca pautas o criterios en función a los objetivos, del tipo de contenido (conceptos, procesos de pensamiento, actitudes) que se desarrollan a partir de las características de los estudiantes. Para que exista tanto un aprendizaje autónomo como cooperativo.

Se pretende en la pregunta 29, identificar el tipo de intercambio comunicativo que se da en el aula durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo cual, en la respuesta se resalta la escritura debido a que el estudiante primero debe hacer un ejercicio individual para luego darlo a conocer ante el grupo. Aunque el proceso de escritura es importante, también es conveniente utilizar otros métodos o tipos de intercambio comunicativos para que los estudiantes lo observen, utilicen y analicen desde su diario vivir. Así pues, cabe destacar que el proceso de enseñanza depende de la eficacia pedagógica que el docente utiliza para favorecer la adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos del área.

La evaluación

En la pregunta 30, se busca comprender los criterios que la docente explícita en la evaluación, en la se fundamenta el juicio con el que se termina el proceso de enseñanza. En el momento en el que se indaga por los criterios de evaluación es importante especificarlos para que la respuesta no quede

inconclusa. Lo que se tiene claro es que en los planes de clase la docente establece la evaluación pero no concreta el tipo de criterio que utiliza. Dichos criterios deben ajustarse a la concepción que tiene cada docente sobre las actividades y objetivos que quiere alcanzar en los estudiantes. Razón por la cual los criterios de evaluación se construyen a partir de un proceso en el cual se encuentra la abstracción que se da en función a la edad de los estudiantes, el grado de apropiación de los conocimientos y la observación con su respectiva reflexión por parte del docente en el aula.

En el ítem 31, se pretende conocer la preponderancia otorgada al desarrollo de una actividad que permita evaluar los presaberes de los estudiantes sobre un tema en particular. Por lo tanto, se puede evidenciar en la respuesta que se visualiza la evaluación inicial como un deber hacer para apoyar a los estudiantes en su proceso, pero no se contempla en la acción dentro del aula. De esta manera la evaluación inicial no solo sirve para conocer cómo el estudiante aprende y se valora su aprendizaje para decidir o ajustar las acciones con respecto a dicha valoración; sino que además se debe tener presente la evaluación como un proceso a partir del cual es posible ayudar a los estudiantes en su desarrollo.

Respecto a la pregunta 32, se indaga sobre el uso de instrumentos de evaluación en el aula que ayuden al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En la respuesta se puede apreciar que no hay dominio del conocimiento, sabiendo distinguir que los instrumentos de evaluación son documentos elaborados que contribuyen de manera concreta al desarrollo de los procesos de autorregulación cognitiva, estos son, cuestionarios con preguntas no abiertas en su totalidad, listas de contenidos: características del texto, pasos a seguir y acciones, formularios para llenar a través de un análisis del texto o cuestionarios. Cuyas finalidades son, conocer e interpretar el proceso de aprendizaje de la composición escrita de cada uno de los estudiantes y descubrir las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Esta última pregunta tiene como finalidad conocer la utilización de las diferentes modalidades de la evaluación. Por lo que a partir de la respuesta es posible deducir que aunque se contemplan como una manera de ayudar al estudiante, no presenta una articulación con la aplicación, siendo una actividad que no hace parte de la clase. Así es necesario tener claro que la coevaluación y la autoevaluación permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje, sea tanto individual como colectivo, de tal manera que exista una reflexión continua de las acciones tanto personales como grupales. Conociendo no solo la valoración del profesor sino desde varias miradas como las de los compañeros y de si mismo.

En conclusión, debido a que la profesora no tiene un amplio conocimiento del área ya que su formación superior corresponde a otra área del conocimiento, esto dificulta que tenga objetivos y criterios claros para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana por lo que se asume desde los conocimientos básicos que posee y las herramientas que a su consideración son adecuadas. Además, dado que la prueba presenta opciones múltiples por cada pregunta se dificulta conocer claramente las concepciones sobre los conocimientos lingüísticos y literarios de la maestra por que se limita a justificar desde las mismas opciones.

5.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

En la prueba³⁴ (Anexo C) aparece un texto narrativo para evaluar los modos de lectura (literal, inferencial, crítico e intertextual) aplicada al grado séptimo del instituto Jorge Eliécer Gaitán. A continuación se explica cada uno de los niveles de lectura evaluados en la prueba respecto a cada pregunta según la estructura de nivel de logro propuesta por Mauricio Pérez Abril y se profundiza en los resultados, al establecer el porcentaje de respuestas correctas a las preguntas correspondientes a cada desempeño. De esta manera se obtuvo un perfil cualitativo del grupo, que permite apreciar la diversidad de niveles y desempeños evaluados. En consecuencia, los resultados de análisis de los desempeños junto con las respuestas de los ítems de opción múltiple, se presenta a partir de los porcentajes de estudiantes que superan cada uno de los niveles de competencias evaluados en la prueba. Cabe señalar que la estructura de evaluación de la prueba se hizo teniendo en cuenta el *Proyecto Evaluación Competencias Básicas* de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá.

³⁴ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D. C. SECRETARIA EDUCACIÓN. Red académica. En línea: <http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/evaluacion/archivos/septima/instrumentos_grado_7_lenguaje_2002_cal_a.pdf>. Recuperado [7 de abril de 2007].

NIVEL LITERAL

PREGUNTA 2

Desempeño: Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción del significado de una palabra empleando sinónimos sin que se altere el significado literal.

Clave : B

2. En el enunciado “Cómodamente acurrucado en su tibia chocita...”, la palabra subrayada se puede remplazar por

Opciones de respuesta

- A. encorvado.
- B. encogido.
- C. desdoblado.
- D. erguido.

Porcentaje de respuestas por opción

A.	9.37%
B.	84.37%
C.	3.12%
D.	0%

Este modo de lectura aparece en la pregunta al solicitar en el enunciado que se remplace la palabra acurrucado por otra de significado parecido para mantener el mismo sentido. Los estudiantes buscan sinónimos que les permitan mantener el mismo significado de la palabra dentro del texto. En la pregunta se incorpora el desempeño de la tabla. El 84.37% eligió la opción correcta (B); el 9.37% eligió la primera opción, porque seguramente asociaron la palabra con la que aparecía en el texto; no se distingue entonces entre encorvado y acurrucado. El 3.12% eligió la opción C, por una confusión de los significados de las palabras que se estaban asociando. En la opción D no hubo respuesta ya que reconocieron que esa un antónimo de la palabra subrayada. En general, como se observa, es un índice menor de estudiantes el que no alcanza a diferenciar entre el significado de una y otra palabra.

PREGUNTA 3

Desempeño: Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje icónico y el lenguaje verbal.

Clave: B

3. En la fábula anterior, la imagen del fondo, refuerza la idea de

Opciones de respuesta

- A. el flaco lobo.
- B. el perro del granjero.
- C. del granjero.
- D. la granja

Porcentaje de respuestas por opción

A.	3.12%
B.	71.87%
C.	0%
D.	25%

En la lectura literal se establecen relaciones entre las informaciones explícitas en el texto, en este caso las relaciones entre la imagen presentada de fondo y la información que aparece en el título y el primer párrafo. Además del reconocimiento de las características que identifican cada uno de estos lenguajes (icónico y escrito). En esta pregunta se busca que el estudiante articule la imagen vista y lo que aparece escrito en la fábula para reconocer uno de los personajes que aparecen en esta. El 71.87% de los estudiantes logro relacionar ambos lenguajes. El 25% identifico la opción D porque se limitaron a la representación de la imagen de fondo sin establecer una relación con el texto leído. Es inquietante, que existe un 3,12% que hay respondido la opción A, pues no existe ninguna relación de la respuesta con la pregunta, porque la relación que se toma de base es la de la imagen donde no aparece ningún flaco lobo, por eso puede existir la posibilidad de haberse escogido al azar, pues es un solo estudiante.

PREGUNTA 8

Desempeño: Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración.

Clave : A

8. En el texto anterior, el lobo prefiere tener hambre y ser libre todos los días porque

Opciones de respuesta

Porcentaje de respuestas por opción

A. no quiere ser un esclavo bien alimentado.

B. es muy orgulloso.

C. no desea trabajar.

D. no le gusta estar amarrado

A.	84.37%
B.	0%
C.	3.12%
D.	12.5%

A partir de la oración “Prefiero tener hambre y ser libre todos los días, a ser un esclavo bien alimentado” se examina la manera como se establece la consecuencia gracias al uso de la preposición *a* y del verbo *Prefiero* que establece la elección entre dos opciones, así se asigna significados a las palabras y luego se reconoce las relaciones entre ellas. El 81.37% de los estudiantes identificó la opción correcta (A); el 12.5% eligió la opción D por que se aleja del texto para establecer deducciones que no están explícitas sino que se pueden quedar en su opinión personal. El 3.12% eligen la opción C, porque realizaron una lectura ligera y por lo tanto se respondió sin prestar mayor atención al texto.

PREGUNTA 11

Desempeño: Identificar el significado local de una frase.

Clave : C

11. En la mañana, el lobo se

Opciones de respuesta

- A.** Observaba con interés.
- B.** revolcaba por la silenciosa alfombra.
- C.** arrastraba por la silenciosa alfombra.
- D.** alistaba para desayunar.

Porcentaje de respuestas por opción

A.	18.75%
B.	15.62%
C.	65.62%
D.	0%

En este caso, se reconstruye el significado de la frase “*En la mañana, el lobo se... arrastraba por la silenciosa alfombra*” con la información que aparece explícita en el texto. El 65.62% de los estudiantes identifica la frase que aparece escrita en el texto, aún cuando este ha sido el porcentaje menor de las respuestas correctas en este nivel. Una razón podría ser el hecho de tener que volver al texto lo que implica una relectura para confirmar lo leído. El 18.75% de los estudiantes eligió la opción A, porque se quedaron con la primera lectura del texto y respondieron de acuerdo a lo que recordaban. Otra razón puede ser que al leer la pregunta hayan suprimido el pronombre reflexivo *se* y por eso relacionan que “*el lobo observaba con interés*” que también aparece mencionado en la primera parte del texto. El 15.62% elige la opción B porque no leen atentamente las opciones y se limitan a no constatar con el texto la opción elegida.

NIVEL INFERENCIAL

PREGUNTA 1

Desempeño: Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura).

Clave : C

1. De acuerdo con la lectura anterior, el perro y el lobo representan, respectivamente

Opciones de respuesta

- A. la libertad y el poder.
- B. el esmero y la tranquilidad.
- C. la esclavitud y la libertad.
- D. el sigilo y la perseverancia.

Porcentaje de respuestas por opción

A.	9.37%
B.	3.12%
C.	81.25%
D.	6.25%

A partir de la función comunicativa de los personajes dentro de la fabula se mantiene el sentido de la misma que permite reconocer la temática global del texto, la contraposición entre la esclavitud y la libertad. El estudiante identifica las relaciones de significación a partir de las secuencias de los diálogos que permiten mantener un mismo hilo temático y las concreta en lo que representan los personajes de la fábula. El 81.25% de los estudiantes alcanza el desempeño señalado. El 9.37% eligió la opción A porque realizaron una lectura ligera de la pregunta al establecer relaciones de significado opuestas, ya que el perro no representa *la libertad* ni el lobo *el poder* respectivamente. Otra de las razones puede ser atribuirle un significado de poder cuando en el texto se narra que el perro tiene una marca en el cuello como muestra de que su amo es quien ejerce dominio sobre él al amarrarlo. El 6.25% identifica la opción D como la respuesta correcta debido a que eluden las relaciones de significados manifestadas en el texto y se quedan con su propia percepción. El 3.12% elige la opción B porque

establecen relaciones de significado opuestas que representan a los personajes. En general, las respuestas incorrectas indican que se les dificulta interpretar el enunciado, puede ser por el uso del adverbio respectivamente ya que este sugiere que esta en relación o proporción con algo, en este caso con el orden en que se encuentra los personajes en la pregunta ya que las opciones respuestas coinciden en colocar el significado de los personajes en orden invertido.

PREGUNTA 9	
Desempeño: Inferir la estructura del texto, tipo de información y modo como se presenta. Clave : B	
9. En la fábula anterior, la introducción, el nudo y el desenlace corresponden, sucesivamente, a:	
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción
<p>A. la presentación del conflicto; la caracterización de los personajes; el diálogo y la moraleja.</p> <p>B. la contextualización de la anécdota; el diálogo que confronta a los personajes; la moraleja.</p> <p>C. la ubicación de la época del relato; el diálogo entre los personajes; la moraleja o conclusión.</p> <p>D. la síntesis de los sucesos que se van a relatar; el diálogo que presenta el conflicto; la moraleja.</p>	<p>A. 31.25%</p> <p>B. 21.87%</p> <p>C. 28.12%</p> <p>D. 18.75%</p>

Esta pregunta implica el conocimiento del concepto de superestructura, el cual es un principio lógico que supone la organización de la información en el texto. En este caso un texto narrativo como la fabula, en el que se reconoce una introducción, un nudo y un desenlace. Esto le permite al lector identificar y relacionar esta estructura con la forma como se presenta la información. Por ejemplo, cómo la introducción es presentada por una contextualización de la anécdota y así en cada uno de sus componentes. Escasamente el 21.87% de los estudiantes eligió la opción D, considerada la

correcta; la mayoría (el 31.25% la opción A, el 28.12%, la opción C y el 18.75%, la opción D) no realizó una relectura global del texto. La fábula al ser un texto narrativo presenta un orden lógico en el que se compone sus partes, en este caso están mencionadas en la pregunta y se relacionan con las opciones que presentan lo que contiene cada una de estas partes. Por lo tanto los estudiantes no logran inferir la superestructura porque no reconoce las partes en las que se compone este texto en particular y menos la forma en que se organizan las ideas.

PREGUNTA 10	
Desempeño: Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y la cohesión del texto: guiones. <i>Clave : B</i>	
10. En el texto anterior, el uso de guiones es un recurso narrativo que permite introducir	
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción
A. las voces de los personajes de la historia.	A. 46.87 %
B. los comentarios del personaje principal.	B. 9.37%
C. los comentarios del narrador de la historia.	C. 9.37%
D. las voces de los personajes y del narrador	D. 34.37%

El desempeño al que se refiere este ítem se evidencia al hacer uso del guión para dar inicio al diálogo en el comentario del personaje principal. Esto explica la función de este recurso, la cual es mantener una secuencia lógica en el dialogo a partir del turno de la palabra dado por el uso de pregunta y respuesta de los personajes (par adyacente) y de esta manera se mantiene la coherencia y la cohesión de la narración. Del total de porcentaje de estudiantes, un mínimo que corresponde al 9.37% eligió la opción (B),

considerada la correcta; la mayoría (el 46.87%, la opción (A), el 34.37%, la opción (D) y el 9.37%, la opción (C)) se limitó a la utilización del conocimiento que acerca del uso de guiones maneja, sin relacionar ese saber con la lectura. El uso del guión en los textos se refiere a la introducción de la voz de los personajes en un estilo directo. Pero en la fabula se utiliza no solo para indicar la intervención de los personajes sino que en este caso sirve como una herramienta para iniciar el diálogo entre éstos desde la voz del personaje principal. Aspecto al que se hace alusión en el enunciado de la pregunta al emplear el verbo *permite*, por lo que es posible deducir que otra de las razones por la que la mayoría de los porcentajes de estudiantes se encuentra en las opciones incorrectas es la lectura ligera del enunciado.

PREGUNTA 12	
Desempeño: <i>inferir información y acceder a conclusiones no dichas de modo directo en el texto.</i>	
Clave : A	
12. Del texto anterior se puede concluir que	
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción
A. <i>la comodidad se paga con algo de esclavitud.</i>	A. 53.12 %
B. <i>es preciso cuidar la tranquilidad como un tesoro.</i>	B. 21.87%
C. <i>es imposible alcanzar y conquistar la libertad.</i>	C. 3.12%
D. <i>la esclavitud es la consecuencia de la libertad</i>	D. 21.87%

Con la información presentada en el texto se solicita inferir la totalidad de la fabula y se hace más evidente con la moraleja presentada en voz del lobo que le permite concluir al lector evidentemente que *“la comodidad se paga con algo de esclavitud”*. Aún cuando no esta dicho de manera explicita. El 53.12 % de los estudiantes identifica la respuesta correcta, es decir, más de

la mitad de estudiantes logra deducir la conclusión del texto con base en la información que éste le brinda. El 21.87% de los estudiantes eligieron la opción B y la C, porque traspasaron los límites de las deducciones y presuposiciones, ya que aunque se infiere lo no dicho en el texto tampoco se puede concluir sin tener presente la información que se le ofrece el mismo. El 3.12% elige la opción C porque establece una asociación con su experiencia y no tanto con el marco textual de la fabula que se le presentó.

NIVEL INTERTEXTUAL

PREGUNTA 6									
<p>Desempeño: Establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual. Clave : C</p>									
6. En la fábula anterior, el diálogo es un recurso narrativo denominado									
<p>Opciones de respuesta</p> <p>A. discurso indirecto.</p> <p>B. texto expositivo.</p> <p>C. discurso directo.</p> <p>D. texto informativo</p>	<p>Porcentaje de respuestas por opción</p> <table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">A.</td> <td style="padding: 5px;">12.5 %</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">B.</td> <td style="padding: 5px;">25%</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">C.</td> <td style="padding: 5px;">34.37%</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">D.</td> <td style="padding: 5px;">28.12%</td> </tr> </tbody> </table>	A.	12.5 %	B.	25%	C.	34.37%	D.	28.12%
A.	12.5 %								
B.	25%								
C.	34.37%								
D.	28.12%								

En este caso, el modo de organización de la fabula es el dialogo. Así el lector tiene que relacionar el tipo de texto con la forma como esta organizado, teniendo en cuenta que es una narración, específicamente una fabula para determinar el tipo de diálogo a que corresponde. En esta pregunta los porcentajes de respuesta por opción no presentan una notoria diferencia entre uno y otro. Debido a esto los estudiantes desconocen el entorno

textual en el cual se narra la fábula y recurren a las ideas propias que tienden a estar aisladas de la estructura narrativa. Así solo un 34.37% eligió la opción correcta (C), ya que logran establecer una relación entre el tipo de escrito que en este caso es la fábula y las características que lo delimitan como texto, en especial el hecho que en esta estructura narrativa haga uso del discurso directo.

PREGUNTA 7									
Desempeño: Establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual. Clave : D									
7. En el texto anterior predomina									
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción								
<p>A. la descripción de espacios.</p> <p>B. la explicación.</p> <p>C. el monólogo interior.</p> <p>D. el diálogo.</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>A.</td> <td>3.12 %</td> </tr> <tr> <td>B.</td> <td>9.37%</td> </tr> <tr> <td>C.</td> <td>3.12 %</td> </tr> <tr> <td>D.</td> <td>81.25%</td> </tr> </tbody> </table>	A.	3.12 %	B.	9.37%	C.	3.12 %	D.	81.25%
A.	3.12 %								
B.	9.37%								
C.	3.12 %								
D.	81.25%								

Igualmente en este ítem corresponde al mismo desempeño de la pregunta anterior, se reconoce cual es el modo de organización predominante que aparece en la fábula a partir de la relación que existe entre este tipo de texto y el recurso narrativo que se utiliza para desarrollar la narración, pero en este caso es necesario tener presente como se realizan los diálogos y asociarlo al texto. El estudiante a partir de su experiencia con los textos narrativos puede reconocer que se presenta la acción en forma de dialogo. El 81.25% eligió la opción D, es la respuesta correcta porque reconoce que en la narración el autor recurre al dialogo para que los participantes se den a conocer y la acción se presente de esta forma. El 9.37% eligió la opción B,

porque aun cuando reconozcan la explicación como una forma en la que escribe un texto no lograron relacionarlo con el texto presentado (fábula). Además, pueden tener representaciones de que las valoraciones morales son más explicadas que narradas; no se distingue entonces entre la formas de organización de los textos (explicar y narrar). El 3.12% eligen la opción A y C, por una confusión entre lo que aparece en el texto y los conocimientos que poseen con respecto a la opción de respuesta marcada.

PREGUNTA 13	
Desempeño: <i>Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe.</i> Clave : A	
13. La intención de la fábula anterior es	
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción
<p>A. <i>provocar en el lector una reflexión sobre la libertad y la esclavitud del ser humano.</i></p> <p>B. <i>resaltar la importancia de la libertad del ser humano, por encima de su comodidad,</i></p> <p>C. <i>explicar al lector que el sacrificio es la más importante virtud del ser humano.</i></p> <p>D. <i>señalar por qué es más importante, para el ser humano, la comodidad que la libertad.</i></p>	<p>A. 31.25 %</p> <p>B. 18.75%</p> <p>C. 21.87%</p> <p>D. 28.87%</p>

El lector relaciona la temática que plantea el texto con la experiencia de lectura con este tipo de situaciones para establecer la relación entre lo que esta presentando la fabula y las muchas posibilidades de percibir desde otros textos la problemática, solo que tiene que asociar las que más apunten a reconocer lo que el texto le dice y finalmente dar cuenta de la intención. Con este tipo de ítem se indaga como el estudiante tiene que a partir del conocimiento del texto narrativo asumir que la sola intención del autor no es narrar una historia sino que más allá de eso es provocar la reflexión sobre problemáticas que afectan la dignidad del ser humano. Entonces se sitúa en una realidad social para convertirlo en texto, lo que exige construir las relaciones para develar la intención. En general, los porcentajes de

respuesta presentado son similares en cuanto no existe un mayor grado de diferencia entre estos, por lo que los estudiantes se les dificulta establecer esta relación entre el texto y lo que conocen, ya que es una manera de aproximarse a asumir posiciones propias con respecto a lo que se lee.

NIVEL CRÍTICO

PREGUNTA 4	
Desempeño: <i>Analizar las diferentes funciones que cumplen los interlocutores, enunciadores, narradores en el texto.</i>	
Clave : <i>B</i>	
4. En la fábula anterior, la conclusión está en voz del lobo, esto indica que el narrador	
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción
A. <i>comparte la forma de pensar del lobo.</i>	A. 34.37 %
B. <i>cuenta la historia desde la mirada del lobo.</i>	B. 18.75%
C. <i>considera que el lobo es muy inteligente.</i>	C. 15.62%
D. <i>cree que la vida del perro no es ejemplar.</i>	D. 28.12%

En esta pregunta se identifica el rol y la función comunicativa de orden ético representada por el lobo como personaje, desde el cual el narrador da a conocer su posición. Esto le permite al lector empezar asumir un punto de vista propio. Escasamente el 18.75% de los estudiantes eligió la opción B, considerada la correcta, la mayoría (el 34.37%, la opción A y el 28.12%, la opción D) realizó una lectura desde sus percepciones personales sin tomar lo que presenta la narración, pues deben dar cuenta de la manera en que el narrador se ubica para desde un personaje mostrar su punto de vista con relación a lo que acontece, aun cuando no siempre el narrador se coloca en una postura similar con respecto a los personajes. El 15.62% elige la opción

C porque consideran que se les esta indagando por como ellos consideran al lobo, en dado caso la respuesta seria muy inteligente porque es una forma de reconocer características del personaje, pero eso no corresponde a lo preguntado. En general, se les dificulta dar razones de la función que cumple el narrador en este tipo de texto y el alcance de sus ideas.

PREGUNTA 5	
Desempeño: <i>Analizar las diferentes funciones que cumplen los interlocutores, enunciadores, narradores en el texto.</i> <i>Clave : B</i>	
5. La enseñanza de la fábula anterior, desde la perspectiva del lobo, es	
Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas por opción
A. <i>La ambición puede acabar con lo que tenemos en el momento.</i>	A. 9.37 %
B. <i>Es muy valiosa la libertad aunque se tenga que sufrir para tenerla.</i>	B. 68.75%
C. <i>Es bueno aprender lecciones con las experiencias de los demás.</i>	C. 12.5%
D. <i>No siempre los poderosos son los más felices</i>	D. 9.37%

En el segundo ítem, igualmente se asume el rol del lobo desde una mirada ética por la cual es él quien concluye con la sentencia de la libertad por encima del sufrimiento. El estudiante debe ubicarse en la posición del lobo para así reconocer la enseñanza de la fábula, ya que este personaje la hace evidente. Con lo cual se analiza la función del lobo dentro del texto. El 68.75% de los estudiantes eligió la opción B, porque logra situar al lobo como una figura de juicio moral que logra poner su punto de vista desde el narrador, así como en toda fábula hay moraleja, en este caso esta en los comentarios del lobo. Los demás porcentajes de respuesta por opción muestran la presencia de una lectura fragmentada al considerar respuestas que no corresponden a análisis hechos desde el texto.

PREGUNTA 14

Desempeño: Identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos.

Clave : A

14. Un refrán que recoja los posibles sentidos de la fábula anterior sería

Opciones de respuesta

Porcentaje de respuestas por opción

- A.** Ni tanto que queme al santo ni poco que no lo alumbre.
- B.** Dios le da pan al que no tiene dientes.
- C.** Al que a buen palo se arrima buena sombra lo cobija.
- D.** Más vale pájaro en mano que ciento volando.

A.	25 %
B.	28.12%
C.	21.87%
D.	21.87%

En este ítem se piensa en el contexto ideológico del refrán, ya que este es una manera de representación mental de la idiosincrasia de un pueblo, la manera como percibe el mundo a partir de este y como se aplica a la vida diaria. Por lo tanto, el lector debe reconocer los imaginarios simbólicos que se construyen a partir del mismo refrán para relacionarlo con lo que le proporciona la fábula. Solo un 25% de los estudiantes identifica la opción correcta, ya que el lector necesita la reconstrucción semántica y de sentido de la fábula, para que dicha reconstrucción se pueda realizar a partir del significado del refrán que se relaciona con equilibrar el hecho de ser libre o ser esclavo. Por lo que existe un mayor porcentaje entre las otras opciones de respuesta; 28.12% eligió la opción B como respuesta adecuada, se puede considerar que en general a los estudiantes se le dificulta tener una mirada más allá del texto que los ayude a develar los intereses ideológicos y políticos que hay detrás de la escritura de un texto.

En conclusión, en el siguiente cuadro se recogen de manera general los resultados encontrados en términos de los porcentajes de respuestas correctas a cada desempeño evaluado en los niveles respectivamente.

Figura 3. PERFIL CUALITATIVO DE LOS PORCENTAJES

		porcentajes de respuestas correctas en cada desempeño
NIVEL DE COMPETENCIA	DESEMPEÑO EVALUADO	SÉPTIMO
NIVEL LITERAL	Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción del significado de una palabra empleando sinónimos sin que se altere el significado literal.	84.37
	Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje icónico y el lenguaje verbal.	71.87
	Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración.	84.37
	Identificar el significado local de una frase.	65.62
NIVEL INFERENCIAL	Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura).	81.25
	Inferir la estructura del texto, tipo de información y modo como se presenta.	21.87
	Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y la cohesión del texto: guiones.	9.37
	Inferir información y acceder a conclusiones no dichas de modo directo en el texto.	53.12
NIVEL INTERTEXTUAL	Establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual. (el ítem 6 - 7 corresponden al mismo desempeño)	34.37 81.25
	Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe.	31.25
NIVEL CRÍTICO	Analizar las diferentes funciones que cumplen los interlocutores, enunciadores, narradores en el texto. (el ítem 4 - 5 corresponde al mismo desempeño)	18.75 68.75
	Identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos.	25

Adaptación de SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Proyecto Evaluación Competencias Básicas. Bogotá: Unilibros. p. 32.

Este es un perfil cualitativo del grupo con respecto a los desempeños alcanzados en cada nivel, que permite concluir que la mayoría de los estudiantes saben leer literalmente, porque reconocen la información que se encuentra de manera explícita en el texto, relacionan diferentes lenguajes entre sí e identifican relaciones de significado entre oraciones del texto. Por lo que se puede afirmar que reconstruyen literalmente el texto al dar cuenta del proceso reconstructivo de lo que se narra. Esto es necesario mantenerlo, pues hace parte de una fase inicial del trabajo con los textos en el aula que contribuya a la formación de lectores y escritores.

En el nivel inferencial los desempeños son aceptables, ya que existen algunos que no son alcanzados de manera satisfactoria, al presentarse dificultad en inferir la superestructura y sus implicaciones así como el reconocimiento de mecanismos de textualización para mantener la coherencia y cohesión. Esto supone un trabajo en el aula que implica dirigir la mirada hacia la lectura implícita, que requiere de un trabajo de reconstrucción de las estructuras textuales. Es necesario posibilitar la comprensión de lo que se dice en el texto y cómo se dice. Para que el lector descubra cómo con la estructuración del texto él es objeto de modelación de alguien que habla y esto permite abrir camino hacia una lectura crítica e intertextual.

Con respecto al nivel intertextual, los desempeños alcanzados no son satisfactorios, por lo que es necesario converger el texto con el mismo campo de conocimiento y con otros campos que le permitan reactivar lo que él ya sabe y lo que le propone el texto. Además de indagar por otros textos (conocimientos, experiencias cotidianas) que ayuden a comprender el texto que se interpreta. Así que el aspecto central está en cómo desde los diversos textos se moviliza los saberes y la relación con otros textos.

En el nivel crítico presentan dificultades que requieren de apuntarle a la explicación del uso y al posicionamiento crítico frente a los textos. Para ello es necesario seleccionar textos de distinto tipo de discurso que aborden temáticas y problemas semejantes, permitiendo de esta manera la elaboración de argumentos sólidos que soporten sus puntos de vista. Lo importante es ayudarles a construir una voz propia a partir de la lectura crítica de los textos.

5.2 ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

La prueba incluye una parte de producción textual, donde se solicita a los estudiantes desarrollar un escrito en torno a un enunciado dado, así los

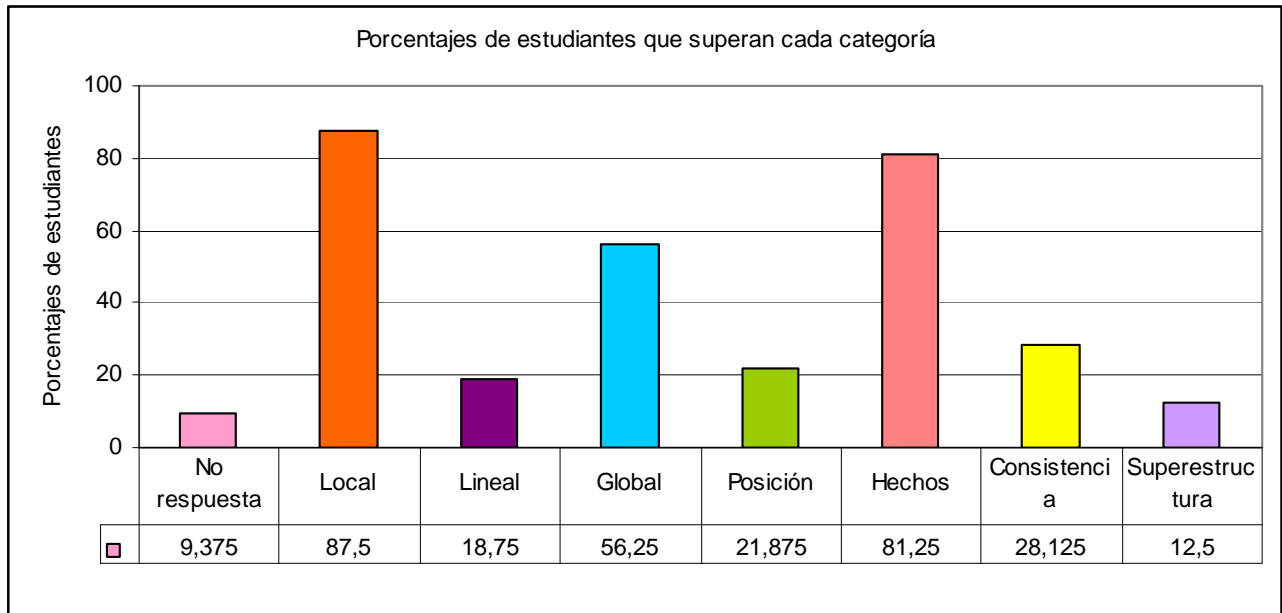
alumnos de grado séptimo debían desarrollar un escrito en relación a :
 “Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato.” Se analizaron 32 producciones escritas, a partir de la siguiente rejilla de evaluación.

Figura 4. REJILLA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

	Categoría	Sub-categoría	Condiciones	Nivel			
	NO Respuesta	1 No respuesta	<ul style="list-style-type: none"> No hay producción texto. Se produce palabras o serie de proposiciones inconexas 	0			
COMPETENCIA TEXTUAL	Coherencia y cohesión textual	2 Local	<ul style="list-style-type: none"> Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia de género, número, persona, tiempo. Se evidencia la segmentación a través de algún recurso. 	A			
		3 Lineal	<ul style="list-style-type: none"> Uso signos de puntuación pertinentes para indicar (al menos tres, en los casos en que son requeridos) segmentaciones semánticas y/o relaciones de cohesión. Las proposiciones están enlazadas a través del uso de algún conector que cumple la función de cohesión. 				
		4 Global	<ul style="list-style-type: none"> Se produce más de una proposición de manera coherente. Se sigue un eje temático a lo largo del texto, afín con la instrucción. 	B			
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	Intencionalidad y Super-estructura	5 Posición	<ul style="list-style-type: none"> Se expone un asunto y se toma posición frente a lo planteado. 				
		6 Exposición hechos y narración	<ul style="list-style-type: none"> Se sigue una secuencia narrativa y se exponen relatos. 				
		7 Consistencia narrativa	<ul style="list-style-type: none"> Se evidencia un plan narrativo y etapas del proceso escritor. 	C			
		8 Superestructura e intertextualidad	<ul style="list-style-type: none"> Se controla superestructura (Introducción, nudo y desenlace). Responde a la intención comunicativa. 	D			

Adaptación de SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Proyecto Evaluación Competencias Básicas. Bogotá: Unibiblos, 2001. p.33.

Análisis de los resultados de las subcategorías de producción escrita



Adaptación de SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Proyecto Evaluación Competencias Básicas. Bogotá: Unibiblos, 2001. p.36.

La tabla estadística permite apreciar el desempeño de los estudiantes de 7-1 del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, en cuanto a la producción escrita. Además se incluye un porcentaje muy bajo de estudiantes que no realizaron la producción del texto o no alcanzaron el nivel A.

Los porcentajes de los estudiantes que superan cada categoría dejan ver los dominios en cada nivel, evidenciando cómo lo más elemental (coherencia y cohesión local) hace parte de la competencia textual de los estudiantes, es decir, saben escribir manejando adecuadamente la realización de enunciados. Se puede plantear que los estudiantes domina la coherencia local a través del establecimiento de la concordancia pertinente entre sujeto/verbo, género / número y la competencia del estudiante para limitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Aunque esta subcategoría es considerada desde la teoría de la producción textual como de bajo nivel de dificultad.

Existen dificultades en la subcategoría de coherencia y cohesión lineal, en cuanto al establecimiento de vínculos y relaciones entre las proposiciones. Esto quiere decir que los estudiantes no saben emplear recursos cohesivos como los conectores, pues normalmente se limitan al uso de la conjunciones “entonces” e “y”. Aunque tienen mayor dificultad en usar los signos de

puntuación como mecanismos de cohesión para establecer relaciones lógicas entre los enunciados. Ésto resulta explicable, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad desde el punto de vista cognitivo y la producción textual.

Con relación a la subcategoría de coherencia global, en la cual se da cuenta de la globalidad del texto gracias al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción, las condiciones alcanzadas por los estudiantes según los porcentajes se pueden definir como aceptables, porque en término medio logran seguir un hilo temático a pesar de los inconvenientes que se les presenta para mantener la coherencia, cohesión o superestructura textuales. Cabe señalar que se presentan unos casos en los que algunos estudiantes rompen abruptamente lo que dicen en el texto, cambiando de un tema a otro.

En la subcategoría de posición se exige la realización de un planteamiento de una temática, sobre el cual se desarrolla una postura. En el caso de la fábula, ésta se identifica en la historia concreta que se cuenta mediante el diálogo, la descripción o el monólogo interior, en las que se puede apreciar las representaciones que se tienen del mundo. A los estudiantes se les dificulta dar a conocer sus ideas, su forma de percibir el mundo, la manera en que sienten o viven las cosas y de tener un punto de vista propio sustentado, por lo que al escribir la fábula solo se limitan a contar una historia.

Se puede decir que los estudiantes dominan la exposición de hechos y narración, ya que hacen uso de la narración para contar hechos y sucesos vividos por unos personajes referidos temporalmente dentro de un espacio determinado. Ello se manifiesta con frecuencia que los estudiantes relatan sus experiencias cotidianas a los demás. Ésto no quiere decir que no realicen la distinción entre la oralidad y la escritura.

A partir del mínimo porcentaje en la consistencia narrativa se evidencia la dificultad para planificar un escrito, es decir para seleccionar el asunto, presentar una secuencia en la narración, exponer una posición. En general, se les dificulta plantear un esquema de las ideas que se tiene y organizarlas en una estructura.

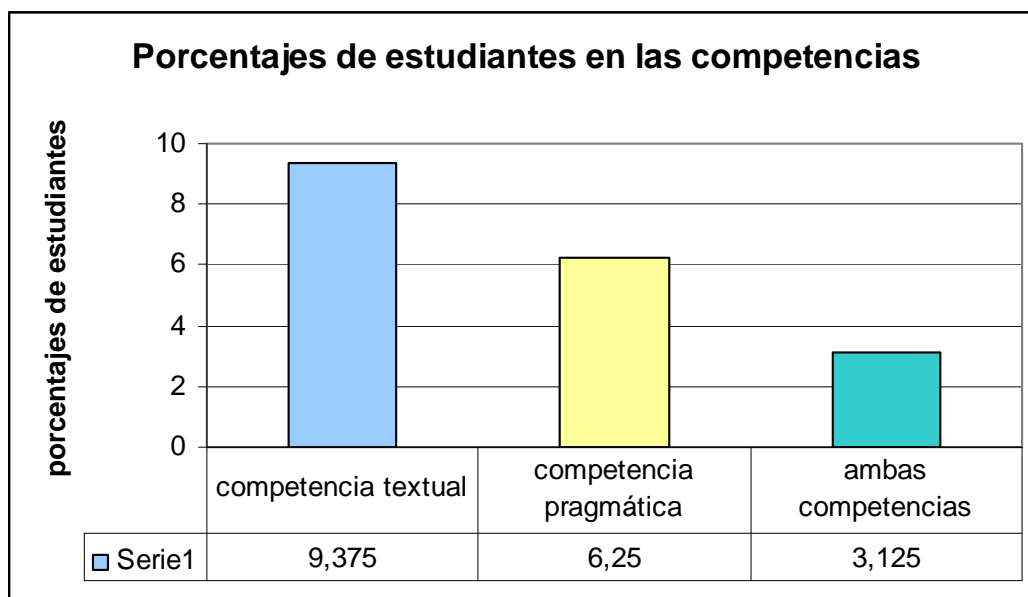
La última subcategoría presenta los porcentajes más bajos al no controlar la superestructura de un texto narrativo, en este caso una fábula, la cual responde a una introducción (es la parte donde se presentan los hechos, los personajes y el ambiente), un nudo (comprende la sucesión de hechos relatados donde concurren tensiones, emociones y sentimientos) y un desenlace (responde a la solución de la situación planteada, y al uso de la moraleja). Ésta dificultad coincide con la debilidad señalada en el análisis de

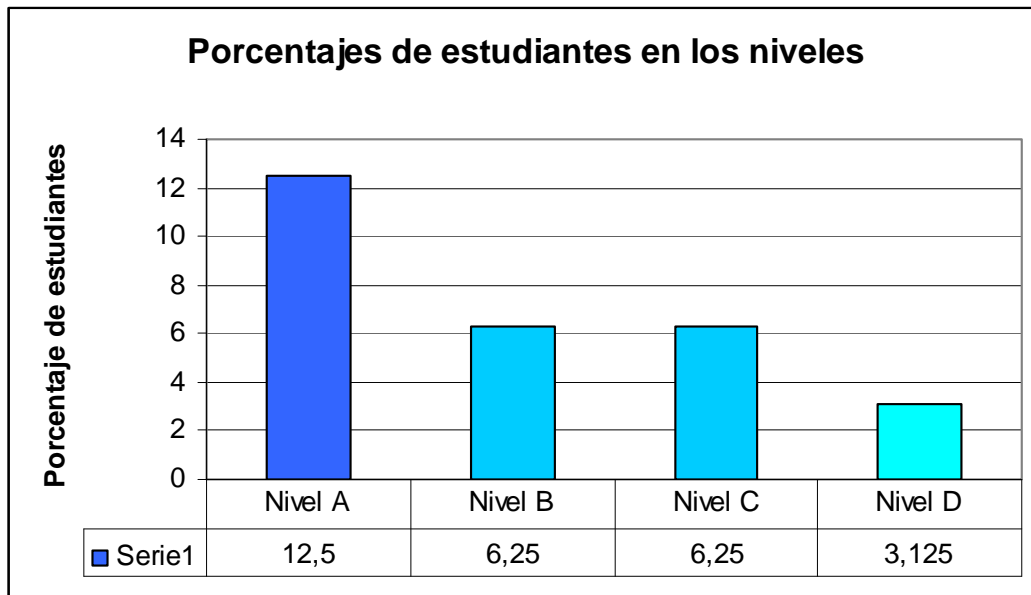
los resultados, en la parte de comprensión lectora, en donde no se logra inferir la superestructura de un texto, evidenciando que tanto la lectura y la escritura son procesos asociados que llevan implícitos relaciones semejantes.

Cabe señalar que aunque dentro de las condiciones de la rejilla de evaluación de las producciones no se tuvo en cuenta el aspecto de la ortografía, es notable que los estudiantes presentan dificultad en ésta, como la omisión y adición de fonemas, la confusión entre el uso de la b y la v, de la s, c, y z, manejo de las tildes, la separación inadecuada de las palabras, etc. Que solo se logran superar en función de encontrar el verdadero sentido en los procesos de producción.

En conclusión, debido a las dificultades presentadas por los estudiantes en la producción escrita, se asume la necesidad de un trabajo de escritura guiado que les permita a los estudiantes darse cuenta de su proceso de producción escrita que solo se logra a través de la práctica para permitir alcanzar un dominio completo.

Análisis de los resultados de las categorías y los niveles de producción escrita





A partir de los datos de la tabla de porcentajes que superan cada categoría. Se presenta un análisis general de la producción escrita de los estudiantes de séptimo por competencias y por cada uno de los niveles. Con relación a las competencias, los porcentajes en la competencia textual y pragmática demuestran que un número mínimo de estudiantes logran alcanzar las condiciones para estar en ellas. Al igual, la competencia pragmática tiene un porcentaje aun más bajo que la anterior, lo que supone que ha medida que se va avanzando, el proceso va decreciendo ya que exige condiciones de mayor complejidad para estar en la competencia. Aunque se presenta un caso, en el que existe un dominio de la competencia pragmática pero no alcanza las condiciones de la competencia textual, ya que responde más a los requerimientos pragmáticos que a los textuales.

De lo anterior, se explica lo que sucede en los niveles, estos señalan una progresión que va de lo más elemental a lo más complejo. En cada uno de los niveles existen porcentajes muy bajos que van en proceso descendente. Es decir que cada vez que se avanza en los niveles se exige una mayor complejidad lo que demuestra que a los estudiantes se les dificulta avanzar de un nivel a otro si no tienen las condiciones.

Se puede concluir con respecto a lo mostrado en las tablas que dentro del grupo de Séptimo existen notorias dificultades para tener un dominio completo de competencias que les permita avanzar en los niveles, es necesario una cercamiento del control de la escritura que les permita conocer las condiciones en las que se produce determinado texto y qué categorías le

van a permitir desarrollar un texto de manera coherente y pertinente con respecto a la situación de comunicación.

En cuanto a los resultados de las tablas anteriores, se ubica un número mínimo de estudiantes en cada uno de los niveles, ya que deben alcanzar el dominio completo de las categorías. Esto se logra deducir a partir de ubicar a los estudiantes que alcanzan un nivel de dominio alto en la competencia textual y en la competencia pragmática. Para la primera, se tuvo en cuenta:

- La categoría de coherencia y cohesión textual, de la cual se escoge el menor número de estudiantes que se ubican en las subcategorías, ya que quienes están en ésta están incluidos en las demás subcategorías. En este caso, la más baja es la lineal (6 estudiantes).
- De este grupo de estudiantes se seleccionan los que cumplen las demás subcategorías de la categoría de la coherencia y la cohesión textual (3 estudiantes).

Para la segunda, se realizó el mismo procedimiento:

- La subcategoría de menor número de estudiantes fue la de superestructura e intencionalidad (4 estudiantes).
- Solo dos estudiantes logran cumplir las demás subcategorías de la categoría de intencionalidad y superestructura.

De estos estudiantes sólo uno logra estar en ambas competencias, alcanzando todas las condiciones mínimas para la producción escrita de la fábula.

Con estos resultados, se analizan el número de estudiantes que está en los niveles. Los tres estudiantes que están en la competencia textual se encuentran en el nivel A, junto con otra estudiante que solo cumple este primer nivel. De éstos dos logran llegar hasta el nivel C y solo uno alcanza el máximo nivel.

A continuación se presentan los comentarios sobre algunas de las producciones hechas por los estudiantes:

Ausencia del Nivel A

Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato

El perro cuidador y el granjero
Erase una vez un granjero tenía un
perro amarrado y le daban comida y llegaba
un lobo por la alfombra - arrastándose
Entonces oyendo los ladrones el perro
se estaba dándose importancia
a la voz de caza un amo
y corrió a sus hijos.
Prefiero tener hambre y ser libre
todos los días.

En este ejemplo no se alcanza el Nivel A porque a pesar de presentar al menos una proposición que mantiene la concordancia, las distintas proposiciones están desconectadas entre sí. Ya que comienza con una proposición con concordancia ("Erase una vez un granjero") pero enseguida aparece otra proposición sin algún tipo de cohesión, sea algún conector o

alguna conjunción. Aunque simula coherencia con el uso del conector “y” no logran establecer relaciones lógicas entre las proposiciones. Además, cada vez que introduce una nueva proposición lo hace exponiendo una situación diferente a la anterior. Por lo que se evidencia que toma apartados de la fábula leída, transcritos al inicio y al final de su escrito tal como aparece en la fábula original. Es necesario reflexionar sobre la relación entre lo que se lee y la forma como se comprende un texto, como también, considerar diversas estrategias de escritura que impulsen el uso del lenguaje, la articulación y cohesión de lo que se escribe y sobretodo evitar generalizaciones y comentarios sueltos sobre algo.

Nivel A

Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato

la Granja.

Era una vez un lugar hermoso lleno de animales pero un día un hombre llegó y empezó a construir un lugar llamado Granja de hoy llegaron todos tipos de animales un día en la granja vio una pelea entre el gallo y perro. el perro dijo

-Yo tengo que llevarte a la casa vamos; el gallo dijo

-No porque yo se que tienen pensado hacer algo con mígo y no pienzo dejarme. la granja es bastante grande para correr.

