

LA ALEGRIA DE APRENDER

MARTHA LUCIA ÁLVAREZ DAZA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. 2.001**

LA ALEGRIA DE APRENDER

MARTHA LUCIA ÁLVAREZ DAZA

**Trabajo de grado para optar por el título de:
LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

ASESORA: Dra. ELSA QUIÑONES DE AGUIRRE

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2001**

** A mi familia por su
apoyo incondicional.*

** A mis maestros que ofrecieron
sus conocimientos, algunos de ellos
partieron, dejando una
Profunda huella.*

** A todos y cada uno de los que de
una u otra forma intervinieron en
la realización de este trabajo, con
su continua motivación y esfuerzo.*

PERSONAL DIRECTIVO
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

RECTOR:

DR. ALVARO MENDOZA RAMÍREZ

VICERECTOR:

DRA LILIANA OSPINA GUERRERO

SECRETARIO GENERAL:

DR. JAVIER MOJICA SÁNCHEZ

SECRETARIA ACADÉMICA:

DRA. LUZ ÁNGELA VANEGAS

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN:

DRA. JULIA GALOFRE CANO

DIRECTORA DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA:

DRA. BLANCA HELENA MARTINEZ LOPERA

ASESORA DE MONOGRAFÍA:

DRA. ELSA QUIÑONES DE AGUIRRE

CONTENIDO

Presentación	5
Introducción	6
1. Planteamiento del problema	8
1.1. Descripción del problema	8
1.2. Justificación del proyecto	13
1.3. Habilidades del lenguaje	16
1.3.1. Habilidades productivas	25
1.3.2. Pensamiento y lenguaje	25
1.3.3. El lenguaje como un proceso social	26
1.3.4. Estrategias didácticas	27
1.4. Delimitación del problema	28
1.4.1. Delimitación espacial	28
1.4.2. Delimitación cronológica	28
1.4.3. Delimitación conceptual	28
1.5. Objetivos	30
1.5.1. Objetivo general	30
1.5.2. Objetivo Especifico	30
1.6. Metas del proyecto	31
1.6.1. Propósito	31

2. Marco teórico conceptual	33
2.1. Lenguaje escrito y lenguaje hablado	33
2.1.1. Lenguaje escrito	34
2.1.1.1. El análisis de los medios de comunicación	40
2.1.1.2. Desarrollo del proceso en el nivel intertextual	41
2.1.1.3. Análisis previos al proceso lecto-escritor	41
2.1.1.4. Estrategias en el proceso de la lectura	41
2.1.1.5. Proyecto de socialización estrategias lectoras y escritoras	42
3. Antecedentes	48
3.1. Desempeños y niveles de competencias	54
1.1.1. La teoría del trabajo práctico de los procesos cognitivos	
“T.P.P.C.” Carl Rogers	59
3.1.2. Indicadores de logros	63
3.1.3. Estrategias en el proceso de la lectura	68
3.1.4. La predicción	69
3.1.5. La confirmación	73
3.1.6. Indices	74
3.1.7. Inferencia	74
3.1.8. Autocorrección	74
3.1.9. Predicción	75
3.2. Anticipación	75
3.3. Definición de la propuesta	76

3.3.1. La alegría de aprender	76
3.3.2. Propuesta pedagógica	78
3.3.2.1. El trabajo intertextual	78
1.3.2.2. Eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento	82
3.3.3. Principios para facilitar la comprensión textual	83
3.3.4. Actividades para realizar antes y durante la lectura	84
3.3.5. Estrategias pedagógicas para después de la lectura	84
3.3.6. Estrategias metacognitivas para un mejor aprendizaje de la información	87
3.3.7. Evaluación de procesos	88
3.4. Etapa de evaluación	89
3.4.1. Evaluación del proceso	91
3.4.1.1. Proceso de aplicación	91
3.4.2. Etapa de preparación	91
3.4.2.1. Convocatoria	91
3.4.2.1.1. Etapa de aplicación	92
3.4.2.2. Resultados de aplicación	93
3.4.2.2.1. Medida Vs desviación estandar en lenguaje	95
3.4.3. Comentario sobre los resultados en comprensión lectura	96
3.4.4. La coherencia y la cohesión	98
3.4.5. Pragmática	98

3.4.6. La intención	99
3.4.7. Superestructura	99
3.4.7.1. Análisis de la producción escrita	101
3.5. Metodología del proyecto	102
3.5.1. Diseño	102
3.5.2. La alegría de aprender	102
3.5.2.1. Sistema de significación y construcción de procesos	103
3.5.2.1.1. Implementación del nivel en el ambito escolar	104
3.5.2.1.2. Nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación	105
3.5.2.1.3. Nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación	106
3.5.2.2. Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño	106
3.5.2.2.1. Desarrollo de procesos en el nivel intertextual	107
3.5.2.2.2. Nivel uno	107
3.5.2.2.3. Nivel dos	107
3.5.2.2.4. Nivel tres	108
3.5.3. Evaluación de la propuesta	108
3.5.3.1. La encuesta	109

3.5.3.2. Descripción de los procesos de recolección y procesamiento de datos	109
3.5.3.3. Observación directa	110
3.5.3.4. Evaluaciones	110
3.5.3.5. Evaluación de la sesión	110
3.5.3.6. Evaluación del proceso	110
3.5.6. Talleres	112
3.5.6.1. Proceso metodológico	113
3.5.6.2. Introducción de los talleres	113
3.5.6.3. Evaluación de la producción escrita	114
3.5.6.4. Objetivos	115
3.5.6.5. Como se realiza un taller	118
3.5.6.6. Preparación	118
3.5.6.7. La socialización	119
3.5.6.8. Taller 1	120
3.5.6.9. Taller 2	123
3.5.7. Taller 3	125
3.5.7.1. Taller 4	127
3.5.7.2. Taller 5	129
3.5.7.3. Taller 6	131
3.5.7.4. Taller 7	133
3.5.7.5. Taller 8	135
3.5.7.6. Taller 9	138

3.5.7.7. Taller 10	139
3.5.7.8. Taller 11	141
3.5.7.9. Taller 12	143
3.5.8. Taller 13	145
3.5.8.1. Evaluación de los talleres	147
3.5.8.2. Etapa de investigación	147
3.5.8.3. Análisis evaluativos	149
3.5.8.4. Perfil cualitativo del grupo	151
3.5.8.5. Producción de textos e interpretación de procesos lógicos	151
3.5.8.6. Análisis de textos realizados en clase	154
3.5.8.7. Texto 1	154
3.5.8.8. Texto 3-4	155
3.5.8.9. Nivel B	155
3.5.9. Nivel C	156
3.6. Nivel D	157
3.6.1. Recomendaciones	158
3.6.2. Conclusiones	160
3.7. Bibliografía	163
3.8. Anexos	166

PRESENTACIÓN

Esta propuesta metodológica, es el resultado de un trabajo