-bueno no hay acer nada toda va por tu cuenta cuando el Granjero vio al gallo dijo.

-No que tanta yo no soy de esclavitud mejor deja la vida de estos animales ya que de mí cultura puedo hacer mi comida y no tengo que matar para eso y por siempre lo sere los animales fueron felices porque ya sabian que nada los iba a comer.

En el texto se presenta concordancia entre sujeto/verbo y genero/número en varias proposiciones (“Erase una vez un lugar hermoso lleno de animales”), (“Empezó a construir un lugar llamado granja”) y (“Un día en la granja hubo una pelea entre el gallo y el perro”). El estudiante utiliza como recursos para segmentar, los espacios en blanco entre el título y el comienzo del texto y en el diálogo de los personajes para delimitar los turnos de habla de estos. De esta manera cumple con las condiciones mínimas para garantizar la cohesión local. Además, se evidencia el uso de signos de puntuación como el punto para dar cierre a una primera idea de lo que sucede en la granja y al punto final de la narración. El texto presenta el uso de mecanismo de textualización como el guión, que en este caso indica el dialogo de los personajes (“-Yo tengo que llevarte a la casa”) para garantizar la coherencia y la cohesión. Aunque se cumpla las condiciones de este nivel, no logra superar las debilidades en términos de seguir un eje temático a lo largo del texto, ya que al final del texto aparece con un personaje que rompe la trama relatada y concluye con una decisión que solo le afecta a los personajes del dialogo. Razón por la cual este texto no cumple con el nivel B.

Nivel B y C

Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato

la liebre y el armadillo

habia una vez un armadillo a pesar que sus patas no podia correr, pero tenia un buen metodo de defensa, una liebre que estaba en el campo de repollos, el armadillo queria comer repollos pero la liebre le dijo al armadillo - si quieres repollos no te los dare - la liebre reto al armadillo a una carrera al atardecer - la esposa del armadillo dijo que lo esperaria en el otro lado del campo de repollos ya al atardecer, empenzo la carrera en el campo de repollos uno en un lado y el otro en el otro la liebre corrio se que sonprendido al ver llegar al armadillo primero que el la liebre acepto que perdio, los armadillos se llevaron repollos y la liebre que desecionada

me valejo

la velocidad no vence a la inteligencia

En este texto se aprecia la construcción de proposiciones coherentes, ya que son pertinentes según el tema que se maneja en el desarrollo del texto, conservando la concordancia entre los elementos de las proposiciones; aspectos evidentes en: “Pero la liebre le dijo al armadillo –si, quieres repollos no te los daré” “La liebre retó al armadillo a una carrera al atardecer”. Por lo que además, se controla una ilación temática en el recorrido del texto, viéndose a través de la narración de una historia que contempla una consecución de hechos relacionados entre sí, en el cual se presenta un diálogo que se distingue por el uso de guiones que permiten la intervención por turnos de los personajes. Aunque presenta en algunas proposiciones dificultad para mantener la coherencia y también la cohesión entre ellas al omitir algunas sílabas, sustituir letras, al no usar apropiadamente los signos de puntuación y la limitación en la utilización de conectores.

A partir de la temática planteada, el estudiante no solo cuenta una historia en torno a ella, sino que además da a conocer su percepción sobre ella en el transcurso del texto y más específicamente en la moraleja “La velocidad no vence la inteligencia”, aunque en el relato no se da cuenta de cómo la inteligencia vence a la velocidad, en la primera parte se hace referencia a que el armadillo a pesar de que no podía correr tenía algo que lo ayudaría a ganar, pero ese algo no se conoce en la narración.

Aun así, es posible deducir que a la liebre se le otorga la característica de velocidad y al armadillo la de la inteligencia, siendo contrapuestas dentro del texto para así evidenciar la postura del autor.

Así pues, se aprecia que hubo un plan narrativo, en el que se tiene una noción de las ideas que se organizan de tal manera que respondan a la construcción de una fábula, conociendo que es una narración imaginaria, la cual comprende unos personajes animados (animales o cosas con características humanas), una sucesión de hechos interrelacionados y lleva a la reflexión a partir del desarrollo de una temática moral que se evidencia en la moraleja sea implícita o explícitamente. Aunque ésta es una adaptación de la liebre y la tortuga, se aprecia que el estudiante partió de un referente según sus intenciones en la elaboración del texto, cambiando así a la tortuga por el armadillo, adicionando otro personaje (la esposa del armadillo), exponiendo otra razón por la que se da el conflicto y por ende planteando una temática diferente a la fábula original.

Nivel D

Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato

Hubo una vez un campesino que vivía con sus animales,
- el perro le dice al gato: yo estoy cansado de vivir en
esta miseria - el gato le responde: prefiero vivir aquí
que salir y buscar peligros como hasta la muerte.
Paso el día y el perro seguía pensando que si se fuera
o se quedaba, estaba muy confundido no sabía que hacer
hasta que pensó:
- le pediré una ayuda a los demás animales; y se
fue por la granja por un buen consejo, el perro llegó
al gallinero y le dijo a las gallinas el problema
las gallinas respondieron diciéndole:
- nosotras estamos tranquilas y felices es mejor tener algo
y no perderlo si te vas el amo no te recibirá
de nuevo y conseguirá otro perro mejor.
el perro cada vez que preguntaba se confiaba más y más
hasta que encontró una solución y dijo hacedme
quedarme por que ^{en mi} la vida el que toma las decisio-
nes soy yo y además que sería de mi esta
granja estaría expuestas los animales yo hago parte
de un lugar y mi parte está aquí

El texto cumple con los requerimientos pragmáticos de la situación de comunicación: se responde a la intención comunicativa y se narran hechos que dan cuenta de los elementos contenidos en el enunciado: El texto es una fábula que narra la situación de encontrar sentido a la vida que se lleva,

respondiendo a los interrogantes, ¿para qué estoy aquí? y ¿Por qué estoy aquí?, que se hace evidente en el personaje principal (perro). Además de desarrollar la narración en el lugar determinado (granja). Asimismo cumple con una de las principales características de la fábula que es enseñar deleitando mediante el ejemplo y la crítica moral. Se controla los componentes estructurales del texto, ya que contempla una introducción, un nudo, un desenlace y una moraleja de manera implícita, en el marco de un escrito con características narrativas.

En este nivel la competencia textual y la competencia pragmática se fusionan en el texto. Hay coherencia y cohesión, atendiendo a la intención comunicativa. En este escrito se puede ver el nivel de complejidad. Ya que se recogen los diversos elementos del lenguaje, alcanza el dominio de la forma textual. Para ello mantiene el hilo temático, utiliza la segmentación, usa con sentido pragmático los signos de puntuación y los conectores, se distancia lo leído y toma posición frente a ello. Cuando esto se logra la visión crítica se amplía porque tiene más elementos de comparación, de diferenciación y de valoración.

Es importante revisar las prácticas de escritura para generar en los estudiantes la apropiación del lenguaje a partir de la construcción de las propias visiones del mundo y de establecer vínculos comunicativos, haciendo uso de la discusión, la fundamentación y la exposición de puntos de vista con disposición hacia el diálogo y el respeto mutuo.

Casos especiales

Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato

UN DIA UN LOBO FLACO Y hambriento fue a una granja
tratando de robarse una oveja para desayunar pero se
encontró con un perro gordo que cuidaba la granja,
en tonces le dijo el lobo al perro por que estas
triste, contestó el lobo el perro con esto
que me como dice dice veces por muy viejo y no sirvo
para nada, el lobo le respondió en trato dice el se ~~habia~~
el niño y el perro no dice perseguirlo y traer de
buelta al niño para que el lobo se lleve al niño y el
amo del perro lo correteaba entonces el perro pero
no pudo corretearlo el perro siguió corriendo el lobo
le dio el niño en tonces el amo del perro le dijo
viego amigo salgan presias me distrajo de vuelta a mi
hijo en las horas de la noche el lobo esperaba ambu-
ento dice Amigo el perro atarele algo
por eso, el lobo abrió la puerta contestó dijo el lobo
el perro le dijo te voy a dar un regalo por ayudarme
el lobo pensaba dice era un 12 ovejas el perro
lo dice le dijo se gracias por ayudarme el lobo
se puso muy triste por dice esperaba un regalo no unas
gracias.

En este texto se aprecia la transcripción de uno de los cuentos de los Hermanos Grimm titulado “El viejo Sultán”. En varios de los textos se presentó esta situación de transcripción de historias vistas en televisión. Se evidencia, “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje” como lo señala Umberto Eco. Al colocar palabras semejantes al texto visto que les ayuden a retener el sentido del mismo. El estudiante asocia los mismos personajes de la fábula leída con los que aparecen en el cuento, lo que facilita su escritura. Además, no responden a la intención comunicativa de la prueba: escribir una fábula. Este hecho se puede asociar con las exigencias relacionadas a la escritura que se desarrollan en clase, que en muchos casos, pide al estudiante escribir textos sin más intención que la sola escritura para revisar lo leído. Por esta razón, el estudiante opta por transcribir un texto visto en la serie de los Hermanos Grimm. En otros casos, se presentó la transcripción de series de dibujos animados “Tom y Jerry”, películas como “El cerdito Peggie” y otras fábulas como “La Cigarra y la Hormiga” y “La liebre y la tortuga”.

Escribe una fábula, teniendo en cuenta el lugar ilustrado en el dibujo de fondo que aparece en el anterior relato

Un día amaneció se levanto la gente que vivía en una casa muy lejana y habían hecho un plan el señor dueño de la casa él Ivan a ir al campo a una caminata y para ver toda la naturaleza que Dios ha hecho para nosotros.

entonces el señor se fue al camino que habían escogido para ir. Para ir a calar y para ir a relajarse un poco y estar felices y poder vivir en comunidad para siempre.

me imagino que al llegar la noche alitaron lo que habían llevado para poderse venir. entonces siguieron el camino que por donde se habían ido y para devolverse lo mismo

UNA ACTIVIDAD MUY BONITA.

GRACIAS BT. MARI.

En el texto anterior el estudiante parece no haber comprendido el enunciado, por lo que se dispuso a contar una historia sin tener en cuenta los criterios que se daban en la parte superior de la hoja. El estudiante solo logra responder a las condiciones mínimas de la coherencia local y deja ver su posición en la historia contada, aspecto importante pero inadecuado por no desarrollarse dentro de la intención comunicativa. Así como la apreciación de la actividad realizada.

6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presencia a nivel nacional del desequilibrio de la labor docente causado por las constantes transformaciones en el campo académico y didáctico a partir de las directrices legales expedidas por el MEN con el objetivo de propiciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas colombianas. De esta manera, se puede contemplar el panorama en el que se encuentran las prácticas pedagógicas en las cuales los docentes presentan dificultad para aplicar metodologías pertinentes y adecuadas al contexto en el que trabajan y en el dominio de conocimientos propios de la lingüística y la literatura.

Dicha situación se evidencia específicamente en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán a partir de las observaciones de las clases dirigidas por la docente de lengua castellana y en el diagnóstico realizado a la misma debido a la carencia del saber disciplinar con respecto al área en cuanto al manejo de conocimientos lingüísticos y literarios, la metodología, el modelo pedagógico y la evaluación. En consecuencia, los estudiantes presentan bajos desempeño en la comprensión de lectura y en la producción escrita evidenciado en la falta de claridad para determinar lo que se va a enseñar, para qué se va a enseñar y cómo se va a enseñar en el área de lengua atendiendo a los estándares, los lineamientos curriculares y los procesos comunicativos y discursivos a desarrollar. En lo referente a la construcción de los planes de área y de mejoramiento desde el análisis realizado se demuestra la insuficiencia con respecto a la toma de decisiones de manera colectiva para determinar fines pedagógicos y metodológicos.

A partir del proceso desarrollado en el diagnóstico se identifican elementos que facilitan el conocimiento de la realidad de la institución:

En cuanto a la caracterización del Instituto, es necesario tener como referente la ubicación del centro educativo en el barrio Gaitán. En éste se presenta una situación de violencia urbana caracterizada por la conformación de pandillas juveniles que se dedican al consumo de sustancias psicoactivas, al enfrentamientos con armas y a las peleas callejeras. En las que los estudiantes se sienten inmiscuidos aunque sea para enjuiciarlos, rechazarlos, sentirse representados en ellos o intimidados como lo afirma los resultados de las Pruebas Saber de 2005 en competencias ciudadanas que evalúa el aspecto de la intimidación (el cual se encuentra en las competencias integradoras) al considerar que en el barrio se utiliza la intimidación como una forma particular de agresión y de ejercer el poder mediante acciones que no son concertadas e incluso es replicada dentro de

la institución. Aún así, los estudiantes desean otra posibilidad de verse en el futuro que les permita no caer en los mismos problemas que presentan los jóvenes que viven en el barrio. Por lo tanto, el instituto se convierte en un espacio neutral que les proporciona tranquilidad al estar fuera de la situación que se vive en el barrio, por lo que a pesar de las condiciones de deterioro de la planta física y la falta recursos físicos, didácticos y pedagógicos prefieren la permanencia dentro del establecimiento.

En consecuencia, es pertinente comenzar a democratizar la institución a partir de espacios de discusión y consenso de acuerdos con la participación de los miembros de la comunidad educativa. En los cuales se vislumbren procesos de seguimiento y continuidad para ser evaluados de manera periódica de acuerdo a las metas que se proyecten en la construcción de la ciudadanía para la convivencia pacífica. Esto se logra a través de un estudio de los factores culturales y sociales que inciden en la forma en como se establecen las relaciones de autoridad, dominio y poder dentro de la institución.

En los resultados de las Pruebas Saber se evidencia la necesidad de un plan de área que articule los conocimientos, las competencias y el contexto en el que se desarrollan los estudiantes para avanzar hacia propuestas pedagógicas dentro del aula. En el área de Lengua Castellana, es importante tomar de referente la propuesta de comprensión y producción de textos que se plantea desde el mismo MEN. Una propuesta que transversalice las demás áreas a partir de la interrogación de los textos que se ponen al servicio en las estrategias pedagógicas que deben contemplarse en el plan de área. A partir de esto, comenzar la puesta en marcha del desarrollo de las competencias en cada una de las áreas a través de los niveles o componentes que se deben desarrollar tomando como referencia los estándares.

Con respecto al plan de mejoramiento es necesaria la autoevaluación institucional que permite conocer concretamente lo que sucede en cada una de las gestiones y detectar las problemáticas para trazar líneas de acción sobre lo superable. Además, de involucrar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa para tener un propósito en común desde el cual la institución dé pasos para la calidad educativa. La interpretación de estos aspectos logra determinar la formación de los estudiantes e implementar propuestas de acción educativas que disminuyan el alto nivel de deserción en la institución.

Evaluar desde las Pruebas Saber e ICFES es dar cuenta del recorrido de aprendizaje de los estudiantes y de la manera en que la institución garantiza estos procesos. Por eso la pertinencia de metas de formación acordes con la

realidad del contexto y los escenarios que se construyen a su alrededor para propiciar cambios estructurales que ayuden a dinamizar a la Institución como una propuesta alternativa educativa a través de una opción de vida para los estudiantes. Detectar las problemáticas que subyacen latentes dentro de la institución es el inicio para plantear estrategias educativas de carácter institucional que generen un alto impacto en la comunidad educativa.

Cabe señalar que lo encontrado en el plan de mejoramiento con respecto a la gestión académica, es notoria la presencia de estrategias y acciones de mejoramiento de manera aisladas presentadas en el área de Lengua castellana. Esto junto con lo que se evidenció en el plan de área formulado por la institución, al no describir y explicar claramente la metodología para el área, sugiere la necesidad de plantear una propuesta que articule lo que deben alcanzar los estudiantes (estándares) con los procesos que les permitan tener un dominio en los desempeños (subprocesos) y que a partir de lo que están aprendiendo se incorpore lo que deben conocer (contenidos) e involucren las realidades en que se encuentran (contexto), que en conjunto permiten y propicien el desarrollo de la competencia comunicativa para el área de lengua castellana.

Por consiguiente, la construcción de un plan de área de Lengua Castellana es la base del desarrollo de la competencia comunicativa a través de la construcción del conocimiento, estrategias de aprendizaje y enfoques evaluativos que respondan a las exigencias locales. Estos deben ser el trabajo de la producción de los maestros que diseñan, planean y revisan para llevarlo a cabo en el aula y finalmente lo ponen en consenso con los estudiantes para hacer un proyecto en común. En esta perspectiva, la acción educativa es un proceso sistemático que descubre la posibilidad de múltiples puntos de vista que se ponen a discusión para definir una solución con base en la investigación. Dicha acción es pertinente llevarla a cabo en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, ya que en el plan de área de lengua castellana no se refleja como una herramienta necesaria para la formulación de los planes de clase dado que allí se trabaja por contenidos de acuerdo a lo que se considera adecuado para los estudiantes. De esta manera los procesos que se presentan no mantienen un horizonte básico por el cual regirse para dar respuesta a las necesidades de los educandos dependiendo del grado en el que se encuentren.

Por último, tanto en el plan de mejoramiento como en el plan de área, no se encuentran criterios claros que hayan sido establecidos por una colectividad.

Por otro lado, en cuanto al análisis del ambiente de aula específicamente se puede tener algunas consideraciones finales:

De acuerdo a lo estipulado en la visión de la institución cabe resaltar la convivencia pacífica a partir del desarrollo de la autonomía, la participación y la tolerancia, ya que en grado de 7-1 es necesario propiciar espacios de convivencia dentro del marco del respeto a la diferencia de opiniones, formas de ser y comportarse que les permitan mantener unas relaciones adecuadas y con unos mínimos de convivencia. Asumidos desde el derecho y reconocimiento de la propia voz del estudiante a partir de criterios y posturas sustentadas frente a las situaciones que se presentan dentro del aula, de la institución y del entorno.

Tal y como lo señala el perfil del estudiante, este es un agente activo de su formación integral para el desarrollo de la propuesta en el área de Lengua Castellana, igualmente se tiene en cuenta sus intereses y necesidades para desde un proceso consensuado y guiado se tomen decisiones de aprendizaje y propicie una situación comunicativa significativa y verdadera. Esta propuesta puede servir para lograr mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes de 7-1 y por consiguiente permitir un ambiente de clase desarrollado en el ejercicio de la discusión, de los puntos de vistas pero finalmente de acuerdos que puedan llevar a superar la dificultad para estar como grupo. Esto requiere de lo mencionado en el perfil el respeto y el derecho al pluralismo sean válidos como escenario de derecho a la diversidad y al respeto de la misma desde la escucha y la postura de argumentos que los lleve a considerar la perspectiva del otro. Por lo tanto, es necesario construir conocimientos que no solo les permitan soportar sus puntos de vista sino que además propicien el desarrollo de su autonomía desde la toma de decisiones (así como se explícita en el perfil del estudiante).

Respecto al análisis de las Pruebas Saber de lenguaje se toma de éstas los niveles de logro de competencia, los cuales indican el dominio de los desempeños que permite el desarrollo de procesos de lectura, que en últimas es la aplicación de la competencia comunicativa que manejan los estudiantes desde los modos de lectura (literal, inferencial, intertextual y crítico). Igualmente, del test de comprensión lectora y producción escrita aplicado a los estudiantes de 7-1 del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán evalúa los niveles de logro de competencia. Ambas pruebas sirven como elementos necesarios para identificar en qué están fallando los estudiantes y en que tienen mayor habilidad en cuanto a la comprensión lectora que se evidencia en el desarrollo de los modos de lectura.

Dado que la mayoría de los estudiantes que presentaron las Pruebas Saber del 2005 del grado 5º son en gran medida los estudiantes que cursaban el grado 7-1, por lo que los resultados demuestran que en el año 2005 presentan dominio en el nivel literal, pero hay dificultades para leer

inferencialmente y por ende acceder a la lectura critico-intertextual. Éstos resultados corresponden en su mayoría a los encontrados en la aplicación del test de comprensión lectora aplicados el primer semestre del año 2007, evidenciando que durante un período de dos años los estudiantes presentan las mismas dificultades y no se ha avanzado hacia un proceso de fortalecimiento de los niveles de lectura. Cabe señalar que las dificultades presentadas hacen alusión específicamente a los desempeños de, inferir la superestructura del texto, el manejo de los recursos lingüísticos para mantener coherencia y cohesión durante el texto, el establecimiento de relaciones entre lo que saben (experiencias, y diversos textos) y el texto, mantener una postura, reconocer su función como lector y el de los interlocutores, por lo que se les dificulta identificar la intención del texto. Además de analizar las ideologías, las posturas políticas y sociales que subyacen en los textos debido al poco dominio de su enciclopedia y la relación con otros textos. Éste proceso es necesario seguirlo desarrollando para evitar los resultados obtenidos en las Pruebas Saber del grado 9º, ya que los niveles de dominio obtenidos son incluso de más bajo desempeño que los del grado 5º. Es evidente que las evaluaciones externas como internas de la institución educativa no se han tenido en cuenta como fundamento para dar origen a procesos de mejoramiento, por lo cual, las prácticas pedagógicas son descontextualizadas y poco significativas para los estudiantes. Esto también se refleja en el plan de mejoramiento de la institución, pero más concretamente en los planes de área.

En cuanto a la producción escrita, se evidencian las falencias que en los resultados del test de comprensión lectora se identificaron. Por lo que algunos estudiantes no presentaron en sus escritos una estructura clara de los mismos que responda a la de los textos narrativos (introducción, problema y cierre), tienen un bagaje escaso de los mecanismos de textualización, debido a que utilizan las mismas conjunciones durante todo el texto para poder mantener la coherencia y la cohesión, además, muy pocos estudiantes colocan su postura en el relato pero no todos la mantienen, igualmente se les dificulta reconocer las funciones de los interlocutores, enunciadores y narradores, también es evidente dicha falencia en el reconocimiento de la intención comunicativa del enunciado en el que se solicita realizar una fábula teniendo en cuenta el lugar que se encontraba en el dibujo de la fábula del test de comprensión lectora y producción escrita. Por lo tanto, se aprecia que la comprensión lectora y la producción escrita tienen una marcada interrelación que se evidencia en la contrastación de ambas pruebas.

El análisis del ambiente de aula puede ser entendido como la proyección de la vida institucional que inciten a una dinámica de transformación del escenario educativo del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

En este sentido se plantea el problema a través de la siguiente pregunta:
¿Qué estrategia podría generar espacios para de discusión y formación en didáctica de la comprensión y producción textual con docentes de lengua castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán?

Por tal razón desde el desarrollo de la propuesta docente se pretende hacer un acercamiento al problema que se vislumbra en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán sobre el cual se plantea dicha propuesta. De tal manera que permita abrir el camino para seguir con el proceso de mejoramiento educativo desde la institución para así proyectarlo a la nación.

7. JUSTIFICACIÓN

Desde hace varias décadas la formación docente ha estado instaurada bajo la concepción de un cúmulo de elementos teóricos del área sobre la base de una cantidad variada de estrategias para ser implementadas en el aula, presentadas de manera aislada del escenario educativo. De esta manera eran asumidas por los docentes como una lista de instrucciones para reproducir con los estudiantes; por lo tanto se convirtieron en necesidades particularizadas que no ayudaban a tener un objetivo claro dentro del quehacer pedagógico.

Teniendo en cuenta lo anterior se plantea una nueva visión de la formación docente entendida

Como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza³⁵.

Bajo este paradigma se presenta una propuesta de formación docente para la enseñanza de la lengua castellana con los docentes del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán a partir del análisis de las Pruebas Saber del área de lenguaje, el diagnóstico de la maestra titular, la aplicación del test de comprensión y producción a los estudiantes de 7-1 y el análisis del plan de área que permitió tener un panorama general de lo que acontecía en la institución y para determinar la necesidad de construir un espacio de discusión, aprendizaje y reflexión entre los docentes con el fin de crear una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua.

En este sentido, los resultados de las Prueba Saber del área de lenguaje aplicados a los estudiantes de 5º y 9º grado en el 2005 arrojan dificultades en cada uno de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual) evaluados que determinaron una notoria dificultad para la comprensión de textos, como por ejemplo el reconocimiento de estructuras básicas, reconstrucción de la red de significado global, y la identificación de las

³⁵ CAMARGO, Marina. CALVO, Gloria, entre otros. La necesidad de formación permanente del docente. Bogotá: Revista Educación y Valores 7. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. p. 81.

intenciones y los elementos ideológicos que están insertos en los mismos. Ello como consecuencia del trabajo desarrollado en el aula desde la cual no se hace un ejercicio de interrogación del texto debido a la inadecuada concepción de lenguaje al aislarlo de las prácticas discursivas. Además, los componentes evaluados (sintáctico, semántico y pragmático) en la prueba reflejan desempeños mínimos en los estudiantes que indican un nivel muy bajo en los conocimientos básicos que deberían tener los estudiantes para su respectivo grado. En cuanto a las competencias, se reitera el poco dominio en la competencia textual y discursiva a la hora de producir los textos debido a la dificultad de organizar las ideas, responder a un propósito, seguir un eje temático y adecuarse a la situación de comunicación. Cabe aclarar que los desempeños presentados por los estudiantes de 5^o representan niveles más altos con relación a los estudiantes de 9^o. Esto refleja una desproporción entre ambos grupos de alumnos de la misma institución en la manera como se da la enseñanza de la lengua.

Lo anterior es coherente con los resultados obtenidos de los test de comprensión y producción de textos aplicados a los estudiantes de 7-1 en el 2007, ya que evidencian las mismas dificultades presentadas en los criterios anteriormente mencionados, específicamente en los niveles de lectura y competencias. Tanto las Pruebas Saber como el test de comprensión lectora y producción textual son elementos “que permiten a la institución mirar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y llevan a determinar cuales son los problemas o dificultades que se tienen, para obtener un mejor nivel educativo”³⁶. Es decir, que las pruebas están determinando las directrices pedagógicas que deben asumir la institución para resolver los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes y es su responsabilidad la puesta en marcha de propuestas que respondan a estas necesidades. Desde esta perspectiva se concibe a la institución como unidad fundamental de acción e intervención educativa, es el motor del mejoramiento educativo y por ende el de la calidad de vida y el espacio de desarrollo personal y social de diferentes tipos de actores. En este sentido, es en el aula en donde se construyen los procesos de aprendizaje, el conocimiento y la formación del individuo. “De esta manera en el contexto de un espacio aula en el que circulan los símbolos, el rol del docente resulta central, y la mediaciones se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones”.³⁷ Por lo tanto, se afirma entonces que es el docente el encargado de los procesos de formación, del desarrollo de habilidades y capacidades a través de acciones intencionadas pedagógicamente

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Y ahora... ¿cómo mejoramos? Bogotá, Enero 2004. p.11.

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 35.

construidas a partir de la discusión con los demás docentes para atender a las exigencias del entorno educativo.

Del mismo modo el diagnóstico realizado a la docente titular del área de lengua castellana reitera lo mencionado anteriormente, ya que el análisis de este diagnóstico demostró que la docente posee dificultades en el manejo de los conocimientos lingüísticos y literarios debido a la falta de claridad con respecto a los fines, la metodología y la evaluación para la enseñanza de la lengua. En efecto, “la actividad del profesor es determinante en el éxito o fracaso del aprendizaje. De esa actividad es responsable el tipo y grado de formación que posee”³⁸. Entonces es claro que para la enseñanza del área es necesario el nivel de formación del maestro y dado que en este caso el nivel de formación corresponde a otra área de conocimiento se acentúa el problema sobre qué enseñar, para qué y como en el área de lengua castellana. Además, de evidenciar un indicador de la necesidad de propiciar espacios de aprendizaje entre los educadores del instituto.

En lo referente al plan de área se pudo determinar la falta de pertinencia del trabajo en equipo puesto que en éste se presentan propuestas aisladas y discontinuas sobre una concepción estructuralista del lenguaje. Además, los planteamientos que se dan al interior del mismo están orientados a la puesta en marcha de contenidos más que el desarrollo de procesos, competencias y el contexto. Desde esta perspectiva es necesario lograr acciones pedagógicas conjuntas entre los docentes para avanzar hacia la toma de decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares en el área de lengua castellana.

En este sentido, la necesidad de la formación docente ha sido vista como una posibilidad de acción frente al mejoramiento de la calidad educativa, dado que está inscrita en la puesta en marcha de planes de mejoramiento que sirven “para que todos los aspectos de la gestión educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica”.³⁹ Es entonces que la comunidad educativa determina el horizonte de trabajo que ha de cumplir para alcanzar los fines expuestos en su PEI. De esta manera, son los docentes

Quienes asumen el mejoramiento de su metodología y enseñanza y la adecuación y perfeccionamiento de las que han propiciado buenos resultados de aprendizaje; investigan, se documentan, se capacitan de distintas maneras, crean y ejercen el acercamiento hacia el

³⁸ MENDOZA FILLOLA, Antonio. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice hall, 2003. p. 67.

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Y ahora... ¿cómo mejoramos? Bogotá, Enero 2004. p.8.

estudiante para estimular su trabajo, y valorarlo en su individualidad.⁴⁰

Queda claro entonces que es el maestro quien va a transformar las prácticas pedagógicas al interior del aula, por esto desde el análisis del plan de mejoramiento del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán se vislumbra la necesidad de un trabajo cooperativo que logre articular cada una de las gestiones (Directiva, Académica, de la Comunidad, Administrativa y Financiera). Poniendo énfasis en la gestión académica a partir de la cual se tiene como referencia los resultados de las evaluaciones y estándares básicos de calidad para crear oportunidades de mejoramiento en cuanto a la integración curricular, acuerdos pedagógicos, dialogo entre grados, áreas y niveles, sistema de evaluación interna, uso de resultados y uso pedagógico de recursos. Dada la misión esencial de esta gestión al optar por los procesos educativos es necesario propiciar cambios sustanciales en la manera como se están pensando y ejecutando los mismos.

Desde este panorama general se parte para plantear una propuesta pedagógica de formación docente a través del Entrenamiento Metodológico Conjunto desarrollado a partir de secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos en el área de lengua castellana. Esta propuesta se orienta sobre la base de “la formación del docente y el planteamiento de necesidades formativas que él hace no pueden desconocer la importancia de acercar el discurso y la acción y, por consiguiente, formular demandas que se orientan a realizar este ejercicio”⁴¹. Dada la necesidad reiterada de los docentes de articular la teoría con la práctica sobre las demandas de sus requerimientos en términos de lo que necesitan aprender para construir herramientas teóricas y metodológicas viables para ser trabajadas en el aula. En este caso particular, la aplicación de la teoría de los elementos lingüísticos y discursivos a los textos que circulan en los medios de comunicación se convierte en el eje central de la enseñanza de la lengua castellana a trabajar con los docentes del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

Esta propuesta se realiza a partir del Entrenamiento Metodológico Conjunto que consta de cuatro fases, la primera consiste en un diagnóstico a partir del cual se identifican los problemas educativos más primordiales de acuerdo con el análisis e interpretación de las Pruebas Saber, test de comprensión lectora y producción escrita, cuestionario a la maestra titular, plan de área de lengua castellana y finalmente plan de mejoramiento. La segunda, es la demostración que se refiere al diseño de secuencias didácticas modelados por el grupo orientador a partir de talleres que se llevan acabo en jornadas

⁴⁰ *Ibíd*, p. 9.

⁴¹ CAMARGO, Marina. CALVO, Gloria, entre otros. La necesidad de formación permanente del docente. Bogotá: Revista Educación y Valores 7, Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. .p. 82.

pedagógicas. Estos talleres se desarrollan en dos momentos: El primero consiste en la revisión de lo que los maestros hacen en el interior del aula desde sus concepciones pedagógicas y el segundo lo que construyen de manera conjunta para aplicar en el aula. La tercera, es el control a partir del cual se examina la correspondencia entre lo presentado en el diagnóstico en relación con el diseño y la implementación de las secuencias didácticas realizadas por los docentes. Por último, la fase de evaluación donde el docente revisa el proceso que a llevado a cabo durante el entrenamiento para determinar el aprendizaje alcanzado por el mismo y entre el colectivo de trabajo.

En este sentido la propuesta tiene alcances a nivel curricular, pedagógico y didáctico. Este primer nivel propicia nuevas dinámicas en la manera cómo se construye el diseño de la planeación curricular, permitiendo de esta manera la articulación de los diferentes componentes de la práctica educativa para la enseñanza de la lengua (tal y como lo señalan los lineamientos curriculares del área de lengua castellana), ya que se parte de tener en cuenta las competencias y habilidades a desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, las funciones de la lectura y de la escritura sobre la base de un enfoque que logra organizar la manera cómo se construye el conocimiento. Este alcance además viene determinado a partir de indagar los intereses y necesidades de los estudiantes, la realidad del entorno de la institución, las potencialidades y las falencias de los docentes. Los anteriores elementos se configuran como referentes para trazar un plan de acción pertinente y adecuado que permita llevar a cabo acciones de transformación.

En cuanto al nivel pedagógico, la propuesta sirve para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán a partir de la discusión y confrontación de las concepciones con respecto a la enseñanza de la lengua castellana. Con el nuevo conocimiento se vuelve sobre la experiencia del maestro para plantear nuevas prácticas sustentadas de acuerdo a los fundamentos teóricos de la lingüística del texto y el análisis del discurso.

Además, en lo didáctico contribuye al trabajo en equipo y a la puesta en común entre los docentes para plantear estrategias viables en el desarrollo de procesos de lectura y de escritura. Entonces es primordial “que el docente que orienta procesos de lectura asuma un tipo diferente de estrategias para orientar cada tipo de texto y que incluya la mayor cantidad de los que conforman el entorno cultural de sus estudiantes”⁴². Es decir, al desarrollar la comprensión de los textos argumentativos se diseñan estrategias que permitan explorar la estructura y la intención de los mismos

⁴² AMAYA VÁSQUEZ, Jaime. El docente de lenguaje. Documento para la reflexión y el análisis pedagógico. Bogotá: Limusa, 2002.p.82.

atendiendo a la particularidad del tipo de escrito, para también analizar las formas en las que son presentados a los estudiantes. Asimismo, el docente que oriente procesos de escritura debe entender que “escribir es construir el lenguaje y el lenguaje se construye cuando se reconstruye la realidad”⁴³. Por lo tanto es necesario orientar la producción escrita a través de elementos que hagan significativo este proceso y que estén llenos de sentido para quien escribe al determinar un propósito, a quién va dirigido y la situación comunicativa.

Por otra parte, en la aplicación de esta propuesta se obtiene la apertura de espacios de discusión de manera conjunta con el fin de planear nuevas estrategias que transformen no sólo el currículo sino el quehacer pedagógico. En la creación de dichos espacios es posible el desarrollo de herramientas tales como: diseño de secuencias didácticas, objetivos, actividades, metodologías, criterios de evaluación, los cuales permitan avanzar en la realización del plan de área del instituto. En este sentido la formación docente es asumida como un proceso constante y permanente donde el maestro sigue aprendiendo y descubriendo nuevas formas de enseñanza con respecto a los procesos de lenguaje. Por lo tanto, la concepción de lenguaje de los docentes es renovada al entender que es un proceso integral donde se desarrollan las actividades lingüísticas de la comprensión y producción en interacción con el contexto socio-cultural. De esta manera se supera el carácter meramente lingüístico planteado por la corriente estructuralista, tal y como lo señalan los estándares de competencias de lenguaje al plantear

Un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística⁴⁴.

Otra de las contribuciones de la propuesta hace referencia al proceso de metacognición llevado a cabo por los docentes desde el cual se da cuenta de su propio proceso de aprendizaje a la hora de comprender y producir textos argumentativos para así poder pensar en la manera como se va a llevar a cabo con los estudiantes. Esto permite plantear estrategias pertinentes y adecuadas para la enseñanza de la lengua que responda a las necesidades educativas.

⁴³ *Ibíd.*, p.88.

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Ciencias, Matemáticas y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber hacer y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: MEN, 2006. p. 25.

8. OBJETIVO GENERAL

Formular una propuesta para la generación de espacios de discusión y formación en didáctica de la comprensión y producción textual con docentes de lengua castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

8.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar el proceso pedagógico y curricular llevado a cabo en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.
- Diseñar una propuesta de formación docente a partir de la estrategia de Entrenamiento Metodológico Conjunto.

9. METODOLOGÍA

La propuesta se desarrolla a partir de la investigación acción entendida como

Una orientación diagnóstica, ya que busca ampliar [la comprensión del problema], o sea juega un papel exploratorio. En esta tendencia diagnóstica se destacan dos elementos fundamentales: El carácter espiral del proceso y la centralidad del plan de acción, cuyo desarrollo y evaluación permiten ampliar y clarificar la diagnosis de la situación⁴⁵.

En este sentido, la propuesta diseñada para el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán se realizó en dos fases. La primera es una fase exploratoria donde se hizo un acercamiento a la comunidad educativa a partir de los documentos que hacen parte de la vida institucional como son el Proyecto Educativo Institucional, el plan de mejoramiento y el plan de área donde se realizó un análisis e interpretación de los datos recogidos con base a criterios específicos según las características de cada documento. Con el fin de identificar el contexto en el que se desenvuelven las acciones de formación, así como reconocer los procesos curriculares, pedagógicos y evaluativos que permiten evidenciar las falencias que se presentan en el interior de la institución al ser contrastados con las directrices que estipula el MEN.

Además se realizó el análisis e interpretación de las Pruebas Saber de 2005 en los grados quinto y noveno, la observación de las clases de lengua castellana en el grado 7-1 y la aplicación del test de comprensión lectora y producción escrita a este grupo de estudiantes, y por último el diagnóstico a la maestra titular del área de lengua castellana. Esto permitió conocer las fortalezas y debilidades en cuanto al área de lengua castellana. Estas últimas se convierten en el punto de partida para proyectar acciones que sirvan para afrontarlas.

La segunda, es una fase operativa que se logró a partir de la información recogida en el diagnóstico, desde la cual se detectó el problema de la falta de una estrategia que genere espacios para la discusión y formación en didáctica de la comprensión y producción textual con docentes de lengua castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán. Con base en éste se planificó las acciones que permitieron proponer situaciones de mejora y finalmente se diseñó una propuesta de formación docente que logre abrir espacios donde los profesores del instituto puedan discutir sobre su

⁴⁵ CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Magisterio, 2001. p.126.

quehacer pedagógico y tener herramientas didácticas sobre la enseñanza para la comprensión y producción de textos.

Con respecto a lo anterior las etapas del proceso metodológico son:

1. Selección de la información a partir de los documentos de soporte de la institución para el análisis e interpretación de los mismos.
2. Trabajo de campo para recolectar información con respecto a la enseñanza de lengua castellana a partir de una muestra, el grado 7-1 y la profesora de lengua castellana a cargo de este curso.
3. Sistematización de la información recolectada para el planteamiento de una problemática que presenta la institución.
4. Planeación y diseño de la propuesta de formación docente.

De esta manera se llevó a cabo el proceso de investigación en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán que permitió llegar hasta la realización de la última etapa, correspondiente a la planeación y diseño de una propuesta de formación docente que responda a la problemática encontrada en dicha institución. La cual es el punto de referencia para generar acciones de transformación a partir de espacios permanentes de discusión entre los docentes para así reflexionar sobre su práctica pedagógica y plantear estrategias pertinentes y adecuadas a las necesidades y capacidades del entorno socio-cultural en el que se desenvuelven los estudiantes.

10. MARCO TEÓRICO

10.1 ANTECEDENTES EDUCATIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La política educativa nacional en los últimos trece años ha trazado horizontes para mejorar la calidad de la educación colombiana. A través de la creación de diferentes documentos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrece orientaciones que plantean nuevas concepciones sobre el currículo, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Estas nuevas concepciones han provocado una transformación en la labor que desempeñaban los maestros en el aula. El nuevo reto docente requiere del conocimiento, de la discusión y la reflexión de los documentos elaborados, para diseñar y planear nuevos criterios de trabajo pedagógico.

Uno de los primeros documentos, **la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994**, da una nueva orientación a la educación en Colombia⁴⁶, al establecer los fines de la educación, los objetivos por cada nivel, y la definición de áreas obligatorias y optativas para la formación integral de los estudiantes; además de posibilitar la autonomía a las instituciones educativas para definir su Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo a su realidad y necesidades (*Decreto 1860 de 1994*), debido al Decreto 088 de 1976 que reestructuró el sistema educativo y reorganizó en tres unidades de ejecución y control; entre ellas, la *Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios didácticos* fijó directrices para el mejoramiento cualitativo de la educación.

*“El desarrollo de planes integrados de capacitación, currículo y medios educativos, teniendo en cuenta la descentralización y adecuación a las condiciones socio-económicas de cada región del país”*⁴⁷. Proponía avanzar hacia una cualificación de la adecuación de las necesidades educativas en términos de adaptar el currículo a las condiciones regionales del país. Sin embargo, en la realidad escolar, se mantuvieron las directrices derogadas por el **Decreto 1710 de 1963**⁴⁸ de evaluar por objetivos específicos desde

⁴⁶ AMAYA, Jaime. El docente de lenguaje: Documento para la reflexión y el análisis pedagógico. Bogota: Limusa, 2002. p.7.

⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: Editolaser, 1984. p. 11.

⁴⁸ VASCO, Carlos Eduardo. Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿Y ahora Estándares? En línea:

<http://sac.herramientasygestion.com/uploads/SAC_Articulos_Objeticivos%20Espec%C3%ADficosIndicadoresLogro_CVasco.doc Recuperado [el 8 de Febrero de 2008].

el diseño instruccional. En la divulgación, dos años más tarde, del **Decreto 1419 de 1978** se reafirmaba que el Ministerio de Educación Nacional elaboraba los programas curriculares de las diferentes áreas.

Desde la concepción del Plan Curricular entendido como *“un conjunto estructurado de principios y normas que orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos, determina las áreas de formación y los criterios para la organización de actividades complementarias, establece la metodología y los criterios de evaluación y fija pautas para su aplicación y administración”*⁴⁹, se estableció una ruta determinada para ser aplicada en cada una de las entidades educativas desde la realidad y las prioridades a nivel nacional. Esto generó una concepción de currículo centrado, cerrado y estático que no permitió la toma de decisiones desde el educador y el educando precisamente en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación de acuerdo a los intereses y particularidades de los mismos.

El determinar las normas y principios del sistema educativo colombiano desde el orden nacional posibilitó la determinación de un prototipo de hombre conforme a los requerimientos que la sociedad necesitaba. Esto impulsó la organización del proceso educativo sobre teorías que le daban primacía al aprendizaje. Sobre éstas se fundamentó la concepción del mismo a partir de los planteamientos generales de los siguientes modelos⁵⁰:

1. El aprendizaje como adquisición de conocimientos (Modelo de Piaget)
2. El aprendizaje como modificación de la conducta (Modelos de Skinner y de Bandura).
3. El aprendizaje como procesamiento de la información (Modelo de Gagné).

Estos modelos le dan el carácter instrumentalista a la educación, al considerarlos solo como medios para ser aplicados en el aula de clase. Incluso, durante mucho tiempo, el aprendizaje estuvo centrado en la adquisición de conocimientos a través de la experiencia física; de tal manera, el currículo debía estimular las experiencias concretas a partir del conocimiento de hechos prácticos, además del énfasis de lo conductual, ya que no sólo se aprende contenidos sino formas específicas de comportarse frente a los estímulos que permitan moldear los comportamientos sobre los resultados esperados. Lo esperado está sobre la base de la observación de los modelos sociales que el estudiante imitaba para aprender algo a través

⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: Editolaser, 1984. p.13.

⁵⁰ *Ibíd*, p. 42.

de la información, selección y codificación de la misma que recibe para controlar lo aprendido y lo que quería aprender.

Por lo tanto, la asimilación y la aplicación de estos modelos en las aulas de clase convirtieron a la educación en una actividad de aprendizaje de un cúmulo de conocimientos memorizados, por lo que se prestó mayor atención a lo cognoscitivo, de tal manera que los contenidos determinaban la formación de los estudiantes, más que el desarrollo de la capacidad para construir conocimiento a partir de la investigación, la crítica, la reflexión y la aplicación del mismo. Al hacer énfasis en la instrucción de conceptos difícilmente se podía desarrollar un proceso de enseñanza basado en la autonomía tanto individual como social, en la toma de decisiones y en el conocimiento de su propia realidad, propicia para la transformación de la sociedad en la que viven. Por el contrario se formaron personas heterónomas, con dificultad para desenvolverse, expresar su propio pensamiento y decidir sobre sí mismas, por lo que se pudo contribuir al fortalecimiento de la dependencia tanto económica, como científica, política y cultural del país con relación a los países desarrollados sin dar cabida al cambio en cuanto al mejoramiento de la nación.

Al realizar el anterior paralelo entre cómo se concibe la educación antes de la Ley 115 y cómo se concibe después de su creación, es posible evidenciar los cambios educativos que marcaron de manera significativa las instituciones educativas, originando un desequilibrio en la planificación, organización y concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a la promulgación de la Ley General de Educación se genera un abismo en este proceso, ya que los parámetros que dictaminaban lo que aprendían, cómo lo aprendían y para qué lo aprendían fueron puestos a disposición de las instituciones; el maestro que aplicaba los programas curriculares desarrollados por el MEN, ahora se ve en la necesidad de cambiar su concepción acerca de la manera cómo desarrollaba el currículo; de una planificación controlada y detallada del quehacer escolar y del énfasis dado al conocimiento, en teoría, se avanzaba hacia la autonomía y flexibilidad para plantear alternativas de desarrollo curricular.

Por lo tanto, el surgimiento de la Ley 115 deja expuestas inquietudes acerca del sentido y la función de la pedagogía en la actualidad y las potencialidades que se pueden desarrollar en los estudiantes. Dichas inquietudes se evidencian mediante las preguntas ¿Qué enseñar? y ¿Qué aprender en las escuelas?, a las cuales se les busca dar respuesta a través de la creación de los **Lineamientos Curriculares** de las áreas obligatorias y fundamentales (1998). Estos proporcionan orientaciones y elementos conceptuales y a su vez permiten a las instituciones educativas realizar un trabajo continuo y conjunto en relación con los procesos curriculares dentro de los Proyectos

Educativos Institucionales. Al superar el énfasis dado en el año de 1978 a los programas curriculares, en los cuales se fijaban los objetivos, contenidos, metodología y la evaluación que regulaba la acción educativa en todo el país, se evolucionó precisamente a la puesta en marcha de los *lineamientos* como posibilidad de propuesta curricular sobre “la base de procesos de construcción de saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación”⁵¹.

En este sentido, los lineamientos curriculares asumen el currículo sobre características como la autonomía, la pertinencia, los procesos y competencias, y la función de las áreas básicas. En estas recae el rol del docente como quien es capaz de jalonar la reflexión sobre las acciones educativas y también quién toma las decisiones sobre los procesos curriculares a partir del riesgo al colocar en juego sus concepciones, sus ideas, sus puntos de vista sobre la acción educativa. Esto trae consigo el superar la deficiencia de interpretar los logros educativos como limitaciones de los modelos y no como responsabilidades del maestro.

Años más tarde, se da inicio a la redacción de los **Estándares Básicos de Competencias** de cada una de las disciplinas del conocimiento (2003). Estos son criterios que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Además, permiten concretar los elementos teóricos expuestos en los Lineamientos Curriculares al establecer lo que los estudiantes de todo el país deben saber y saber-hacer en determinada área y en determinado grado. Por esto, en cada institución los estándares sirven como guías para el diseño del Proyecto Educativo Institucional, y como referentes fundamentales no sólo de las evaluaciones que realice la propia institución, sino también las que lleve a cabo el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). De esta manera, la creación de los Estándares generó que la labor de los docentes no se limitara a aplicar los parámetros estipulados por el MEN sino que los educadores pudieran determinar los estándares apropiados (según los intereses, necesidades y el contexto sociocultural de los estudiantes), para ofrecerles mejores oportunidades en cuanto al desarrollo de competencias, profundizar en los contenidos y avanzar en los procesos de cada área. De esta forma se propició que el estudiante no sólo acumulara conocimientos, sino que además aprendiera lo que es pertinente para la vida y lo pudiera aplicar en su cotidianidad para la solución de problemas.

Además, los estándares propician la preparación de planes, programas y actividades para mejorar la calidad de cada institución educativa. A partir del análisis e interpretación de los resultados de las Pruebas Saber, es posible

⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 31.

evaluar la labor de la institución educativa, específicamente al rector quien es el que dirige, y también a los docentes, quienes tienen la responsabilidad del desarrollo de los procesos de formación de los estudiantes tal como lo estipula el mismo MEN “La reflexión sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que hacen según los estándares, y lo que en realidad saben y saben hacer, según las evaluaciones, será la base para promover prácticas pedagógicas que permitan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos”⁵² .

A partir de las nuevas directrices que rigen la labor educativa de Colombia, expedidas recientemente por el MEN (la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Curriculares) que marcaron la transformación de la educación con una visión más integradora y centrada en la realidad. De esta manera, surge la necesidad en los docentes de actualizarse y aprender de estos nuevos horizontes para propiciar una mejor calidad educativa y por ende de vida.

10.2 LA FORMACIÓN DOCENTE

Mejorar continuamente la calidad educativa es una actividad pedagógica dentro y fuera del aula que convoca y moviliza a las instituciones educativas y especialmente al docente. Así pues, desde el gobierno nacional se han creado espacios e introducido cambios que permiten redefinir la práctica pedagógica; uno de esos cambios sustantivos ha sido la capacitación a los docentes, a esta se puede decir que se le han asignado tanto esfuerzos como recursos fundamentales para el éxito de la planeación, ejecución y seguimiento del quehacer educativo. No obstante, esas oportunidades para mejorar por medio de la definición de acciones generales no se han visto compensadas con los resultados requeridos en el sistema educativo.

Es importante hacer un recuento de lo que ha significado la formación permanente del docente en Colombia. Hasta 1995 la formación de docentes se realizaba a través de cursos, generalmente cortos que otorgaban créditos para ascenso en el escalafón docente lo que comúnmente se llamaba “la feria del crédito”⁵³. En este sistema los docentes con necesidad de créditos para ascender a la siguiente categoría del escalafón realizaba algunos de estos cursos. No importaba si la temática tenía relación con su trabajo, con sus intereses o con su formación profesional.

⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La revolución educativa: Estándares básicos de Matemáticas y lenguaje educación básica y media. Bogotá : MEN, 2003, p 2. En línea:
< <http://menweb.mineduacion.gov.co/estandares/estandares.pdf>

⁵³ TORRES, Guillermo e ISAZA, Leonor. Evaluación de los programas de formación permanente de docentes realizados en Bogotá entre 1996 Y 2000. ARFO. 2000. p. 11.

En 1996 una nueva política establece los programas de formación permanente de docentes buscando dar un enfoque distinto a la capacitación de los docentes. Estos programas deben ser mínimo de un año y desarrollar tres campos de manera integrada: investigación, innovación y actualización. La investigación debe orientarse a la producción de conocimiento; la innovación a la transformación de la institución escolar y de la práctica pedagógica; y la actualización al conocimiento y profundización de nuevas teorías y metodologías en el campo de la pedagogía y de las disciplinas relacionadas con el quehacer docente⁵⁴.

En otras palabras, los programas de formación docente deben vincular docentes cuyos intereses prácticos o compromisos tengan relación directa con el Proyecto Educativo Institucional.

De acuerdo a lo anterior, la formación permanente del docente ha tenido un vuelco total en los últimos años en el marco de una sociedad vertiginosamente cambiante y con un avance acelerado del conocimiento sobre la formación. Ello conlleva a la necesidad de explorar y analizar otros campos que no sea la formación basada netamente en conferencias pedagógicas sino en las necesidades y exigencias del entorno donde labora el docente. Por esta razón, “la formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende”⁵⁵. Es decir, dicha formación pretende que el docente sea un sujeto capacitado para liderar los diferentes procesos, desde los cuales se requiere una reconstrucción del conocimiento pedagógico teniendo como punto de partida el quehacer educativo al cual se enfrenta diariamente.

Según la UNESCO⁵⁶, la formación permanente del docente es un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. Es decir, que el docente no se quede con los conocimientos adquiridos en su formación inicial, sino que a medida que ejerce su práctica docente renueve sus esquemas y por ende el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la finalidad en sí es la formación

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 11.

⁵⁵ CAMARGO, Marina; CALVO, Gloria, entre otros. La necesidad de formación permanente del docente. Bogotá: Revista Educación y Valores 7. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. p. 81.

⁵⁶ IMBERNÓN, Francisco. La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1997. p. 7.

de docentes capaces de evaluar la necesidad entorno a las bases teóricas que plantea el sistema educativo general colombiano, así como los requerimientos que se dan desde su práctica pedagógica. Dicha evaluación exige que el docente posea ciertas destrezas básicas que le permitan modificar tareas educativas continuamente a través de la realización en primera instancia de diagnósticos a partir de los cuales se identifican las necesidades y exigencias del estudiantado y en segunda instancia de la planificación a partir de la cual se crean propuestas de mejoramiento.

En este orden de ideas, es importante destacar que la formación siempre ha de tener el propósito de provocar el cambio, la mejora, la innovación ya sea entendida como estrategia para un cambio específico (necesidades de los estudiantes) o para un cambio organizativo (en la institución educativa) por parte del docente, que no se logra solo con cursos de capacitación aislados a la problemática de la institución educativa, sino con un entrenamiento conjunto entre directivos docentes, docentes y especialistas del tema. Entendido el entrenamiento conjunto como un modelo que lleva a los docentes a adquirir conocimientos o habilidades por medio de la instrucción grupal o individual⁵⁷. La estrategia anteriormente señalada, conlleva a que exista un papel más activo por parte del docente en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención en el aula de clase. En otras palabras, se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional desde ella.

Las acciones de formación continua se justifican en la medida que el docente se convierta en un mediador para generar un cambio asumiendo que ese cambio depende del estudiante y no de lo que el docente crea conveniente. Para que se logre el cambio es necesario que en la formación continúa se destaque principalmente la competencia de aprender a aprender, dado que de esta manera se está cambiando la concepción de percibir al docente como poseedor absoluto del conocimiento y por tanto se está dando la posibilidad de ver los nuevos planteamientos de la educación como un camino viable a través de la cual se puede ser más competente en el que hacer educativo.

En este orden de ideas, es necesario tener en cuenta que para lograr trascender en la formación del docente se requiere la integración de diferentes aspectos que encuentran sus fundamentos conceptuales en la investigación realizada desde el equipo docente de la facultad de educación

⁵⁷ IMBERNÓN, Francisco. La formación permanente del profesorado. En: Revista Iberoamericana de educación. España: Universidad de Sevilla, 1998. p. 148.

de la Universidad de la Sabana en Bogotá⁵⁸, la cual nos provee una visión más amplia de lo que es este proceso. En primer lugar, “las disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir y recrear”⁵⁹. Este criterio académico básicamente hace alusión al hecho de que el docente puede manifestar los requerimientos necesarios de formación específicamente relacionados con el saber científico a partir del cual proceden las asignaturas y las áreas que se encuentran enmarcadas en el currículo escolar y que además son campo de su desempeño en el aula de clase. Es decir, que tal como el docente conoce en detalle datos precisos de una disciplina específica, también debe manejar la lógica sobre la cual se construye ese conocimiento, de manera que para el sea posible identificar la forma en que este es aprendido y reconstruido para ser abordado por cualquier persona dependiendo su nivel de desarrollo.

En segundo, “el saber pedagógico, como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla”⁶⁰. Este criterio se encarga de enfatizar la importancia que tienen los enfoques y modelos pedagógicos con la didáctica y con los componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje (contenidos, clima, recursos, evaluación, materiales e interacciones) por tanto, es conveniente que el docente tenga la iniciativa de perfeccionar la propia competencia relacionada con dicho criterio a partir de la visualización de su práctica pedagógica desde la cual identifica las dificultades y por ende necesidades de formación. En síntesis, el docente al apropiarse del saber pedagógico, tanto desde el plano teórico como el práctico llega a tener la facilidad de estimular el aprendizaje a través de herramientas pedagógicas y didácticas así como de lograr que el conocimiento sea enseñable y aprendible.

En tercer lugar, “la práctica pedagógica, requiere ser comprendida en su sentido heurístico, de tal forma que, como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación”⁶¹. El ámbito educativo se ha caracterizado por dejar las investigaciones de su área a “expertos” que son ajenos a la situación real del aula, sin embargo, los cambios vertiginosos de la sociedad, y los nuevos retos de la educación exigen que el docente mismo se constituya en investigador de su propia actividad de tal manera que pueda visualizar la realidad y reconocerla con el fin de transformarla en alguna medida. Todo esto lleva a poner en manifiesto la necesidad de trabajar problemáticas relacionadas con el quehacer educativo tales como: la manera en que usa el

⁵⁸ CAMARGO, Marina; CALVO, Gloria, entre otros. La necesidad de formación permanente del docente. Bogotá: Revista Educación y Valores 7. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. p. 82.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 244.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 81.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 81.

conocimiento y se enfrenta situaciones nuevas, conflictivas e inciertas; la construcción y modificación de rutinas, la experimentación de proyectos, materiales, técnicas, estrategias, tácticas, modelos, procedimientos e hipótesis de trabajo⁶². En última, el trabajo que el docente realice a partir de la reflexión de su práctica pedagógica contribuye en gran medida a que identifique, describa, reflexione y por tanto realice propuestas basadas en su propia experiencia y que tiendan al mejoramiento y calidad de su profesión y de la educación.

Un último aspecto que es importante destacar como eje orientador de un proceso que tienda a buscar la formación del docente es el relacionado con la articulación teoría - práctica⁶³. De acuerdo a lo anterior, es importante resaltar que la formación del docente no es una actividad aislada, ni puede considerarse independiente del conocimiento que se ha adquirido a través de la práctica, es un proceso mediante el cual el docente contrasta la teoría y la práctica que ejerce en el aula para reconocer cuáles son sus fortalezas y sus falencias frente a un grupo de estudiantes, como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias. Es decir, la capacidad del docente no se agota en la formación teórica, sino que llega hasta el terreno práctico, donde se aplican las concepciones por las cuales se establece su acción, de tal manera que le permite examinar al docente sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, entre otros, mediante un proceso constante de autoevaluación que orienta su desarrollo profesional.

Es por esto que, la formación de un docente reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación de docentes. Se abandona por lo tanto, el concepto de docente tradicional, académico o enciclopedista y del experto técnico cuya función era transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas en los libros de algunas editoriales. Dentro de este marco de la formación docente concebida como “un proceso continuo, inacabado y de permanente recreación”⁶⁴ postulamos una formación centrada en una práctica reflexiva que posibilite pensarse y pensar la realidad, para desde ahí formular alternativas de acción pedagógica con el fin de obtener una mejor calidad educativa en las instituciones.

⁶² *Ibíd.*, p. 82.

⁶³ *Ibíd.*, p. 82.

⁶⁴ ASTOLFI, Jean Pierre. *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. España: Díada, 2001. p. 6.

La formación docente y la calidad de la educación

Actualmente, la educación debe adjudicarse un papel importante en la construcción de la sociedad asumiendo diferentes retos enmarcados dentro de una perspectiva que involucre el planteamiento de saberes pertinentes para el desarrollo y perfeccionamiento de la calidad educativa. De esta manera, los docentes juegan un rol fundamental ya que son quienes orientan el proceso educativo de los estudiantes y por ende contribuyen a la producción material y cultural de la sociedad.

Para llegar a alcanzar el reto que se ha planteado, se hace necesario tener una variable central la cual esta referida al docente y por tanto esta asociada con el mejoramiento cualitativo de la educación siendo esta la capacitación según estudios realizados a partir de la Universidad de la Sabana (Bogotá), los cuales permiten generar una concepción mas amplia de este planteamiento se expresa que a pesar del reconocimiento de esa importancia , los resultados de las investigaciones y los insatisfactorios logros de los estudiantes obtenidos en las pruebas de evaluación de la calidad de los sistemas educativos responsabilizan de una manera indirecta el bajo desempeño del docente, lo cual conlleva en última instancia la baja calidad de la educación; este hecho lleva a cuestionar la formación y actualización docente que, al parecer, no ejercen “ninguna influencia significativa en la práctica docente ni en la asimilación de conocimientos por los alumnos, ni en el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones educativas, ni en el desarrollo educativo local o regional”⁶⁵. Es probable que lo anteriormente señalado, se siga dando aun con mayor trascendencia en la actualidad como consecuencia de las concepciones tradicionales que se han estigmatizado desde las cuales se cree que la formación permanente de los docentes carece de importancia y significado para elevar la calidad de la educación, es más los docentes afirman que las variables familiares son las únicas responsables de la problemática académica de los estudiantes ya que los padres y este son los encargados del fracaso escolar. Lo anterior, demuestra la reducción del papel central que debe jugar tanto el docente como la escuela en los procesos de desarrollo del estudiantado que tienen a cargo.

⁶⁵ VILLEGAS, Reimers. ¿dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo Citado por: En CAMARGO, Marina. CALVO, Gloria, entre otros. La necesidad de formación permanente del docente. Bogotá: Revista Educación y Valores 7. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. p. 83.

Frente a lo expuesto, es importante reconocer aquí el papel fundamental del quehacer docente. Pues sin duda alguna, si existe algo que pueda derrumbar todos los esfuerzos por enseñar a los estudiantes es la falta de formación de los mismos docentes para desarrollar el proceso educativo. Por esto, formar docentes supone una transformación considerable de la relación de los docentes con el saber, de sus maneras de “hacer clases” y, en última de sus propias competencias a nivel profesional.

Esto significa que la capacitación que se esta brindando posee ciertas deficiencias enmarcadas principalmente en la falta de coherencia de los planteamientos que el gobierno le exige al docente y las necesidades existentes en el aula de clase. Adicionalmente, los docentes no logran sentirse seguros con el conocimiento que poseen por tanto, se les dificulta ver de antemano lo que se quiere lograr, decidir cuales son las acciones y estrategias que seleccionar, razón por la cual indudablemente se ven presionados a usar métodos que restringen la posibilidad del desarrollo intelectual de los estudiantes, como son los autoritarios y centrados en el docente.

De manera más precisa, se debe resaltar que la formación docente no se constituye en la salvación de los problemas que se dan en el contexto educativo ni las condiciones laborales de los docentes tanto a nivel social como institucional, pero si es muy valiosa para seguir un proceso de transformación en el nivel educativo. Así pues, para lograr dicho proceso la formación docente necesita de unos docentes comprometidos, idóneos en su oficio, capaces de determinar autónoma y responsablemente lo que consideran mejor para perfeccionar el desempeño de su labor y así mismo aptos para decidir sobre su propia capacitación con argumentos claros acerca de las necesidades educativas de su contexto local específicamente las referidas a los estudiantes.

En suma, se requiere una formación que actúe en dos vías: “el fortalecimiento profesional del docente y su adquisición de herramientas básicas para enseñar de acuerdo con las demandas del mundo moderno”⁶⁶. En fin, lo que se busca es que exista una retroalimentación de los saberes teóricos con la práctica docente a partir de la reflexión y evaluación, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las necesidades y exigencias del entorno, específicamente del estudiantado.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 86.

10.3 TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA VS MAESTROS

10.3.1 Teoría del estructuralismo hasta enfoque por competencias

Ignasi Vila asegura que la enseñanza de la lengua castellana ha sido objeto de debate desde hace años entre los docentes. “De una parte, se discute sobre la naturaleza de aquello que se debe enseñar y por otra, se discute sobre la eficacia de dicha enseñanza”⁶⁷. Por tal razón, al realizar un recorrido por las prácticas pedagógicas llevada a cabo por los docentes del área de lengua castellana, se pudo encontrar que existe una infinidad de concepciones a raíz de las distintas corrientes de pensamiento las cuales se han organizado a través del tiempo en las propuestas curriculares. Durante muchos años, en el sistema educativo y, particularmente en lo referente al área de lengua castellana, se abordaron teorías de corte estructuralista que concebían a esta como un sistema de signos y por tanto se orientaba dicha propuesta a la fragmentación y análisis de los elementos que lo conforman. La teoría estructuralista surge a principios del siglo XX con los planteamientos de Saussure y tiene como objetivo estudiar y por consiguiente dar una explicación del funcionamiento de la lengua desde el plano semántico, sintáctico, morfosintáctico y fonético. Para dar respuesta a dicho objetivo se tiene en cuenta el método inductivo ya que se pretendía el estudio de la lengua desde las unidades mínimas a las generales ascendiendo de esta manera del simple sonido del fonema a la sílaba, del morfema a la palabra y así sucesivamente. En general, en la práctica educativa o de aula en lengua castellana se buscaba un análisis global de las oraciones; dicho análisis contribuía a que el estudiante pudiera observar las relaciones que mantienen entre sí los diferentes componentes de una oración y su estructura jerárquica. Igualmente, la enseñanza de la lengua se dividía en semántica, sintaxis, morfosintaxis, fonética y fonología.

En este sentido según Saussure, una unidad lingüística (por ejemplo una vocal, una consonante o un acento) debía definirse sólo en términos de sus relaciones con otras unidades y de su función dentro del sistema lingüístico. No obstante, dichos planteamientos llegaron a tener limitaciones en el proceso de aprendizaje del estudiante ya que el análisis gramatical abordado desde las anteriores perspectivas ocupaba gran parte de la enseñanza con respecto al área de lengua castellana lo cual generaba un descuido en el objetivo fundamental que debía consistir primordialmente en proporcionar al

⁶⁷ VILA, Ignasi. Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. En: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua. Barcelona: Paidós, 1994. p. 31.

estudiante instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas⁶⁸, según lo formula Carlos Lomas. Lo anterior se debe a que los docentes daban prioridad a ese nivel al considerar que para comunicar bien era indispensable conocer el funcionamiento de la lengua.

Por otra parte, cuando Chomsky elabora en los años setenta la teoría de la gramática generativa, la cual la hace avanzando sobre la propuesta de Saussure de dividir analíticamente el idioma en lengua y habla, pero dedicando su estudio únicamente al sistema de signos que es la lengua. Por el contrario, el estadounidense Noam chomsky avanza al proponer una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia lingüística y la actuación o desempeño.

“En el primer caso se refiere al conocimiento que tiene el sujeto del sistema de reglas de la lengua y en el segundo caso a la utilización que hace el sujeto de ese sistema de reglas en su vida diaria”⁶⁹. Es decir, Chomsky opina que el interés del lingüista es la competencia la cual se refiere a un terreno puramente lingüístico que no se centra sobre el sujeto, sino sobre la descripción del sistema de normas de la lengua por lo cual no le interesa el uso cotidiano del lenguaje pero si la capacidad subyacente que hace posible que la gente formule juicios de gramaticalidad en situaciones ideales.

Por tanto, la competencia lingüística abordada desde esta perspectiva se limita, de una u otra manera, a la habilidad de un hablante - oyente ideal para utilizar todas las reglas que rigen la lengua desde el punto de vista gramatical, ello genera inconvenientes con respecto al análisis del lenguaje desde su manifestación comunicativa que se presenta diariamente desde un contexto determinado; es más, no permite tener en cuenta cómo el sujeto configura su habla desde un plano particular haciendo uso del lenguaje de una manera creativa acorde con el medio en el cual interactúa, como más adelante lo afirmará Dell Hymes.

A partir de la publicación de estos estudios lingüísticos, el horizonte de trabajo pedagógico en el contexto educativo colombiano del área de lengua castellana se basó en la competencia lingüística, la cual se orientaba al dominio de los usos comunicativos más habituales: hablar, escuchar, leer y escribir. Es decir, la enseñanza de la lengua estaba basada en la gramática generativa de Chomsky referida a un hablante – oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura

⁶⁸ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II. Barcelona: Paidós. 1999. p.35.

⁶⁹ BERNAL LEONGÓMEZ, Jaime. Tres momentos estelares en lingüística. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 1984. p. 225.

de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.⁷⁰ En otras palabras, a la capacidad que tiene el hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua.

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical y tomando como eje central la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela.⁷¹ Teniendo en cuenta lo anterior, los currículos en el área de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas, en el que desde edades muy tempranas se analizan frases en sintagmas, conjuntos usando gráficos, flechas, etc, con el fin de llegar a una mejor comprensión de la estructura de la lengua.

Cabe resaltar que este enfoque desarrollado para la enseñanza y aprendizaje de la lengua estuvo ligado a los planteamientos de la teoría conductista en los que se asumía que el trabajo en la clase debía ser un proceso de asimilación por repetición y por un estímulo externo o acostumbramiento psicológico al uso correcto de la lengua. Es por esto que los docentes del área de lengua castellana se destacaban por los ejercicios de repetición, memorización, los dictados, las planas y por la evaluación sanción; en donde se asumía la lectura y la escritura como habilidades en las que se debía alcanzar hablantes - oyentes ideales llevando ello a que se convirtieran en procesos mecánicos como consecuencia además de la falta de orientación desde el cual se evaluaba el uso correcto de aspectos netamente gramaticales.

Por lo anterior, años más tarde frente a la idea de la competencia lingüística se realiza un giro comunicativo y funcional en la concepción de la lengua y por consiguiente de su enseñanza, en la cual aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes, referida al “uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados”⁷². Este fundamento de competencia comunicativa trasciende así su sentido del conocimiento del código lingüístico para definirse como la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo. En otras palabras, el acto comunicativo no es entendido como un proceso estático y lineal desde el cual se da una mera transmisión de información, si no como un proceso recíproco de interpretación de intenciones; todo ello

⁷⁰ LOMAS. Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II. Barcelona: Paidós, 1999, p. 34.

⁷¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998. p. 46.

⁷² *Ibíd*, p. 46.

requiere de un sujeto activo capaz de ir comprendiendo y produciendo enunciados (verbales y no verbales) atendiendo específicamente a las finalidades de la comunicación desde el contexto en el cual se encuentra inmerso; de esta manera trasciende desde el plano netamente oral para involucrarse en otras manifestaciones del lenguaje tales como escribir, leer y hablar.

Es claro entonces que Hymes introduce una nueva visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos. Es por esta razón que la competencia comunicativa es entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”⁷³ De acuerdo a lo expuesto, las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que ser oraciones aisladas, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. Lo anterior implica recuperar la noción de uso como eje sobre el cual deben girar unas tareas escolares orientadas a la apropiación por parte de las estudiantes con el apoyo didáctico del docente en cuanto a las normas, procesos, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa.

10.3.2 Teoría de la lingüística textual hasta el análisis del discurso

En el siglo XX, la lingüística es reconocida como ciencia desde las corrientes estructuralista con Saussure, el generativismo con Noam Chomsky y la lingüística textual con Van Dijk. Esta última, es considerada una de las tres corrientes más importantes⁷⁴ por su carácter científico y las largas investigaciones realizadas con respecto al estudio del texto. Desde su génesis, la lingüística del texto es conocida como un nuevo enfoque del lenguaje. Un enfoque que surge en Alemania aproximadamente en 1970 con precursores como Teun Van Dijk; Hannes Rieser, Janos Petöfi, Jens Ihwe y Werner Kummer, quienes se interesaron en tres puntos: el análisis del discurso, la pragmática y la teoría de la acción. Por lo tanto, desde la década de los setenta se ha trabajado arduamente en el desarrollo de los principales postulados de esta corriente; aunque se reconoce que años atrás ya se habían demostrado adelantos sobre esta nueva perspectiva del lenguaje en lugares como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Rusia.

⁷³ LOMÁS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós, 1997. p. 95.

⁷⁴ BERNAL LEONGÓMEZ, Jaime. Antología de lingüística textual. Bogota: Instituto Caro y Cuervo. 1986. p. 14.

Esta nueva perspectiva lingüística centra su interés en el texto y lo propone como unidad de análisis. Esto trajo consigo un cambio radical en la concepción del fenómeno lingüístico; debido, a que en el estructuralismo se hacía énfasis en la dicotomía lengua-habla. De la misma forma, en que la corriente generativa – transformacional se enfocó en su dualidad competencia –actuación al establecer su interés a una lingüística de la competencia. Estas lingüísticas centraron su análisis en el nivel oracional y nunca superaron el mismo. Por el contrario, “el texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia”⁷⁵. Es decir, desde un análisis más amplio se avanzó al reconocimiento de estructuras mayores que están presentes en el acto comunicativo.

Al considerar el texto como objeto central de los estudios de la lingüística textual se consideró ciertas condiciones, entre estas, la de ser resultado de la actividad lingüística, la de tener indiscutiblemente una intención comunicativa y explicitarse el contexto en el cual se produce. De esta manera, se estudia la organización del lenguaje, pero sobre todo se describe y analiza la manera como se da cuenta de la producción y recepción de los textos dentro de procesos comunicativos. Como se mencionó anteriormente esta ciencia del texto asentó sus bases sobre la trípole de la pragmática, la teoría de la acción y el análisis del discurso. Desde la primera, la pragmática, se plantea el análisis de los actos de habla en contextos comunicativos, gracias a la propuesta teórica de J. L. Austin y J. Searle⁷⁶, que profundizan en el estudio de la lengua a partir las condiciones en que los hablantes se expresan cotidianamente en situaciones comunicativas concretas y la interpretación por parte de los destinatarios. De esta manera, el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación se condensan en el acto lingüístico: el proposicional, el ilocucionario y el perlocucionario.

En la segunda, la teoría de la acción ha intentado caracterizar los fundamentos esenciales de la teoría a partir de la acción y la interacción desde los presupuestos de L. Tesnière y Van Dijk. En la última, el análisis de discurso relaciona ambas teorías para superar la deficiencia al trabajar exclusivamente una lingüística del texto y no haber profundizado en la lingüística del discurso.

Por lo anterior, queda claro que el elemento indispensable de la textolingüística es precisamente el texto y que este sugiere el trabajo de su caracterización. Trabajo que ha sido realizado por el holandés Teun Van Dijk

⁷⁵ LOMÁS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN; Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós, 1997. p. 44.

⁷⁶ ESCANDELL VIDAL, María Victoria. Introducción a la pragmática. Barcelona: Antropos, 1993. p. 13.

quien ha presentado un modelo mucho más desarrollado; en el cual se plantea que el texto es “Un constructo teórico”⁷⁷, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos componentes. Su estudio, por tanto, debe ser abordado interdisciplinariamente; no sólo desde la gramática, sino desde otras clases de estructuras (estilística y retórica), ya que el texto va más allá de una secuencia de oraciones que poseen una macroestructura.

El modelo que plantea este lingüista para el análisis de textos, comprende diferentes niveles de estructuras textuales: superestructura, macroestructura y microestructura. La primera hace referencia a una “estructura global que caracteriza a un tipo de texto”⁷⁸. Así, es el conjunto del texto lo que determina su estructura organizativa, en el orden en que se componen las partes de éste, conformado por categorías que dependen de reglas convencionales que permiten la combinación de las mismas; elementos que posibilita esquematizar el texto.

La segunda se refiere a la “representación abstracta de la estructura global de significado del texto”⁷⁹ con la cual se delimita el tema (de lo que se habla) a partir de las conexiones entre las unidades textuales. Es decir, existe un principio temático en el que las secuencias de oraciones están determinadas por el texto, aún cuando no se trata de separar sus partes sino verlas en relación con el significado del todo. Entonces, el tema es desarrollado por una serie de proposiciones que conforman el texto. De tal manera que el hablante es capaz de interpretar y entender las relaciones de significado. Éste puede hacer un resumen, en el que se produce otro texto con relaciones similares al original.

Por lo tanto, existen reglas que el hablante utiliza al reconstruir el tema del texto. Así la macroestructura se obtiene al aplicar cuatro macrorreglas en las proposiciones:

- Omitir: La información de poca importancia y no esencial puede ser omitida. El uso de la presuposición para la interpretación de proposiciones.
- Seleccionar: Una parte de la información es constitutiva para el concepto o marco aludido, sin embargo no son esenciales en circunstancias normales.
- Generalizar: Se omiten informaciones generales de tal manera que se pierden y se sustituyen por una proposición nueva.

⁷⁷ VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo veintiuno, 1.998. p. 21.

⁷⁸ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España: Paidós, 1997. p. 141.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 55.

- Construir o integrar: se sustituye una nueva información expresada por una serie de proposiciones.

La tercera estructura, la microestructura, es entendida como “estructura local de un texto”⁸⁰ que se manifiesta en la estructura de las oraciones y las relaciones entre la secuencia de éstas. Estas relaciones se dan gracias a la coherencia lineal entendida como la concordancia que existe entre una oración a otra a partir de los “recursos lingüísticos: conectores y frases conectivas”⁸¹, que van a la par con la coherencia local, ésta a diferencia de la anterior se encarga de las relaciones de las palabras dentro de la oración.

En definitiva, la tarea de la lingüística textual es describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos tipos de textos, estructuras textuales y sus diferentes condiciones, funciones y efectos en la comunicación teniendo en cuenta las distintas disciplinas. Sin embargo, con el paso del tiempo, bajo la revisión de los postulados de esta nueva ciencia, se advirtió el problema de haber trabajado solo en el texto y poco o nada sobre el discurso. Gracias a la pragmática y a la sociolingüística se recuperó el rumbo y se estableció un puente entre el nivel textual y el nivel discursivo. Entonces se desarrolla una corriente en Gran Bretaña conocida como *análisis del discurso* que permite avanzar hacia un nivel precisamente más discursivo, a la ampliación del lenguaje en su uso. Por esto “los analistas establecen una diferencia entre texto y discurso; el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado”⁸²; al que también examinan desde el lenguaje cotidiano y descubren regularidades para poder describirlas y avanzar en el análisis.

Por lo anterior, es necesario abordar el concepto de discurso. Según Calsamiglia este es una “práctica social”⁸³, entendida como la relación dialógica entre las personas a partir de los usos lingüísticos dentro de un contexto. Entonces, el hombre para representarse el mundo utiliza diferentes formas lingüísticas y no lingüísticas que le permiten conectarse con la cultura, pues todos los ámbitos de la vida social generan prácticas discursivas diferentes, en las que se intenta comprender ese entramado de relaciones sociales, culturales y económicas.

Así, el discurso es una construcción social de la realidad, en donde se establece una relación del yo (hombre) con el tu (entorno social) para poder comprender lo

⁸⁰ VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo veintiuno, 1998. p.45.

⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 68.

⁸² LOMÁS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós, 1997. p. 46.

⁸³ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999. p. 13.

que sucede alrededor e interactuar con el otro. Esto permite concebir al discurso como un proceso dinámico, de tal manera que Van Dijk lo entiende "como una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social condicionada por la cognición socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales"⁸⁴.

Este analista del discurso sintetiza lo anteriormente abordado, pero coloca un nuevo elemento, la cognición, pues existe un conocimiento compartido que representan los pensamientos, sentimientos e imaginarios sociales que poseen un grupo determinado. Por lo tanto, los seres humanos son miembros de uno o diferentes grupos que participan de las experiencias y situaciones que surgen y se construyen dentro de un contexto.

Por otro lado, el discurso se caracteriza por ser "complejo y heterogéneo"⁸⁵ a la vez; la primera característica hace referencia a los diversos modos de organización discursiva, es decir, a las formas como se construye el discurso, por ejemplo la narración, la argumentación, la descripción, entre otras, pero también a las modalidades en que se concreta: lo oral, lo escrito y lo iconográfico. La segunda característica, tiene que ver con los diversos tipos de estructuras que dependen de la situación comunicativa. Tal y como la señala Bajtín, "el carácter y las formas del uso de la lengua son tan multiformes como las esferas de la actividad humana"⁸⁶. En otras palabras, existen tantos enunciados como campos de desempeño del hombre; desde la actividad lúdica hasta la actividad laboral hacen usos de enunciados. Estos como unidad real comunicativa, están definidos por una situación, unos participantes, una intención y también poseen por un lado una estructura verbal que se manifiesta en diferentes niveles, como lo expone Teun Van Dijk en su libro "la ciencia del texto": un nivel fonético, es decir los movimientos de los órganos fonadores y auditivos que provocan la manifestación física del habla; un nivel fonológico, las formas de los sonidos (fonemas) se unen entre sí para formar combinaciones posibles y variaciones; un nivel morfosintáctico, la forma en que las palabras se unen formando unidades mayores y crean la oración que posibilita las categorías de orden y de reglas; un nivel semántico, la descripción de los posibles significados que puedan expresarse y la manera como se dan.

Además, los enunciados también poseen una estructura no verbal que se refiere a que están inscritos dentro de una situación comunicativa, la cual esta

⁸⁴ VAN DIJK, Teun. Discurso, cognición y sociedad. Citado por MENDOZA FILLOLA, Antonio. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice hall, 2003. p. 203 .

⁸⁵ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999. p. 14.

⁸⁶ BAJTÍN, Mijaíl. Estética de la creación verbal. Madrid: Siglo XXI, 1985. p. 248.

desarrollada sobre una intención que provoca una respuesta, ya que siempre esta orientado hacia otro. Como también existen otros elementos de la estructura no verbal que se hayan en los discursos. Por ejemplo, en el discurso oral los elementos proxémicos y los cinésicos. En el caso del discurso escrito, elementos como el soporte, el formato, la tipografía y el diseño gráfico, entre otros. En definitiva todas estas características determinan al enunciado como una unidad comunicativa, intencional y compleja básica para el discurso.

Sobre lo anterior se asienta la investigación lingüística y discursiva de las últimas décadas. Es el inicio de nuevos paradigmas sobre la enseñanza de la lengua. En este sentido también son el fundamento de los lineamientos curriculares del área de lengua castellana publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el año de 1998 que sobre las bases de la lingüística textual y del análisis del discurso se planteó interrogantes, dudas y problemas frente al dominio de la teoría y la práctica pedagógica de la enseñanza de la lengua para los docentes del área. Además del advenimiento de las corrientes constructivas se cimientan las bases para una propuesta distinta que permita la orientación de procesos del lenguaje y para superar las viejas estructuras de la tradición educativa.

Lo anterior plantea la necesidad de una nueva mirada a la teoría del lenguaje, del aprendizaje y una concepción de currículo por procesos que redefinan el rol del maestro y de su práctica pedagógica frente a la enseñanza de la lengua, entendiendo que el lenguaje ya no es visto como la suma de oraciones aisladas sino que se concreta en prácticas discursivas en los diferentes ámbitos y contextos de la vida social. Estas prácticas se acompañan de una teoría del aprendizaje donde se concibe el lenguaje como un proceso llevado a cabo por el individuo. En consecuencia, la función educativa será orientada a que los estudiantes conozcan y dominen el lenguaje de tal manera que puedan realizar comunicaciones efectivas.

Cabe destacar entonces que estas teorías para la enseñanza de la lengua ha exigido a los docentes entender que el ser humano es lenguaje y que dentro de su vida el discurso es parte de su misma cotidianidad, pero que debido a su naturaleza se necesita de los elementos que permitan conocer qué es lo que sucede, cómo sucede y para qué sucede. Esto tan simple implica el reconocimiento que se está inmerso en un mundo de textos desde los cuales se muestran o se ocultan intenciones que solo se logran percibir a través de la identificación de las estructuras que determinan lo que son.

Desde esta perspectiva de la enseñanza de la lengua, el estudiante es el centro de la acción educativa y a quien está dirigida la misma. Esto implica un redimensionamiento de la labor docente, ya que ha de convertirse en un orientador de cada proceso de los estudiantes. Por lo tanto, el diseño de una

propuesta curricular con base en los postulados de la lingüística textual, se asume a partir precisamente de la descripción y el análisis de la estructura y el funcionamiento de los textos que permitan dar cuenta al estudiante de la manera como se accede a ellos y como se comprenden y se producen. La incursión del análisis del discurso en las prácticas escolares permite entender los discursos que se reproducen en la esfera de la vida social. En consecuencia, es necesario asumir los procesos de la lectura y la escritura como prácticas discursivas que tienen ocurrencia en el cerebro del ser humano, por lo tanto leer y producir textos requiere de la planeación cuidadosa por parte del docente y del conocimiento de éste a la hora de orientarlos adecuadamente.

En este contexto, la formación de los docentes implica construir espacios de reflexión y crítica frente a lo que se ve y se lee, tal y como lo dice el pedagogo Henry A. Giroux “el acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a leer críticamente el mundo, sino ayudarlos a dominar los instrumentos de lectura”⁸⁷, pues el apropiarse de esas herramientas permiten el dominio de la habilidad para leer muchos discursos. De tal manera, que al hacer uso de los elementos del análisis del discurso en la labor educativa puedan mejorarse los procesos de comprensión e interpretación de la realidad, para que junto con los estudiantes se asuma una actitud más reflexiva frente a lo que propone el mundo de hoy.

Dominar las habilidades que permitan la interpretación de la realidad e ir más allá de esta, es un requisito para ser en el mundo de hoy, ya que las prácticas discursivas que se producen muestran diferentes realidades e intenciones oscuras que en algunos casos es necesario empezar a develar. Es por ésto que es importante conocer y reflexionar sobre la influencia de éstas en los estudiantes. En la necesidad de interpretar la realidad están suscritas las pruebas de lecturas desde las cuales se evalúa a los estudiantes a nivel nacional.

⁸⁷ COMPETENCIAS LECTORAS. En: Revista Magisterio: Bogota. Vol. 9, No. 5, Marzo 2004. p. 1.

10.4 ACERCA DE LAS PRUEBAS DE CONOCIMIENTO Y DE LECTURA A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL

A partir de las conferencias internacionales realizadas en los años de 1980-1990 ⁸⁸, en las que se discutía temas sobre la calidad de la educación se identificó la falencia referida a la falta de sistematización de las experiencias educativas que eran resultado de los objetivos propuestos, los cuales encaminaban la enseñanza-aprendizaje en cada institución de América Latina. Demostrando además la intervención de la sociedad en la educación, a partir del diagnóstico que se llevó a cabo desde la política: Declaración Mundial de Educación para Todos, la cual afirma que la causa de las deficiencias a nivel educativo eran los problemas económicos, políticos y sociales.

Por tanto, surgió la estrategia de crear sistemas de evaluación que den respuesta sobre la incidencia de la labor pedagógica en la formación de los estudiantes y el proceso de desempeño que cada uno de ellos desarrolla, para reconocer los aspectos positivos y negativos que se generaban con respecto a los criterios anteriormente señalados. Por lo que permite trabajar en la mejora de la calidad en torno a la educación.

Es importante resaltar que este sistema de evaluación denominado SINECE (Sistema de evaluación de la calidad de la educación) a partir del MEN (Ministerio de Educación Nacional) se empieza a construir tomando como referente diseños de pruebas internacionales, sin embargo no se implementaron tal y como estaban organizadas. Dichas pruebas son: las TIMSS y la PISA.

El proceso de TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), evalúa el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias para aprender más de la naturaleza y el alcance del aprendizaje de ellos en estas dos materias, así como del contexto en que ello ocurre. Pretende encontrar factores directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en ambas materias que puedan modificarse por la política educativa, tales como el currículo, la asignación de recursos o las prácticas de enseñanza⁸⁹.

⁸⁸ CAMARGO, María. Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa. Bogotá: Universidad de la Sabana, 2006. p. 30.

⁸⁹ FERRER, Guillermo. La experiencia latinoamericana con pruebas internacionales de aprendizaje: Impacto sobre los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y criterios para guiar las decisiones sobre nuevas aplicaciones. Lima: Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Octubre de 2002. En línea:

www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones%5CLibros&Archivo=Sobre%20Estand%20y%20

En efecto, estas pruebas se centran en las áreas de ciencias y matemática, sin embargo, los estudiantes requieren de un bagaje de conocimientos referentes a otras áreas que les permita responder con éxito la prueba.

La PISA (Programme for International Student Assessment) un proyecto promovido por la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD en inglés; OCDE en castellano). Dicha prueba tiene por objetivo transformar políticas educativas, teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir de la evaluación realizada a los estudiantes sobre los aspectos científicos, la comprensión lectora y el área de matemáticas, que contribuyen a la preparación para la vida adulta.

Actualmente, Colombia hace parte del proceso que lleva las anteriores pruebas con el fin de saber que tanto influye sus políticas en educación básica y media en las Internacionales. Así como reconocer el nivel de calidad en el que se encuentra. De igual manera, Colombia participa en la Prueba SERCE (Segundo estudio regional comparativo y explicativo) la cual es un proyecto del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la educación (LLECE) de OREALC / UNESCO SANTIAGO y está diseñado para evaluar competencias básicas y habilidades para la vida en las áreas de lectura y matemática, como una evaluación opcional del área de ciencias naturales⁹⁰.

Ahora bien, a nivel nacional desde la reforma de la constitución de 1991 surgió la Ley General de Educación en 1994, a partir de la cuál se establecieron nuevos parámetros, cuyo propósito se encaminaba a la reforma del sistema educativo, que propone trabajar en cada una de las áreas la articulación entre contenidos, procesos y contextos, dando a la labor educativa énfasis en la significación del aprendizaje y no solamente a la obtención y reproducción de la información. Concibiéndose de esta manera el proceso evaluativo como estrategia permanente, continua, sistemática, flexible y reflexiva. Según dicha ley:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES y con las

⁹⁰ BOGOYA, Daniel. Evaluación Educativa en Colombia. Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006.

entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y de la deficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la presentación del servicio.

Aquellas cuyas deficiencias deriven de factores internos que impliquen negligencias o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

Así mismo, la política educativa en los últimos años se fundamentó en cuatro criterios: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia⁹¹. En este momento es importante enfocarse en el eje de calidad, puesto que es la base primordial del sistema de evaluación, que ofrece información relevante respecto a los procesos y resultados del sistema educativo para la toma de decisiones a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto en materia del mejoramiento. En este sentido, se pretende con base en los resultados implementar cambios sustantivos en materia de currículo escolar, capacitación docente, materiales e infraestructura educativa.

Por tanto, para lograr dicho propósito se ha puesto en marcha un ciclo que procura impulsar y sostener la calidad educativa basada en: los estándares de competencia, los planes de mejoramiento y las evaluaciones. Los estándares son referentes que indican un camino sobre qué debe saber y saber hacer una persona en cada grado y en cada área del conocimiento; son criterios que permiten valorar si un estudiante cumple con las expectativas sociales de calidad en su educación, orientando el diseño de currículos, planes de estudio y procesos pedagógicos. Según el Ministerio de Educación Nacional, con los estándares se busca una equidad a nivel nacional en el aprendizaje.

Ahora bien. Los planes de mejoramiento materializan propuestas orientadas a superar las debilidades y a mantener las fortalezas por medio de la definición de acciones concretas que moviliza todos los aspectos de la

⁹¹ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. La revolución educativa. Plan sectorial 2002 - 2006. Bogotá. Marzo 2003. p. 2.

gestión escolar hacia el logro de los resultados esperados. Éstos tienen como base los Lineamientos Curriculares creados en 1998, se constituyen como un referente para cada uno de los docentes de las diferentes áreas del saber.

Las evaluaciones son un mecanismo formal de información que permite identificar qué se debe mejorar, como lo son: Prueba ECAES, ICFES, y las PRUEBAS SABER.

Las Pruebas Saber se aplican censalmente a los estudiantes de 5º y 9º grado. Desde el 2003 se realizan cada dos años, abarca todos los centros educativos de los municipios y distritos de Colombia, permitiendo así conocer el desempeño de cada uno de los estudiantes en las áreas de ciencias naturales, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y competencias ciudadanas. A diferencia de las pruebas realizadas en el 2002 y en el 2003 que se aplicaban para los grados de 3º, 5º, 7º y 9º solo en algunas regiones del país respecto a las áreas de ciencias naturales, lenguaje, matemáticas y ciudadanía.

La creación de estas pruebas en 1.991 por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES, tiene como propósito obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable para hacer análisis pertinentes sobre la educación, de tal manera que el país conozca cómo está el nivel de formación para los niños y jóvenes.

Asimismo, miden el desempeño y evalúan las competencias que desarrollan los estudiantes (¿Cómo aplican su conocimiento a los problemas de la cotidianidad o situaciones?). Por lo que se constituyen en la base para la reflexión constante del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del ser humano, permitiendo reconocer fortalezas y debilidades para implementar y crear propuestas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación en las instituciones.

La evaluación por competencias⁹², ha estado inscrita en el marco de una reflexión sobre la acción educativa desde la cual se postula una educación de calidad que logre la formación integral de los sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo: *social, cognitivo, cultural, afectivo, estético, ético y físico*. Atender a esta exigencia, es asumir la necesidad de apoyar desde la evaluación la construcción de espacios pedagógicos que permitan

⁹² CASTILLO BALLÉN, Martha Jeaneth. La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. En: Revista Enunciación. N° 9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Publicación anual .2004. p. 66.

rastrear el estado de la competencia de los estudiantes, pues desde esta perspectiva los logros no están determinados únicamente en el dominio de un cuerpo de contenidos sobre diferentes áreas, sino por el contrario, el estudiante evidencia el estado de su competencia cuando consigue utilizar su conocimiento en interacciones o situaciones exitosas.

En consecuencia, la evaluación por competencias esta orientada a un proceso de transformación de las prácticas educativas. En donde se pretende desarrollar en estudiantes y profesores la voluntad de saber, el deseo de aprender a aprender para lograr la autonomía e incidir con sus acciones en la resolución de conflictos. Por eso, la evaluación a los estudiantes es el punto de partida para contribuir a la mejora de la calidad de la educación en las instituciones educativas, desde el desarrollo de las competencias básicas en relación con los estándares, los lineamientos curriculares y los objetivos de formación que el plan de estudio del currículo ha considerado en desarrollo del PEI.

De tal manera, la propuesta de evaluación asumida por el MEN a partir del ICFES se ha orientado desde el año 2000 a partir de la noción de competencia, ésta es entendida como un *saber hacer* de un sujeto frente a una tarea particular y lo logra gracias a las operaciones que realiza para llegar a este propósito. Esto conduce al uso de estrategias cognitivas y procedimentales para poder realizar un problema. En otros términos la competencia esta referida al desempeño de una persona dentro de una determinada área del desarrollo humano. Se basan en indicadores de desempeño y corresponden a evidencias requeridas en la realización de actividades y resolución de problemas. Estas indican las metas por alcanzar en procesos pedagógicos asumidos de manera integral.

Desde esta perspectiva, la evaluación por competencias permite saber el nivel de desempeño de los estudiantes en cada una de las áreas; desde el mismo proceso permitirá caracterizar estados o momentos que den cuenta de lo se está logrando y de lo que falta por lograr en los proyectos educativos y de aula, con el fin de conseguir que la practica pedagógica se convierta en un hacer mas significativo.

En conclusión, a partir del anterior recorrido sobre el origen y el desarrollo de las Pruebas Saber es posible concebir a la escuela como un ente de constante transformación desde el reconocimiento de facultades y falencias que permiten formular estrategias para la mejora de la calidad educativa y por ende del estilo de vida de la sociedad. Por lo que es necesaria la aplicación de evaluaciones que a través del desempeño de los estudiantes dejan entrever la labor pedagógica que ejerce la escuela para luego proceder a analizarlas y saber de qué manera se está

llevando a cabo el proceso de formación.

El conocimiento de la forma como se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje es un factor determinante de la calidad de la labor educativa que desarrollan las instituciones, de su pertinencia en un contexto determinado, del desarrollo de competencias, la construcción de conocimiento y la eficacia de la finalidad de la formación del individuo. Dicho factor corresponde más que a la selección de contenidos y planeación de actividades, a la metodología y el desarrollo de la didáctica.

10.5 DISTINCIÓN ENTRE METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA

En cuanto al ejercicio de la labor docente es pertinente precisar que la didáctica no es la metodología. Durante años se han venido confundiendo dichos términos, y por ende repercute en el trabajo con los estudiantes. De esta manera se esbozarán cada uno de éstos. En referencia a la metodología, se hace alusión a la forma cómo se realiza el proceso de enseñanza, es decir a la estrategia que se usa a la hora de desarrollar procesos intelectuales y de formación. Ésta a lo largo del tiempo se ha configurado en relación a los paradigmas desarrollados en la psicopedagogía.

De esta manera, en el campo educativo en los años 20-25 se caracterizó por la estrategia concebida como un algoritmo de aprendizaje, bajo el enfoque conductista, en la que se tendía a la modificación de la conducta a partir de “programas de entrenamiento individualizado, definidos por objetivos operativos, en los que se enseñaba a los alumnos bajo el epígrafe de técnicas y métodos de estudio, cadenas prescritas de operaciones, básicamente motóricas, como releer, repetir, escribir resúmenes, realizar esquemas”⁹³. A partir de esta estrategia se buscaba que las técnicas y actividades se automatizaran y se pudieran configurar en auténticos hábitos de estudio. Pero fue considerada reduccionista, existían respuestas aprendidas que no eran flexibles a nuevas situaciones y contextos, se aplicaban las ya construidas sin tener en cuenta el sentido del análisis por lo que solo se queda en el plano del reconocimiento e identificación de los conceptos y por ende los procesos mentales se daban solo a partir de la observación.

⁹³ POZO, Juan Ignacio. El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana, 1999. p. 17.

Seguidamente, en los años cincuenta como solución a las consecuencias negativas de la anterior estrategia surge una nueva desde el enfoque cognitivista en la que “se continuaba pensando en términos de sistemas generales de resolución de problemas aplicables a cualquier tipo de materia y contenido”⁹⁴. Lo que propició el surgimiento de distintos métodos de estudio y se lleva a cabo las conocidas mnemotécnicas, la técnica de velocidad lectora y los repasos programados para evitar el olvido. Éstos fueron considerados métodos simples ya que “suponen una manera genética de enfrentarse a tareas concretas de resolución y/o aprendizaje poco efectiva si se posee una base de conocimiento específico, procedimental y/o declarativo, sobre el tema en cuestión”.

A partir de la búsqueda de nuevas formas que permitieran abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera pertinente y adecuada se da inicio a una metodología centrada en el constructivismo, en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje son mediados por instrumentos simbólicos como por agentes mediadores, los cuales “a través de la cesión gradual de sus estrategias, es decir, de las desiciones que le permiten autorregular su proceso de resolución o de aprendizaje, favorece que el aprendiz se apropie de esas desiciones relacionadas con determinadas condiciones contextuales”⁹⁵. Dicha labor del mediador hace referencia a la Zona de Desarrollo Próximo que se configura dentro de un entorno socio-cultural en que el es imposible evitar las múltiples interrelaciones que se entretajan.

Aunque estas estrategias se dieron a través del tiempo con el objetivo de darle un sentido más pedagógico al quehacer del docente que permitieran brindar el desarrollo de procesos óptimos que garantizarán la adquisición, construcción y aplicación de conceptos, en la actualidad no es extraño ver a docentes realizando estrategias conductistas o cognitivistas. Lo que significa que no solo basta la manera de llevar a cabo dichos procesos sino la concepción que se maneja sobre la pertinencia de la formación del individuo dentro de una realidad tangible en relación a su nivel de desarrollo, habilidades y capacidades que puede seguir activando.

De esta manera, se hace referencia a la didáctica, la cual Cesar Roa⁹⁶ concibe como disciplina pedagógica que no solo se contempla dentro del cómo de la enseñanza sino que además abarca el campo de las relaciones que se mantienen entre maestro-alumnos-saberes-microentornos desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo tanto, la metodología es uno de los procesos que se lleva a cabo dentro de esta disciplina,

⁹⁴ *Ibíd*, p. 18.

⁹⁵ *Ibíd*, p. 19.

⁹⁶ ROA, César Augusto. *Dinámica del conocer humano, implicaciones pedagógicas*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1998. p. 125

entonces la metodología es la materialización de la didáctica en el contexto educativo.

De manera más específica, se trata la didáctica dentro del campo de la lengua, la cual utiliza los contenidos de la lingüística y los de la didáctica general “necesarios como punto de partida pero no suficientes”⁹⁷ para llevar a cabo la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas dentro de un marco de relaciones entre el contexto, los procesos, los contenidos y las necesidades propias de los estudiantes.

Además “se centra en la generación de conceptos teóricos originales, propios del área, no derivados de áreas afines, que permitan dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula; y con el diseño y la aplicación de recursos técnicos apropiados para la intervención didáctica específica”⁹⁸.

Por lo tanto, en la propuesta de formación docente de lengua castellana la didáctica se contempla en el marco de un método llamado Entrenamiento Metodológico Conjunto que permite hallar vinculación con el contexto educativo, dinamizar el trabajo en equipo con el fin de llegar a acuerdos en cuanto a la forma de asumir la labor docente a partir de discusiones, confrontaciones y toma de decisiones. De tal manera que en el ejercicio del quehacer pedagógico se vislumbra la concepción acerca de cómo se asumen los procesos de formación de los individuos, la interrelaciones constantes y el propio proceso de metacognición de cada docente, que implica ser conciente de cómo aprende para así tener fundamentos para saber cómo acercar el conocimiento a los estudiantes.

10.6 EL MODELO DE ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO

En la mente de muchos formadores <entrenamiento> es sinónimo de formación permanente y configura el modelo que lleva a los docentes a adquirir conocimientos o habilidades por medio de la instrucción individual o colectiva.⁹⁹ Es por esto, que la mayoría de los docentes están acostumbrados a asistir a cursos o a seminarios de capacitación en los que

⁹⁷ FILLOLA, Antonio Mendoza. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice hall, 2003. p. 5

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 5.

⁹⁹ IMBERNÓN, Francisco. La formación docente y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1997. p. 10.

el ponente es el experto que establece un contenido específico y el desarrollo de las actividades. Lo que se logra con dichas capacitaciones es que el docente realice un compromiso individual y aislado, el cual solo satisface sus necesidades particulares, muchas veces descontextualizadas de las características propias de la institución donde trabaja y de las necesidades de los estudiantes y del entorno donde se encuentra inmersa la escuela.

El método de Entrenamiento Metodológico Conjunto implementado en Cuba y ahora en Colombia, está orientado a lograr mayor calidad en el trabajo de los docentes y directivos docentes. Esta estrategia, se basa en la demostración, donde se diseñan y aplican a la vez clases en las que se precisan los estándares básicos del área, el propósito y el objetivo, así como las acciones didácticas, pedagógicas y metodológicas a seguir en cada grado y área. Se realiza la planeación de acuerdo a sus necesidades en la que se genera una dinámica de colaboración entre los docentes de una misma área o grado. La esencia del método es producir una nueva relación de trabajo entre los docentes y directivos docentes. En otras palabras, se concreta a través de la planeación cada una de las acciones, actividades y estrategias que el docente va a implementar en el aula dependiendo de las necesidades o dificultades del grupo de estudiantes a cargo.

Cabe destacar que en una sesión de Entrenamiento Metodológico Conjunto los objetivos y los resultados que se espera que adquieran los asistentes están claramente especificados. Entre los resultados también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que el docente proyecte éstas en su práctica pedagógica. En otras palabras, este modelo permite que el docente seleccione las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y así lograr los resultados esperados.

Lo que se pretende con dicha propuesta es que el docente a partir de su proceso de aprendizaje, reflexione sobre su quehacer identificando sus falencias y fortalezas para que así reconozca la existencia de otras estrategias más viables en el desarrollo de su trabajo con los estudiantes y las implemente de manera autónoma, pertinente y creativa. El entrenamiento comprende de la exploración de teoría, el modelado de estrategias, práctica de éstas en situaciones simuladas, evaluación del desempeño en la práctica y asesoría. De acuerdo a lo anterior, los docentes pueden cambiar su manera de concebir su quehacer y por ende su manera de actuar que repercute en su quehacer pedagógico.

El desarrollo e implementación de dicha propuesta, permite entender la institución como un espacio de integración en una cultura común que produce satisfacción a sus miembros, les genera compromiso individual y colectivo con el mejoramiento de las actuaciones institucionales a través de la acción colectiva. La integración de los entes que conforman la institución es promovida por las metas, valores y misión institucionales (elementos configuradores de la imagen institucional).

Una de las principales funciones que el Entrenamiento Metodológico Conjunto desempeña dentro de la propuesta de formación docente es contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa y permitir, por una parte, el mejoramiento y aprendizaje de los agentes educativos y, por otra, el desarrollo de la organización. La institución educativa actúa como unidad de análisis: en ella y sobre ella se construye la formación docente. El trabajo de formación permanente centrado en la institución exige un esfuerzo colaborativo a partir de la experiencia y en la mira del proyecto institucional, donde se articulan teoría y práctica y se integran los diferentes estamentos y dimensiones escolares (académica, administrativa y financiera).

El Entrenamiento Metodológico Conjunto favorece el trabajo en equipo por parte de los docentes, el intercambio de ideas sobre temas comunes de su profesión, la circulación de problemas de la práctica y sus alternativas de solución, el aprendizaje entre pares, la valorización del saber docente y el trabajo cooperativo. Por esta razón, la institución educativa es concebida actualmente como una unidad básica de responsabilidad con dos procesos fundamentales: la gestión (institucional y pedagógica) y la toma compartida de decisiones.¹⁰⁰ Esto es, las formas de organización y de gestión de las acciones educativas llevadas a cabo por los docentes y directivos docentes, en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el Entrenamiento Metodológico Conjunto se concibe en la propuesta de formación docente desde una perspectiva diferente a la tradicional (capacitaciones), en la cual es posible llevar a cabo acciones tales como indagar, analizar y proponer nuevos puntos de vista que conlleven a ir superando paulatinamente las dificultades y aprovechando las fortalezas del criterio académico de la institución educativa de tal manera que no se caiga en la monotonía de ejecución de cursos y de sensibilización enfocados a las reformas y a los temas de moda, los cuales van perdiendo interés en la medida que el sistema educativo se va transformando, sino que se enfoque al cambio dentro de la realidad y a la mejora radical de la práctica docente y por ende de la institución educativa.

¹⁰⁰ BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga y GARCÍA, Jerónimo. Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Madrid: Narcea, 2005. p. 65.

Desde esta perspectiva, dentro del desarrollo del E.M.C. en la propuesta para la formación docente se trabajó con base en los aporte de algunos pedagogos como Lev Vygotsky quien “considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo”¹⁰¹. Es decir, que al realizar procesos de aprendizaje el desarrollo se da de forma consecuente, por lo que es jalonado dentro de un marco de interacciones constantes entre individuos en un contexto socio-cultural que permite construir el conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas.

De esta manera Vygotsky considera que el proceso de desarrollo cognitivo no puede llevarse a cabo aisladamente del entorno social en el que se desenvuelve el individuo debido a que “una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal”¹⁰². En otras palabras, el proceso de adquisición y construcción de conocimiento configurado en un contexto determinado tiene como condición trascender de la interacción (plano interpsicológico) a la internalización (plano intrapsicológico). Lo cual evidencia que dichas categorías son interdependientes, en la medida en que se establezcan relaciones interpersonales es posible la formación de nuevo conocimiento que posteriormente será interiorizado en las estructuras mentales ya construidas por el individuo.

Para lograr la aproximación por parte del individuo al conocimiento no solo basta de su interacción con el entorno sino que además implica la intervención del trabajo que lleva a cabo el mediador. Quien no solo es un instrumento que sirve para ordenar y categorizar la información de manera externa es un agente guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, y además es el encargado de desarrollar la experiencia de aprendizaje mediado, la cual responde a la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por dicho agente en la medida en que selecciona y organiza el mundo de los estímulos.

Asimismo, “una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador de trascender

¹⁰¹ BECCO, Guillermo. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje: Conceptos centrales perspectiva vygotskyana (Buenos Aires). En línea: http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/teorias_%20sobrel%20aprendizaje%20en%20vygotsky.htm. Recuperado [25 de marzo de 2008].

¹⁰² COLL, César. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza, 1993. p. 99.

las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio”¹⁰³. El desarrollo de este trabajo solo es posible dentro de los parámetros de la ZDP (zona de desarrollo próximo) que se define como “el paso de la Zona de desarrollo real a la Zona de desarrollo potencial”¹⁰⁴. Es decir, la Zona de desarrollo real corresponde a los ciclos evolutivos ya cumplidos por parte del ser humano, en otras palabras son el conjunto de conocimientos que ya posee y las actividades que el individuo puede realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas. En cambio en la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) actúan los mediadores físicos y simbólicos, también denominados "instrumentos" ya que son los que ayudan al sujeto a alcanzar el desarrollo potencial, el cual corresponde al desarrollo de la capacidad de formar conceptos a partir de la labor ejercida por el agente mediador que sea más competente o experto en el dominio de determinados conceptos o realización de algunas acciones en particular, por eso en esta zona actúan la escuela, la sociedad y las actividades.

De esta manera, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es central en el marco de los aportes de esta teoría al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza y en este caso es pertinente al aplicarlo en el desarrollo de la propuesta de formación docente.

Por otra parte, la propuesta de Jean Piaget se da a partir del desarrollo de la teoría de la equilibración la cual “esta basada en una tendencia a un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y de acomodación, tiene como objeto explicar no sólo cómo conocemos el mundo en un momento dado sino también cómo cambia nuestro conocimiento sobre el mundo”¹⁰⁵. En otras palabras, esta teoría se encarga de los procesos cognitivos que se producen al cambiar constantemente viejos esquemas mentales que hemos construido por otros que actualizan los anteriores y permiten no solo un mejor conocimiento de la realidad sino un desenvolvimiento más eficaz en la misma.

Uno de estos procesos anteriormente mencionados hace alusión a la asimilación, que en palabras de Piaget es “la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo”.¹⁰⁶ Es decir, a partir de éste el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles.

¹⁰³ BECCO, Guillermo. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje: Conceptos centrales perspectiva vygotskyana (Buenos Aires). En línea: http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/teorias_%20sobreel%20aprendizaje%20en%20vygotsky.htm. Recuperado [25 de marzo de 2008].

¹⁰⁴ VIGOSTKY, Lev. Pensamiento y lenguaje, Cognición y desarrollo humano. España: Paidós, 1980. p. 22.

¹⁰⁵ POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 1993. p. 178.

¹⁰⁶ *Ibíd*, p. 178.

Por lo que es posible evidenciar que se conoce adaptando las cosas a la forma y el conocimiento de los conceptos ya construidos. De esta manera, dicho proceso no se da por sí sólo, sino en relación con la acomodación, el cual permite que los conceptos e ideas se adecuen a las características de la realidad. Además explica el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce. Para Piaget es “cualquier modificación de un esquema asimilado o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan”. En otras palabras, este proceso tiende a la reinterpretación de la información o conocimientos ya formados en función de los nuevos esquemas construidos. Así se llega a la conclusión que “no hay asimilación sin acomodación pero la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultánea”¹⁰⁷. Entonces es claro ver que estos procesos están íntimamente relacionados entre sí, lo cual permite el desarrollo de un equilibrio estable en cuanto al progreso de las estructuras cognitivas que evidencian el aprendizaje o el cambio cognitivo logrado luego de haber experimentado desequilibrios entre estos procesos.

Los aportes tanto de Vygotsky como de Piaget contribuyen en la realización de la propuesta de formación docente planteada, en cuanto a la apropiación de nuevos conceptos relacionados tanto con la disciplina de la lengua castellana como a la didáctica que contempla estrategias y metodologías por parte de los docentes, a los cuales se les abrirá espacios de interacción que propicien el fomento de convergencia de puntos de vista que le permita a cada uno internalizar sus conceptos en las estructuras cognitivas ya construidas a partir del trabajo de mediación.

¹⁰⁷ Ibíd, p. 181.

11. PROPUESTA

11.1 INFORME DEL TALLER: “ABRIR CAMINOS DESDE LAS PRUEBAS SABER ¡CAMBIAR PARA TRANSFORMAR!”

Consecuente al análisis realizado, se programó un Taller denominado “ABRIR CAMINOS DESDE LAS PRUEBAS SABER ¡CAMBIAR PARA TRANSFORMAR” Se realizó el día tres de Mayo de 2007 en el Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, el cual tuvo una duración de cuatro horas y media; para ello asistieron 35 docentes (de la básica primaria y de la secundaria de todas las áreas del saber y de las dos sedes de la institución educativa).

El tema a tratar en el taller fue el análisis y la interpretación de las Pruebas Saber del área de lengua castellana en los grados 5º y 9º, el cual tenía como propósito construir con los docentes de la Institución criterios para el análisis y la interpretación de las *Pruebas Saber* con el fin de plantear estrategias curriculares, pedagógicas y evaluativas que mejoren la calidad educativa. En otras palabras, se buscaba una exploración y acercamiento de las Pruebas Saber en cuanto a su diseño, fundamentación teórica y pedagógica, estructura y el aprovechamiento de los resultados para cuestionar y detectar problemas y diseñar estrategias pedagógicas que les permitan asumir una posición de cambio y continua transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La metodología que se empleó fue a través de una serie de momentos estructurados a partir de criterios claros y particulares que se desarrollaron mediante la estrategia de trabajo colectivo e individual. En cada uno de los momentos había una corta explicación teórica o marco teórico del subtema, el cual propiciaba la reflexión y la construcción de herramientas de análisis y mejoramiento de la calidad de la educación en la institución por medio de las actividades después desarrolladas.

El Taller se programó para cinco momentos que se desarrollaron así:

1. **Actividad de apertura “Dinámica: Una cita es”**: se le entregaba a cada docente una copia en la que aparecía un reloj. Para ello, debían

programar una cita por hora, luego se daba inicio a las citas hora por hora buscando a la persona correspondiente y así responder una pregunta o realizar una actividad. Culminada la actividad se concluye que es una cita y para que les sirvió. Durante la actividad, se pudo evidenciar que los docentes se divirtieron y les sirvió para integrarse entre las sedes. Además, dispuso a los docentes al trabajo que se iba a llevar a cabo.

2. **Autoevaluación de entrada “Evaluación en Lenguaje”**: se dio inicio con una corta explicación teórica a los docentes sobre en que consistía las Pruebas Saber y que se evalúa en el área de Lenguaje. Luego se propició un espacio el cual buscaba que los docentes analizaran, interpretaran y reflexionaran los datos obtenidos en el año 2002 - 2003 y 2005 – 2006 en el grado Noveno para el área de Lengua Castellana en cuanto al promedio y la desviación estándar. Una vez culminada la reflexión se dio a conocer la interpretación anteriormente realizada por parte del grupo orientador. Con base en la reflexión se realizó un conversatorio en torno a estas tres interrogantes: ¿Qué resultados se espera en el 2007 en la Prueba de Lenguaje, con respecto a los observados?, ¿Qué haría usted en la institución para lograr dichos resultados?, ¿Qué prácticas pedagógicas debe cambiar para lograr lo que se plantea?
3. **Exploración de la Prueba “Estructura de la Prueba Saber en el área de Lenguaje”**: en este momento se reviso la estructura y los aspectos que evalúa las Pruebas Saber en el área de lenguaje. Para eso, se le entregó a los docentes una prueba diagnóstica con el propósito de que ellos la resolvieran y pudieran clasificar cada una de los ítems según el nivel de logro (literal, inferencial y critico intertextual), componentes (sintáctico, semántico y pragmático) y competencias (textual y discursiva), teniendo como base la rejilla titulada “*Perfil cualitativo de los desempeños de los estudiantes de Mauricio Pérez Abril*”. Durante la socialización, el grupo orientador intervino en la fundamentación teórico, ya que surgieron diferentes interrogantes por parte de los docentes sobre los aspectos que evalúa la Prueba.
4. **¡Cambiar para mejorar! Estrategias para el mejoramiento**: se retomaron los interrogantes del segundo momento con el fin de incentivar a los docentes a la planeación de estrategias curriculares, pedagógicas y evaluativas desde las diferentes áreas del saber. Con base en la pregunta (¿Qué haría usted en la institución para lograr mejores resultados?) y teniendo en cuenta las debilidades encontradas en los resultados de las Pruebas Saber, los docentes organizados por grupos plantean estrategias curriculares, pedagógicas y evaluativas.

Terminada la actividad, se retoma la pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas debe cambiar para lograr lo que se planteó?, para que reflexionen sobre su práctica docente y puedan transformar su trabajo en el aula y por ende en la Institución educativa.

5. **La evaluación, una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa. ¿Qué hemos construido?:** En este momento se realiza una evaluación general del proceso desarrollado durante el taller, con el propósito de reflexionar sobre lo aprendido. Para eso, se realizó un conversatorio en torno a una serie de ítems, en el cual manifestaban como fue su proceso durante el taller, cómo se sintieron y que piensan hacer. Como cierre del taller, el grupo orientador dio a conocer las propuestas en cuanto a estrategias curriculares, pedagógicas y evaluativas para el área de Lenguaje.

La realización del taller permitió que los docentes conocieran las Pruebas Saber como herramientas que les sirve para guiar su quehacer en el aula, y para contribuir a nivel institucional, desde las cuales les es posible identificar las fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo de competencias de los estudiantes, para así poder trabajar en el fomento de dichas competencias que contribuyan al aprendizaje en contextos reales y de significación para los estudiantes. Además, desde esta perspectiva también se logró reconocer la comprensión lectora como base del aprendizaje en cualquier área a partir del desarrollo de las competencias comunicativas en cuanto al trabajo con la interrogación de textos.

A continuación se anexa el trabajo desarrollado por parte de los docentes del Instituto durante uno de los momentos del Taller en cuanto a la Planeación de estrategias:

Figura 5. Planeación de estrategias desarrollada por los docentes del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán¹⁰⁵

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1. A nivel curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Unificar criterios del planeamiento en el área. • Se debe elaborar el plan de área de acuerdo al grado y a las necesidades del entorno. • Establecer un modelo pedagógico. • Diagnóstico. • Inventario de recursos existentes y promover actividades para conseguir los que hacen falta.
2. A nivel pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas pedagógicas deben ser planeadas, reales, motivadoras, innovadoras y revisadas de tal forma que se ajusten al espacio y tiempo flexible del diario escolar. • Propiciar ambientes agradables en el aula, donde se establezcan mejores lazos afectivos. • Dentro de la planeación en el aula es necesario acercar al niño a la prueba saber y que reciba orientación precisa.
3. A nivel evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> • Debe llevarse un seguimiento a cada estudiante y al grupo para el desarrollo de las competencias que permita superar las debilidades detectadas en el aula. • Permitir evidenciar por medio del diagnóstico las falencias para procesarlas, retroalimentarlas y superarlas. • Realizar simulacros de las Pruebas Saber para hacer un análisis de las mismas.

¹⁰⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluación de competencias básicas. Pruebas Saber 2002-2003. Segunda parte del taller de análisis e interpretación y uso de los resultados de las Pruebas Saber 2002-2003. Bogotá: Subdirección de estándares y evaluación. p. 69.

La propuesta pedagógica de formación docente se realiza teniendo como eje central el método de entrenamiento metodológico conjunto que se desarrolla a partir de cuatro fases: el *diagnóstico*, la *demostración*, el *control* y la *evaluación*. En la primera, se identifica la problemática a abordar para el área de lengua castellana a partir de la caracterización de la institución, del análisis de las Pruebas Saber de 2005, los test de comprensión y producción escrita aplicados a los estudiantes de 7º, el diagnóstico a la maestra titular, el plan de área y el plan de mejoramiento. Una vez identificado el problema se da a conocer los desempeños y competencias de los estudiantes, para así reconocer las falencias con respecto al área de lengua castellana, a partir de la realización del taller “*ABRIR CAMINOS DESDE LAS PRUEBAS SABER ¡CAMBIAR PARA TRANSFORMAR*” sobre el análisis e interpretación de las Pruebas Saber 2005 en el área de lenguaje como un primer paso para la construcción de espacios de discusión al pensar en la manera cómo se enseñan y aprenden los procesos de comprensión y producción de textos, donde los docentes tienen la posibilidad de planear estrategias para superar las deficiencias.

En la segunda, se realiza la demostración a partir del diseño de secuencias didácticas sobre la comprensión y producción de textos desarrolladas en forma de talleres que se llevan a cabo en las jornadas pedagógicas programadas de la institución. Estos talleres van dirigidos a los docentes para dar a conocer la manera como se realizan las secuencias didácticas y luego por medio de este aprendizaje puedan confrontar sus concepciones con lo aplicado y finalmente, gracias a los elementos básicos que poseen puedan construir el diseño de una secuencia didáctica.

En el primer taller se encuentra un trabajo de comprensión de lectura a través de los indicios para un texto a partir de sus estructuras lingüísticas propuesto por Josette Jolibert y Catherine Crepón aplicados a un texto argumentativo. En el segundo taller se desarrolla un ejercicio de concebir la imagen como texto a través de los niveles de lectura. Esto se analiza en una caricatura que posee características argumentativas. En el tercer taller, se propone la producción de un texto argumentativo tomando como referencia un seriado de televisión que sirve para construir argumentos a partir de los puntos de vista discutidos y confrontados.

11.2 SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA A PARTIR DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

TALLER N° 1

“INTERROGACIÓN DE TEXTOS”

TEMA: Comprensión de lectura

Objetivo General: Construir con los docentes del área de Lengua Castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán una secuencia didáctica para comprender e interpretar un texto.

MOMENTO DE PRESENTACIÓN:

Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC), aliado de la calidad educativa. Una experiencia cubana para el sistema de mejoramiento que se aplica en Colombia¹⁰⁸.

El método de Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC), implementado con gran éxito en Cuba y ahora en Colombia, se orienta a lograr mayor calidad en el trabajo de los docentes y de otro personal que dirige diferentes instancias de la educación. Para tal fin, se diseñan clases en las que se precisan los estándares básicos, los logros obtenidos y esperados, así como las acciones didácticas, pedagógicas y metodológicas a seguir para tratar los contenidos del curso en cada área y se realizan clases demostrativas y abiertas, reuniones, talleres, seminarios y mesas redondas, entre otras actividades, que generan una dinámica de colaboración entre los maestros de una misma área. Es decir, la esencia del método es producir una nueva relación de trabajo entre los maestros, los directivos docentes encargados de acompañar a los docentes en el mejoramiento de sus clases y los funcionarios de las entidades territoriales.

¹⁰⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Altablero No. 35, junio-julio 2005. En línea: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89947.html>. Recuperado [16 de agosto de 2007].

Secuencia Didáctica

“Proceso de enseñanza y aprendizaje en miniatura, implican la necesidad de identificar o inferir los principales componentes de un proceso de enseñanza y aprendizaje (...): objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del enseñante cuyo destinatario es el alumno, determinadas situaciones del alumno sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del estudiante, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del estudiante en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar inequívocamente su inicio, su desarrollo y su finalización”¹⁰⁹.

PRIMER MOMENTO:

Se inicia preguntando ¿Qué es interrogación de textos? Para así darles a conocer a los docentes dicha estrategia que además responde al título de este taller. Entendida como un proceso de construcción de significado del texto, en función de un contexto (situación, circunstancia de cómo llega el texto al aula) y de su propósito (para qué), reflexionando para dar respuesta a una necesidad de comprensión¹¹⁰.

Por lo tanto, se darán a conocer los siguientes horizontes a tener en cuenta para la enseñanza de la comprensión y producción de textos que permitan concretar el desarrollo de dicho proceso.

1. Concepto de Lectura

Proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.¹¹¹

¹⁰⁹ COLL, Cesar y otros. *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. citado por PÉREZ ABRIL, Mauricio. y RINCÓN BONILLA, Gloria. *Investigación y Transformación pedagógica*. Cali: Poemia, 2007.p.104.

¹¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores 2 000*. En línea: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/fundamentacion_I_ciclo.doc. Recuperado [octubre 2007]

¹¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 72

Nivel	Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
	Semántico Sintáctico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...

2. Niveles de Análisis y Producción de Textos¹¹²

¹¹² *Ibíd*, p. 63.

Intratextual			Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
		Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. <i>El cuento</i> : apertura, conflicto, cierre. <i>Noticia</i> : qué, cómo, cuándo, dónde. <i>Textos expositivos: comparativos</i> (paralelos, contrastes, analogías); <i>descriptivos</i> : (características, jerarquización semántica de los enunciados). <i>Textos argumentativos: ensayo</i> (tesis, argumentos, ejemplos). <i>Texto científico</i> (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas,,,
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico: Coherencia pragmática.

3. Cuatro Niveles de Informaciones (Indicios) que entrega un texto (sea éste para leer o producir) a partir de sus Estructuras Lingüísticas de Josette Jolibert y Catherine Crepón¹¹³

¹¹³ JOLIBERT, Josette. Niños construyendo su poder de leer y escribir: La reflexión metacognitiva en la formación de lectores y productores de textos. VI Encuentro Latinoamericano de la Red para la Transformación de la Formación en Lenguaje. Cali 27, 28 y 29 sep de 2007.

A partir del PROYECTO DEL LECTOR O PRODUCTOR
¿Qué estoy esperando del texto?
¿Para qué me va a servir?



INDICIOS a nivel del CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO

1. Indicios que permiten situar el texto : - contexto situacional próximo
- contexto cultural lejano
2. Indicios concerniendo los elementos de la SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN (inmediata o diferida) - autor/ destinatario
- objetivo y desafío

INDICIOS a nivel del TEXTO COMPLETO

3. Indicios concerniendo el TIPO de ESCRITO a que pertenece
- dentro de los textos funcionales
- dentro de los textos ficcionales (literarios)
4. Indicios concerniendo la LOGICA de su ORGANIZACION
- superestructura predecible y dinámica interna
- prototipo o estereotipo
5. Indicios concerniendo --- la COHERENCIA/ COHESION de su ENUNCIACION
- personas y sustitutos,
- sistema de los tiempos verbales
--- y sus TEMAS generales
- campos semánticos y redes lexicales

INDICIOS a nivel de sus ORACIONES

- 6 Indicios concerniendo las marcas significativas
--- en SINTAXIS - concordancias,
- desinencias,
- puntuación, etc.
--- y en LEXICO (palabras en contexto)

INDICIOS a nivel de sus PALABRAS



7. Las palabras y su micro estructuras - significativas o arbitrarias-
- sílabas, letras
- prefijos, sufijos y raíces

4. Los Estándares Curriculares

A los docentes se les da a conocer que son los Estándares Curriculares de Lengua Castellana de la siguiente manera:

Son las metas específicas que se deben alcanzar en la formación del desarrollo de los procesos pedagógicos en los estudiantes, los cuales son comunes para todos los educandos de una nación y se expresan tanto en términos de saber como de hacer. Son patrones reguladores para que el sistema educativo cumpla sus fines acordes con unos criterios comunes, buscando la calidad y equidad. Los estándares buscan favorecer la unidad de una nación, facilitan la movilidad de los estudiantes de un plantel educativo a otro y de una región a otra y se convierten en una herramienta para determinar la eficiencia y eficacia de una institución educativa.

Luego, se pregunta: ¿Cómo trabajar los Estándares en el aula?, ante lo cual la respuesta hace referencia a la realización de un modelo sobre el trabajo de éstos durante el desarrollo de este taller. Por lo tanto se explican los factores que plantean los Estándares, los cuales son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, de tal manera que los docentes los contemplen como opciones de trabajo de acuerdo a la clase que va a desarrollar. Después, se presentarán los estándares a tener en cuenta para la comprensión y producción del texto “El espejo del alma” para el grado 8º:

<p>FACTOR</p> 	<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p>	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p>
<p>ENUNCIADO IDENTIFICADOR</p> 	<p>Prozco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.</p>	<p>Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</p>

En últimas, según lo planteado por Cooper se realizará un ejercicio de metacognición del maestro, en la medida que reconozca su propio proceso de comprensión lectora. Éste le permitirá plantear estrategias para realizar el trabajo con los estudiantes, es decir, el docente es capaz de mostrar su propio proceso de lectura para que los estudiantes aprendan. Esto es lo que se conoce como *modelado*.

SEGUNDO MOMENTO:

Se entregará el texto titulado: “El espejo del alma” con el fin que realicen una lectura en grupos de 5 personas para luego leer el texto en voz alta ante el grupo. Luego se socializa con referencia en las siguientes preguntas: ¿Cómo les pareció el texto? ¿Qué les gustó del texto?

Después, se les pregunta: ¿Cómo empezarían la planeación de clase a partir del trabajo de este texto?, se socializan sus respuestas y se explica la estructura de la planeación, empezando por dar el ejemplo del encabezado, el cual contiene:

PLANEACIÓN DE CLASE Nº 1

“EL ESPEJO DEL ALMA”

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

DOCENTE RESPONSABLE: Jullie Arguello, Ruth Flórez, Zulay León y Karina Salazar

TIEMPO APROXIMADO: 10 Horas

FECHA: 10 y 11 de Octubre

GRADO: 8º

Estándar:

* Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

Subprocesos:

- Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

- Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Estándar:

* Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

Subprocesos:

- Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.
- Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.
- Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.

TERCER MOMENTO:

Se explican las fases de una planeación de clase del área de Lengua Castellana para el grado de 8º con el texto de Héctor Abad Faciolince titulado “El espejo del alma”:

- **ACTIVIDADES PREVIAS**

Se les pregunta a los docentes ¿Qué harían antes de entregar el texto?, ¿Cómo se hace para que el estudiante se interese por la lectura?

Una de las posibles respuestas de los docentes es la indagación del contenido del texto a partir del título. Entonces se les pregunta ¿Cuál es la frase? ¿A qué está aludiendo la frase?, ¿Qué le hace falta a la frase?, para concluir que la frase a la que alude el texto es: *los ojos son el espejo del alma* y luego compararla con el título. Por lo que se les pregunta ¿Están de acuerdo con el dicho?, ¿Por qué Héctor A. Faciolince lo cambió? Resaltando que se hace uso de las predicciones como una de las formas más comunes para el desarrollo de la actividad previa.

De acuerdo a lo anterior se explica que en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se proponen estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual. Estas son: antes, durante y después de la lectura. En esta estrategia se focaliza la atención y se despierta el interés hacia el texto. En este caso nos detendremos en la primera. Cabe señalar, que para el desarrollo de la comprensión lectora es recomendable no fragmentar el texto ni el proceso lector.

Como estas actividades están centradas en despertar el interés del estudiante debe tener un objetivo y un propósito de lectura definido por David

Cooper¹¹⁴. El primero indica al lector lo que puede averiguar de la lectura de un capítulo o texto determinado; y el segundo determina aquello a lo que el lector ha de atender.

En este momento, se les sugiere a los maestros pensar en un objetivo y en un propósito de lectura (los cuales ya están definidos con anterioridad). Se les da a conocer el objetivo de lectura y luego se les pregunta ¿para qué sirve el texto?, después de comprender el texto ¿qué hacen los estudiantes? Para que así puedan formular el propósito de lectura que se anotará en un papelógrafo. Estas opciones de propósito planteadas por los docentes serán revisadas más adelante.

Objetivo de lectura:

Reconocer la estructura de los textos narrativo y argumentativo.

Propósito de lectura:

Escribir un artículo de opinión.

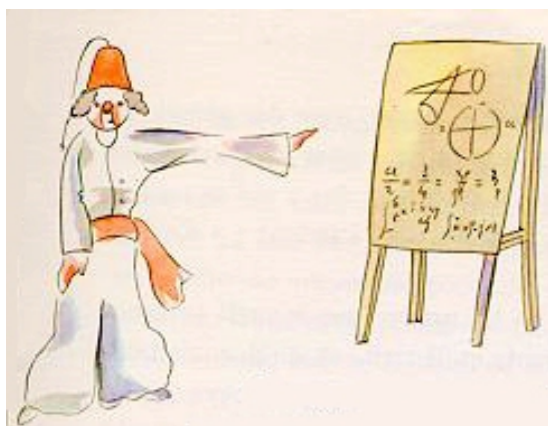
Una opción *antes de la lectura* es la intertextualidad, al relacionar el texto leído con otros. Por lo tanto la función del maestro es buscar ese tipo de relaciones. Entonces se les pregunta ¿Se les pareció el texto a otros que han leído anteriormente? ¿Recuerdan algún texto similar? Luego de socializar las respuestas se les menciona que el texto se relacionó con el cuarto capítulo del libro *El Principito*. Este intertexto se desarrolla a partir de la lectura de imágenes las cuales constituyen una estrategia que ayuda a activar la información previa requerida por el lector para comprender la idea global del texto. De esta manera el anterior ejercicio representa un organizador previo ya que permite introducir una idea clave relacionada con el tema del texto a trabajar posteriormente (El espejo del ama)

Las siguientes actividades se desarrollarán con los docentes (Se aclara que se llevará la planeación de la clase ya diseñada por el grupo orientador).

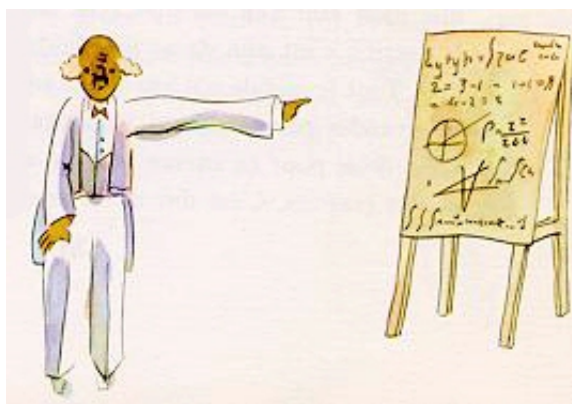
Estrategia: Visualización de imágenes.

1. Se le solicita observar con atención la siguiente imagen para que de esta manera den a conocer su percepción sobre ésta.

¹¹⁴ COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 32.



Luego, se coloca otra imagen con el fin de que realicen de nuevo el anterior ejercicio:



Se da el espacio para los comentarios y la discusión con respecto a las percepciones. Llegando a la conclusión que por la manera de vestir se califica a las personas.

Se aclara que una de las estrategias para activar la información previa es la discusión que según Cooper:

*La discusión es un proceso interactivo a partir del cual el profesor y sus estudiantes hablan acerca de un tema determinado; una discusión no consiste sencillamente en que el maestro explique a los alumnos un cuerpo de datos. La discusión es, con seguridad, la estrategia más comúnmente utilizada para ayudar a los alumnos a activar la información previa de que disponen o desarrollar la información previa de que carecen*¹¹⁵.

Luego, se le da cada docente el resumen de esta estrategia con el fin de realizar una lectura de la misma y resolver dudas (anexo N° 1)

¹¹⁵ Ibíd, p. 113.

A continuación se le entrega a los docentes el texto correspondiente a las imágenes del libro “El principito” del capítulo cuarto (anexo N° 2) y se comenta sobre la vida del autor y su obra. Se procede a hacer una lectura en voz alta y luego cada docente hace una lectura silenciosa del texto. Terminada la lectura se pregunta:

- ¿Qué tipo de texto es?

Las respuestas se escriben en el tablero y explicarán las razones del tipo de texto que consideran que es. Luego, se les solicita reconocer: ¿Cuáles son las dos historias que aparecen en el texto? y subrayen la que se asemeja a las imágenes, para reconocer que en un texto narrativo el autor utiliza otros tipos de textos como la opinión.

Cabe aclarar que se debe entregar el texto a cada estudiante con el fin de propiciar una mejor comprensión del mismo.

• **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Ahora se retoma el texto “El espejo del alma” y se pregunta a los docentes ¿Cómo interrogar el texto? tomando como base los comentarios realizados, se explica que en el momento de interrogar un texto se debe iniciar de lo global a lo local para lo cual se tendrá en cuenta los cuatro niveles de informaciones (Indicios) a partir de las estructuras lingüísticas del texto de Josette Jolibert (anexo N° 3). Estos niveles se articulan entre sí determinando muchas lecturas del texto lo cual no necesariamente se trabajan de manera lineal. Estos niveles se desarrollarán con el texto: “El espejo del alma” paso a paso de la siguiente manera:

1. INDICIOS A NIVEL DEL CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO

NIVEL 1

¿De dónde proviene el texto? ¿Conoce la revista Cromos? ¿Qué tipo de personas leen la revista Cromos? ¿Hace cuánto se publicó? ¿Es vigente el tema? (Anexo N° 5).

NIVEL 2

¿Quién escribió el texto?

De acuerdo a lo anterior se habla de la vida del autor (anexo N° 6) y de su estilo al escribir. Después se pregunta:

- ¿A quién va dirigido?
- ¿Qué se propone el texto?

2. INDICIOS A NIVEL DEL TEXTO COMPLETO

NIVEL 3

Con base en la pregunta *¿Qué tipo de texto es? ¿Qué diferencia hay entre el Capítulo IV del Principito y el texto de Héctor Abad Faciolince?*

Se retoma el capítulo IV del Principito para establecer diferencias entre un texto narrativo y un texto argumentativo a través de un cuadro.

<p align="center">Texto Narrativo <i>“El principito” Capítulo IV</i></p>	<p align="center">Texto Argumentativo <i>“El espejo del alma”</i></p>
<p>La narración es el relato de hechos situados en un tiempo y en un lugar determinados y entrelazados por unos personajes que generalmente son los protagonistas de la acción.¹¹⁶</p> <p>* ¿Está esta idea es un hecho o una opinión? <i>“Tengo poderosas razones para creer que el planeta del cual venía el principito era el asteroide B 612. Este asteroide ha sido visto sólo una vez con el telescopio en 1909, por un astrónomo turco”.</i></p>	<p>La argumentación es la aportación de hechos y la propuesta de razones que tratan de avalar y defender un planteamiento, una tesis, una idea o una opinión.¹¹⁷</p> <p>* ¿Esta idea es un hecho o una opinión? <i>“Hay personas descalzas y personas con zapatos tan rotos y raídos que solamente indican una cosa: soy muy pobre. Y zapatos firmados y muy finos que solamente gritan: soy muy rico”</i></p>
<p align="center">Un hecho es una afirmación cuando se puede corroborar. Una opinión traduce lo que piensa, siente o cree un individuo o grupo¹¹⁸</p>	
<p>* ¿En este párrafo las ideas constituyen una narración o una argumentación?</p>	<p>* ¿En este párrafo las ideas constituyen una narración o una argumentación?</p>

¹¹⁶ SANCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia: Aguilar, 2006. p. 342.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 379.

¹¹⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 306.

<p><i>Este astrónomo hizo una gran demostración de su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le creyó a causa de su manera de vestir. Las personas mayores son así. Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco impuso a su pueblo, bajo pena de muerte, el vestido a la europea. Entonces el astrónomo volvió a dar cuenta de su descubrimiento en 1920 y como lucía un traje muy elegante, todo el mundo aceptó su demostración.</i></p>	<p><i>Empecemos por las mujeres y por los extremos se va desde las que usan tacones altísimos, de aguja, frente a las que prefieren el zapato bajo, prácticamente sin tacón. Y entre las dos, la gama de don Rafael Pombo: "Chanclas, botas y escaipín", mocasines y sandalias, plataforma, medio tacón, zuecos, más la franja total de los colores rojos, blancos, verdes, dorados, plateados, negros, de charol y todo el espectro de marrones.</i></p>
<p>¿Cómo se diferencia un texto de opinión de un texto narrativo?</p>	

Importante: Con los textos siempre se debe evaluar y poner en duda lo que se lee.

A partir del anterior cuadro se deja en claro que tanto en un texto argumentativo como narrativo se presentan hechos y opiniones, pero lo que cambia es la manera como se utiliza en cada texto.

NIVEL 4

Una vez leída la historia, se formula las siguientes preguntas que ponen en evidencia los elementos de la narración.

- *Escenario:* ¿Dónde ocurre esta historia?, ¿En qué época tiene lugar esta historia?
- *Personajes:* ¿De qué trata la historia?, ¿Cuáles eran los personajes de la historia?, ¿Cuál es el personaje principal?
- *Problema:* ¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?
- *Acción:* ¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?
- *Resolución:* ¿Cómo resolvieron finalmente el problema los personajes de esta historia?
- *Tema:* ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?

A continuación, se muestra un Mapa de la historia "Capítulo IV del Principito", el cual es una técnica que permite a los estudiantes identificar los elementos de un texto narrativo y crear conciencia en ellos en cuanto a la forma que adopta una estructura narrativa.

Escenario	Turquía 1909 - 1920
Personajes	Astrónomo turco, dictador turco
Problema	Debido a la manera de vestir del astrónomo turco, nadie creyó en su descubrimiento
Acción	<p>*En el congreso de Astronomía nadie le cree al Astrónomo turco por su forma de vestir</p> <p>*El Dictador Turco impone una ley de vestir a la europea</p> <p>*El Astrónomo turco asume la nueva forma de vestir y creen en su descubrimiento</p>
Resolución	*El Astrónomo turco cambia su forma de vestir al utilizar un traje europeo y por eso creen en su descubrimiento
Tema	Por la manera de vestir se califica a las personas

Tomando de referencia el texto narrativo se le pregunta a los docentes ¿Cuál es la estructura del “Capítulo IV del Principito”?

1. *Orientación:* Tengo poderosas razones para creer que el planeta del cual venía el principito era el asteroide B 612.
2. *Desarrollo de un episodio:* Este asteroide ha sido visto sólo una vez con el telescopio en 1909, por un astrónomo turco.
3. *Complicación:* Este astrónomo hizo una gran demostración de su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le creyó a causa de su manera de vestir.
4. *Evaluación:* Las personas mayores son así.
5. *Acciones:* Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco impuso a su pueblo, bajo pena de muerte, el vestido a la europea.

6. *Resolución:* Entonces el astrónomo volvió a dar cuenta de su descubrimiento en 1920 y como lucía un traje muy elegante, todo el mundo aceptó su demostración.

Prosiguiendo con la estructura del texto, se retoma el artículo de opinión de Héctor Abad Faciolince para hacer un reconocimiento del texto empezando por enumerar los párrafos. Luego se sigue un ejercicio de orientación que se desarrollará de la siguiente manera: se subrayará con colores las diferentes partes del texto que le serán indicadas por parte de las orientadoras.

1. *Introducción:* “*Hay personas descalzas y personas con zapatos tan rotos y raídos que solamente indican una cosa: soy muy pobre. Y zapatos firmados y muy finos que solamente gritan: soy muy rico. Pero no voy a hablar de estos límites de opulencia o penuria; quiero hablar de los zapatos comunes y corrientes, los de todos los días, los suyos y los míos. Aunque el criterio suene bajo y rastrero estoy de acuerdo con Nanni Moretti cuando dice: "Por sus zapatos los reconoceréis". ¿A quiénes? Pues a todos. Dice el único Marqués vivo de Medellín que "los zapatos son el espejo del alma".*

2. *Argumentación:* *Empecemos por las mujeres y por los extremos se va desde las que usan tacones altísimos, de aguja, frente a las que prefieren el zapato bajo, prácticamente sin tacón. Y entre las dos, la gama de don Rafael Pombo: "Chanclas, botas y escaipín", mocasines y sandalias, plataforma, medio tacón, zuecos, más la franja total de los colores rojos, blancos, verdes, dorados, plateados, negros, de charol y todo el espectro de marrones. Nunca tuve esposa ni novia de zapatos rojos (salvo por uniforme del colegio) y no puedo ni imaginarme cómo serán esas señoras en la casa, en la cama. Las veo sí en las fiestas y en los supermercados y andan como demasiado seguras de sí mismas, hablan duro, llaman la atención.*

Para mí los zapatos rojos son como un semáforo en ese mismo color: me paran en seco, de ahí no paso, no me acerco ni aunque sea una morena de esas que pisan con garbo. Las de zapatos blancos que no son enfermeras, no logro descifrarlas ni entenderlas tampoco.

En general prefiero el alma más tímida de las que usan tacón bajo, pero no puedo negar que a las que usan alto se les alargan de manera favorable las piernas y para no irse de bruces se les salen las nalgas, insinuantes. Es una coquetería que les queda bien a las bonitas, solo a las muy bonitas.

Algunas en este eterno verano de los trópicos, se ponen botas altas, invernales, forradas en peluda piel. La consecuencia obvia de esta costumbre tonta es una sola: pecueca.

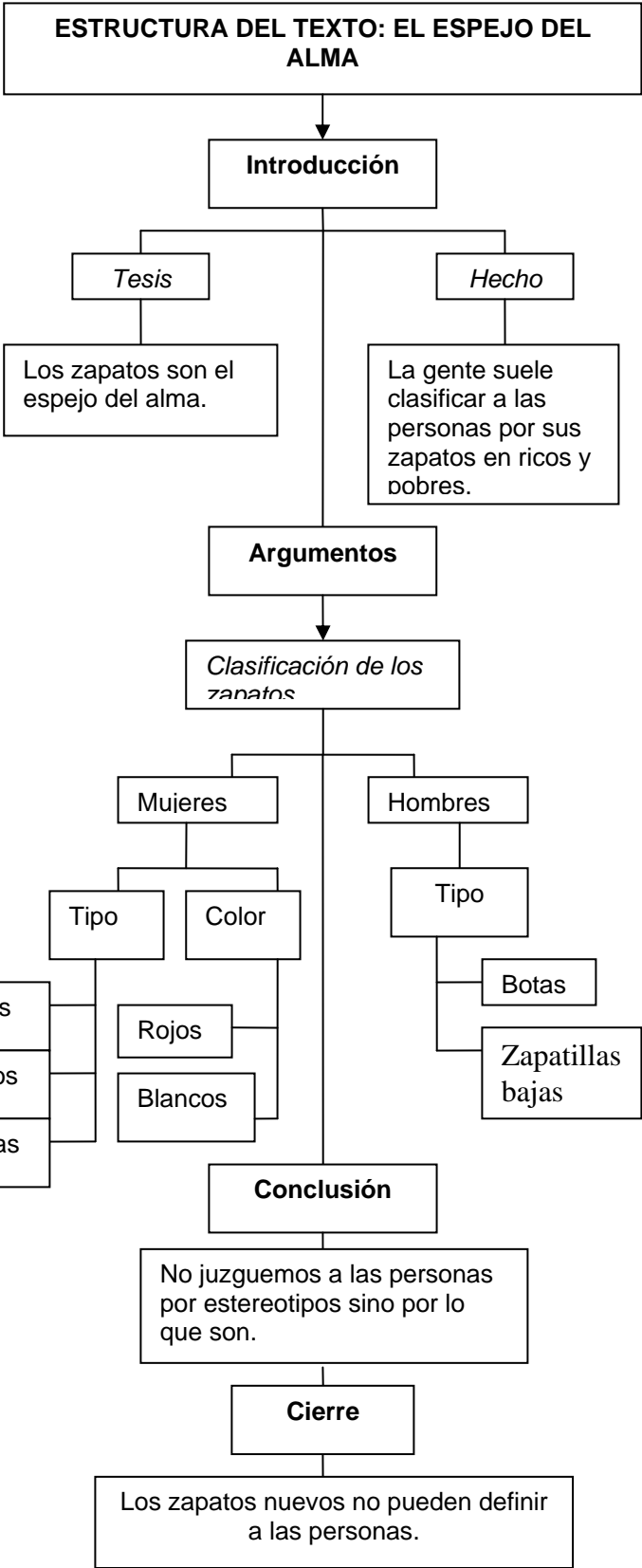
En los hombres, un individuo de botas tejanas, con refuerzo metálico en el tacón. Casi espuelas, y remate hacia arriba en puntudísimo pico, indica ya todo un programa de vida. Yo no sé en Texas, pero aquí demuestran demasiadas ganas de parecer muy macho. Tan macho remacho que es casi sospechoso. El otro extremo son esas zapatillas bajas, delicadas como de cabretilla, casi siempre sin cordones, sobre pies diminutos de china sometida a torturas y vendajes, bajo tobillos gráciles de gacela asustada: ya el interés de parecer muy finos no deja lugar a dudas. Parecen ir rogando por la vida: ¡Cuidado, no me vayan a pisar!

3. Conclusión: *No logro ir mucho más lejos en esta tipología zapatera. No sé definir en dónde está la clave, pero yo intuyo (y casi siempre acierto) cuál es el carácter de una persona con solo mirarle los zapatos y esto no tiene nada que ver con el precio. Que el asunto sea menos frívolo de lo que se piensa nos lo demuestran los dos poetas más grandes de Colombia a principios de siglo.*

Que no son los que creen en Bogotá, sino dos magníficos viejos de provincia: León de Greiff y Luis Carlos López. Hay muchas maneras académicas de demostrarlo, pero una trivial, aunque segura, es que ambos hablaron del alma, es decir, de los zapatos. "Mi sandalia o mi abarca o mi coturno, no los piséis tumulto tumultuario", advirtió el poeta que vivió en Bolombolo. Y el tuerto es famoso por sus zapatos viejos, que son la imagen perfecta de su cariño por Cartagena. Y del cariño por todo, porque todos los cariños suelen ser así, viejos gastados, cómodos, como los zapatos que nos acompañan por años.

4. Cierre: *"Y a propósito: los zapatos hay que estrenarlos al escondido; nada más feo ni más incómodo que un par de zapatos nuevos".*

Prosiguiendo con lo anterior, se identifica con los docentes el eje o hilo temático a partir de la estructura del texto, partiendo de la pregunta ¿Qué se escribe en la introducción del Capítulo IV del Principito? Con base en las respuestas, se contrasta la introducción de este texto con la de un texto argumentativo, por lo que se pregunta acerca del texto de Héctor Abad Faciolince, ¿Qué podemos encontrar en la introducción? en la introducción se encuentra la tesis y el hecho, para ello se les pregunta: ¿Cuál es la tesis y el hecho del texto?, ¿Cuál es la clasificación que hace el autor?, ¿Cuál es la conclusión?, ¿Cuál es el cierre? Finalmente, se realiza un esquema de la estructura del texto junto con los docentes a partir de las anteriores preguntas.



¿Cuál es la tesis y el hecho del texto?

¿Cuál es la clasificación que hace el autor?

¿Cuál es la conclusión?

¿Cuál es el cierre?

Luego se le pregunta ¿Cómo se hace para que los estudiantes entiendan la estructura del texto? se anotan en el tablero las respuestas dadas. Luego, se utiliza la técnica del modelado y la silueta textual con el fin de identificar la estructura del texto (*Introducción, argumentación, conclusiones y cierre*) en el texto de Héctor Abad Faciolince “El espejo del alma”

Introducción

<p>*¿Qué hace el autor?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>*En un primer momento toma un hecho, un pensamiento común de la gente ¿Cuál es?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>*Presenta su punto de vista/hecho ¿Cuál es?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>*Hace clasificación de los zapatos ¿Cómo los clasifica? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Argumentación

<p>*¿Cómo empieza la argumentación? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>*El autor los clasifica por:</p>		
	<i>¿Cómo son?</i>	<i>¿Qué impresión le da?</i>
<p>MUJER:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Rojo *Blanco *Altos *Bajos *Botas 		
<p>HOMBRES</p> <ul style="list-style-type: none"> *Texanos *Zapatillas 		

Conclusiones

En conclusión *“Un tema que parece tan frívolo no lo es” ¿Qué es lo frívolo?_____

*Esto puede verse de otra manera, ¿Cómo?_____

*Por lo tanto.....
* ¿Cuál es el Consejo?_____

Cierre

* ¿Cuál es el cierre?_____

Seguidamente se les da a conocer a los docentes los siguientes aspectos respecto a la estructura de un texto argumentativo.

Para tener en cuenta en la estructura argumentativa:

- 1. La tesis esta a veces en forma implícita*
- 2. Es opcional el cierre en algunos textos argumentativos. Eso depende del autor.*
- 3. Se concluye con una alternativa de solución o una nueva posición.*
- 4. Los artículos de opinión al ser impresos en una sección de revista o periódico, están expuestos a ser recortados o presentar las ideas inconclusas, ya que depende del espacio y los caracteres designados para ese artículo.*

Finalmente, se escribe en el tablero la estructura del texto (anexo N° 7) para reforzar la superestructura del mismo.

NIVEL 5

En la Lingüística Textual se utiliza una categoría que hace referencia a la coherencia lineal entendida como la hilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significación (un párrafo por ejemplo)¹¹⁹. La coherencia lineal se garantiza por el uso de los mecanismos de cohesión como referencias anafóricas, catafóricas,

¹¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 68.

repetición, sinonimia, antonimia, conectores, marcadores textuales y signos de puntuación (anexo N° 8)

Para ello se les pregunta a los docentes, ¿Qué recurso utilizó el autor para unir los párrafos? Cuya respuesta es:

- * En los párrafos 1 y 2 utiliza la repetición, cuando el autor sigue hablando de los zapatos rojos
- * En los párrafos 2 y 3 utiliza la contraposición o el contraste con la expresión “más tímida” con “esas que pisan con garbo”
- * En los párrafos 3 y 4 utiliza el pronombre “Algunas” para aludir a lo mencionado: Las mujeres. Aquí se evidencia una relación catafórica.
- * En los párrafos 4 y 5 utiliza la antonimia con la expresión “en los hombres” siendo este un marcador textual
- * En los párrafos 5 y 6 utiliza un marcador textual con la expresión “No logro ir mucho más lejos en esta tipología zapatera”.
- * En los párrafos 6 y 7 utiliza el pronombre relativo “que” el cual es una relación catafórica

Después de haber realizado el anterior ejercicio con los docentes, se le pregunta ¿Cómo se enseña la gramática? Al terminar de escuchar las respuestas de los docentes se les reitera que esta es una manera de trabajar la gramática (mecanismos de cohesión) con los estudiantes ya que de esta forma adquieren sentido en el texto.

A continuación responden una serie de interrogantes, con el fin de reconocer cómo el autor del texto “El espejo del alma” une los párrafos. (Esta es una forma de evidenciar lo que conocen los estudiantes de los mecanismos de cohesión).

1. La expresión que utiliza el autor para unir los párrafos 1 y 2 es:

- a. Las mujeres
- b. Zapatos rojos
- c. Las enfermeras

2. En el párrafo 2 la expresión “ese mismo color” hace referencia a:

- a. Los zapatos rojos
- b. Los zapatos azules
- c. Los zapatos blancos

3. La expresión “más tímida” esta en oposición con:

- a. Las fieras
- b. Las seguras de sí mismas
- c. Las morenas

4. La palabra “Algunas” se puede reemplazar por:

- a. Unas
- b. Ningunas
- c. Las mujeres

5. La expresión “en los hombres” está opuesta a la expresión “las mujeres” por una relación de:

- a. Antonimia
- b. Sinonimia
- c. Diferencia

6. La expresión “Esta tipología zapatera” hace referencia a:

- a. Clases de zapatos que utilizan los hombres los cuales define su personalidad
- b. Clases de zapatos que utilizan las mujeres los cuales define su personalidad
- c. Clases de zapatos que utilizan hombres y mujeres definen su personalidad

7. El pronombre relativo “que” reemplaza a:

- a. Los dos poetas más grande de Colombia
- b. La clase de zapatos que utilizan hombres y mujeres
- c. Dos personajes reconocidos a principios del siglo

8. El artículo “Las” hace referencia a:

- a. Señoras
- b. piernas
- c. Mujeres

Finalmente se concluye con la siguiente pregunta ¿Qué tanto de lo que se acabó de hacer, le ayuda al estudiante a comprender el texto?

3. INDICIOS A NIVEL DE SUS ORACIONES

NIVEL 6

Para este nivel es aconsejable preguntar lo más difícil de la Lingüística Oracional porque no es necesario trabajar todo el texto. Posteriormente, se identifica dentro de los párrafos la palabra pero con el fin de determinar el uso de éste, para ello se pregunta ¿Qué significa el pero en cada oración? Se socializan las razones sobre la función del conector en el párrafo que les correspondió por grupos para así llegar a identificar la estructura del enunciado. Terminada la socialización se les pide a los docentes que replacen el pero por otros conectores sin cambiar el sentido del enunciado.

Finalmente se puede aclarar la definición de este tipo de conector:

Conector opositivo: *“Señala que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia de los que le precede. La diferencia puede no ser más que un matiz o, por el contrario, puede ser algo totalmente opuesto a lo afirmado anteriormente”¹²⁰.*

4. INDICIOS A NIVEL DE SUS PALABRAS

NIVEL 7

Luego, subrayarán las palabras desconocidas, sobre las cuales dirán qué significan dentro del texto. Dichas palabras responden al léxico (palabras en contexto) que a su vez hace parte de la *Lingüística de Microestructura* planteada por Josette Jolibert, las cuales permiten una mejor comprensión del texto desde la identificación de su significado dentro del mismo texto sin buscar en el diccionario.

Luego de socializar los posibles significados, se muestran los que se encontraron en el diccionario de la Real Academia Española, para así contrastarlos y mirar si acertaron o no, teniendo en cuenta el sentido del texto con relación a dichas palabras.

- **Opulencia:** Abundancia, riqueza y sobra de bienes.

¹²⁰ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. p. 299.

- **Raído:** Dicho de una tela o de un vestido: Muy gastado por el uso, aunque no roto
- **Penuria:** Escasez, falta de las cosas más precisas o de alguna de ellas.
- **Mocasín:** Calzado que usan los indios, hecho de piel sin curtir.
- **Espectro:** Banda matizada de los colores del iris.
- **Garbo:** Gallardía, gentileza, buen aire y disposición de cuerpo.
- **Bruces:** Dar con la cara, o caer dando con ella, en una parte.
- **Frívolo:** Ligerero, inconstante, insustancial
- **Cabretilla:** Piel de cabrito o cabra para empeine, curtida al puro cromo y a la que se da un acabado liso, lustroso y brillante.
- **Grácil:** Sutil, delgado o menudo.
- **Trivial:** Que no sobresale de lo ordinario y común, que carece de toda importancia y novedad.

En este texto aparece unos intertextos que “tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se pone en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria”¹²¹.

El acercamiento a los intertextos se hace a partir de la palabra **Escarpín** (Zapato de una sola suela y de una sola costura). Con esta palabra se les pregunta a los estudiantes ¿por qué esta escrita en comillas?, ¿Cuál es el poema de Rafael Pombo en que aparece escrita? A parte de Rafael Pombo que otros autores se mencionan en el texto y ¿Por qué el autor lo hace? (anexo N° 9).

• ACTIVIDAD DESPUÉS

Las actividades para después de la lectura¹²² permiten habilitar a las estudiantes para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruya las redes conceptuales que habitan en él. Se le pregunta a los docentes ¿Qué harían para que los estudiantes den cuenta del texto?, se escriben las respuestas y se discute lo dicho por los docentes. Se plantea que una forma

¹²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 62.

¹²² Ibíd, p. 97.

de mirar la comprensión del texto es a través de un resumen donde se pregunta *¿De qué trata el texto?* para lo cual los docentes deben realizarlo.

Luego de socializar algunos resúmenes se les da a conocer el realizado por las docentes orientadoras del taller (anexo 10)

Posteriormente, se retoman los propósitos elaborados por los docentes para formular el propósito adecuado con respecto a todo el ejercicio de comprensión realizado, preguntándoles *¿Cuál es el propósito de lectura?* Luego de la socialización de sus respuestas se les presenta lo estipulado anteriormente (en las actividades previas) para constrarlo con lo realizado en todo el taller.

- **EVALUACIÓN**

Por último, los docentes responderán por escrito las siguientes preguntas y posteriormente se socializa las repuestas (anexo 11):

- ¿Cómo fue el proceso de lectura?
- ¿Qué dificultades encontraron?, ¿Por qué?

Luego, los docentes complementan el siguiente cuadro en el que se sintetiza el proceso realizado en términos de lo que se aprendió.

LO QUE APRENDÍ	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE FALTA POR APRENDER

ANEXOS

Anexo N° 1

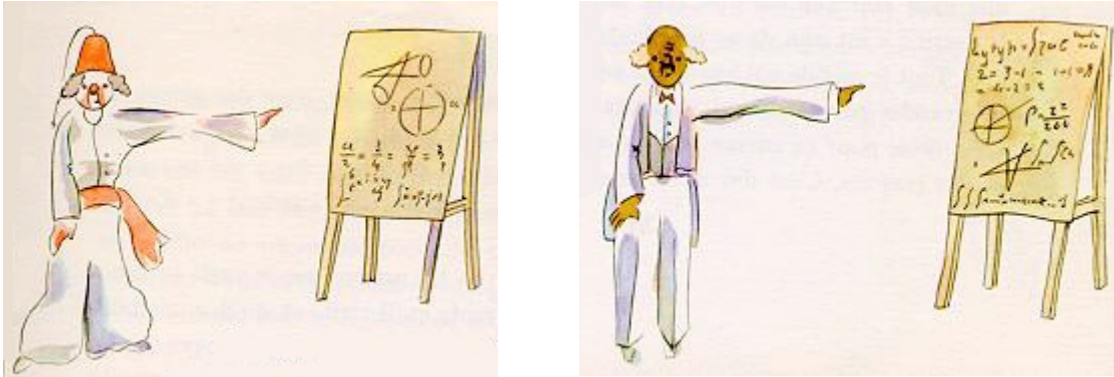
Directrices para preparar una discusión al desarrollo de la información previa.¹²³

1. Sepa exactamente qué puntos es preciso aclarar al calor de la discusión. Ellos deberían relacionarse con el argumento o las ideas fundamentales del texto.
2. Formule preguntas que obliguen a los estudiantes a responder algo más que un *sí* o un *no*. Las preguntas deben forzar a los niños a elaborar y explicar sus respuestas. El docente que esté recién aprendiendo a conducir una discusión deberá escribir las preguntas por adelantado para asegurarse de crear interrogantes que requieran de algo más que un *sí* o un *no* por respuesta. Se puede utilizar, en este sentido, las preguntas sugeridas en los textos escolares de lectura, en la medida que ellas cumplan con tales requisitos.
3. Impulse a ciertos estudiantes a responder las preguntas: no espere siempre a que haya voluntarios para responder.
4. Al individualizar a un estudiante para que responda a las preguntas, formule la interrogante antes de nombrar o elegirlo. Esta práctica obliga al resto del aula a escuchar la pregunta y participar en el proceso.
5. Después de formular una pregunta, brinde al estudiante el tiempo suficiente para responder. Sucede a veces que el docente no ofrece al estudiante el tiempo suficiente para que piense su respuesta a una pregunta.
6. Anime a sus estudiantes a formular sus propias interrogantes sobre el tema o a formular preguntas a partir de las respuestas de sus compañeros. No es mala idea que el docente modele tales comportamientos ante sus estudiantes y les diga que ellos mismos pueden hacer preguntas semejantes a las suyas o las de sus compañeros.
7. Participe en la discusión y modele la conducta de formular preguntas y respuestas acertadas; diga a los estudiantes que deberían esforzarse por formular preguntas igual que usted lo ha hecho.
8. No permita que la discusión se arrastre indefinidamente, hasta que sus estudiantes comiencen a distraerse. Una discusión más breve, y más vivaz es mucho más motivante que una en exceso prolongada.
9. Redondee la discusión haciendo que los estudiantes resuman los puntos tratados. Ofrézcales la orientación necesaria cuando la requieran, pero no se limite a enunciar aquello que se trató en la discusión. Para que ésta resulte útil a los estudiantes, han de ser capaces de internalizar y verbalizar las ideas expuestas.

¹²³ SANCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia: Aguilar, 2006. p. 342.

Anexo Nº 2

Capítulo IV del Principito¹²⁴



De esta manera supe una segunda cosa muy importante: su planeta de origen era apenas más grande que una casa.

Esto no podía asombrarme mucho. Sabía muy bien que aparte de los grandes planetas como la Tierra, Júpiter, Marte, Venus, a los cuales se les ha dado nombre, existen otros centenares de ellos tan pequeños a veces, que es difícil distinguirlos aun con la ayuda del telescopio. Cuando un astrónomo descubre uno de estos planetas, le da por nombre un número. Le llama, por ejemplo, "el asteroide 3251".

Tengo poderosas razones para creer que el planeta del cual venía el principito era el asteroide B 612. Este asteroide ha sido visto sólo una vez con el telescopio en 1909, por un astrónomo turco.

Este astrónomo hizo una gran demostración de su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le creyó a causa de su manera de vestir. Las personas mayores son así. Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco impuso a su pueblo, bajo pena de muerte, el vestido a la europea. Entonces el astrónomo volvió a dar cuenta de su descubrimiento en 1920 y como lucía un traje muy elegante, todo el mundo aceptó su demostración.

Si les he contado de todos estos detalles sobre el asteroide B 612 y hasta les he confiado su número, es por consideración a las personas mayores. A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo,

¹²⁴ SAINT-EXUPÉRY, Antoine. El Principito, Capítulo cuarto. En línea: <http://www.franciscorobles.com.ar/libros/principito/pag02.htm>. 2003. Recuperado [20 de agosto de 2007]

jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar: "¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?". Pero en cambio preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?". Solamente con estos detalles creen conocerle. Si les decimos a las personas mayores: "He visto una casa preciosa de ladrillo rosa, con geranios en las ventanas y palomas en el tejado", jamás llegarán a imaginarse cómo es esa casa. Es preciso decirles: "He visto una casa que vale cien mil pesos". Entonces exclaman entusiasmados: "¡Oh, qué preciosa es!".

De tal manera, si les decimos: "La prueba de que el principito ha existido está en que era un muchachito encantador, que reía y quería un cordero. Querer un cordero es prueba de que se existe", las personas mayores se encogerán de hombros y nos dirán que somos unos niños. Pero si les decimos: "el planeta de donde venía el principito era el asteroide B 612", quedarán convencidas y no se preocuparán de hacer más preguntas. Son así. No hay por qué guardarles rencor. Los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores.

Pero nosotros, que sabemos comprender la vida, nos burlamos tranquilamente de los números. A mí me habría gustado más comenzar esta historia a la manera de los cuentos de hadas. Me habría gustado decir: "Era una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía necesidad de un amigo..." Para aquellos que comprenden la vida, esto hubiera parecido más real.

Porque no me gusta que mi libro sea tomado a la ligera. Siento tanta pena al contar estos recuerdos. Hace ya seis años que mi amigo se fue con su cordero. Y si intento describirlo aquí es sólo con el fin de no olvidarlo. Es muy triste olvidar a un amigo. No todos han tenido un amigo. Y yo puedo llegar a ser como las personas mayores, que sólo se interesan por las cifras. Para evitar esto he comprado una caja de lápices de colores. ¡Es muy duro, a mi edad, ponerse a aprender a dibujar, cuando en toda la vida no se ha hecho otra tentativa que la de una boa abierta y una boa cerrada a la edad de seis años! Ciertamente que yo trataré de hacer retratos lo más parecido posibles, pero no estoy muy seguro de lograrlo. Uno saldrá bien y otro no tiene parecido alguno. En las proporciones me equivoco también un poco. Aquí el principito es demasiado grande y allá es demasiado pequeño. Dudo también sobre el color de su traje. Titubeo sobre esto y lo otro y unas veces sale bien y otras mal. Es posible, en fin, que me equivoque sobre ciertos detalles muy importantes. Pero habrá que perdonármelo ya que mi amigo no me daba nunca muchas explicaciones. Me creía semejante a sí mismo y yo, desgraciadamente, no sé ver un cordero a través de una caja. Es posible que yo sea un poco como las personas mayores. He debido envejecer.

***Biografía de Antoine de Saint-Exupéry¹²⁵**

Antoine de Saint-Exupéry, el autor de EL PRINCIPITO, fue un aviador y literato francés que sólo vivió escasos 44 años. Nació en Lyon, en 1900 y falleció en 1944.

En realidad, nunca se supo que ocurrió con él. Saint-Exupéry desapareció para siempre en una misión de reconocimiento, cuando sobrevolaba la Francia ocupada por los nazis, durante la Segunda Guerra Mundial. Saint-Exupéry comenzó escribiendo en prosa lírica vivencias de carácter novelesco y, posteriormente, continuó con diarios, informes y cartas.

Sus textos son consecuencia de reflexiones profundas de índole humanista y de crítica a la cultura. Entre sus novelas sobresalen VUELO NOCTURNO y EL CORREO DEL SUR. Como diario dio vida a PILOTO DE GUERRA.

Pero su obra más famosa y por la que ha trascendido es EL PRINCIPITO, un cuento largo que en formato de libro ha batido récord de venta en el mundo y en todos los idiomas desde 1943, año en que se publicó por primera vez en francés.

EL PRINCIPITO es su obra cúlmine. En sus páginas se evocan -de manera sencilla y clara- los valores más arraigados y esenciales del humanismo, donde quedan de manifiesto la solidaridad, bondad, entereza, tenacidad, compañerismo y entusiasmo por el conocimiento. El libro es un símbolo de búsqueda permanente del hombre, de aquellos principios que enriquecen el espíritu y que traen paz infinita al alma.

¹²⁵ ROBLES, Francisco. Antoine de Saint-Exupéry (1900 - 1944) En línea:
<http://www.franciscorobles.com.ar/libros/principito/autor.htm>. 2003. Recuperado [20 de agosto de 2007]

Anexo Nº 3

Cuatro Niveles De Informaciones (Indicios) Que Entrega Un Texto (Sea Éste Para Leer O Producir) A Partir De Sus Estructuras Lingüísticas de *Josette Jolibert y Catherine Crepón*¹²⁶

A partir del **PROYECTO DEL LECTOR O PRODUCTOR**
¿Qué estoy esperando del texto?
¿Para qué me va a servir?



INDICIOS a nivel del CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO

1. Indicios que permiten situar el texto : - contexto situacional próximo
- contexto cultural lejano
2. Indicios concerniendo los elementos de la **SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN** (inmediata o diferida) - autor/ destinatario
- objetivo y desafío

INDICIOS a nivel del TEXTO COMPLETO

3. Indicios concerniendo el **TIPO de ESCRITO** a que pertenece
- dentro de los textos funcionales
- dentro de los textos ficcionales (literarios)
4. Indicios concerniendo la **LOGICA** de su **ORGANIZACIÓN**
- superestructura predecible y dinámica interna
- prototipo o estereotipo
5. Indicios concerniendo --- la **COHERENCIA/ COHESION** de su **ENUNCIACION**
- personas y sustitutos,
- sistema de los tiempos verbales
--- y sus **TEMAS** generales
- campos semánticos y redes lexicales

INDICIOS a nivel de sus ORACIONES

- 6 Indicios concerniendo las marcas significativas
--- en **SINTAXIS**
- concordancias,
- desinencias,
- puntuación, etc.
--- y en **LEXICO** (palabras en contexto)

INDICIOS a nivel de sus PALABRAS

7. Las palabras y su micro estructuras - significativas o arbitrarias-
- sílabas, letras
- prefijos, sufijos y raíces

¹²⁶ JOLIBERT, Josette. Niños construyendo su poder de leer y escribir: La reflexión metacognitiva en la formación de lectores y productores de textos. VI Encuentro Latinoamericano de la Red para la Transformación de la Formación en Lenguaje. Cali 27, 28 sep de 2007.

1. INDICIOS A NIVEL DEL CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO

***Contexto:** Son las relaciones que se establece entre un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por si mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular¹²⁷

***Parámetros de la situación de la comunicación:** Según Escandell¹²⁸ la situación es la que propicia los datos necesarios para decidir a que se está refiriendo el interlocutor. Aún cuando se sepa caracterizar el significado es necesario saber ¿Quién? ¿A quién? ¿Para qué? y ¿Si es pertinente o no es pertinente el texto? Esto corresponde al autor, al destinatario, al objetivo y al desafío.

2. INDICIOS A NIVEL DEL TEXTO COMPLETO

***Tipo de texto:** Responde a la clasificación de los textos según determinadas características, Estos son: el informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. En este caso se trabajará sobre el último, el cual según Jesús Sánchez Lobato¹²⁹ presenta opiniones, hechos o ideas sobre un tema expuesto con el propósito de convencer o persuadir, por lo que apoya y defiende una idea planteada con claridad y firmeza, caracterizándose por el dominio de los recursos dialécticos necesarios para destacar en cada momento lo esencial en función de la intención y del público al que va dirigido y del manejo del conocimiento referente al punto de vista que se defiende. Este tipo de texto contempla diferentes modalidades de escritos, como el que se desarrolla en este caso, el artículo de opinión. Éste analiza un hecho de actualidad con un estilo libre y desde una perspectiva subjetiva, que responde al efecto que el periodista quiere crear en el lector. De este modo, el texto de opinión suele destacarse porque:

1. No trabajan directamente sobre los hechos y no transmiten datos.
2. Trabajan sobre ideas y opiniones. Deducen consecuencias teóricas, políticas y culturales de lo que sucede.
3. Todos coinciden en que emiten juicios de valor.
4. Realizan comentarios y evaluaciones llegando, incluso, en ocasiones a plantear expectativas sobre algún acontecimiento, tema o texto.
5. Tiene gran libertad expresiva.¹³⁰

¹²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 77.

¹²⁸ ESCANDELL, María Victoria. Introducción a la pragmática. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 25.

¹²⁹ SANCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia: Aguilar, 2006. p. 379.

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 469.

***Superestructura del texto:** La primera hace referencia a una “Estructura global que caracteriza a un tipo de texto”¹³¹. Por lo que es el conjunto del texto lo que determina su estructura organizativa, en el orden en que se componen las partes de éste, conformado por categorías que dependen de reglas convencionales que permiten la combinación de las mismas.

***Lingüística textual:** Estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración, en unidades lingüísticas mayores investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social¹³². Dentro de ella se encuentra la Macroestructura que es la “Representación abstracta de la estructura global de significado del texto”¹³³ que se limita con el tema (de lo que se habla) por lo que se establecen conexiones entre unidades textuales. Es decir, existe un principio temático en el que las secuencias de oraciones están determinadas por el texto, aún cuando no se trata de separar sus partes sino verlas en relación al significado del todo. Entonces, el tema es desarrollado por una serie de proposiciones que conforman el texto.

3. INDICIOS A NIVEL DE SUS ORACIONES

***Lingüística de la oración y de la frase:** considera el lenguaje como un sistema formal de signos articulado a entorno diferentes grupos de oraciones. Para lo cual se tiene en cuenta la sintaxis: concordancia de persona, número, género, relación entre las palabras y los determinantes. El vocabulario clave: portador de mayor significado en el texto, el significado de la presentación de la oración o su ausencia.

4. INDICIOS A NIVEL DE SUS PALABRAS

***Lingüística a nivel de la microestructura del texto:** es entendida como “Estructura local de un texto”¹³⁴ que se manifiesta en la estructura de las oraciones y las relaciones entre la secuencia de éstas. Por tal motivo, las relaciones se dan gracias a la coherencia lineal entendida como la concordancia que existe entre una oración a otra a partir de los “recursos lingüísticos: conectores y frases conectivas”¹³⁵, que van a la par con la

¹³¹ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España: Paidós, 1.997. p 77.

¹³² LOMAS, Carlos Cómo enseñar hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I. Barcelona: Paidós.1999. p. 59.

¹³³ *Ibíd.*, p. 78.

¹³⁴ *Ibíd.*, p. 78.

¹³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá : Magisterio, 1998. p. 68.

coherencia local, ésta a diferencia de la anterior se encarga de las relaciones de las palabras dentro de la oración.

Anexo Nº 4

EL ESPEJO DEL ALMA

Héctor Abad Faciolince

Hay personas descalzas y personas con zapatos tan rotos y raídos que solamente indican una cosa: soy muy pobre. Y zapatos firmados y muy finos que solamente gritan: soy muy rico. Pero no voy a hablar de estos límites de opulencia o penuria; quiero hablar de los zapatos comunes y corrientes, los de todos los días, los suyos y los míos. Aunque el criterio suene bajo y rastrero estoy de acuerdo con Nanni Moretti cuando dice: "Por sus zapatos los reconoceréis". ¿A quiénes? Pues a todos. Dice el único Marqués vivo de Medellín que "los zapatos son el espejo del alma". Empecemos por las mujeres y por los extremos se va desde las que usan tacones altísimos, de aguja, frente a las que prefieren el zapato bajo, prácticamente sin tacón. Y entre las dos, la gama de don Rafael Pombo: "Chanclas, botas y escaipín", mocasines y sandalias, plataforma, medio tacón, zuecos, más la franja total de los colores rojos, blancos, verdes, dorados, plateados, negros, de charol y todo el espectro de marrones. Nunca tuve esposa ni novia de zapatos rojos (salvo por uniforme del colegio) y no puedo ni imaginarme cómo serán esas señoras en la casa, en la cama. Las veo sí en las fiestas y en los supermercados y andan como demasiado seguras de sí mismas, hablan duro, llaman la atención.

Para mí los zapatos rojos son como un semáforo en ese mismo color: me paran en seco, de ahí no paso, no me acerco ni aunque sea una morena de esas que pisan con garbo. Las de zapatos blancos que no son enfermeras, no logro descifrarlas ni entenderlas tampoco.

En general prefiero el alma más tímida de las que usan tacón bajo, pero no puedo negar que a las que usan alto se les alargan de manera favorable las piernas y para no irse de bruces se les salen las nalgas, insinuantes. Es una coquetería que les queda bien a las bonitas, solo a las muy bonitas.

Algunas en este eterno verano de los trópicos, se ponen botas altas, invernales, forradas en peluda piel. La consecuencia obvia de esta costumbre tonta es una sola: pecueca.

En los hombres, un individuo de botas tejanas, con refuerzo metálico en el tacón. Casi espuelas, y remate hacia arriba en puntudísimo pico, indica ya todo un programa de vida. Yo no sé en Texas, pero aquí demuestran demasiadas ganas de parecer muy macho. Tan macho remacho que es casi sospechoso. El otro extremo son esas zapatillas bajas, delicadas como de cabretilla, casi siempre sin cordones, sobre pies diminutos de china sometida a torturas y vendajes, bajo tobillos gráciles de gacela asustada: ya el interés de parecer muy finos no deja

lugar a dudas. Parecen ir rogando por la vida: ¡Cuidado, no me vayan a pisar!

No logro ir mucho más lejos en esta tipología zapatera. No sé definir en dónde está la clave, pero yo intuyo (y casi siempre acierto) cuál es el carácter de una persona con solo mirarle los zapatos y esto no tiene nada que ver con el precio. Que el asunto sea menos frívolo de lo que se piensa nos lo demuestran los dos poetas más grandes de Colombia a principios de siglo.

Que no son los que creen en Bogotá, sino dos magníficos viejos de provincia: León de Greiff y Luis Carlos López. Hay muchas maneras académicas de demostrarlo, pero una trivial, aunque segura, es que ambos hablaron del alma, es decir, de los zapatos. "Mi sandalia o mi abarca o mi coturno, no los piséis tumulto tumultuario", advirtió el poeta que vivió en Bolombolo. Y el tuerto es famoso por sus zapatos viejos, que son la imagen perfecta de su cariño por Cartagena. Y del cariño por todo, porque todos los cariños suelen ser así, viejos gastados, cómodos, como los zapatos que nos acompañan por años. Y a propósito: los zapatos hay que estrenarlos al escondido; nada más feo ni más incómodo que un par de zapatos nuevos.

Tomado de FACIOLINCE, Héctor Abad. El espejo del alma.
En: Revista Cromos. Sección: Todavía. Septiembre de 1999.

Anexo Nº 5

REVISTA CROMOS¹³⁶ fue fundada por Miguel Santiago Valencia y Abelardo Arboleda, dos payaneses, en 1916. Nació como un Magazín al mejor estilo Europeo, con abundantes fotografías e ilustraciones que registrara la actualidad nacional e internacional en lo político, económico, cultural y social, es decir la actualidad ilustrada.

El nombre de Cromos fue sugerido por el Médico Martín Camacho, bajo el argumento de ser una revista con muchos "monos" y dibujos a color. La primera entrega, de 18 páginas con de 16 grabados, 4 crónicas, un cuento y un verso. El tiraje total fue de 2500 ejemplares que los bogotanos agotaron entre las 12 del día y las 4 de la tarde.

¹³⁶ SOTOMAYOR, Catalina. La revista cromos cumple 90 años. En línea:
<http://www.guioamarjaramillo.com/noticiasshw.php?id=434&cid=42>. Bogotá, Mayo de 2006. Recuperado [22 de agosto de 2007]

Cromos ha recibido importantes premios de periodismo, entre los que se encuentran: Premio Iberoamericano de Periodismo Don Quijote 2006, Premios del CPB y Simón Bolívar entre otros.

Cromos a su vez estimula el talento nacional a través de Los Premio Cromos de La Moda, que exalta a los representantes de la moda en Colombia, brindándoles una plataforma para enaltecer el diseño nacional.

Anexo Nº 6

Héctor Abad Faciolince¹³⁷ es un escritor, editor y periodista nacido en Medellín, Colombia, en 1958. Inicó estudios en su ciudad natal de Medicina, Filosofía y Periodismo, ninguno concluido. Fue expulsado de la Universidad Pontificia por publicar un artículo en contra del PAPA. Por tal motivo, desde joven muestra su estilo irreverente, sarcástico y crítico. Finalmente estudió Lenguas y Literaturas Modernas en la Universidad de Turín. Viajó a Italia, donde se graduó en literaturas modernas. Ha sido columnista de periódicos como el Espectador, El Colombiano, la revista Cromos. Actualmente se desempeña como columnista de la revista Semana, un semanario que circula en Colombia. Es uno de los escritores más representativos en la actualidad, traductor y crítico literario. Sus obras se han traducido a diversos idiomas en alemán, griego, italiano, inglés y portugués.

El 26 de agosto de 1987 en Medellín los paramilitares asesinaron a su padre Héctor Abad Gómez (médico salubrista y educador) el cual era candidato a la Alcaldía por el Partido Liberal. En ese mismo año, después de que los paramilitares asesinaran a su padre recibe amenazas contra su vida, se refugió en Italia, donde se desempeñó como lector de español hasta 1992. Nuevamente en Colombia, trabajó como traductor

Ha recibido un Premio Nacional de Cuento (1981), una Beca Nacional de Novela (1994) y un Premio Simón Bolívar de Periodismo de Opinión (1998). Obtuvo en España el primer Premio Casa de América de Narrativa innovadora en el año 2000, y en abril de 2005 le fue conferido en China el premio a la mejor novela extranjera del año por *Angosta*. Entre sus obras literarias podemos mencionar |Basura, ganadora del premio Casa de las Américas de literatura innovadora, en 2000; |Tratado de culinaria para mujeres tristes, (1997); |Asuntos de un hidalgo disoluto, (1994); |Malos

¹³⁷ POWERD BY MEDIAWIKI. Héctor Abad Faciolince. En línea: http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9ctor_Abad_Faciolince. 16 de agosto de 2007. Recuperado [22 de agosto de 2007]

pensamientos, cuentos (1991) y |Fragmentos de amor furtivo (1999). Palabras sueltas. Bogotá. Es un libro de ensayos breves, de tipo cultural y político. Seix Barral, 2002; Oriente empieza en El Cairo. (2002); Angosta. Bogotá. Seix-Barral, (2004). El Olvido que seremos, 2005.

Anexo Nº 7

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN

INTRODUCCIÓN



ARGUMENTO



CONCLUSIONES



CIERRE

Anexo Nº 8

En el texto de Héctor Abad Faciolince aparecen mecanismos de cohesión tales como¹³⁸:

- **La repetición:** Son oraciones, construcciones o partes de ellas que ya han aparecido antes en el texto y se repiten.
- **La contraposición o el contraste:** Son frases o palabras que se emplean para oponer o contrastar ideas: los hechos expresados contrastan con las expectativas que se han inferido o se oponen a ellas.
- **Referencia catafórica:** Se establece entre elementos contenidos en el texto que tienen el mismo referente, por lo que el sentido de un término depende de otro que aparece posteriormente.
- **La Antonimia:** es la relación que se establece

¹³⁸ SANCHEZ. María Helena. Rosario. Argentina. En línea:
<http://www.dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/archivos/2005/08/cohesion.php>. 13 de Agosto de 2005.
Recuperado [3 de octubre de 2007].

Anexo N° 9
Rafael Pombo¹³⁹

Fue un poeta colombiano nacido Bogotá, estudió ingeniería, luego se hizo diplomático, fue miembro del Parlamento de su país; y se lo considera uno de los grandes poetas y narradores del romanticismo hispanoamericano. Entre los temas de sus poesías, se pueden señalar: el amor, la naturaleza, la desesperación y la soledad. Logró recrear los recuerdos de la infancia en su país y muchos de los chicos recuerdan a Rin Rin, el renacuajo, los vestidos de la Pobre Viejecita y las colas de las ovejas de la Pastorcita.

La pobre viejecita

Érase una viejecita
Sin nada que comer
Sino carnes, frutas, dulces,
Tortas, huevos, pan y pez
Bebía caldo, chocolate,
Leche, vino, té y café,
Y la pobre no encontraba
Qué comer ni qué beber.

Y esta vieja no tenía
Ni un ranchito en que vivir
Fuera de una casa grande
Con su huerta y su jardín
Nadie, nadie la cuidaba
Sino Andrés y Juan Gil
Y ocho criados y dos pajes
De librea y corbatín

Nunca tuvo en qué sentarse
Sino sillas y sofás
Con banquitos y cojines
Y resorte al espaldar

Ni otra cama que una grande

¹³⁹ En línea: http://www.wikilearning.com/rafael_pombo_1833_1912-wkccp-5494-1.htm. Recuperado [24 de septiembre de 2007]

Más dorada que un altar,
Con colchón de blanda pluma,
Mucha seda y mucho olán.

Y esta pobre viejecita
Cada año, hasta su fin,
Tuvo un año más de vieja
Y uno menos que vivir

Y al mirarse en el espejo
La espantaba siempre allí
Otra vieja de antiparras,
Papalina y peluquín.

Y esta pobre viejecita
No tenía que vestir
Sino trajes de mil cortes
Y de telas mil y mil.

Y a no ser por sus zapatos,
Chanclas, botas y escaipín,
Descalcita por el suelo
Anduviera la infeliz

Apetito nunca tuvo
Acabando de comer,
Ni gozó salud completa
Cuando no se hallaba bien

Se murió del mal de arrugas,
Ya encorvada como un tres,
Y jamás volvió a quejarse
Ni de hambre ni de sed.

Y esta pobre viejecita
Al morir no dejó más
Que onzas, joyas, tierras, casas,
Ocho gatos y un turpial

Duerma en paz, y Dios permita
Que logremos disfrutar
Las pobrezas de esa pobre
Y morir del mismo mal.

*** Biografía de los autores mencionados por Héctor Abad Faciolince en el texto “El espejo del alma”**

- **Nanni Moretti¹⁴⁰**: es un director, actor, productor y guionista cinematográfico italiano, nacido el 19 de agosto de 1953 en Brunico (provincia de Bolzano), localidad en la que sus padres se encontraban de vacaciones. Sus obras se caracterizan por la ironía y el sarcasmo con el que aborda los lugares comunes y las problemáticas de la juventud y por su aguda crítica social. Transcurre su infancia en Roma y desde la adolescencia empieza a cultivar sus dos grandes aficiones, el waterpolo y el cine.

Sus comienzos como realizador se remontan a 1973, con el cortometraje *“La sconfitta”* (La derrota), historia de la crisis de un militante de los movimientos del 68 en clave de humor, al que sigue el también cortometraje *“Paté de bourgeois”* (juego de palabras entre paté de foiegrass y épater les bourgeois) y, en 1974, el mediometraje *“Come parli frate”*, parodia de Los novios, de Manzoni en que interpreta el papel de Don Rodrigo. En 1976 rueda su primer largometraje, *“Io sono un autarchico”* (Soy un autárquico), en el que aparece por primera vez su personaje Michele Apicella.

- **León de Greiff¹⁴¹**: Poeta colombiano nacido en Medellín en 1895 y fallecido en Bogotá en 1976. En su ascendencia se mezclaron las sangres española, alemana y escandinava. Se desempeñó en diversas actividades comerciales e intelectuales, dirigiendo reconocidas revistas literarias en Medellín y Santa fe de Bogotá. Su literatura se inició dentro del modernismo, adoptando luego posiciones estéticas acordes con el surrealismo francés y con el creacionismo de Vicente Huidobro. Su poesía conjuga la ciencia, el erotismo, la ironía, la ternura, la espiritualidad y la materia. Publicó «Tergiversaciones», «Libro de signos», «Variaciones alrededor de nada», «Prosa de Gaspar», «Fárrago y Nova el vetera». Además escribió el reconocido poema: Admonición de los impertinentes.

¹⁴⁰ Enciclopedia Microsoft Encarta 2007. En línea: <http://es.encarta.msn.com>. Recuperado [30 de agosto de 2007]

¹⁴¹ En línea: <http://www.todacolombia.com/folclor/poesia/leondegreiff.html>. Recuperado [30 de agosto de 2007]

- **Bolombolo**¹⁴²: Es un corregimiento en jurisdicción del municipio de Venecia (Medellín), es un importante referente geográfico, cultural e histórico de la subregión del Suroeste.
- **Luís Carlos López**¹⁴³: (1883-1950): Fue un poeta colombiano. Él se burla de sí mismo y de los demás en sus escritos, hay un melancólico tono de desilusión ante la vida, fragilidad pasional del hombre. Escribe poemas sobre su natal Cartagena y siente simpatía por sus cosas humildes: el cura, el juez, el barbero, el bollo limpio, la batea, su abuela, la tía, etc. escribe también sobre la flora de su ciudad: el matarratón, la guanábana, el mango, entre otros.

Muchos de sus contemporáneos le decían "el tuerto" por sus composiciones poéticas y su ojo que a veces decía no podía ver con el. Se considera un poeta antirromántico ya que no idealiza en ningún sentido a la mujer ni al amor. Tampoco venera a la madre ni a su patria, aunque es propio de los poetas románticos. Uno de los sus poemas más reconocidos es:

A mi ciudad nativa¹⁴⁴.

Noble rincón de mis abuelos: nada
 como evocar, cruzando callejuelas,
 los tiempos de la cruz y de la espada,
 del ahumado candil y las pajuelas.
 Pues ya pasó, ciudad amurallada,
 tu edad de folletín... Las carabelas
 se fueron para siempre de tu rada...
 ¡Ya no viene el aceite en botijuelas!
 Fuiste heroica en los tiempos coloniales,
 cuando tus hijos, águilas caudales,
 no eran una caterva de vencejos.
 Más hoy, plena de rancio desaliño,
 bien puedes inspirar ese cariño
 que uno le tiene a sus zapatos viejos...

¹⁴² DUQUE, Juan Guillermo. En línea:

<http://www.elcolombiano.com/antioquia/Regiones2004/Suroeste/venecia.htm>. 2006. Recuperado [30 de agosto de 2007].

¹⁴³ CARD, HELENA. Biblioteca Virtual del Banco de la República. En línea:

<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/lopeluis.htm>. Diciembre 13 de 1004. Recuperado [30 de agosto de 2007]

¹⁴⁴ PÉREZ, Daniel. En línea: <http://culturacartagenera.blogspot.com/2007/06/mi-ciudad-nativa.html>. junio 1 de 2007. Recuperado [30 de agosto de 2007]

- **Botas tejanas**¹⁴⁵: Son necesarias para cierto tipo de tareas en las praderas norteamericanas, pero la bota tejana no es conocida internacionalmente por sus cualidades prácticas. Las botas vaqueras son esencialmente un símbolo que se materializa a través del cowboy. El rol de éste era utilitario, nada más que otra de las tareas rancheras de colonización del territorio, pero pronto se transformó en un arquetipo en torno al cual se definió la nacionalidad. Por lo que la fabricación de botas pronto se alejó de lo utilitario para acercarse a lo estilístico. Las piezas más antiguas que se conservan (en museos y colecciones privadas) datan de 1870 aproximadamente, y ya entonces las botas habían dejado de lado los requisitos de practicidad a favor de utilidades más simbólicas. Para entonces, las necesidades de una imaginiería en común sobre la cual construir la nacionalidad era más importante que las necesidades del trabajo cotidiano.
- **Texas o Tejas**¹⁴⁶: (pronunciado Texas según la RAE) /Tei-X-us/ en inglés), (del caddo: táysha, «amigo») es el segundo mayor estado de los Estados Unidos de América, situado en la región Sur.

Anexo Nº 10

Resumen:

EL ESPEJO DEL ALMA

El texto presenta una nueva postura con respecto a un dicho popular muy conocido “Los ojos son el espejo del alma”, al cambiarlo por “Los zapatos son el espejo del alma” el cual sirve para clasificar a las personas por sus características físicas, formas de comportamiento que representan los imaginarios y estereotipos de la gente del común. Debido a esto, se propone una tipología de zapatos de acuerdo al estilo y color que definen tanto a mujeres como a hombres desde dos perspectivas que se oponen entre sí (mujeres: extrovertidas y tímidas, hombres: machos y gays)

El autor concluye que los zapatos pueden definir el carácter de una persona, sin embargo no podría ser el equivalente de su razón de ser porque están




¹⁴⁵ Adaptado de: www.cueronet.com/cultura/botavaquera.htm. Recuperado [24 de septiembre de 2007].

¹⁴⁶ En línea:

www.hotelnet.com.es/Hoteles_en_ESTADOS_UNIDOS_DE_NORTEAMERICA/TEXAS/ciudades_969 - 59k - Recuperado [30 de agosto de 2007]

condicionados por los prejuicios que la sociedad tiene con respecto a ciertos calzados. Al final, lo anteriormente mencionado no es necesario tenerlo en cuenta, sino lo único importante es lo que somos (alma).

Anexo N° 11

 	
Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán	
Docente: _____	
Área a cargo: _____ Grados: _____	
Sede: _____	
1. <i>¿Cómo fue el proceso de lectura?</i>	

2. <i>¿Qué dificultades encontraron? ¿Por qué?</i>	

11.3 SECUENCIA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA IMAGEN COMO TEXTO

TALLER N° 2

“LA CARICATURA”

TEMA: LA CARICATURA VISTA COMO UN TEXTO ARGUMENTATIVO

Objetivo General:

Reconocer la imagen como un texto a través del análisis e interpretación de una caricatura, para la construcción de una propuesta en el aula.

PRIMER MOMENTO:

Horizonte a tener en cuenta para el análisis e interpretación de la caricatura.

1. Lectura abductiva.

LECTURA ABDUCTIVA

El término Abducción se acuñó a Charles Sanders Peirce. Este semiólogo norteamericano lo define como una de las categorías de razonamiento que en su forma más simple significa “raptó”, “robo”. En esta premisa se afirma que la abducción es una actividad de interpretación a partir de interrogantes sin respuestas fijas pero con planteamientos hipotéticos apoyados en los rastros de los indicios. Así, la abducción está abierta a la incertidumbre, a la posibilidad de conjeturar y establecer posibilidades de hipótesis sin determinaciones absolutistas y cerradas.

Estas conjeturas tal y como señala Umberto Eco están hechas a partir de la enciclopedia del sujeto lector. Es decir, “la confluencia de saberes y experiencias sobre el mundo”¹⁴⁷ en la medida que el lector desde sus saberes rastrea el texto para encontrar las pistas necesarias para su interpretación con la ayuda de las señales que da el texto y con el bagaje de

¹⁴⁷ VALENCIA JURADO, Fabio. Los procesos de la lectura. Magisterio: Bogotá, 1995. p. 46.

conocimientos y experiencias pueda finalmente configurar las interpretaciones.

En este sentido, las múltiples interpretaciones son el punto de partida de otra infinidad de interpretaciones, en un proceso de semiosis infinita, ya que según Peirce “Una abducción es originaria en tanto que es la única clase de argumento que da comienzo a una nueva idea”¹⁴⁸. La permanencia de la incertidumbre posibilita este proceso que potencializa el universo del lector porque recurre a la enciclopedia, a la intertextualidad y a la indagación inacabada del mismo.

SEGUNDO MOMENTO:

Se le entrega a los docentes la caricatura (anexo N° 1) y se les pregunta ¿Qué actividades harían ustedes con este tipo de texto en el aula de clase? A partir de las ideas expresadas por los docentes, se hace entrega de un formato de planeación (anexo N° 2) para que realicen las actividades previas por grupos de tres personas. Se aclara que se escoge un relator por cada uno de los momentos quien es el responsable de la sistematización de los acuerdos.

Al culminar la actividad cada grupo intercambia su planeación con el fin de que sea revisada y leída en voz alta por el nuevo grupo, para finalmente concertar las actividades previas a partir de las diferentes observaciones. Luego se escoge el grado a trabajar, los estándares y subprocesos, para así mismo mostrar una posible actividad previa que consiste en la lectura de imágenes.

PLANEACIÓN DE CLASE

“LA CARICATURA”

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

DOCENTES RESPONSABLES: Jullie Arguello, Ruth Flórez, Zulay León y Karina Salazar

TIEMPO APROXIMADO: 10 horas

FECHA: Noviembre 14 y 20 de 2007

GRADO: Noveno

¹⁴⁸ Ibíd, p.51.

Enunciado identificador: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Estándar:

Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

Subprocesos:

- Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
- Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
- Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.

Enunciado identificador: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Estándar:

Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.

Subprocesos:

- Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.
- Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.

TERCER MOMENTO:

ACTIVIDADES PREVIAS

Estrategia: Campo semántico

Es una técnica para que el lector active los esquemas que dispone en relación con un tema particular y le permite desarrollar un esquema específico de un texto que se dispone a leer. Esta técnica es apropiada para la enseñanza previa del vocabulario, mediante la cual los estudiantes reflexionan en torno a las relaciones posibles entre las palabras¹⁴⁹.

Se escribe en el tablero la palabra *Dicterio* para que los docentes den las posibles definiciones. A partir de sus definiciones se les pide que busquen el significado. El cual es:

Dicterio: del latín dicterum. Que es un insulto o improperio. Dicho denigrativo que insulta y provoca

Luego, se les pregunta ¿Qué otras palabras se relacionan con esta? Entre las cuales se encuentran:

- ***Profanación:*** Tratar algo sagrado sin el debido respeto, o aplicarlo a usos profanos.
- ***Sacrilegio:*** Lesión o profanación de cosa, persona o lugar sagrados. Irreverencia.
- ***Ofensa:*** Humillar o herir el amor propio o la dignidad de alguien, o ponerlo en evidencia con palabras o con hechos.
- ***Insulto:*** Ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones.
- ***Blasfemia:*** Palabra injuriosa contra Dios, la Virgen o los santos.
- ***Injuria:*** Agravio, ultraje de obra o de palabra.
- ***Agravio:*** Ofensa que se hace a alguien en su honra o fama con algún dicho o hecho

Y se les solicita ejemplos de profanación y sacrilegio. Después se les pregunta ¿Qué casos conocen de insulto a la iglesia?

Estrategia: Lectura de imágenes.

¹⁴⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 126.

Seguidamente se proyecta las siguientes imágenes y se les pregunta ¿Estas imágenes son un dicitio? ¿por qué?



Tomado de:
http://media.eresmas.com/biblioteca/img/starmedia05/iglesia_grande.jpg.
Recuperado [18 de septiembre de 2007].

Después de la discusión anterior, se cuestiona ¿Qué podrían hacer ellos con las imágenes como actividad previa? Se anotan las posibles respuestas y se les sugiere que sería adecuado iniciar con formular las siguientes preguntas: ¿Qué representan las imágenes? luego se discute a partir de la siguiente afirmación: “*estas fotos son una expresión artística*” por lo que se pregunta ¿En donde está lo artístico?, ¿Por qué es buena la imagen?, ¿Cómo se logra ver esto? y ¿Cuál es el recurso que se utiliza? Se realiza esta pregunta para identificar el uso de figuras retóricas en las imágenes. En este caso, se utiliza el recurso de la *Antítesis* que es una expresión paralela de ideas contrapuestas¹⁵⁰.

Luego, se muestra la siguiente imagen:



¹⁵⁰ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. p. 344.

Tomado de: <http://www.danieltercero.net/archivo/2006/05/parecidos.html>. Recuperado [18 de septiembre de 2007].

Se pregunta ¿Qué representa la imagen? ¿Por qué Aznar? (Anexo N° 3)
¿Quién era el Ché Guevara? (Anexo N° 4) Para que se identifique el recurso retórico utilizado que es la *Antítesis*.
Nuevamente se visualiza un aviso publicitario:



Tomado de: Tomado de: www.zonalibre.org/blog/trapo/archives/102800.html 30 de abril de 2007. Recuperado [18 de septiembre de 2007].

Se pregunta: ¿Qué representa la imagen? ¿Qué figura retórica se utilizó?
Reafirmando que se utiliza la Antítesis.

Seguidamente se les presenta la postura que asumió Marithé et François Girbaud publicada en el artículo Marithé et François Girbaud... Censurados... *Controvertida campaña publicitaria desata ira de la Iglesia Católica en Europa*.

Marithé se defendió: "La imagen escenifica una nueva feminidad e invierte la idea de Da Vinci invitando a un único hombre. La mujer deja de ser objeto de la imaginación masculina y se erige en protagonista activa de una obra de arte".¹⁵¹

Finalmente, se reúnen en grupos de tres personas y discuten sobre: ¿para qué sirve la lectura de las imágenes? ¿Qué sentido tiene como actividad previa? Luego retoman el formato para llegar a un acuerdo sobre la viabilidad de la estrategia de lectura de las imágenes. Si deciden optar por esta estrategia se planea la manera como se va llevar a cabo en el aula, (para esto deben buscar otra imagen en el internet y reconocer el recurso retórico

¹⁵¹ En línea: <http://www.e-tourmagazine.com/news/lectura/noticia.php?tipo=5886&tema=arte>. Recuperado [12 de octubre de 2007]

que se emplea). Después, se escoge al azar uno de los grupos para que comente su propuesta y los demás hacen sugerencias.

CUARTO MOMENTO:

Se les pregunta a los docentes después de realizar las actividades previas ¿Cuál sería el objetivo de lectura? y ¿Cuál el propósito de lectura? Enseguida, se les da un tiempo para que por grupos discutan y planteen el objetivo y propósito de lectura. Los cuales están diseñados con anterioridad por el grupo orientador que los presentará luego de ser discutidos los realizados por los docentes.

Objetivo de lectura:

Comprender cómo los recursos estilísticos dan sentido a los textos iconográficos de opinión.

Propósito de lectura:

Escribir un comentario (texto de opinión) sobre la caricatura “parafraseando”.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Se les pregunta a los docentes ¿Qué hacen después de entregar el texto? Se anotan las respuestas y se ponen a consideración de todo el grupo. Luego, se plantea la propuesta de *Elementos para el análisis e interpretación de la caricatura* a partir de los *niveles de lectura* (literal, inferencial, crítico – intertextual)¹⁵².

QUINTO MOMENTO:

Estrategia: Modelado.

Desde este momento se va a utilizar la estrategia del modelado expuesta por David Cooper que consiste en un ejercicio de metacognición del maestro,

¹⁵² GÓMEZ MORENO, Wilson y BARRAGÁN, Rafael. La caricatura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. VI Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Universidad del Valle, Sede Meléndez, 27 al 29 de Septiembre de 2007. Cali, Colombia.

en el cual es capaz de dar cuenta de su proceso de comprensión lectora y a partir de éste plantear estrategias para el trabajo en el aula.

Se empieza con un primer elemento denominado **Análisis de contexto**. En este se pregunta a los docentes ¿Qué criterios se deben tener en cuenta? Se anotan las respuestas en el tablero y se van descartando las opciones que no correspondan a este aspecto. Luego, se nombra el primer criterio:

- **Fuente:** ¿Cuál es la fuente?

Entonces los docentes buscan la fuente en internet y se socializa lo encontrado.

La caricatura aparece en la revista semana (Anexo N° 3) en formato digital que fue publicada el 26 de mayo de 2007 en la sección de caricaturas de Vladdo. Esta se relaciona con el artículo que aparece en la editorial de la misma revista titulada ¿Libres?

Posteriormente, se enuncia el siguiente criterio:

- **Autor:** ¿En donde se reconoce el autor en la caricatura? ¿Quién es el caricaturista?, ¿Qué se conoce de su trabajo? y ¿En qué medios publica?

Igualmente, los docentes deben buscar la información que se les solicita, a partir de las preguntas anteriores y así comentar lo encontrado.

VLADIMIR FLOREZ (Anexo N° 5) se hace nombrar como Vladdo en la sección de caricaturas de la revista semana y tiene una página electrónica denominada www.vladdo.com en la que aparece detalles de su vida y su trabajo como caricaturista.

Se les entrega el formato de las actividades de desarrollo (Anexo N° 6) y teniendo en cuenta los anteriores criterios, se les pide planear las estrategias a utilizar con los estudiantes. Se socializa y se escoge la estrategia más adecuada.

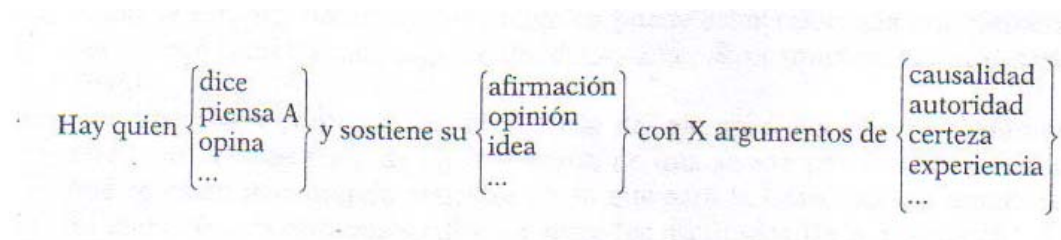
SEXTO MOMENTO:

Seguidamente, se les menciona el último criterio de análisis de contexto:

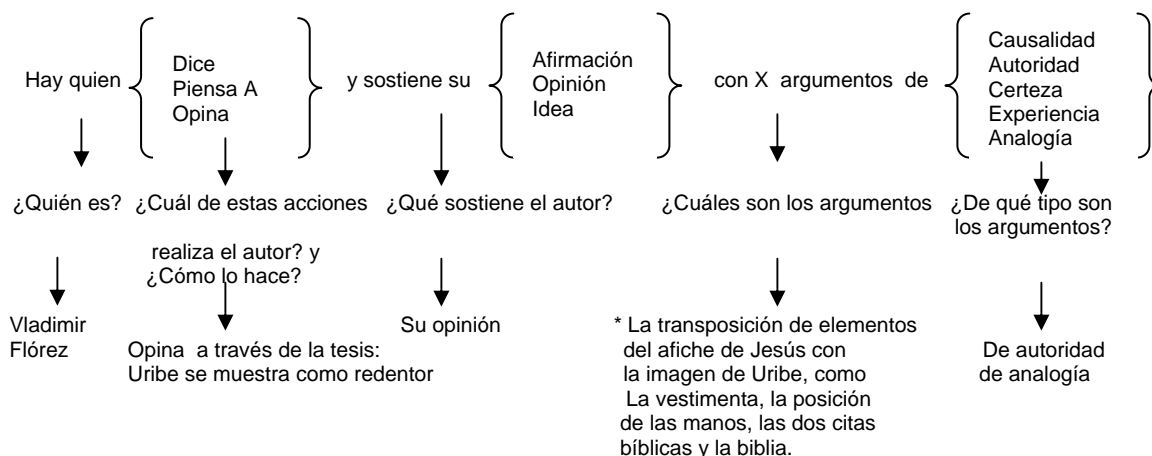
- **Tipo De Texto:** ¿Qué tipo de texto es la caricatura? ¿Por qué es un texto argumentativo?

Se escriben en el tablero las respuestas correspondientes a la primera pregunta. Luego se entrega el siguiente esquema que hace alusión al segundo interrogante:

Según Calsamiglia¹⁵³ el texto argumentativo supondría la existencia de la siguiente estructura, manifestada de forma total o parcialmente explícita:



De la división de este, se realiza una serie de preguntas para que los docentes puedan comprender la estructura del texto argumentativo en la caricatura.



Las preguntas que se tendrán en cuenta son las siguientes:

* Con respecto a la frase "Hay quien" responde ¿Quién es el autor de la caricatura?

¹⁵³ CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. La cosas del decir. Manal de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. p. 298.

* *Teniendo en cuenta las tres opciones. Escoja según su criterio ¿cuál es la que realiza el autor? y especifíquela:*

* *¿Qué sostiene el autor? para ello, escoja una de las tres opciones o proponga otra para sustentar su respuesta:*

* *¿Cuáles son los argumentos que utiliza el autor en la caricatura?*

* *¿De qué tipo son los argumentos?, para ello escoja una de las opciones y explíquelo*

Por lo tanto, el autor de la caricatura utiliza la argumentación. Esta consiste en la aportación de hechos y la propuesta de razones que tratan de avalar y defender un planteamiento, una tesis, una idea o una opinión. El propósito de una argumentación es, ante todo, lograr acrecentar la adhesión a un punto de vista que se somete a la consideración de un auditorio¹⁵⁴.

Finalmente se les pregunta ¿Qué tipo de texto es? Luego, se hace mención del siguiente subcriterio:

- TIPO DE ESCRITO: ¿Qué características tiene la caricatura?

Cada profesor tiene un pedazo de papel en el que contesta la pregunta y luego se comenta lo escrito. Seguidamente, se les pregunta ¿Qué diferencia hay entre la caricatura y la historieta?, para eso se le entrega el

¹⁵⁴ SANCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia: Aguilar, 2006. p. 379.

siguiente cuadro comparativo el cual deben llenar. Al culminar, se socializa y se aclara las diferencias más notorias.

CARICATURA	HISTORIETA
<ul style="list-style-type: none"> - Los personajes dependen de la actualidad. - Muestra un punto de vista - Se publica diariamente o semanalmente o mensualmente, eso depende del periodo de publicación de la revista o periódico y también del hecho. - La linealidad del hecho sirve para criticar a través del humor - Ayuda a darle otra posible mirada a situaciones o hechos. - Se ubica en un hecho desde un contexto determinado - Crítica un hecho o una situación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene personajes definidos y caracterizados. - Muestra una ideología en particular. - Se publica periódicamente, para darle continuidad a la historia. - La secuencialidad en la historia esta hecha para provocar risa. - Ayuda a entender y a reforzar una cultura. - No se ubica en un hecho particular ni en un contexto determinado. - No necesariamente critica un hecho.

LA CARICATURA

La palabra caricatura proviene del italiano *caneare*, que significa "cargar" (Leonardo da Vinci inventó el término); la caricatura es una expresión sintética de la personalidad de un individuo a partir de sus rasgos externos. Según Sizeranne, crítico de arte francés, existen tres tipos de caricatura: deformativa, caracterizante y simbolista (c/r. Pastecca, 1971). Generalmente, por caricatura se entiende la exageración de rasgos y proporciones en una figura para ridiculizar a un sujeto, pero ello corresponde solamente al aspecto deformativo; en el caracterizante, por ejemplo, un rostro sin deformaciones puede acompañarse de una vestimenta de santo, revolucionario, criminal, etc., según el carácter de la persona y en el simbolista, un personaje puede representarse como un objeto (una balanza, una espada, un termómetro), un animal (tortuga, león, burro, etc.), un árbol, una piedra, etc., y luego destacar quién es el representado por medio de algún detalle (anteojos de un tipo muy especial, un bigote característico, etcétera). Actualmente encontramos otro tipo de caricatura en la que el autor retoma un hecho de la actualidad y desde su punto de vista realiza una crítica mediante la caricatura. Las alternativas son numerosas, pero en cualquier caso la caricatura como

tal es sólo uno de los posibles caminos que pueden tomar el dibujo de humor.¹⁵⁵

Además, la caricatura es “el dibujo que recarga o exagera algunos rasgos característicos para definir expresivamente la personalidad o, mejor, una personalidad; personalidad que bien puede ser la que el caricaturista desee poner en la persona o hecho caricaturizados” (Tovar, 1974)¹⁵⁶

LA HISTORIETA

La historieta según Blasco es una narración gráfica, visualizada mediante series de cuadros dibujados, a partir de un guión previamente escrito, en la que existe un personaje central alrededor del cual gira el argumento; este argumento se explica mediante diálogos que son rotulados en cada cuadro y a través de la acción, el movimiento y la expresión de los sujetos dibujados.¹⁵⁷

Se les entrega nuevamente el formato a los grupos para que planteen las estrategias concernientes al elemento de tipo de texto y tipo de escrito. Terminado el tiempo, cada grupo debe pegar su propuesta en la pared para que los demás lo lean y así concertar entre todos cuales son las mejores opciones para trabajar en el aula de clase.

SÉPTIMO MOMENTO:

Se da inicio con el primer Nivel “Literal” que contempla el *Análisis De La Composición*. Para eso, se inicia explicando en que consiste el nivel literal.

Nivel de lectura Literal / Comprensión Localizada Del Texto¹⁵⁸

¹⁵⁵ MEDINA. Luís. Comunicación, humor e imagen. Funciones didácticas del dibujo humorístico. México: Trillas. 1992.p. 36.

¹⁵⁶GÓMEZ MORENO, Wilson y BARRAGÁN, Rafael. La caricatura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico .VI Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Universidad del Valle, Sede Meléndez, 27 al 29 de Septiembre de 2007. Cali, Colombia.

¹⁵⁷ MEDINA. Luís. Comunicación, humor e imagen. Funciones didácticas del dibujo humorístico. México: Trillas. 1992.p. 114.

¹⁵⁸ PÉREZ, Abril Mauricio Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Bogotá: ICFES, 2006. p. 26.

En este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Se considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario". Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o un párrafo. Por lo anterior, aquí se evalúan, principalmente, las competencias semántica y gramatical o sintáctica.

En síntesis, este nivel indaga tres procesos básicos que son:

1. El reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, o del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción.
2. La paráfrasis, entendida como la traducción del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
3. La identificación de relaciones entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

A continuación, se les pregunta ¿Qué son los recursos básicos de la composición? y a partir de las respuestas se dan indicios de los componentes por ejemplo: encuadre, plano y color, para que ellos realicen la descripción.

- **Descripción de los Recursos Básicos de la Composición**

La caricatura aparece en una sola viñeta, en un plano medio donde se forma un triángulo. Con el trazo de la diagonal el encuadre lo ubica en el borde inferior izquierdo, por lo que acentúa la imagen. Utiliza el contraste por la oposición de los colores del blanco al negro, pasando por tonalidades grises. Los trazos están definidos por el color negro.

El segundo criterio a tener en cuenta es el *Escenario y los Personajes*, para lo cual se les pregunta ¿Qué comprende el escenario y los personajes? Luego se amplía a partir de la descripción de los elementos del entorno, rol de los personajes dentro del escenario (rasgos expresivos destacados, cualidades físicas, posturas corporales, forma de vestir) y objetos. Con todas estas categorías, los docentes harán la descripción de este criterio.

- **Escenario y Personajes**

El personaje que aparece dibujado es el Presidente de Colombia Álvaro Uribe Vélez, que porta una túnica con la banda Presidencial. En sus manos tiene un libro el cual contiene dos frases. La expresión en el rostro esta acentuada por los parpados caídos y la boca entreabierta, tiene a los lados pequeños círculos y en el cuello tiene líneas que parecen arrugas; además el rostro esta definido por el uso de los lentes y el peinado de medio lado (hacia la derecha) que son características propias del Presidente. El personaje mantiene una postura recta, mientras la mano izquierda sostiene el libro, la mano derecha tiene una posición demostrativa, por lo que los dedos, índice y corazón están levantados delante del pulgar y los dedos anular y meñique se encuentran sobre la palma de la mano.

A continuación, se explica el criterio de Estructura Narrativa y se les pregunta ¿Se cuenta una historia?, ¿Cuál es la secuencia narrativa?, ¿Cuántas viñetas tiene la caricatura? Se hace la salvedad que hay caricaturas que sí cuenta una historia y tiene varias viñetas.

- **Estructura Narrativa**

No hay historia porque se presenta un hecho sustentado desde el punto de vista del autor.

En el criterio del Texto verbal se les pregunta a los docentes ¿Se duplica la información que proporciona la imagen?, ¿El texto agrega una información adicional o establece una relación de contraste para sugerir otros contenidos?

- **Texto verbal**

El texto verbal complementa la información que proporciona la imagen.

En cuanto al criterio de Elementos Paralingüísticos se les explica partiendo que son elementos que refuerzan los matices fonéticos y psicológicos de los personajes, para eso se tiene en cuenta las características de los trazos que encuadran las expresiones de los participantes en los diálogos, letras o globos temblorosos, trazos gruesos o enérgicos, tamaño y rasgos expresivos de las letras, etc. A partir de lo anterior se les pregunta, ¿Cuáles son esos elementos paralingüísticos que aparecen en la caricatura?

- **Elementos paralingüísticos**

Las letras están definidas por un trazo grueso que acentúa la afirmación hecha por el presidente, en la que se utiliza un estilo gótico que recalca el carácter bíblico del cual se toma la cita.

El tamaño de la letra con respecto al marco la hace más visible al espectador. El uso de la acentuación en la letra “A” a las palabras que terminan en “D” demarca el Dialecto Paisa

Terminado lo anterior, se le pide a los docentes que por grupos diseñen estrategias para cada uno de los criterios. Luego, se reúnen dos grupos para que socialicen y unifiquen criterios y así llegar a un consenso en la estrategia a implementar en el aula. Después se comenta el trabajo realizado por los grupos y se llega a un acuerdo.

OCTAVO MOMENTO:

Se inicia explicando en que consiste el Nivel Inferencial, el cual contempla los recursos retóricos, las estructuras narrativas sutiles, hipótesis sobre los posibles enunciados que propone la caricatura y los argumentos a favor de la tesis planteada.

Nivel de lectura Inferencial / comprensión global del texto¹⁵⁹

Se explora en este nivel, la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, expositivo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto).

De este modo, las competencias que entran en juego en este nivel son la gramatical, la semántica, la textual y la enciclopédica.

Se le pregunta a los docentes en el criterio de Recursos Retóricos ¿Qué recurso utiliza el autor en la caricatura? ¿Qué comparaciones hace el autor en la caricatura? ¿Cómo se le denomina a eso?

- **Recursos retóricos**

El autor utiliza la ironía ya que a través del personaje da a entender lo contrario de lo que se dice con una intención de burla y crítica. Otro de los recursos evidentes en la caricatura es la analogía. Ésta se presenta al cambiar el afiche de Jesús, el cual siempre aparece con la cita bíblica de Juan 14, 6 “Yo soy el camino, la verdad y la vida; nadie llega al Padre sino por mí” por la caricatura titulada Parafraseando de Vladdo, la cual aparece la imagen de Uribe con el siguiente enunciado, “Yo soy el camino,

¹⁵⁹ Ibíd, p. 37.

la verdad y la vida; nadie llega a la impunidad sino por mí...” Además, se evidencia la metáfora en las dos frases que aparecen escritas en la Biblia “Conejo a la Justicia” y “La verdad os hará liebres”, porque designa a un objeto con el nombre de otro con el que tiene alguna relación.¹⁶⁰

En el criterio de Estructura Narrativa sutil, se les pregunta ¿Qué situaciones no se cuenta de forma explícita?

- **Estructura Narrativa sutiles**

En la imagen aparece implícitamente la figura del presidente Álvaro Uribe Vélez por los rasgos del rostro, las gafas, el peinado y la banda presidencial. Paralelamente se aprecia la túnica que utilizaba Jesús, la posición de sus manos y la Biblia que representa su palabra. Lo anterior hace referencia a la analogía:

*Jesús: Uribe
Biblia: Constitución*

Otra situación es la habladería y la babosada de Uribe al aparecer alrededor de su rostro puntos y círculos que son interpretados como su saliva.

En cuanto al criterio de Hipótesis sobre posibles enunciados que propone el caricaturista, se les pide a los docentes que identifiquen los enunciados y planteen posibles hipótesis. Luego se socializa las hipótesis planteadas para determinar la tesis.

- **Hipótesis sobre posibles enunciados que propone el caricaturista**

El primer enunciado que aparece en la caricatura es el título “Parafraseando” del cual se pueden plantear dos hipótesis. La primera, evidentemente se está tomando citas textuales de la Biblia y se transforman. Esto es conocido como paráfrasis.

¹⁶⁰ HERNANDEZ, Pedro. Imagen y sonido. México: Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, 1990. p. 26.

La segunda, se plantea a partir del análisis morfológico de la palabra “Parafraseando” que inicia con el prefijo para, el cual según el diccionario de la RAE significa “al margen de”. Dicho significado se relaciona con los paramilitares que son un grupo armado ilegal de extrema derecha, al cual el Presidente Uribe aplica la ley de justicia y paz que es acordada en el congreso nacional en el 2005. Además, el sufijo “ando” se refiere a la primera persona del presente indicativo que hace alusión según la RAE “Ir de un lugar a otro”. En este caso el presidente Uribe va de un lado a otro con los paramilitares.

Respecto al enunciado “Yo soy el camino, la verdad y la vida; nadie llega a la impunidad sino por mí...” Uribe se define a sí mismo en las primeras líneas de este versículo, aludiendo al mismo sentido que se atribuyó Jesús al colocarse como camino, verdad y vida. Cuando él es camino, se muestra como una vía para sentirse en paz. Al ser verdad, se convierte en el único medio para conocerla y siendo el único que la conoce puede determinar cual es. Por último, él es vida porque al tener la verdad se obtiene la vida y la absolución de los pecados.

Aun arriesgando su cargo de presidente y las críticas de los funcionarios del estado, los partidos y los organismos internacionales Uribe decide no castigar a los paramilitares por los delitos cometidos a través de la ley de justicia y paz. Esto se evidencia en la expresión, “nadie llega a la impunidad sino por mí...”, ya que la palabra subrayada hace referencia según el diccionario de la RAE “Falta de castigo”. Por lo que esto permite preguntarse ¿A quienes no castigó el presidente Uribe? Cuya respuesta es, a los paramilitares, siendo el primer grupo alzado en armas que se acogió a esta ley.

Además, la imagen acentúa a Álvaro Uribe Vélez como un santo por el uso de la túnica, la posición de las manos y la biblia abierta que normalmente aparece en los retratos de los santos de la iglesia católica. Sin embargo, en contraposición Uribe engaña a la justicia al liberar algunos miembros de los grupos alzados en armas a cambio de confesar los delitos cometidos para otorgarles beneficios. Lo anterior se afirma a partir de la expresión “Conejo a la Justicia”, ya que la palabra conejo es expresión popular que hace referencia a “engañar” y la frase “La verdad os hará libres” hace parte del versículo 32 de Juan, capítulo 8 que presenta una transformación de la palabra “libres” por “liebres”. Esta última hace alusión a la astucia y sagacidad de estos animales, que en este caso sería los que se acojan a la ley de justicia y paz.

Finalmente, se puede concluir a partir de las hipótesis anteriormente planteadas que “Uribe se presenta como el redentor” porque el redentor

es quien rescata al que esta cautivo, libera, libra de una obligación y eso es lo que ha hecho con los grupos alzados en armas.

En el criterio Argumentos a favor de la tesis planteada, se les pide a los docentes que identifiquen los argumentos que sustenta la tesis.

- **Argumentos a favor de la tesis planteada**

Retomando la tesis “Uribe se presenta como el redentor” a partir de los argumentos por analogía al comparar la imagen de Jesús con la de Uribe a través del uso de la túnica, la posición de las manos y la biblia, representados por la figura de Uribe y la banda presidencial. Además, utiliza un argumento de autoridad al citar algunos versículos de la biblia que son parafraseados con cambios en algunas palabras.

Culminado lo anterior, se les pide a los docentes que por grupos planteen estrategias para desarrollarla en el aula de clase. Luego, cada grupo selecciona un criterio y lo expone para construir la planeación en cuanto a este nivel.

NOVENO MOMENTO:

Se inicia comentando en que consiste el nivel Crítico intertextual.

Nivel de lectura Crítico-intertextual / lectura global del texto¹⁶¹

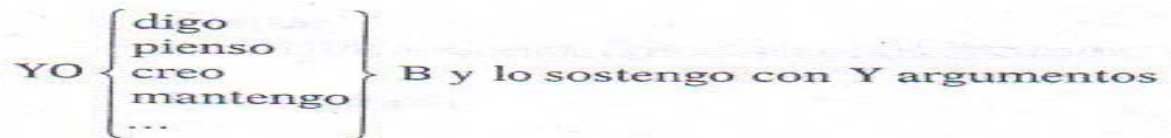
Este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Por lo anterior, en este nivel se evalúa fundamentalmente la competencia pragmática, aunque las competencias textual y semántica juegan un papel importante.

¹⁶¹ PÉREZ, Abril Mauricio Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Bogotá: ICFES, 2006. p. 42.

Luego, se les pregunta a los docentes ¿Qué es lo que critica Vladdo? se les da un espacio para las posibles respuestas (en este caso Vladdo critica el gobierno autoritarista de Álvaro Uribe). Después se les entrega la noticia (Anexo N° 7) y se les pregunta ¿Cuál es el hecho? Teniendo en cuenta las respuestas y la lectura de la caricatura nuevamente, se les pregunta ¿Qué relación tiene el hecho con la tesis? ¿El hecho sirve para afirmar o refutar la tesis? ¿Qué otro argumento surge? Estos interrogantes sirven para articular la noticia con la caricatura, pero sobre todo para afirmar nuevamente que todo texto argumentativo esta sustentado sobre un hecho.

Además, se les interroga sobre ¿Cuál es el propósito de la caricatura? Siendo éste poner en evidencia la imagen que el presidente proyecta y lo peligrosa que puede ser. Después, se les entrega el siguiente esquema, a partir del cual dan su punto de vista.

SIN EMBARGO (Contrariamente, en cambio, ahora bien...)



* Escoja una de las siguientes opciones o proponga otras



* De acuerdo a la opción seleccionada, escriba según corresponda:

* Escriba los argumentos que sustenta lo anterior.

Se realiza una discusión sobre los diferentes puntos de vista llegando a una conclusión. Luego, diseñan la estrategia que les permitirá desarrollar el anterior criterio con los estudiantes.

DECIMO MOMENTO:

ACTIVIDAD DE CIERRE

De acuerdo al propósito de lectura planteado inicialmente, se les pregunta ¿Cuál es la actividad de cierre?, ya que en este caso es realizar un comentario de la caricatura trabajada, se les solicita a los docentes la elaboración del mismo.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Luego se les pregunta ¿Cuál puede ser la actividad de evaluación en el aula? Ya que se realizó un comentario y se trabajó la caricatura, se les recomienda que la evaluación sea un comentario sobre otra caricatura.

UNDECIMO MOMENTO:

Finalmente, se socializa los acuerdos realizados por los docentes en cuanto a las estrategias de la planeación para determinar cómo se lleva a cabo el análisis e interpretación de la caricatura.

EVALUACIÓN DEL TALLER

Se le entrega a los docentes la siguiente rejilla con el fin de evaluar el taller de lectura de imágenes.



Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán

Nombre: _____ **Sede:** _____

1. *¿Alguna vez ha trabajado la lectura de imágenes en el aula?, ¿Cómo lo ha hecho?* _____

2. *¿Qué relación o diferencia encuentra entre su trabajo realizado en el aula y el realizado en este taller con respecto a la lectura de imágenes?* _____

3. *¿Qué argumentos utilizaría para convencer a otro docente sobre la enseñanza de lectura de imágenes?* _____

4. *¿Qué elementos utilizaría para enseñar la lectura de imágenes?* _____

ANEXOS

ANEXO Nº 1

Parafraseando



Tomado de: FLÓREZ, Vladimir, Parafraseando. En: revista semana. Edición 1308. 26 de mayo de 2007. En línea: http://www.semana.com/wf_InfoArticulo.aspx?IdArt=104055. Recuperado [18 de septiembre de 2007].

Anexo N° 2

<p>PLANEACIÓN DE CLASE</p> <p>Título:</p> <p>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: DOCENTES RESPONSABLES: TIEMPO APROXIMADO: FECHA: GRADO: Noveno</p>
<p>Enunciado identificador:</p> <p>Estándar:</p> <p>Subprocesos:</p> <p>Enunciado identificador:</p> <p>Estándar:</p> <p>Subprocesos:</p>
<p>Objetivo de lectura:</p> <p>Propósito de lectura:</p>

ACTIVIDADES PREVIAS

Estrategias

Descripción:

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Estrategias

Descripción:

ACTIVIDADES DE CIERRE

Estrategias

Descripción

Anexo Nº 3

AZNAR

José María Alfredo Aznar López¹⁶² es un político español. Ha sido el cuarto Presidente del Gobierno del periodo democrático posterior a 1978, en las legislaturas comprendidas entre el 5 de mayo de 1996 y el 17 de abril de 2004, por el Partido Popular. Cursó el Bachillerato en el Colegio Nuestra Señora del Pilar, un afamado centro privado religioso de la capital, y la carrera de Derecho en la Universidad Complutense, también en Madrid. En sus años de bachiller, Aznar militó (1963) en el Frente de Estudiantes Sindicalistas (FES), una organización ultraderechista de impronta católica, con presencia en universidades, institutos y escuelas de formación profesional. Tras obtener la licenciatura en 1975, Aznar se presentó con éxito a oposiciones al cuerpo de inspectores de finanzas del Estado. En sus comentarios periodísticos Aznar se mostraba como un nacionalista español al que inquietaba particularmente el título de la Constitución que organiza territorialmente al Estado como un ente descentralizado, ni unitario ni federal, compuesto por comunidades autónomas dotadas de amplias competencias en detrimento del poder central. En un determinado escrito, calificaba de "charlotada intolerable" el nuevo marco autónomo. En enero de 1979, Aznar, se afilió a Alianza Popular (AP), partido profundamente derechista constituido el 5 de marzo de 1977 por ex ministros de Franco que hasta enero de 1978 había funcionado como una federación de siete agrupaciones y desde entonces ha ejercido diferentes cargos tales como:

- Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid.
- Inspector de Finanzas del Estado.
- Secretario General de Alianza Popular de Logroño (1979).
- Secretario General de Alianza Popular (1982-1987).
- Diputado por Ávila años 1982-1987.
- Presidente regional de Alianza Popular de Castilla y León.
- Vicepresidente nacional del Partido Popular (IX Congreso Nacional, Enero 1989).
- Presidente de la Comunidad Autónoma de Castilla y León por Alianza

¹⁶² ORTIZ DE ZÁRATE, Roberto. Centro de investigación de relaciones internacionales y desarrollo. 29 de Abril de 2007. En línea:
http://www.cidob.org/es/documentacion/biografias_lideres_politicos/europa/espana/jose_maria_aznar_lopez.
Recuperado [15 de Noviembre de 2007]

- Popular (junio 1987/septiembre 1989).
- Elegido candidato a la Presidencia del Gobierno por el Partido Popular (4 de septiembre de 1989).
- Presidente nacional del Partido Popular, elegido en el X Congreso Nacional y ratificado en el XI Congreso Nacional.
- Diputado nacional por Madrid en la IV, V y VI Legislatura.
- Presidente del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso de los Diputados.
- Vicepresidente de la Unión Democrática Europea (EDU).

Actualmente, imparte cursos sobre Europa en la Universidad de Georgetown en los que se ha declarado firme partidario de la política aplicada hasta ahora por George W. Bush, así como de mantener el vínculo trasatlántico y una Unión Europea equilibrada, más allá del Eje franco-alemán.

Anexo Nº 4

***Ernesto Ché Guevara*¹⁶³**

Ernesto Guevara, más conocido como el Che Guevara, o simplemente el Che nació el 14 de junio de 1928 en Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina y muere el 9 de octubre de 1967 en La Higuera, Bolivia. Fue un médico, político y guerrillero argentino - cubano, cuya figura despierta grandes pasiones tanto a favor como en contra en cuestiones políticas e ideológicas.

Durante toda su vida siempre mantuvo un rechazo a la pantomima de la democracia parlamentaria y partidista, a el ejercito, a la oligarquía capitalista, y sobre todo al imperialismo norteamericano. Fue uno de los líderes de la Revolución Cubana. Al triunfo de la Revolución, Guevara se convirtió en la mano derecha de Fidel Castro en el nuevo gobierno de Cuba. Che organizó y dirigió el Instituto Nacional de la Reforma Agraria para administrar las nuevas leyes agrarias expropiando a los grandes terratenientes; participó en el Departamento de Industrias; y fue nombrado Presidente del Banco Nacional de Cuba.

¹⁶³

En línea: <http://www.geocities.com/capitolhill/3240/chebio.html>. Recuperado [15 de Noviembre de 2007]

En la década de los 60 se estableció con un pequeño grupo guerrillero en Bolivia donde fue capturado y ejecutado en forma clandestina por el Ejército Boliviano con la colaboración de la CIA de los Estados Unidos.

Anexo Nº 5

REVISTA SEMANA¹⁶⁴

La revista Semana, sólo superada en antigüedad por Cromos, vio su primer número el 28 de octubre de 1946, editado por la Litografía Colombia, y salió a la calle con un

precio de \$0.20 por ejemplar y \$0.25 el enviado por avión. Fue la primera publicación de su tipo en Colombia, fundada y dirigida por Alberto Lleras Camargo, quien había sido Presidente de la República entre el 7 de agosto de 1945 y la misma fecha de 1946, en su calidad de designado reemplazante del reelecto Alfonso López Pumarejo. Con la gerencia de Abdón Espinosa Valderrama, tuvo como lema ser "Una revista de hechos y gentes de Colombia y el mundo".

Semana se crea para el lector a quien, según sus promotores, lo abrumaba el exceso de información, y se veía abocado a sintetizar el conocimiento de "miles de noticias que no tiene tiempo, ni interés, ni capacidad de seguir en los diarios, y sobre las cuales no se puede formar un concepto. El desenvolvimiento fabuloso de las comunicaciones, avión, radio, cable, telégrafo, le entrega al colombiano, como a cualquier habitante del planeta civilizado, un volumen de información sobre todos los hechos ocurridos, que lo desconcierta y acobarda". Y como los hechos no se detienen "es preciso que alguien los siga con un criterio". El modelo que se adopta corresponde al de *Time*, *Newsweek*, y *World Report*, de Estados Unidos; *Tiempo*, de México y *Qué*, de Argentina.

Declara, entonces, no ser "una revista política, ni doctrinaria, ni literaria" y afirma que el lector es el encargado de indicar su necesidad de servicio sobre lo que quiere saber y recordar, escogiendo la información que le interesa en medio de la profusión de noticias y dándosele a conocer a la

¹⁶⁴ RODRÍGUEZ, Tatiana. Imagen y Discurso: Construcción de Sentido en las Portadas de las Revistas Semana y Cambio 1998-2004. Colombia. Biblioteca Luís Ángel Arango. 2004. En línea: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/todaslasartes/monografia/mono2a.htm>. Recuperado [15 de Noviembre de 2007]

publicación, mientras que ella se encarga de suministrarle información amplia y objetiva de los hechos, con un criterio serio que la organice, sin emitir comentario sobre ella, pues este deberá ser deducido por los lectores.

La portada del número inicial fue una caricatura del Presidente de la República, Mariano Ospina Pérez, realizada por "Franklin" (Jorge), acompañada con el siguiente comentario: "EL PRESIDENTE...distribución equitativa del descontento..." La carátula del segundo número corresponde a otra caricatura (pues de hecho este tipo de ilustraciones fueron las únicas que publicó *Semana* durante sus primeros diez años), en esta ocasión de Jorge Eliécer Gaitán, también del mismo autor, con el siguiente texto: "GAITAN Demagogia. Desconfianza y prudencia". Poco tiempo después, los dos dirigentes y el director de *Semana* protagonizarían hechos históricos de larga influencia en la vida del país.

Fue precisamente una portada, en la que apareció Fidel Castro, la causante de una fuerte crisis para la revista, que la obligó a cerrar entre 1961 y 1982, año en el que vuelve al ruedo con el mismo nombre, bajo la dirección de Felipe López Caballero y un capital de \$23'500.000, que hoy ha ascendido a \$10.754'042.000¹. "El 11 de mayo, con un costo de 50 pesos, circuló por primera vez SEMANA con el titular " *Terrorismo, que hay detrás*"

En el editorial del primer ejemplar de ese año se declaró que "en términos de partido, SEMANA no es una revista liberal ni conservadora. Tiene, sí, una filosofía del periodismo contemporáneo que aspira a colocar la información por encima de grupos y presiones, de servidumbres e intereses que puedan limitarle al observador su derecho a saber qué ocurre, cómo y por qué. SEMANA no se siente pues obligada a expresar opiniones. Este será su primero y último editorial". Esta regla, sin embargo, fue quebrantada recientemente, cuando su actual director, Alejandro Santos Rubino, sintió la necesidad de pronunciarse con respecto a la delicada situación que atravesaban sus periodistas, ya que la revista había publicado una conversación entre miembros del Estado Mayor de las Autodefensas Unidas de Colombia y el alto comisionado para la Paz, Luís Carlos Restrepo, relacionada con el proceso de negociación entre el gobierno y los paramilitares, gracias a lo cual *Semana* fue objeto de serias amenazas y varios de sus reporteros fueron ilegalmente vigilados en sus comunicaciones¹.

A lo largo de su primera etapa, *Semana* contó entre sus directores a Juan Lozano y Lozano, Fernando Guillen Martínez, Hernán Echavarría, Mario Laserna, Eduardo Caballero y Alberto Zalamea; en su segundo período han sido miembros de su Junta Directiva Eduardo Goez, Jorge Ramírez Ocampo

(quien la presidió), Pedro Gómez Barrero, Emilio Pizano, José Fernández Gómez y Juan Gossaín.

Entre sus colaboradores y redactores han estado Eduardo Caballero Calderón, Belisario Betancur, Fernando Charry Lara, Otto de Greiff, Arturo Escobar Uribe, Enrique Peñalosa Camargo, en la primera etapa, y Eduardo Mackenzie, Pedro Cote Baraibar, María Elvira Samper, Jorge Ramírez Ocampo, Eduardo Serrano y Plinio Apuleyo Mendoza, quien prestó la asesoría técnica para el lanzamiento de esa segunda etapa de la revista.

Su diseño actual estuvo a cargo de Roger Black, reconocido como uno de los mejores diagramadores del mundo, quien creó los perfiles de publicaciones como Newsweek, Selecciones y Readers-Digest, entre otras. La revista Semana (segunda publicación nacional en circulación después del diario El Tiempo), es propiedad de Publicaciones Semana S. A., originalmente denominada Editorial Caribe S. A.; cuyos accionistas eran en 1982: Sociedad de Estudios Técnicos, Felipe López Caballero, Carlos Alberto Vallejo Valencia, Tomasa Díaz-Granados de González, Inversiones Vigo Ltda., Fuad Char Abdala, Juan Guillermo Ríos Rendón, Felipe Samper Dávila, Jaime Trujillo Dávila, Guerrero Consuegra S. en C., Edgar Molero Santander, Santiago Londoño White y José del Carmen Urbina Amorocho .

Anexo N° 6

BIOGRAFÍA DE VLADIMIR FLOREZ (VLADDO)¹⁶⁵

Nació en Armenia en 1963, donde años más tarde fue bautizado como Vladimir Flórez, nombre con el que es conocido en la Dirección de Impuestos, la embajada de Estados Unidos y los bancos. Desde 1986 anda haciendo travesuras en la prensa colombiana y ha pasado por los más conocidos diarios y revistas del país. A pesar de su comportamiento, ha recibido tres premios nacionales de periodismo (1988, 1995 y 1998). Como si fuera poco, en 2002 la Sociedad Interamericana de Prensa le otorgó el Premio de Excelencia, en la modalidad de caricatura.

¹⁶⁵ FLÓREZ, Vladimir. Vladdo.com. En línea: <http://www.vladdo.com/VladdoFiles.html/vladdo-bio.htm>. Recuperado [10 de septiembre de 2007].

Vladdo ha ejercido el periodismo en varios frentes: como caricaturista, ilustrador, diseñador y autor de artículos. En la actualidad dirige la edición colombiana de la revista Poder.

Sin embargo, la mayoría de sus cómplices y contradictores se los debe a sus ácidas caricaturas. Su célebre 'Vladdomanía' aparece en la revista Semana, de Bogotá, y es permanente dolor de cabeza para los políticos y dirigentes de turno, y motivo de sonrojo para los editores de esa publicación.

En 1997 creó a Aleida, un personaje femenino que se dedica a despotricar de los hombres, el amor, el sexo y la pareja y que lo ha hecho muy célebre entre el público femenino. Aleida aparece actualmente en la misma revista Semana y próximamente será publicada en Panamá y Ecuador, al igual que en la versión colombiana de la revista Caras.

En septiembre de 2003, Vladdo participó en IFAC, un encuentro de caricatura celebrado en la Universidad de Georgetown. Su ponencia se refería a la caricatura política y la guerra contra el terrorismo. En el mismo mes se llevó a cabo una exposición de sus caricaturas en el Museo de las Américas, en la sede de la Organización de Estados Americanos, en Washington, D.C.

Su sueño es que algún día Aleida lo mantenga. Mientras tanto, publica sus dibujos en diversos medios nacionales e internacionales. Tanguero aficionado, seguidor de Shakira y fan de los Rolling Stones, este inquieto caricaturista es autor de seis libros y coautor de una hija.

Anexo N° 7

22 de mayo de 2007

Presidente de la República propone debate nacional:

“NOS TENEMOS QUE PREPARAR PARA DARLE EL BENEFICIO DE LA EXCARCELACIÓN A QUIENES CONFIESEN LA VERDAD”

Bogotá, 22 may (SNE).- El presidente Álvaro Uribe Vélez propuso esta noche al país una reflexión para ofrecer la excarcelación de aquellas personas que, estando involucradas en un proceso de paz, confiesen haber cometido delitos y sus versiones sean aceptadas por los jueces de la República.

El Jefe del Estado señaló que la propuesta no contempla amnistía ni indulto para el caso de delitos atroces y expresó que la única persona que debe quedar por fuera de ese beneficio es el Presidente de la República.

Durante la instalación de Expoconstrucción y Expodiseño en Corferias, al occidente de Bogotá, Uribe indicó que “lo que si creo es que sin amnistiar y sin indultar, en caso de delitos atroces, nos tenemos que preparar para darle el beneficio de la excarcelación a quienes confiesen la verdad, a quienes confiesen la verdad y esa confesión sea aceptada por los jueces de la República. Yo creo que tenemos que abrir una sana discusión nacional en esa materia”.

Uribe agregó que en la medida que el Presidente este por fuera de esa medida, podrá así “tener autoridad moral para conducir estos procesos y para hablar con toda franqueza de estas dificultades, mirando a sus compatriotas a los ojos”.

El Mandatario manifestó que a su juicio es más importante obtener la verdad sobre lo que ha sucedido en el país que la misma pena que puedan fijar los jueves. “Muchas veces se purga la pena pero no se supera la enfermedad”, aseguró.

“¿Y qué es lo que queremos? Lo que queremos no es tener más gente en la cárcel para que el país tenga más guerrilla y más paras y más narcotráfico, lo que queremos es que el país nos acompañe en el proceso de recuperar plenamente las instituciones. Un país sin guerrilla, sin narcotráfico, sin paramilitares, sin corrupción y yo creo que a eso contribuye la verdad”, expresó el Presidente de la República.

El Mandatario concluyó con una “invitación sería a que creemos una discusión nacional constructiva, en la dirección de premiar la verdad, a ver como podemos recuperar el camino institucional”.

Tomado de: PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. “Nos tenemos que preparar para darle el beneficio de la excarcelación a quienes confiesen la verdad” En línea: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/sne/2007/mayo/22/17222007.htm. 22 de mayo de 2007. Recuperado [18 de septiembre de 2007].

Anexo N° 8

PALABRAS DEL PRESIDENTE URIBE EN EXPOCONSTRUCCIÓN

Bogotá, 22 may. (SNE).- *Las siguientes son las palabras del presidente Álvaro Uribe Vélez en la apertura de Expoconstrucción y Expodiseño en Bogotá.*

Lo que más le conviene al país es que se diga la verdad

Algunos están pidiendo beneficios jurídicos, beneficios jurídicos va a pedir el ELN y la FARC, preparémonos para eso. A los paramilitares no les hemos dado amnistía ni indulto por delitos atroces, la FARC y el ELN lo van a exigir y eso va a dificultar los procesos con ellos, porque a la misma razón la misma disposición: si por razones constitucionales de derecho internacional a los delitos atroces de los paramilitares no se les puede dar amnistía ni indulto, tampoco se le podrá dar este beneficio a las guerrillas.

Yo me propongo en los próximos días excarcelar unos guerrilleros de las FARC, con unas condiciones, y vamos a cumplir esa oferta para que a estos bandidos de las FARC no le queden disculpas con las cuales tratan de justificar la no liberación de los compatriotas secuestrados.

El ELN, ya dijo alguien de ellos que si, que esperaban en un acuerdo con el Gobierno a la excarcelación de los del ELN y a la liberación de los secuestrados.

Las decisiones que se vienen en todo eso son difíciles, bien difíciles. El tema ¿por qué están los paras en la cárcel? Por delitos atroces, porque el Gobierno tuvo que tomar esas decisiones, por circunstancias que se conocieron de La Ceja, etcétera. También le he dicho al Ministro del Interior y al Comisionado: díganles, que si se cumple con el proceso de paz, si hay sentencias, si las cumplen bien, se puede pensar en tener otras alternativas como colonias agrícolas.

En esa materia carcelaria con paras, con guerrillas, ELN, FARC, el país se tiene que preparar para decisiones que tenemos que tomar.

Y esto no es para estarlo hablando el Presidente por allá en cuchicheo, dentro de cuatro paredes, sino hablarlo con ustedes, con todos los colombianos. Que les voy a hablar yo esta noche de diseños o de construcción si ustedes son los que saben de eso y eso va bien, les tengo que hablar de este lío apreciados compatriotas.

Ahora, que creo yo: primero, nada puede obstaculizar el proceso, segundo, nada puede obstaculizar la verdad, tercero habrá que buscar beneficios carcelarios.

Este fin de semana me llamaba un compatriota y me decía: “mire Presidente, al gente estaba sometida en las regiones, hay que amnistiarlos”. Yo no creo, yo no creo que si hay alguien comprometidos en un delito cruel, se pueda amnistiar.

Lo que si creo es que sin amnistiar y sin indultar, en caso de delitos atroces, nos tenemos que preparar para darle el beneficio de la excarcelación a quienes confiesen la verdad, a quienes confiesen la verdad y esa confesión sea aceptada por los jueces de la República. Yo creo que tenemos que abrir una sana discusión nacional en esa materia y por eso quería plantearlo esta noche aquí.

Lo único que se debe excepcionar de una excarcelación es al Presidente de la república. Si al Presidente de la República lo tienen que meter a una cárcel que lo metan, que lo metan a la cárcel y lo dejen podrir allá, pero es el Presidente para proponer un tema de agitación nacional tan importante como este el que tiene que decir si vamos a hablar de beneficios de excarcelación para compensar la verdad, que de esos beneficios de excarcelación se excluya claramente al Presidente de la República, para que sea el Presidente de la República el que pueda tener autoridad moral para conducir estos procesos y parta hablar con toda franqueza de estas dificultades, mirando a sus compatriotas a los ojos.

¿Y por qué premiar la verdad? Yo creo que es más importante premiar la verdad que purgar una pena, porque muchas veces se purga la pena pero no se supera la enfermedad. ¿Y qué es lo que queremos? Lo que queremos no es tener más gente en la cárcel para que el país tenga más guerrilla y más paras y más narcotráfico, lo que queremos es que el país nos acompañe en el proceso de recuperar plenamente las instituciones. Un país sin guerrilla, sin narcotráfico, sin paramilitares, sin corrupción y yo creo que a eso contribuye la verdad.

Mi invitación sería a que creemos una discusión nacional constructiva, en la dirección de premiar la verdad, a ver como podemos recuperar el camino institucional.

En otro momento, después de que ustedes hayan pasado esta feria que va a ser muy exitosa, nos sentamos con la doctora Beatriz Uribe, con sus directivos, con Juan Lozano y miramos esos puntitos que faltaron en el Plan de Desarrollo.

Anexo N° 9

¿LIBRES?

La propuesta de excarcelar a guerrilleros y para-políticos genera indignación, pero Uribe la considera necesaria para superar la crisis.

Fecha: 05/26/2007
Edición: 1308



El presidente Álvaro Uribe se la jugó toda. En un discurso rutinario y al principio casi inadvertido, al filo de la medianoche del martes, anunció que está considerando una excarcelación generalizada de personas que están detenidas por delitos relacionados con el conflicto armado. Una verdadera bomba que se fue conociendo a lo largo de la semana y que encendió la mecha de lo que, seguramente, será el gran debate de los próximos meses.

La carta de presentación de la idea por parte del propio Uribe, quien le dedicó el jueves y el viernes a una intensa campaña para hacer una explicación didáctica en los medios, es la de profundizar el conocimiento de la verdad sobre las responsabilidades de los distintos participantes en la violencia reciente. También busca darle coherencia al tratamiento que hasta ahora prevén las distintas normas que se aplican a los violentos: la Ley de orden público, que da instrumentos para facilitar la desmovilización y el desarme de la guerrilla; la de Justicia y Paz, que cobija a los paramilitares que se han acogido al proceso de negociación con el gobierno, y el Código Penal, bajo el cual se está juzgando a los políticos sindicados de haber tejido vínculos con los grupos paramilitares para facilitar sus elecciones.

Bajo la confusa situación actual, a cada grupo se le trata de una manera diferente. En el caso de los paras, los jefes que se han sometido al régimen de Justicia y Paz -confesos de centenares de crímenes y masacres- reciben entre cinco y ocho años. Los políticos que de alguna manera se asociaron con ellos, si son condenados del delito de 'concierto para delinquir agravado', podrían ser castigados con 12 a 14 años. Un finquero que les pagó a los paras, un testaferro o un colaborador de alguna otra modalidad, pagaría el doble que los autores de masacres y asesinatos. En este esquema no hay coherencia, proporcionalidad, ni justicia.

La propuesta de Uribe contiene varios puntos. A los paras que están detenidos les conserva las obligaciones y los beneficios de la Ley de Justicia y Paz, pero les abre la posibilidad de salir de la cárcel y pagar sus condenas en granjas agrarias, que fue el ofrecimiento que les hizo el entonces ministro Sabas Pretelt. A la guerrilla le liberará en forma unilateral a un número, aún no determinado pero seguramente elevado, de guerrilleros presos, con la condición de no regresar a la lucha armada ni volver a cometer delitos. Y a los para-políticos les extenderá las condiciones de la Ley de Justicia y Paz, una vez hayan pagado alguna parte de su condena.

En su ofensiva mediática, Uribe ha hecho énfasis en lo que no es su proyecto. No se trata de una ley de perdón y olvido, ni una amnistía, porque todos serían juzgados y condenados, y sus penas se mantendrían, aunque se cambiarían y serían excarcelables. Los guerrilleros no podrían volver a la guerrilla, ni los congresistas a la política. La extradición se mantendría, para quienes estén solicitados por delitos de narcotráfico y, de hecho, ninguno de los beneficios se aplicaría a los narcos. Según el Presidente, "se trata de buscar la verdad para que haya memoria, que es lo contrario al olvido, y de mantener las penas, que es diferente al perdón".

Más que una propuesta, o un globo de ensayo, la idea es prácticamente una decisión del gobierno. Desde hace algunos meses ya el primer mandatario había adelantado sus planes de soltar de la cárcel a un grupo de guerrilleros. El vicepresidente Francisco Santos había insinuado la idea, y congresistas gobiernistas, como la senadora Nancy Patricia Gutiérrez, la habían expuesto con mayor claridad.

Aunque la versión conocida hasta ahora tiene visos de improvisación -el propio Uribe afirma que quiere reunir opiniones y comentarios para terminarla-, la idea está mucho más elaborada de lo que parece. El ministro del Interior, Carlos Holguín, y el secretario jurídico de la Presidencia, Mauricio González, han sido sus cerebros. Antes del 7 de junio -una fecha cuya razón no ha revelado el Presidente, pero que impone "un plazo por razones de Estado"- soltarán de las cárceles a decenas de guerrilleros de las Farc. En el proceso de negociación en Cuba también se está tratando la posibilidad de un canje con el ELN. Y el 20 de julio, luego de un amplio debate promovido a través de diversos medios por la Casa de Nariño -actualmente se reciben mensajes y opiniones por Internet-, el Congreso entraría a estudiar una nueva ley que, básicamente, se aplicaría a los congresistas afectados por la para-política.

El proyecto fue recibido con sorpresa, desconcierto y críticas. La oposición abrió fuego: "es un instrumento para que suelten a los amigos del Presidente", dijo el senador Gustavo Petro, del Polo Democrático. "Es una

propuesta indecente, sospechosa y poco seria", para el vocero del Partido Liberal, Juan Fernando Cristo. Dentro del propio uribismo surgieron cuestionamientos: "Es otro mensaje equivocado para decir que el delito sí paga", sentenció la senadora uribista Gina Parody, del partido de La U.

¿Qué hay detrás de un proyecto tan polémico y complejo? ¿Por qué se le mide Uribe, tan sensible siempre con su imagen, a una iniciativa que implica un costo en las encuestas? ¿A qué se debe la urgencia?

El corazón de la propuesta tiene que ver con el proceso de paz con las AUC. El desequilibrio jurídico que permite un tratamiento flexible con los jefes de las AUC y los miembros de los grupos paramilitares, en comparación con los colaboradores -políticos, ganaderos, financiadores- se podría volver insostenible y hasta poner en tela de juicio el proceso. La falta de proporcionalidad entre los delitos y las penas, además de ser una injusticia, en lugar de cerrar heridas y propiciar la reconciliación, genera nuevas fuentes de conflicto.

La situación del proceso de paz es delicada. Los jefes de las AUC opinan, con razón, que el gobierno les cambió las condiciones originalmente pactadas. En especial, en relación con el lugar de reclutamiento: de la granja de Ralito los pasaron a la cárcel de alta seguridad de Itagüí. En otro frente, los políticos encarcelados y sus familias consideran que están siendo tratados en forma discriminatoria y su malestar se ha extendido al Congreso. La agenda legislativa está prácticamente paralizada. Y en las regiones donde el paramilitarismo ha ejercido su influencia y su control criminal, los colaboradores y auxiliares se consideran blancos posibles de lo que consideran una cacería de brujas. Sin haber sido miembros de los grupos paramilitares, sino colaboradores, podrían pagar más que los que sí lo fueron.

Con mucho pragmatismo, el gobierno lanza entonces una estrategia para aplacar los ánimos, calmar el nerviosismo y oxigenar la menguada credibilidad del proceso con las AUC. Sin un cambio de rumbo, la percepción de una crisis creciente seguiría eclipsando la imagen de que las desmovilizaciones de los frentes paramilitares servirán para doblar la página de su cruel y despiadada historia reciente.

Con el propósito de legitimar la apuesta, y de enmarcarla como una iniciativa de paz, en la carta de presentación aparecen ideas para buscar un intercambio humanitario con las Farc y consolidar el proceso de paz con el ELN (ver los siguientes dos artículos). Ambos tienen una base real: el gobierno está dispuesto a liberar guerrilleros de las Farc y hasta a meterle el empeño que nunca le puso al acuerdo humanitario, y los diálogos con el ELN en La Habana están avanzando. Pero son procesos independientes que,

tanto en sus dinámicas como en sus instrumentos legales, se podrían llevar a cabo sin necesidad de una nueva ley ni de los beneficios que se les otorgarían a los paras y a sus colaboradores. La imagen de un plan global, que cobija a todos los actores del conflicto y que contempla una actitud benévola con paras y guerrilleros, es más vendible para la opinión pública, tanto la nacional como la externa.

El plan del presidente Álvaro Uribe tiene múltiples riesgos. El Presidente elegido para combatir a las Farc, y el más popular de la historia gracias a su actitud firme frente a ellas, anuncia de la noche a la mañana una excarcelación de guerrilleros que no se habrían atrevido a hacer los gobiernos de Belisario Betancur ni de Andrés Pastrana, considerados como débiles por sus esfuerzos por negociar la paz. Un Uribe II muy diferente al de los primeros cuatro años. Sin acuerdos previos, el riesgo de un portazo en las narices, de parte de la guerrilla, es además muy alto.

La explicación de la iniciativa será muy compleja. En primer lugar, porque no puede reconocer su verdadera motivación: otorgarles beneficios a los auxiliares de los grupos paramilitares para evitar, como dijeron hace algunas semanas los propios jefes de las AUC recluidos en Itagüí, "los peligros institucionales de la verdad". Los argumentos que justifican el plan de Uribe son realistas y pragmáticos, pero su legitimación depende de consideraciones idealistas. Por eso tiene que presentar como un plan integral de paz, que cobija a la guerrilla, lo que en verdad es un mecanismo para extenderles los beneficios de la Ley de Justicia y Paz a los colaboradores de los paras, sobre todo los políticos.

Es previsible, en consecuencia, que el debate de las próximas semanas divida a la opinión pública en forma similar a los bandos que generó la discusión de la Ley de Justicia y Paz. Tanto en Colombia como en el exterior, la propuesta será difícil de explicar. Las influyentes ONG de derechos humanos la verán como un camino hacia la impunidad. En el Congreso de Estados Unidos se podrá utilizar como argumento contra el Plan Colombia. En Europa, como un golpe al Estado de derecho y a la vigencia de la ley. A pesar de que el presidente Uribe insiste en lo que no es su propuesta, su futuro está amenazado por varios fantasmas: el de las leyes de punto final, que ya no se toleran; el de la enmendada ley de alternatividad penal, que revive en algunos aspectos; el de las amnistías de los procesos de paz del siglo pasado

Uribe, sin embargo, también ha aprendido lecciones. No le importa girar contra su popularidad, porque está convencido de que puede voltear a la opinión pública a su favor. Lo hizo con el TLC. La cruzada didáctica para vender las bondades de su nueva política, que empezó la semana pasada,

será continuada en los próximos días. ¿Sobrevalora su capacidad de convicción y disuasión?

Se trata, en fin, de un sapo difícil de tragar, aunque pueda sonar muy práctico y conveniente para muchos. Las fórmulas para buscar paz a cambio de impunidad siempre dividen y polarizan. Aunque el presidente Uribe tiene una alta popularidad y sólidas mayorías políticas, una decisión de esta naturaleza difícilmente sería posible sin un acuerdo con la oposición. ¿Le jalaría el Polo Democrático? No hay que olvidar que a finales del año pasado circularon versiones sobre un acercamiento con el gobierno para explorar caminos de paz. Y en el Partido Liberal, donde está el corazoncito del Presidente, ha habido gestos de reconciliación con el gobierno en temas como el TLC, pero las declaraciones del jefe, César Gaviria, siguen siendo muy duras en relación con el tratamiento de los paras. El consenso no será fácil: ni siquiera dentro de la bancada uribista, donde hay voces muy críticas, como la de Gina Parody.

Todo pinta bien en teoría: la paz con el ELN, el acuerdo humanitario con las Farc y la formación de un consenso para una nueva ley que extienda los beneficios de las normas de justicia y paz a los colaboradores de los grupos paramilitares. Pero en la práctica las cosas se empiezan a enredar y empiezan a surgir las preguntas: ¿es inminente el acuerdo con el ELN o es otro anuncio sin perspectivas concretas, como ha ocurrido los últimos 10 años? ¿Qué ocurrirá con los guerrilleros que salgan de la cárcel? ¿Cómo se garantizará que no vuelvan a delinquir? ¿Cambiarán las Farc su posición radical frente al intercambio de despejes y reintegro de ex guerrilleros a las tropas? Difícil de creer. Pero, más allá del capítulo sobre el tratamiento a la guerrilla que ha metido el Presidente en su propuesta, las preguntas más sensibles tienen que ver con los para-políticos. ¿Dirán toda la verdad o contarán sólo lo conveniente para beneficiarse de una excarcelación? ¿Cómo hacer para que un acto de proporcionalidad frente a la ley entre los colaboradores de los paramilitares no termine en un pacto por la impunidad?

Dilemas difíciles de resolver para un gobierno que busca la reconciliación a través de un fino equilibrio entre la justicia y la verdad. Uribe ya mandó el mensaje de que prima la verdad sobre la justicia. Pero la verdad no se puede convertir en un manto de impunidad sobre la para-política que sólo incubaría la semilla de otra crisis moral dentro de unos años.

Tomado de: ¿Libres? En: Revista semana. Edición 1308. 26 de mayo de 2007. En línea: http://www.semana.com/wf_InfoArticulo.aspx?idArt=104006 Recuperado [18 de septiembre de 2007].

11.4 SECUENCIA DIDÁCTICA DE ESCRITURA PARA TRABAJAR EL TEXTO ARGUMENTATIVO A PARTIR DE UN CAPÍTULO DE LA SERIE “MUJERES ASESINAS”

TEMA: Producción escrita

TALLER N° 3

Objetivo General:

Utilizar el capítulo V “Lucia, memoriosa” de la serie de “Mujeres asesinas” desde un sentido pedagógico como pretexto para escribir un texto.

PRIMER MOMENTO:

Horizonte a tener en cuenta para la escritura

1. La escritura como proceso

Desde los planteamientos de Clemencia Cuervo y Rita Flórez¹⁶⁶, docentes de la Universidad Nacional de Colombia, se propone la escritura como un proceso que implica una serie de estructuras mentales para su desarrollo. Esta perspectiva esta basada en los modelos contemporáneos de la escritura que tienen en cuenta tres puntos:

Primero, El proceso de interpretación de la escritura supone unas exigencias por parte del escritor, como son contenidos, propósitos y estructura del texto.

Segundo, Los subprocesos que se dan en el acto de escribir: planeación, traducción y revisión.

El subproceso de la planeación responde los siguientes interrogantes ¿Cómo? (estructura), ¿Para qué? (propósito) y ¿A quién? (Audiencia). En cuanto al subproceso de traducción, es la sistematización de las ideas partiendo de la planeación. Por último, el subproceso de revisión

¹⁶⁶ JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los Procesos de la Escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Magisterio, 1996. p. 125.

consiste en evaluar el texto a través de un seguimiento sistemático para pasar a un nivel de edición en el que se revisa la ortografía, la concordancia y la puntuación. Estos subprocesos no se dan de manera jerárquica, sino por el contrario son cíclicos, es decir, pueden superponerse el uno al otro o integrarse en uno de los subprocesos. Lo anterior depende del proceso que tenga el escritor.

Tercero, el uso de la metacognición para dar cuenta del acto de escritura a partir de su reconocimiento como un proceso. La metacognición corresponde a tres condiciones: el escritor sabe cuales son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar de ellos. En este sentido la escritura se comprende como la composición de una obra de arte que requiere un trabajo artesanal de moldearla, esta noción es la que permite derivar implicaciones para la pedagogía de la escritura.

2. El video y su sentido pedagógico

Según Julio César Ospina¹⁶⁷, tradicionalmente, la escuela ha parecido un espacio aislado de la vida social. En un mundo en que los medios de comunicación son protagonistas e incluso detonadores de acontecimientos históricos, la escuela permanece lejana y distante. Sin embargo, hoy la escuela se viene preguntando la mejor forma de enlazarse con el mundo exterior. Gracias a esta tarea que ha emprendido la escuela su ingreso a la misma es una manera de desmitificarlos y hacerlos propios. Uno de ellos, el video, ha adquirido un enorme potencial dada su naturaleza, cercana a los discursos fragmentados, simultáneos y acelerados con los cuales los niños y los jóvenes hoy aprenden. El video junto con otros medios es una posibilidad para que la escuela conjugue su que hacer cotidiano con su responsabilidad social.

El video –como la televisión y el cine- son medios audiovisuales vinculados con otros medios de expresión puramente visuales como la pintura y la fotografía, sonoros como la música o dramáticos como el teatro y la literatura. Por eso cuando la escuela decide abrirse a la realidad encuentra en el video uno de sus aliados incondicionales. A la lectura y la escritura se unen la realización y la producción. Leer y escribir no significa ir de izquierda a derecha de arriba a bajo de la página de un libro. Hoy leer implica decodificar

¹⁶⁷ OSPINA, Julio César. El video. En: Comunicación y escuela, serie estudios y avances. Bogotá: Secretaria de Educación del distrito, 2005. p. 94.

imágenes, sonidos, movimientos, tiempo y espacio que se conjuga en el lenguaje audiovisual, lo que supone unas competencias diferentes de las que exige las imágenes y los sonidos por separado. Ver un video moviliza a otros tipos de relaciones, en ellas el docente no es el centro del poder y la transmisión del saber no se hace en una sola dirección. El poder pierde su centro y se desplaza a la periferia, los estudiantes adquieren un estatus que lo definen como sujetos de mayores posibilidades de decisión e interacción.

SEGUNDO MOMENTO:

Este taller se hará a partir del reconocimiento del proceso de producción de cada uno de los docentes con base en la planeación diseñada. Esto permite que al final del mismo los docentes construyan su propia propuesta para la escritura en el aula.

ACTIVIDADES PREVIAS

Estrategia: Proyección del capítulo quinto, "Lucia, Memoriosa", de la serie "Mujeres asesinas", emitido por el canal RCN.

Contextualización

Antes de la proyección del capítulo se le pregunta a los docentes ¿Qué conocen de la serie de "Mujeres asesinas"? (Anexo N° 1) ¿Qué es RCN? (Anexo N° 2) ¿Por qué traer la serie al aula?

A partir de las respuestas, se les aclara que una forma de contextualizar la serie es hablando sobre el periodismo amarillista (Anexo N° 3). Luego se les pregunta ¿Qué tiene de amarillista la serie de Mujeres Asesinas? Y ¿Qué no tiene de amarillista?

Después se les entrega el periódico "Nuestro Diario" para que lo observen y se les pregunta ¿Qué conocen del periódico? Con base en las respuestas se les comenta sobre el mismo (Anexo N° 4) De acuerdo a lo anterior, se les pide que comenten las diferencias del periódico "Nuestro diario" con la serie de "Mujeres Asesinas" que en este caso son:

- El periódico muestra aquellos detalles que rodean las circunstancias.
- El periódico utiliza el dolor de otros para generar sensacionalismo sobre lo ocurrido.
- La serie utiliza elementos de la novela de suspenso.
- La serie es más discreta en el momento de presentar los sucesos.

TERCER MOMENTO:

Visualización del capítulo

A partir de lo anterior, se proyecta el capítulo cinco, “Lucía, memoriosa”, de la serie “Mujeres Asesinas”, del día 16 de noviembre de 2007, emitido por el canal RCN. Después de la proyección se les pregunta ¿Qué sintieron? ¿Qué le impactó de este capítulo? ¿Qué opinan de lo que sucedió en el capítulo?

Seguidamente, los docentes expresan de manera escrita su opinión o punto de vista personal sobre lo observado en el video.

CUARTO MOMENTO:

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Estrategia: Pre-interrogantes¹⁶⁸

Se les cuestiona a los docentes sobre ¿Cuál es el hecho del capítulo? Se anotan las respuestas en el tablero, determinando que el hecho es que Lucía asesina a su madre. ¿Qué reacciones produce el hecho?

Seguidamente se les pregunta sobre ¿Cuál es el hecho que presenta la historia de “Edipo Rey”? (Este libro lo han leído y discutido previamente) el hecho es que Edipo asesina a su padre, ¿Qué reacciones produce el hecho? Teniendo en cuenta la discusión previa a este taller, se les pregunta ¿Qué comentarios se presentaron durante el panel? Se socializa las respuestas y se llega a una conclusión general.

¹⁶⁸ COOPER. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor, 1988. p. 120.

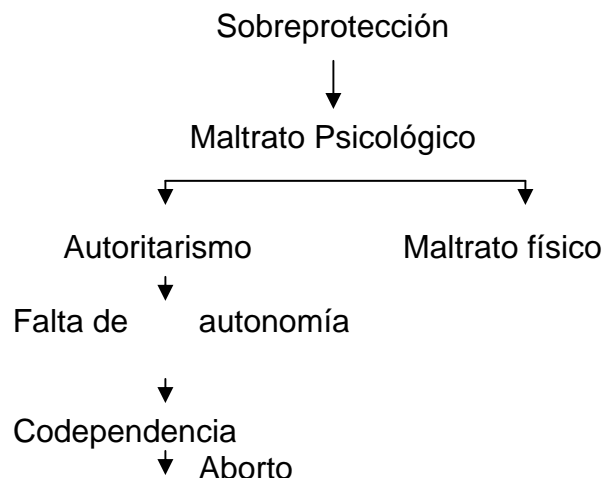
Después, se les pregunta ¿Cuáles son los problemas que suscita el hecho? Se anotan los problemas y se discute sobre cada uno de ellos.

- El aborto / Formación para la sexualidad
- La codependencia
- Sobreprotección
- *El autoritarismo por parte de la mamá.*
- Autonomía / Libre desarrollo de la personalidad
- Maltrato psicológico y físico.
- *Familia / Relaciones de poder*

Posteriormente, se realiza un ejercicio que permita establecer relaciones entre los problemas planteados. Se cuestiona a partir de los siguientes interrogantes:

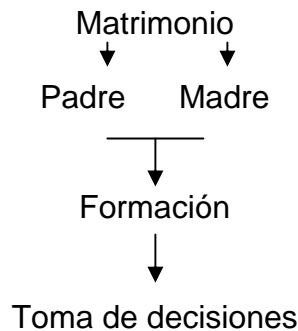
- ¿En torno a quién gira el capítulo? A la mamá
- ¿Cuál es la posible causa de la actitud de la madre? La formación recibida en su niñez
- ¿Cómo es la relación entre Lucía y la Mamá? De sobreprotección
- ¿Qué consecuencias trae la sobreprotección? El maltrato psicológico
- ¿Cómo se evidencia el maltrato psicológico? A través del autoritarismo y el maltrato físico.
- ¿Qué genera todos estos problemas en Lucía? Falta de autonomía
- ¿Qué conlleva la falta de autonomía de Lucía? La codependencia
- ¿Qué suscita en Lucía la codependencia? El aborto

Estos interrogantes conllevan a la realización del siguiente esquema:



Por otra parte, se les pregunta:

- ¿Qué otra persona convivía con Lucía? Su papá
- ¿Qué vínculo tiene con la mamá de Lucía? Son esposos
- ¿Qué responsabilidades tienen ellos con Lucía? La formación
- ¿Cómo se manifiesta esa formación? En la toma de decisiones.



Finalmente, se les pregunta *¿Cuál es el problema?* Siendo éste las relaciones de poder en la familia. Luego se amplía este problema a partir de algunos enunciados (Anexo N° 5) que los docentes complementan de manera individual. Luego de socializar las respuestas, se realiza un ejercicio que permita avanzar hacia el trasfondo del problema.

QUINTO MOMENTO:

Estrategia: Actividad generadora de información previa¹⁶⁹

En la biblia ¿Cómo se presenta el deber que los hijos tienen para con los padres? Se escuchan las opiniones con respecto a la pregunta y después se proyecta una diapositiva del cuarto mandamiento de la ley de Dios *“Honra a tu padre y a tu madre”* se les pregunta ¿Qué es honrar? Según el diccionario de la RAE es “Respetar a alguien/Enaltecer o premiar su mérito”.

¿Qué situación de la biblia presenta la honra que deben tener los hijos a los padres en el comienzo de la creación? En el génesis 3, 1-24 aparece Adán y Eva como hijos de Dios que se les concedió el paraíso como su hogar pero al desobedecer fueron castigados.

¹⁶⁹ *Ibíd*, p. 116.

Entonces se les pregunta a los docentes ¿Qué trae consigo la desobediencia a los padres? El castigo. Luego se les cuestiona ¿Qué produce el castigo? Miedo y temor; entonces ¿Qué impidió a Lucía revelarse? el temor religioso que la convirtió en una persona insegura, sumisa, temerosa y de baja autoestima, lo cual le produjo el resentimiento.

Finalmente, se concluye con la siguiente afirmación: “los castigos son una forma de manipulación” Luego, se les pregunta a los docentes ¿Cómo se manifiesta la manipulación en la familia? Se aclara que la manipulación según Van Dijk¹⁷⁰ es la necesidad de formar modelos mentales por parte de los grupos dominantes y por eso se les persuade para que hagan y crean lo que se dice. Por lo tanto, la manipulación se manifiesta en crear los prejuicios morales en los hijos que los limitan y los condicionan en el momento de tomar decisiones. Seguidamente se les pregunta ¿Qué genera la manipulación? Genera las relaciones de poder que según Van Dijk¹⁷¹

El poder se define en términos de control; es decir, el que un grupo o institución ejerce sobre otras personas. Dicho control puede ser coercitivo, esto es control físico y directo del cuerpo. Sin embargo, el poder discursivo es más bien mental. Es un medio para controlar las mentes de las otras personas y así, una vez que controlemos las mentes de otros, también controlamos indirectamente sus acciones futuras.

Con este concepto se les aclara a los docentes cómo se da el poder en las relaciones familiares.

SEXTO MOMENTO:

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone un problema de acuerdo al capítulo “Lucía Memoriosa” que a partir de una pregunta se discute sobre los puntos de vista encontrados en los docentes.

Estrategia: Dilemas Morales

¹⁷⁰ VAN DIJK. Teun. Discurso y dominación. En: Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas. N° 4. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2004. p. 7.

¹⁷¹ Ibíd, p. 9.

El dilema propuesto es el siguiente: *Lucía no fue condenada a ciertos años de prisión, sino que fue remitida a una clínica psiquiátrica por haber asesinado a su madre ¿Si Lucía presa del dolor, al sometimiento, el resentimiento y el odio hubiese matado a otra persona, sería condenada de la misma manera? ¿Estarías de acuerdo?* Se propone la lectura del mismo y se da inicio al debate

Se discute sobre el dilema moral a partir de los interrogantes establecidos y al finalizar la discusión, el secretario da a conocer las conclusiones a las que el grupo llegó. Se puede plantear como conclusión del debate que la mamá de Lucía es culpable de su propia muerte. Terminado el debate, se cuestiona sobre ¿Por qué es tan grave asesinar a la mamá? ¿Qué otro castigo puede recibir Lucía? Finalmente, se pregunta ¿Cuál es la intención del capítulo “Lucía memoriosa”? que en este caso es justificar la muerte de la mamá de Lucía.

SÉPTIMO MOMENTO:

Estrategia: Lectura del texto “Los Mandamientos del Siglo XXI” de Fernando Savater.

Luego se les entrega el capítulo IV del libro “Los Mandamientos del Siglo XXI” de Fernando Savater con el propósito de que los docentes amplíen más los argumentos que sustenta su tesis. Después de la lectura y socialización del capítulo del libro y lo trabajado anteriormente, se les pide que realicen un segundo borrador teniendo en cuenta el trabajo desarrollado.

Terminada la elaboración del segundo borrador, se escoge uno de los escritos al azar, para identificar la tesis. Se realiza una lectura del texto y luego se discute con el grupo ¿Dónde aparece la tesis? ¿Cómo se reconoce? Después se cuestiona ¿Por qué es tan grave asesinar a la mamá? ¿Estas de acuerdo con el cuarto mandamiento “Honrarás a tu padre y a tu madre? A partir de esta pregunta se retoma la lectura de Fernando Savater para conocer los puntos de vista sobre la misma.

OCTAVO MOMENTO:

Estrategia: Panel

Para ampliar este tema, se realiza un panel el cual está conformado por un sacerdote, un psicólogo, un educador y un abogado que hablan de los siguientes temas con relación al capítulo “Lucía, memoriosa”:

- Sacerdote: Cuarto mandamiento
- Psicólogo: Maltrato psicológico y físico
- Educador: Procesos de formación
- Abogado: Ley 0815 “Ley de la primera infancia y adolescencia”

NOVENO MOMENTO:

ACTIVIDAD DE CIERRE

Estrategia: Modelado

Terminado el panel, se les aclara a los docentes que es conveniente realizar un esquema para la redacción de un tercer borrador, por tal razón se les pregunta ¿Qué criterios debe tener un esquema? De acuerdo a las respuestas se les explica el concepto de Maria Teresa Serafini y por consiguiente se muestra un esquema (Anexo N° 6)

Con base en el esquema visto, los docentes realizan uno para la elaboración del comentario sobre el cuarto mandamiento “Honrar a tu padre y a tu madre” que les permita facilitar la escritura del mismo.

DECIMO MOMENTO:

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Estrategia: Autoevaluación

Una vez realizado el comentario cada docente evalúa su propio proceso de escritura a partir de una rejilla (Anexo N° 7). Finalmente se comenta el ítem N° 8 y las observaciones que anotaron en la rejilla.

DECIMO PRIMER MOMENTO:

Estrategia: Rotafolio

Se organizan por grupos de cinco personas para que realicen el diseño de la planeación de la clase a partir de otros de los capítulos de la serie de Mujeres asesinas, teniendo en cuenta su propio proceso de producción escrita. En este diseño deben estar contemplados los siguientes criterios: Encabezado, actividades previas, actividades de desarrollo, actividades de cierre y actividades de evaluación.

Terminadas las planeaciones, se rotan con el fin de ser evaluadas por parte de otro grupo; para ellos se construye una rejilla en conjunto donde se determina los criterios a evaluar. Luego, se socializa cada una de las evaluaciones realizadas y se justifica la valoración hecha.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

MUJERES ASESINAS, UNA SERIE DE HISTORIAS REALES¹⁷²

Contar la vida de mujeres que han asesinado por diversas razones y que fueron castigadas con todo el peso de la ley es la trama de la nueva producción de Canal RCN llamada 'Mujeres asesinas', y que dio comienzo el 19 de octubre a las 10 p.m.

Basada en el libro de la periodista argentina Marisa Grinstein, la serie narra en capítulos unitarios historias reales que cautivan y que inquietan sobre la vida de mujeres que por algún motivo han matado a alguien. Se verán mujeres que asesinan a sus esposos, que matan a sus hijos, a sus propios padres y otras que por celos cometen el crimen contra su vecina.

La serie fue grabada en formato de cine de alta definición, a dos cámaras, bajo la dirección de Carlos Gaviria y Raúl García y magistralmente interpretada por las mejores actrices colombianas. El primer capítulo fue protagonizado por la reconocida actriz Alejandra Borrero.

'Mujeres asesinas: historias reales de mujeres reales', la nueva apuesta del Canal RCN para la franja de los viernes en la noche, en alianza con Vista Producciones y con capítulos unitarios, mostrará situaciones dramáticas y que invitan a la reflexión basándose en casos reales que ya fueron juzgados por la justicia.

El próximo viernes 19 de octubre el Canal RCN estrenará la serie Mujeres asesinas, basada en el libro de la periodista argentina Marisa Grinstein.

Cada ocho días (los viernes a las 10:00 p.m.) se mostrarán historias reales sobre mujeres que han asesinado por diversas razones y que fueron castigadas con todo el peso de la ley.

Se trata de capítulos unitarios que se grabaron en formato de cine de alta definición, a dos cámaras y bajo la dirección de Carlos Gaviria y Raúl García. El primer capítulo será protagonizado por Alejandra Borrero.

¹⁷² En línea: <http://extroversia.universia.net.co/html/cineytv/index.jsp?actualConsecutivo=1096>. Recuperado [18 de Noviembre de 2007].

El libretista es Diego Vivanco (primera temporada de *Francisco el matemático*) y las actrices presentes en el proyecto son Alejandra Borerro Natalia Jerez, Juanita Acosta, Flora Martínez, Helena Mallarino, Jacqueline Arenales, Carolina Gómez, Geraldine Zivic, Lorena Meritano, Karen Martínez y Cristina Umaña.

ANEXO N° 2

RCN¹⁷³

En la nueva ley de televisión de 1995, se permite el montaje y operación de canales nacionales privados, en virtud de esta ley RCN Televisión participa en la licitación, saliendo favorecido con una adjudicación de los Canales privados.

A partir de 1997 se da inicio al montaje y puesta en marcha del Canal RCN. El 10 de julio de 1998 sale al aire la primera emisión del canal. Durante siete años en Nuestra Tele nos hemos caracterizado por la producción de formatos arriesgados, esto nos ubica como la empresa de vanguardia por excelencia en la televisión colombiana

Devolvámonos 64 años atrás, justamente cuando Colombia entraba en la era de las comunicaciones a través de la radio, un grupo de empresarios antioqueños fundó la Radio Cadena Nacional.

Hacia el año de 1967 RCN participa por primera vez en una licitación para televisión, de la cual se le adjudicó una hora de programación diaria, que fue repartida entre la comedia nacional El Hogar y la comedia extranjera Hechizada.

Para septiembre de 1973 RCN Radio cambia de dueño, es adquirida por el empresario Carlos Ardila Lülle.

Tres años después se reinaugura la programadora de televisión. En 1980 el color se toma la Televisión Colombiana y como prueba de ello se transmite por primera vez el Reinado Nacional de la Belleza, evento que hasta el momento se sigue transmitiendo ininterrumpidamente. Años más tarde se incursiona en el campo de los dramatizados con la serie Cusumbo y en 1984 se estrena El Taita, la primera novela nacional que es realizada completamente en exteriores.

¹⁷³ En línea: <http://www.canalrcn.com/quienesSomos/historia/index.html>. Recuperado [26 de Noviembre de 2007].

En agosto de 1988 RCN Televisión entra a ser parte de la organización OTI de Colombia, con lo que adquiere el derecho de llevar en vivo y en directo las transmisiones de los Juegos Olímpicos y los Mundiales de Fútbol a los hogares colombianos. En 1997 RCN Televisión fue la programadora con mayor número de horas adjudicadas, logrando las más altas audiencias nacionales e internacionales con *Café*, *La Potra Zaina*, *Eternamente Manuela*, *Guajira* y *Las Juanas*.

La calidad de las series han cosechado triunfos en Colombia y el exterior, tal como ocurrió con adaptaciones de obras de nuestra literatura, como *La Otra Raya del Tigre*, *La Vorágine* y *La Casa de las Dos Palmas*, y con producciones que recrearon valores de nuestra cultura como *Azúcar*, *Puerta Grande*, *Espumas*, *Momposina* y *Hombres*. Durante siete años consecutivos, la Programadora RCN Televisión fue catalogada por el Consejo Nacional de Televisión como "la primera empresa productora y programadora del país", obteniendo así los mayores premios mundiales de Televisión para Colombia, como lo son *The New York Festival* y *Midia Iberoamérica 97 España*, que fueron entregados en reconocimiento a la calidad de nuestras producciones.

La Medalla en la Categoría de Mejor Programa familiar, obtenido por la serie *Hombres* en el Festival de Nueva York, ha sido el galardón más importante otorgado a la Televisión colombiana, en toda su historia.

¿Cuál es el sentido de la Programación de RCN?¹⁷⁴

La esencia de nuestra programación se ha venido adecuando al comportamiento y a las exigencias del oyente, en función de los cambios en los estilos de vida de la sociedad de consumo, a la nueva estructura de la familia colombiana, al continuo ingreso de la mujer a la fuerza de trabajo y al desplazamiento de las masas rurales a los grandes centros de población.

Esta situación tan cambiante en que se mueve el consumidor de medios en Colombia es lo que está motivando a los investigadores a desarrollar estudios sobre el comportamiento y actitud de las audiencias en sus diferentes segmentos de estratos socioeconómicos, estatus aspiracionales,

¹⁷⁴ En línea: <http://noticias.rcn.com.co/noticia.php3?nt=24>. Recuperado [26 de Noviembre de 2007].

edades y sexos. Los resultados de estos estudios ratifican una vez más que la Radio ha venido construyendo sólidos segmentos de audiencia, en función de unos horarios y de la respuesta de la sintonía a formatos de programación probados en su efectividad ante el oyente.

ANEXO Nº 3

AMARILLISMO¹⁷⁵

También conocido en el ámbito periodístico como "periodismo de tinta roja", el amarillismo no goza de una buena reputación ni en el medio ni entre el público, ya que se lo considera una mala vía para desarrollar el periodismo, lo cual no implica que no exista; por el contrario, el amarillismo, es decir, la información sin escrúpulos donde se busca contar o mostrar aspectos de una noticia que no tienen como fin comunicar para el bien de la comunidad algo en particular, sino mostrar aquellos detalles que rodearon las circunstancias, detalles que, en muchas ocasiones, pertenecen a la intimidad de los protagonistas de la noticia, es utilizado en forma regular por todos los medios de comunicación.

Decir que X o Y medio es amarillista es, en pocas palabras, decir que es inescrupuloso, que carece de ética, de responsabilidad social, pero, sobre todo, que se aprovecha del dolor o los malos momentos de otros para lograr mayor audiencia y obtener más beneficios económicos. Son muchos los debates que al respecto se han hecho, y aunque la definición es claramente negativa, el problema radica en que el público, a pesar de que alega en contra del periodismo de tinta roja, continúa demostrando, a la hora de elegir un medio, que esta clase de periodismo sí vende a pesar de los pocos beneficios que conlleva. Lo anterior tal vez se deba a que su fin fundamental es saciar la curiosidad de las personas. Un ejemplo de amarillismo es, por ejemplo, dar una noticia de un asesinato a través de las imágenes de los muertos, a través del dolor de quienes están cerca de la víctima o a través de especulaciones sin fundamento alguno.

¹⁷⁵ BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO. En línea:
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/ayudadetareas/periodismo/per9.htm>. Recuperado [23 de Noviembre de 2007]

ANEXO Nº 4

NUESTRO DIARIO¹⁷⁶

El informativo *Nuestro Diario* forma parte de un proyecto nacional en el que participan la mayoría de los periódicos regionales. Ya existe con este nombre en Bucaramanga, Cartagena, Barranquilla y Pereira y ahora en Manizales. En Bucaramanga empezó a circular el 15 de noviembre de 2006 con 150.000 ejemplares. Los editores de este periódico en dicha ciudad no desean que éste sea relacionado directamente con *Vanguardia Liberal*, pues anhelan posicionarse como un nuevo medio totalmente independiente.

Nicolás Restrepo Escobar, Gerente Director de *La Patria*, (periódico que dirige el convenio entre los periódicos regionales) dice que con este producto se busca complementar la oferta informativa de la casa editorial, que apunta a sectores no tradicionales a los que llega el diario *La Patria* y con un estilo distinto. Ya que es escrito en términos coloquiales, narraciones ligeras, cortas, y muchas gráficas, además no tiene información de tipo político, ni noticias económicas y se destaca la belleza de la mujer de la región, y también hay un espacio para modelos internacionales.

Según Dora Cortes, periodista de *Nuestro Diario*, "este medio esta destinado a otro tipo de gente, que quiere leer cosas más digeribles y que se identifiquen con su diario vivir", de allí la intencionalidad del periódico de dar mayor relevancia a las noticias y eventos del ámbito local y regional, por lo que invitan a los lectores a que denuncien lo que pasa en sus barrios y su ciudad. Así mismo Ginna Ariza, periodista del grupo de trabajo de dicho periódico afirma que " este periódico tiene la intención de llegar a lugares olvidados donde otras medios no llegan".

¹⁷⁶ VILLAMIZAR DAZA, Helman. nuestro diario. 17 de noviembre de 2006. En línea: http://es.wikinews.org/wiki/Nace_un_nuevo_diario_en_Bucaramanga_la_ciudad_bonita_de_Colombia. Recuperado [18 de noviembre de 2007]

ANEXO N° 5



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

1. Responde de acuerdo a lo visto en el capítulo “Lucía Memoriosa”

La familia esta conformada por _____

Lucía es _____

Lucía no se reveló porque _____

Se reveló contra _____

Lucía deja transcurrir tanto tiempo para ser independiente porque _____

La edad para ser independiente es _____ porque _____

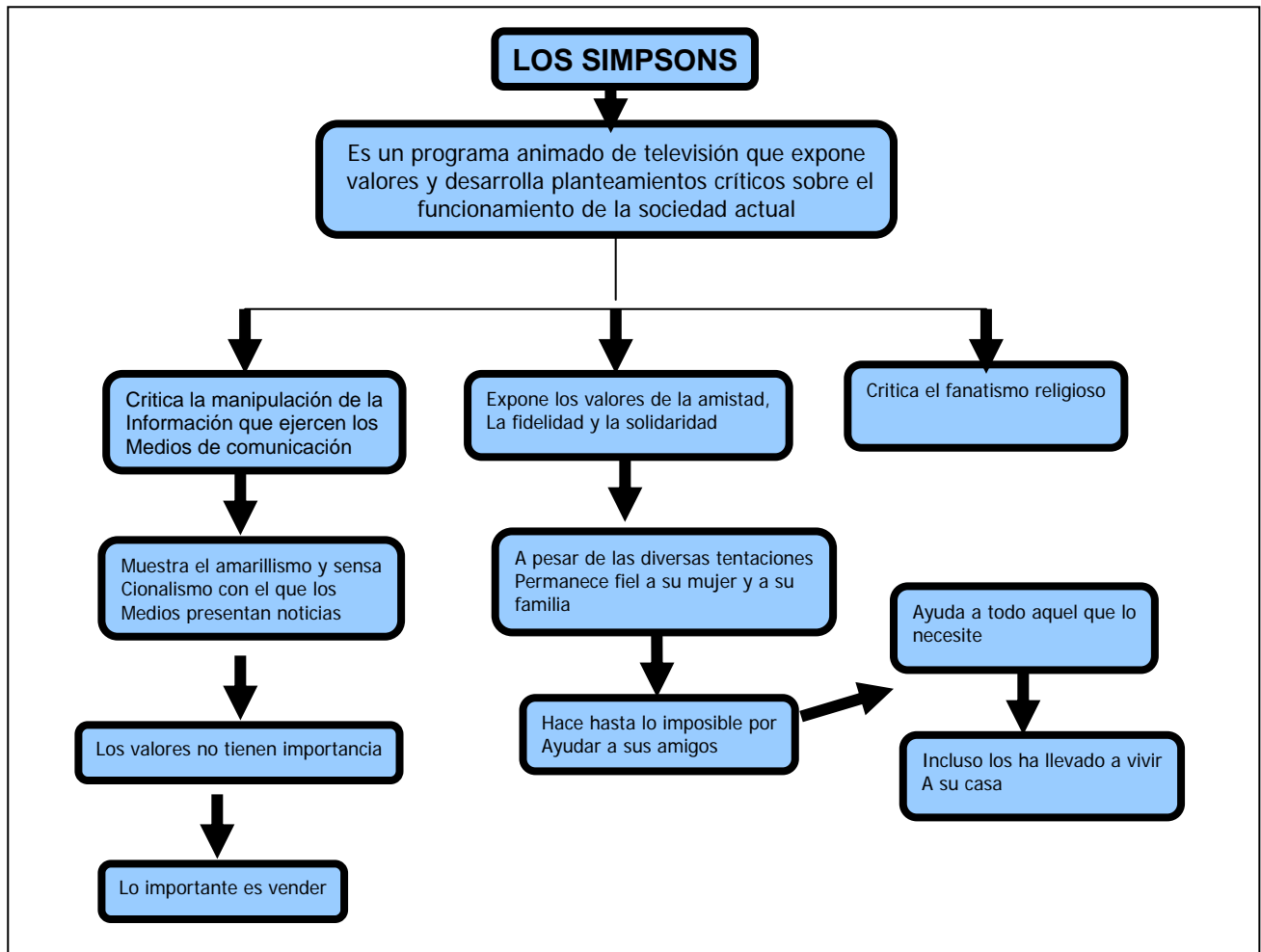
_____ Esto ocurre en la realidad _____

Se depende de los padres debido a _____

A los padres se les debe _____

ANEXO Nº 6

ESQUEMA PARA LA PRODUCCION DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO



Tomado de: ROMERO IBÁÑEZ, Pablo y otros. Pensamiento hábil y creativo.

ANEXO N° 7

REJILLA GENERAL DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN*

ASPECTOS	1	2	3	4	5	JUSTIFICACIÓN
1. ¿Produzco el texto teniendo en cuenta la exigencia discursiva acorde al contexto comunicativo?						
2. ¿Tengo en cuenta a mi lector (enunciatario) a la hora de planificar y escribir el texto?						
3. ¿Realizo de manera adecuada el tipo de texto a producir, de acuerdo a la temática y el efecto que se espera producir?						
4. ¿Articulo de manera lógica los bloques (párrafo) de texto, observando una estructura de inicio, desarrollo y cierre?						
5. Al escribir el texto manejo de manera adecuada: Tipo de enunciación, signos de puntuación, elementos sustitutos, nexos o conectores, aspectos ortográficos y concordancia de género y número en los enunciados.						
6. ¿Al estructurar la temática del texto, tengo en cuenta: La progresión del significado desde el inicio hasta el final, unidad temática y de sentido.						
7. ¿Realizo un esquema previo de manera pertinente que responda a la estructura argumentativa?						
8. ¿Presento deficiencias notables que dificultan la comprensión?						

OBSERVACIONES:

* Adaptación Rejilla de evaluación producción escrita, de la profesora Alba Inés Castro, año 2006, Escuela de Educación, UIS.

12. CONCLUSIONES

El diseño y la aplicación de planeaciones de clase por parte de los docentes, desarrollada en las secuencias didácticas implica un proceso de metacognición en el cual se es conciente de los procesos cognitivos que desarrolla a la hora de adquirir información o de construir conocimiento respecto al área de lengua castellana y a las metodologías pedagógicas. De esta forma es posible desarrollar actividades pertinentes y adecuadas en el ejercicio de la labor educativa dentro de un contexto socio-cultural determinado. Ya que no solo se conoce en los estudiantes, sus preferencias, actitudes, puntos de vista y estilo de vida sino que además sus procesos, habilidades y capacidades cognitivas que les permiten apropiarse de su realidad y propiciar nuevos entornos.

El análisis del eje temático relacionado con los planteamientos referentes a la enseñanza de la lengua castellana conducen a una nueva reflexión que amplía los horizontes de la acción educativa y replantea los sentidos de la misma. Es por ello, que se hace necesario que el docente se vincule al trabajo correspondiente a los parámetros básicos como por ejemplo el plan de área con el fin de crear condiciones para asumir la responsabilidad compartida en el mejoramiento de los procesos llevados a cabo por el estudiante en cuanto a la comprensión y producción de textos. En últimas, el grado de cooperación docente referido al intercambio de ideas sobre problemas didácticos, planificación conjunta del desarrollo de las clases, a la puesta en marcha de los planteamientos que orientan el trabajo del área de lengua castellana, permiten aumentar la reflexión y el conocimiento sobre lo que se hace y sobre cómo mejorar la intervención educativa respondiendo así a las nuevas exigencias que determinan la eficacia del aprendizaje con respecto a ésta área.

Los problemas referentes a la formación docente vienen asociados generalmente con el alcance de una educación de calidad, es por ello que debe ser entendida como una vía para resolver las necesidades y exigencias que plantea el contexto inmediato desde el cual se esta trabajando. En este sentido se trata de afrontar la formación docente desde una visión holística, que priorice el bien común en beneficio de un mejor desarrollo de las prácticas pedagógicas y por ende del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La formación docente es un proceso permanente de aprendizaje y construcción de nuevas experiencias educativas que permitan reflexionar

sobre lo que ocurre en la práctica pedagógica y la manera como se dan los procesos de enseñanza en los estudiantes, ya que la labor docente es un compromiso con su rol precisamente de orientador de procesos educativos para la enseñanza de los saberes necesarios para comprender la realidad. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la formación docente enmarcado en un trabajo conjunto y sistemático de un colectivo orientado hacia un fin educativo es el acercamiento a generar maneras diferentes de empezar a diseñar, planear y ejecutar propuestas curriculares en torno a las necesidades de los educandos, que viabilicen espacios de construcción de estrategias de aprendizaje consensuadas y dialogadas a través del entrenamiento y la puesta en práctica de las mismas que ayuden a determinar la pertinencia o no de éstas.

En este caso la enseñanza de la lengua recae sobre los procesos de comprensión y producción de textos insertos dentro de prácticas discursivas que logren generar nuevas concepciones sobre la lectura precisamente como un proceso cognitivo complejo de deconstrucción de los textos donde se exploran las redes que están al interior del mismo y también lo que está a su alrededor, ya que no es la simple respuesta a la idea primaria que se tiene cuando se acerca al texto sino que en la indagación de los indicios a partir de sus estructuras lingüísticas se hace una aproximación a la interpretación del texto de una forma más exhaustiva, más milimétrica y detallada. Por lo tanto para comprender un texto es necesario que quien orienta el proceso de lectura viva la experiencia de la misma para poder establecer las limitaciones y las maneras más adecuadas para rastrear los indicios del mismo de tal manera que dando cuenta de su propio proceso de lectura pueda pensar en el otro a quién está dirigido y considerar las herramientas necesarias para su interpretación.

Introducir nuevos campos de trabajo en la práctica educativa como por ejemplo las manifestaciones icónico verbales (caricatura) del lenguaje permite de una u otra manera el desarrollo de procesos de comprensión de los diferentes modos de significación que conducen indudablemente a la puesta en marcha de la competencia discursiva del estudiante; Por otra parte, se convierte en una estrategia que posibilita el descubrimiento de nuevas formas de entender la realidad. Pero, este cambio requiere una modificación en las concepciones de lectura que durante muchos años se ha venido abordando, a partir de las cuales se considera que una persona sabe leer en la medida que es capaz de captar y expresar significados desde el plano únicamente verbal y se ignora la idea de que el conocimiento se puede manifestar mediante gráficos, imágenes, sonidos siendo ello nuevas formas igualmente válidas de lectura.

Asimismo, la necesidad de proponer en discusión y análisis los discursos que circulan en la televisión a partir de los seriales que son vistos por la mayoría de las personas y que ejercen un gran impacto en los mismos por abordar temáticas de manera excitantes y llamativas para precisamente propiciar el análisis desde otros puntos de vista que logren encontrar posibilidades de lectura para develar los propósitos con que están hechos. Debido a la gran masificación de este tipo de seriales es necesario incluirlos en las practicas discursivas del aula y sobre todo tener un fin pedagógico que oriente procesos como la lectura y la escritura, dado al interés que suscitan son un estimulador de ideas que pueden potencializar el acto de escribir luego de dar cuenta de la manera como se construyen los textos y de planificar el mismo acto de escritura.

La escritura vista entonces como la posibilidad de dejar las ideas plasmadas que se tienen con respecto a lo que se piensa, se siente y se vive, pero con la necesidad de presentar de manera cada vez más clara los pensamientos surge la exigencia de reconocer la forma en la que se organizan las ideas y cómo poco a poco se estructuran para definir lo que se escribe, para qué escribe y a quién se escribe. En un ejercicio que profundiza las experiencias del maestro al permitirle revisar su forma de escritura con los mismos textos para considerar llevarlos al aula cuando ya se ha comprendido qué necesitan saber los estudiantes a la hora de escribir.

En este caso se desarrolló durante el diseño de las secuencias didácticas la comprensión y producción del texto argumentativo. En cuanto a su producción es preciso tener en cuenta el proceso que se lleva a cabo, de tal manera que se haga concienzudamente desde la búsqueda de argumentos sobre una determinada postura, seleccionando la información necesaria, apropiándose de los argumentos y preparando una tesis lo suficientemente sólida validada desde su punto de vista que es desarrollado partir de consultas, discusiones y la continua interrogación.

BIBLIOGRAFÍA

AMAYA, Jaime. El docente de lengua castellana. Bogotá : Limus, 2002.

ASTOLFI, Jean Pierre. Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. España : Díada, 2001.

BAJTÍN, Mijaíl. Estética de la creación verbal. Madrid : Siglo XXI, 1985.

BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga y GARCÍA, Jerónimo. Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Madrid : Narcea , 2005.

BECCO, Guillermo. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje : Conceptos centrales perspectiva vygotskyana (Buenos Aires). En línea: http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/teorias_%20sobreeel%20aprendizaje%20en%20vygotsky.htm. [Recuperado] 25 de marzo de 2008.

BERNAL LEONGÓMEZ, Jaime. Antología de lingüística textual. Bogotá : Instituto Caro y Cuervo, 1986.

BOGOYA, Daniel. Evaluación Educativa en Colombia. En: Seminario Internacional de evaluación. Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir : Manual de análisis del discurso. Barcelona : Ariel, 1999.

CAMARGO, Marina. et al. La necesidad de formación permanente del docente. EN : Revista Educación y Educadores Bogotá. vol. 7.(2004).

Disponible en:

<http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/320/1154>

CAMARGO, Marina. et ál. Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa. Bogotá : Universidad de la sabana, 2006.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona : Paidós, 1995.

CASTILLO, Jeaneth. La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas. En: Revista Enunciación N° 9, 2004.

CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María. Competencias Ciudadanas : De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá : Universidad de los Andes, 2004.

COLL, César. Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Vol. 2. Madrid : Alianza, 1992.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en lenguaje. Bogotá : Magisterio, 2006. 45 p.

_____ Evaluación de competencias básicas : Pruebas saber 2005-2006 Taller de análisis e interpretación de los resultados. Bogotá : Subdirección de Estándares y Evaluación Ministerio de Educación Nacional, 2006.

_____ Evaluar para transformar : Aportes de la prueba saber al trabajo en el aula. Bogotá : Icfes, 2003.

_____ Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002: Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Bogotá : MEN, 2002.

_____ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá :
Magisterio, 1998.

_____ Revolución educativa. Plan sectorial 2002 - 2006. Bogotá. Marzo
2003.

COMPETENCIAS LECTORAS. En: Revista Magisterio: Bogota. Vol. 9, No. 5,
Marzo 2004.

COOPER. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid :
Aprendizaje Visor, 1988.

DURON, Gabriel. Plan de acción : Hacia una ejecución efectiva de las tareas
y metas programadas. 06 / 2004
En línea: <http://www.gestiopolis.com/canales2/gerencia/1/planaccion.htm>

ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona : Lumen, 1992.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. Introducción a la pragmática.
Barcelona: Anthropos, 1993.

FERRER, Guillermo. La experiencia latinoamericana con pruebas
internacionales de aprendizaje : Impacto sobre los procesos de mejoramiento
de la calidad de la educación y criterios para guiar las decisiones sobre
nuevas aplicaciones. Octubre de 2002. (En línea)
www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones%5CLibros&Archivo=Sobre%20Estand%20y%20

Inostroza, Gloria. et ál. La práctica, motor de la formación docente. Chile: Dolmen Ediciones, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. La formación docente y el desarrollo profesional del profesorado : Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1997.

_____ La formación permanente del profesorado. España. EN: Revista Electronica de investigación educativa. España: Universidad de Barcelona.. Vol. 8, Nº. 2 (2006). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

LOMAS, Carlos; OSORIO, Andrés y TUSÓN, Amparo. Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1993.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona : Paidós, 1999. v.1.

_____ . _____ Barcelona : Paidós, 1999. v.2.

MARCELO, Carlos. Calidad y eficiencia de los profesores. España. EN: Revista Iberoamericana de Educación. Nº.19 Formación Docente Enero - Abril 1999Universidad de Sevilla. 1998 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>

MEDINA, Luís. Comunicación, humor e imagen : Funciones didácticas del dibujo humorístico. México : Trillas, 1992.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia Textual, Competencia Pragmática Y Competencia Argumentativa. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional , 2003.

_____ Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

_____ Leer y escribir en la escuela : Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá : ICFES, 2003.

POSADA. Rodolfo. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. En: Revista Iberoamericana de educación Sesión Educación, trabajo y empleo <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

POZO, Juan Ignacio. El aprendizaje estratégico : Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid, España : 1999.

_____ Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid : Morata, 1993.

PREAL. Hay avances, pero quedan desafíos: Informe de progreso educativo en Colombia. Bogotá: Sanmartín Obregón y Cía. Ltda, 2006.

ROA, César Augusto. Dinámica del conocer humano, implicaciones pedagógicas. Bogotá: Universidad Javeriana, 1998.

RODRÍGUEZ. Eugenio. Renovación en los conocimientos y habilidades profesionales. España. En: Revista Iberoamericana de Educación. N°.9. (1998).Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a04.htm>

SÁNCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia : Aguilar. 2006.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Resultados evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Mayo 2001.

TORRES, Guillermo; ISAZA, Leonor. Evaluación de los programas de formación permanente de docentes realizados en Bogotá entre 1996 Y 2000: ARFO, 2000.

VAN DIJK, Teun. Discurso, cognición y sociedad, citado por MENDOZA FILLÓLA, Antonio. Didáctica de la lengua y la literatura Madrid: Prentice hall, 2003.

_____ Discurso y dominación. En: Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas. N° 4. Universidad Nacional de Colombia. 2004.

_____ Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo veintiuno. 1.998.

_____ La ciencia del texto : Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España : paidós, 1.997.

VASCO, Carlos. Siete retos de la educación Colombiana para el período de 2006 a 2019. Medellín: Universidad EAFIT, (10 de Marzo de 2006). Disponible en : <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>.

VIGOSTKY, Lev. Pensamiento y lenguaje, Cognición y desarrollo humano. España : Paidós, 198

VILA. Ignasi. Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. EN: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua. Barcelona: Ediciones Paidós. 1994.

VI Taller Latinoamericano Para La Transformación De La Formación Docente En Lenguaje. Universidad del Valle, Sede Meléndez, 27 al 29 de Septiembre de 2007. Cali, Colombia.

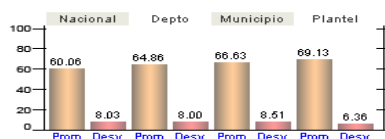
ANEXOS

ANEXO A¹⁷⁷

SANTANDER - BUCARAMANGA

INST INTEGD JORGE ELIECER GAITAN - SECTOR OFICIAL - ZONA URBANA - JORNADA TARDE
JORNADA TARDE - CLL 16 NO 9 54

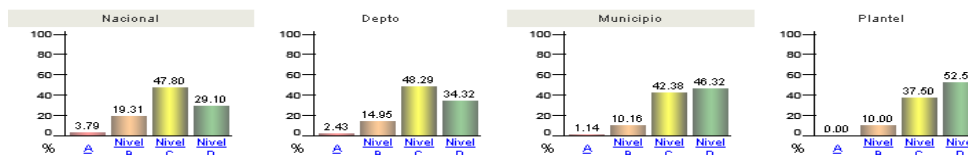
Lenguaje - Promedio y desviación estándar



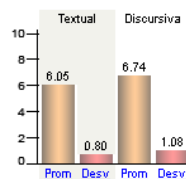
Grado 5°

Entidad	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
NACIONAL	609,674	60.06	8.03
SANTANDER	34,288	64.86	8.00
BUCARAMANGA	9,274	66.63	8.51
INST INTEGD JORGE ELIECER GAITAN	81	69.13	6.36

Lenguaje - Niveles de competencia



Lenguaje - Competencias

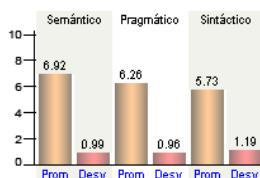


Grado 5°

Promedio y desviación estándar

Entidad	N Alum	Textual		Discursiva	
		Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	609,674	5.27	1.06	5.57	1.03
SANTANDER	34,288	5.80	1.03	6.04	1.04
BUCARAMANGA	9,274	6.03	1.07	6.26	1.03
INST INTEGD JORGE ELIECER GAITAN	81	6.05	0.80	6.74	1.08

Lenguaje - Componentes



Grado 5°

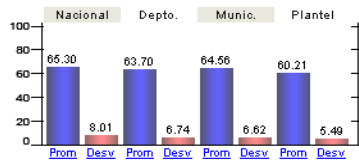
Promedio y desviación estándar

Entidad	N Alum	Semántico		Pragmático		Sintáctico	
		Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	609,674	6.00	1.25	5.27	1.12	4.78	1.34
SANTANDER	34,288	6.54	1.18	5.77	1.15	5.26	1.31
BUCARAMANGA	9,274	6.73	1.18	6.04	1.15	5.47	1.34
INST INTEGD JORGE ELIECER GAITAN	81	6.92	0.99	6.26	0.96	5.73	1.19

SANTANDER - BUCARAMANGA

INST INTEGRO JORGE ELIECER GAITAN - SECTOR OFICIAL - ZONA URBANA - JORNADA MAÑANA
JORNADA MAÑANA - CLL 16 NO 9 54

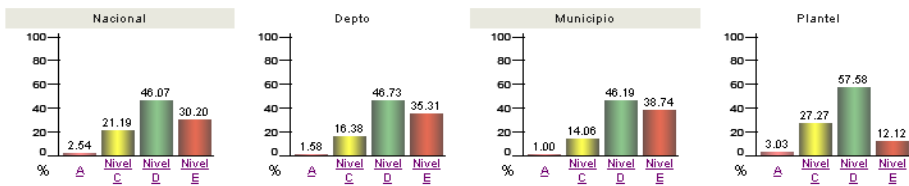
Lenguaje - Promedio y desviación estándar



Grado 9°

Entidad	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
NACIONAL	403,792	65.30	8.01
SANTANDER	22,332	63.70	6.74
BUCARAMANGA	7,407	64.56	6.62
INST INTEGRO JORGE ELIECER GAITAN	67	60.21	5.49

Lenguaje - Niveles de competencia

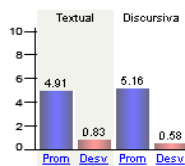


Grado 9°

Entidad	N Alum	Porcentaje			
		A	Nivel C	Nivel D	Nivel E
NACIONAL	403,792	2.54	21.19	46.07	30.20
SANTANDER	22,332	1.58	16.38	46.73	35.31
BUCARAMANGA	7,407	1.00	14.06	46.19	38.74
INST INTEGRO JORGE ELIECER GAITAN	67	3.03	27.27	57.58	12.12



Lenguaje - Competencias

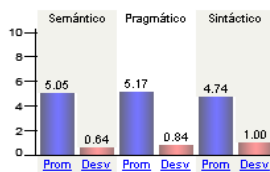


Grado 9°

Promedio y desviación estándar

Entidad	N Alum	Textual		Discursiva	
		Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	403,792	4.92	0.81	5.24	0.87
SANTANDER	22,332	5.27	0.78	5.50	0.83
BUCARAMANGA	7,407	5.38	0.78	5.55	0.82
INST INTEGRO JORGE ELIECER GAITAN	67	4.91	0.83	5.16	0.58

Lenguaje - Componentes



Grado 9°

Promedio y desviación estándar

Entidad	N Alum	Semántico		Pragmático		Sintáctico	
		Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	403,792	5.04	0.87	5.10	0.99	5.06	1.47
SANTANDER	22,332	5.38	0.80	5.43	0.99	5.29	1.36
BUCARAMANGA	7,407	5.44	0.78	5.52	1.01	5.42	1.36
INST INTEGRO JORGE ELIECER GAITAN	67	5.05	0.64	5.17	0.84	4.74	1.00

ANEXO B

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
IX SEMESTRE

DIAGNÓSTICO PARA MAESTRAS DEL AREA DE LENGUA CASTELLANA¹⁷⁸

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Indagar sobre las concepciones y el proceso de enseñanza de la Lengua Castellana de la educación básica secundaria de las maestras del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán.

¿Para qué enseñamos lengua?

1. Clasifica por orden de importancia los siguientes objetivos de la educación en lengua castellana de los estudiantes:
 - a. Conocer el aparato formal de la lengua.
 - b. Saber construir un discurso coherente.
 - c. Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
 - d. Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
 - e. Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta y eficaz.

2. ¿Cuáles son en tu opinión los objetivos prioritarios de la educación de la lengua castellana en la enseñanza de la básica secundaria? Clasifícalos también por orden de prioridades:
 - a. Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del estudiante.
 - b. Reflexionar sobre la diversidad lingüística y valorarla.
 - c. Mejorar el uso lingüístico (oral y escrito) del estudiante.
 - d. Apreciar las semejanzas y las diferencias entre el habla y la escritura.
 - e. Enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfo-sintácticos, léxicos y semánticos.) de la lengua.

¹⁷⁸ Adaptación de: LOMÁS, Carlos. Cómo enseñar hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II. Barcelona: Paidós, 1999. [p](#)

El currículo de lengua castellana

3. ¿Plantea como objetivo esencial de la educación lengua castellana el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los estudiantes?

SI__ NO__ Justifica tu opinión.

4. ¿Integra en un único proceso el *conocimiento formal e instrumental* de la lengua?

SI__ NO__ Justifica tu opinión

5. ¿Concede una importancia determinante a *los procedimientos* en la medida en que pretende no sólo alcanzar un *saber* sobre la lengua sino sobre todo contribuir a la adquisición de un *saber hacer con la lengua*?

SI__ NO__ Justifica tu opinión

Contenidos lingüísticos y literarios

A continuación se ofrecen tres enunciados sobre los contenidos de la enseñanza de la lengua que deben completarse con algunas de las frases. Escoge aquella con la que estés más de acuerdo y justifica con argumentos tu elección.

6. En una programación de lengua y literatura los contenidos
- Son el elemento más importante por lo que los objetivos, las actividades, la metodología y la evaluación dependen de ellos.

- b. Son, junto con los objetivos, el elemento más importante.
- c. Tienen una importancia semejante al resto de los elementos (objetivos, actividades, metodología y evaluación).

Justifica tu respuesta

7. Los contenidos asociados a los conceptos del área (el saber lingüístico y literario acuñado por la investigación lingüística y por la historia y la teoría literarias)

- a. Deben ser la base de la formación lingüística y literaria de los estudiantes.
- b. Son el eje en torno al cual deben articularse el resto de los elementos de la programación (objetivos, actividades, metodología y evaluación).
- c. Deben enseñarse por su utilidad para la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes y por tanto estar al servicio del aprendizaje de los procedimientos expresivos y comprensivos que favorecen la adquisición gradual de la competencia comunicativa de las personas.

Justifica tu respuesta

8. La selección de los contenidos lingüísticos y literarios debe efectuarse

- a. Siguiendo la intuición, la experiencia docente y los saberes de la profesora.

- b. En función de lo que establezca el libro de texto.
- c. Teniendo en cuenta los objetivos previstos y las características del estudiante y del contexto sociocultural del instituto.

Justifica tu respuesta

9. ¿Conviene enseñar, además de conceptos y procedimientos, actitudes?

- a. No, porque las actitudes son innatas o se aprenden en otros contextos como el social o familiar.
- b. No, porque las actitudes tienen casi siempre un cierto componente ideológico al referirse a creencias y valores sociales y la educación debe ser neutral, aséptica y respetuosa con cualquier tipo de actitud o de valores.
- c. Sí, porque de hecho el profesorado ya entra con su bagaje de actitudes y de valores al aula y además la educación no debe restringirse a saberes teóricos o a habilidades prácticas sino que en una sociedad democrática debe contribuir a formar ciudadanos capaces de insertarse de una manera crítica y solidaria en la vida adulta.

Justifica tu respuesta

10. ¿Se aprenden de igual manera los conceptos, los procedimientos y las actitudes?

- a. Sí, porque cada alumno tiene su forma particular de aprender.
- b. No, porque en función de la distinta naturaleza de los contenidos las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben variar.
- c. Sí, porque de lo que se trata es de enseñar conceptos y luego de hacer una serie de ejercicios de aplicación de esos conceptos con procedimientos y actitudes. En consecuencia, se trata de explicar el concepto para luego ejercitar el procedimiento y observar las actitudes.

Justifica tu respuesta

11. Los denominados *contenidos transversales* (educar para la paz, educación cívica y moral, educación para la salud, educación para la igualdad de los sexos, educación ambiental, educación sexual...).

a. Deben ser objeto de un área específica ya que no es posible incorporarlos de una manera natural a la programación de lengua y literatura y además el profesor o la profesora no tiene por qué ser un especialista en estos temas.

b. Deben estar presentes en las aulas a través de las diferentes áreas y a lo largo de todas las etapas ya que la adquisición de hábitos, actitudes y valores en torno a estos temas no es un objetivo específico de una área concreta (aunque en algún caso tengan una mayor relación con alguna área) sino un objetivo general de la educación básica secundaria.

c. Deben organizarse distribuyendo estos contenidos en torno a sus áreas más afines (educación ambiental, educación sexual, a Ciencias naturales; a Ciencias Sociales; educación para la paz, a Ética o a Religión...).

Justifica tu respuesta

12. Lectura y comentario

Lee atentamente este texto:

Establecer una secuencia de contenidos implica analizar los contenidos que pretenden secuenciarse, establecer una selección de los aspectos que se consideran más relevantes y definir las relaciones que deben establecerse en su desarrollo en un momento dado y a lo largo del tiempo. Por ello, en este trabajo se propone utilizar el término

secuenciación para referirse a los procesos de toma de decisiones en el diseño del currículo que integran el análisis, la selección y la organización horizontal y vertical de los componentes curriculares considerados [...].

Para proceder a la elaboración de las secuencias de contenidos, una vez definido el ámbito de aplicación de las mismas (centro, etapa, ciclo, curso...), deben tomarse en consideración:

1. Las características evolutivas de los estudiantes.
2. Los conocimientos previos relacionados con los contenidos de la secuencia.
3. El grado de relación entre contenidos de diferentes secuencias educativas.
4. La elección de un tipo de contenido como contenido organizador de las secuencias.
5. La definición de las preguntas clave e ideas-eje sobre las que se estructura la secuencia.
6. La continuidad y el carácter de la progresión en el desarrollo de la secuencia.
7. La definición de la secuencia elaborada.
8. La integración y el tratamiento equilibrado de los diferentes tipos de contenido.
9. La revisión y reelaboración de las secuencias a partir de los resultados de su aplicación al aula.

(Luis del Carmen, *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori, 1996, págs. 25 y 168-169).

Comentario

En relación con los aspectos que deben tenerse en cuenta, en opinión de Luis del Carmen, a la hora de secuenciar los contenidos educativos, contesta a las siguientes preguntas y justifica tu opinión:

1. ¿Por qué y de qué manera hay que tener en cuenta, en la secuencia de los contenidos educativos, las características evolutivas de los estudiantes y sus conocimientos previos?

2. ¿Conviene optar en las áreas lingüísticas por un tipo de contenidos (conceptos, procedimientos o actitudes) como eje en torno al cual organizar la secuencia de los contenidos lingüísticos?

SI (¿Conceptos? ¿Procedimientos? ¿Actitudes?)
NO ¿Por qué?

3. ¿Cómo es posible integrar y ordenar de una manera equilibrada los diversos contenidos obligatorios que aparecen en los bloques de contenidos del currículo del área?

13. ¿Consideras conveniente modificar la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios de tu programación didáctica?

SI__ NO__ ¿En qué aspecto? Justifica tu
opinión

14. En el caso de introducir algunos cambios, señala las dificultades que en tu opinión conllevarán tales cambios.

¿Cómo enseñar literatura?

Los contenidos literarios se han seleccionado tradicionalmente en función del prestigio cultural de los autores y de las obras de nuestra historia literaria. Las historias de la literatura incorporaban las obras, los autores y los movimientos literarios más sobresalientes y los libros de enseñanza de la literatura adaptaban al aula esa selección de los contenidos literarios.

15. ¿Consideras que los contenidos literarios en la educación secundaria obligatoria deben seleccionarse y organizarse en torno al eje de la historia literaria?

SI__ NO__ ¿Por qué?

16. Teniendo en cuenta los fines de la educación literaria en la enseñanza obligatoria y sus destinatarios, ¿Conviene tener en cuenta otros contenidos literarios (otros textos) además de los textos canónicos de la historia literaria?

SI__ (Especifica que tipo de texto) NO__ ¿Por qué?

17. ¿Debe estudiarse la literatura de forma aislada (en uno o dos cursos) o integrada con el resto de los contenidos del área?

De manera independiente__ De manera integrada__ ¿Por qué?

18. ¿Es posible organizar los contenidos literarios en torno a otros criterios que no sean los históricos?

SI__ (Especifica cuáles) NO__ ¿Por qué?

19. Estarías de acuerdo en analizar la ficción literaria en relación con otras ficciones, como la cinematográfica, la publicitaria o el comic?

SI__ NO__ ¿Por qué?

Materiales didácticos

20. Los materiales didácticos son

- a. Cualquier recurso didáctico (el libro de texto, un método para el comentario de textos, un anuncio de televisión, una obra literaria...) susceptible de ser utilizado en clase.
- b. Una ayuda de carácter exclusivamente técnico en la que aparecen, debidamente seleccionados, los contenidos del área y los ejercicios que sobre esos contenidos deben realizar los estudiantes a lo largo de un curso.
- c. Una serie de instrumentos cuya finalidad es ayudar al profesorado en la gestión cotidiana de su práctica educativa y favorecer el aprendizaje del estudiante.

21. Por otra parte, los materiales didácticos también son:

- a. La expresión de una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje, de una determinada concepción del papel del profesorado en las tareas docentes y, en el caso de los materiales didácticos de lengua y literatura, de una determinada concepción del lenguaje y de la educación lingüística y literaria.
- b. Una herramienta de carácter exclusivamente técnico, en la que se recogen contenidos y actividades, pero que nunca condiciona el modo de trabajar y la libertad de cátedra de cada profesora.
- c. Un apoyo de carácter práctico que deja absoluta libertad al profesorado para que interprete y adapte sus contenidos a los estudiantes en función de su experiencia docente y de su estilo

didáctico. Por tanto, en última instancia, los materiales didácticos no son ni buenos ni malos en sí mismos sino que todo depende del uso que haga el profesor de ellos.

22. A la hora de clasificar los diversos tipos de materiales didácticos, conviene distinguir:

a. Entre libros de texto —que abarcan un curso— y otros recursos de menor duración y utilidad, como textos de apoyo, unidades didácticas, vídeos, diccionarios...

b. Entre materiales ajenos rígidamente estructurados (la mayoría de los actuales libros de texto), materiales ajenos abiertos (algunos libros de texto y otros materiales editados por las diversas administraciones educativas) y materiales de elaboración propia (unidades didácticas creadas por cada profesor y profesora).

c. Entre materiales para el estudiante y materiales para el profesorado.

23. A la hora de seleccionar y de analizar materiales didácticos conviene

a. Dejarse guiar por la intuición y la experiencia de cada profesora ya que es el profesorado quien mejor sabe qué tipo de material didáctico se adapta a sus saberes y a sus preferencias.

b. Escoger el de mayor uso y difusión entre el profesorado ya que el prestigio de la editorial y su aceptación mayoritaria entre el resto de los colegas es un aval de la calidad científica de los materiales.

c. Evaluar con precisión cuál es el enfoque lingüístico y didáctico de los materiales, así como indagar acerca de los criterios con los que se han seleccionado los objetivos, contenidos y actividades en cada clase o unidad didáctica

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

24. Las actividades, ¿son adecuadas para el *desarrollo de las capacidades* enunciadas en los objetivos del área y para la *adquisición de las destrezas comunicativas* del hablar, escribir, leer y escuchar?

SI___ NO___ Comentario

25. ¿Comienza la secuencia didáctica con alguna *actividad inicial* en la que se exploren las ideas y conocimientos previos de los estudiantes, así como sus habilidades comunicativas, en torno a los contenidos que van a ser objeto de estudio?

SI__ NO__ Comentario

26. ¿Se contemplan *actividades de consolidación, refuerzo y profundización*?

SI__ NO__ Comentario

27. ¿Tienen algún tipo de *utilidad* las tareas realizadas en las actividades *tanto para el aprendizaje* de otros contenidos *como en la vida cotidiana* de los estudiantes? Si la respuesta es favorable, ¿lo perciben así los alumnos?

SI__ NO__ Comentario

La metodología

28. ¿Se establecen algunas pautas de actuación en relación con el *agrupamiento* del alumnado y se busca el mayor equilibrio posible entre el *aprendizaje autónomo* y el *aprendizaje cooperativo* en el aula?

SI__ NO__ Comentario

29. ¿Qué tipo de *intercambio comunicativo* en el aula favorece la mayoría de las actividades?

La evaluación

30. En cuanto a la evaluación, ¿Se indican los criterios de evaluación de cada clase?

31. ¿Está prevista alguna actividad de *evaluación inicial* de las ideas y de los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de que unos y otros sean conscientes de lo que ya saben (y saben hacer) y de lo que ignoran y aún no saben hacer?

SI__ NO__ Comentario

32. ¿Ofrece algún tipo de *instrumentos de evaluación* que ayuden al estudiante a saber en qué medida se está desarrollando su competencia comunicativa?

SI__ NO__ Comentario

33. ¿Sugiere algunas *actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación* para los estudiantes?

SI__ NO__ Comentario

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO C

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA IX SEMESTRE

TEST DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN*

Lee atentamente el siguiente relato

EL LOBO Y EL PERRO DEL GRANJERO

Una mañana, el flaco lobo se arrastraba por la silenciosa alfombra que cubría el patio de la granja. Cómodamente acurrucado en su tibia chocita, el perro del granjero observaba con interés su merodeo en busca de la cena.

- ¡Hola! -dijo, finalmente, cuando el lobo se acercó a husmear demasiado cerca del gallinero.
 - ¿Por qué tienes ese aspecto tan gordo y próspero? -preguntó el lobo, acercándose despacio a la chocita - ¿Dé qué vives?
 - ¡Oh! Ahuyento a los ladrones -respondió el perro, dándose importancia. - Y también voy de caza con mi amo y cuido de sus hijos.
 - Pero yo podría hacer todas esas cosas - replicó el hambriento lobo.
 - ¡Seguro! Apuesto a que podrías - replicó el perro con aire negligente.
- Entonces el lobo notó una marca alrededor del cuello del can, en un lugar donde se veía pelado, casi hasta la piel.
- ¿Qué demonios es eso? - pregunto el lobo, frunciendo el ceño.
 - ¡Oh! ¿Eso? - dijo el perro, con despreocupación - Es el sitio donde me roza el collar cuando me encadena.
 - Entonces - dijo el lobo, categóricamente - puedes guardarte tu sustancioso empleo y tu cama caliente. Prefiero tener hambre y ser libre todos los días, a ser un esclavo bien alimentado.

(Tomado de Esopo, fábulas, Bogotá: Panamericana, 1999, pág.94.)

* Adaptación de *Instrumentos Grado 7º Lenguaje 2002 Cal. A (en línea)*
http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/evaluacion/archivos/septima/instrumentos_grado_7_lenguaje_2002_cal_a.pdf. Recuperado: [27 de abril de 2007].

1. De acuerdo con la lectura anterior, el perro y el lobo representan, respectivamente
 - A. la libertad y el poder.
 - B. el esmero y la tranquilidad.
 - C. la esclavitud y la libertad.
 - D. el sigilo y la perseverancia.

2. En el enunciado “Cómodamente acurrucado en su tibia chocita...”, la palabra subrayada se puede reemplazar por
 - A. encorvado.
 - B. encogido.
 - C. desdoblado.
 - D. erguido.

3. En la fábula anterior, la imagen del fondo, refuerza la idea de
 - A. el flaco lobo.
 - B. el perro del granjero.
 - C. del granjero.
 - D. la granja

4. En la fábula anterior, la conclusión está en voz del lobo, esto indica que el narrador
 - A. comparte la forma de pensar del lobo.
 - B. cuenta la historia desde la mirada del lobo.
 - C. considera que el lobo es muy inteligente.
 - D. cree que la vida del perro no es ejemplar.

5. La enseñanza de la fábula anterior, desde la perspectiva del lobo, es
 - A. La ambición puede acabar con lo que tenemos en el momento.
 - B. Es muy valiosa la libertad aunque se tenga que sufrir para tenerla.
 - C. Es bueno aprender lecciones con las experiencias de los demás.
 - D. No siempre los poderosos son los más felices.

6. En la fábula anterior, el diálogo es un recurso narrativo denominado
 - A. discurso indirecto.
 - B. texto expositivo.
 - C. discurso directo.
 - D. texto informativo.

7. En el texto anterior predomina
 - A. la descripción de espacios.
 - B. la explicación.

- C. el monólogo interior.
D. el diálogo.
8. En el texto anterior, el lobo prefiere tener hambre y ser libre todos los días porque
- A. no quiere ser un esclavo bien alimentado.
 - B. es muy orgulloso.
 - C. no desea trabajar.
 - D. no le gusta estar amarrado.
9. En la fábula anterior, la introducción, el nudo y el desenlace corresponden, sucesivamente, a:
- A. la presentación del conflicto; la caracterización de los personajes; el diálogo y la moraleja.
 - B. la contextualización de la anécdota; el diálogo que confronta a los personajes; la moraleja.
 - C. la ubicación de la época del relato; el diálogo entre los personajes; la moraleja o conclusión.
 - D. la síntesis de los sucesos que se van a relatar; el diálogo que presenta el conflicto; la moraleja.
10. En el texto anterior, el uso de guiones es un recurso narrativo que permite introducir
- A. las voces de los personajes de la historia.
 - B. los comentarios del personaje principal.
 - C. los comentarios del narrador de la historia.
 - D. las voces de los personajes y del narrador.
11. En la mañana, el lobo se
- A. Observaba con interés.
 - B. revolcaba por la silenciosa alfombra.
 - C. arrastraba por la silenciosa alfombra.
 - D. alistaba para desayunar.
12. Del texto anterior se puede concluir que
- A. la comodidad se paga con algo de esclavitud.
 - B. es preciso cuidar la tranquilidad como un tesoro.
 - C. es imposible alcanzar y conquistar la libertad.
 - D. la esclavitud es la consecuencia de la libertad
13. La intención de la fábula anterior es
- A. provocar en el lector una reflexión sobre la libertad y la esclavitud del ser humano.

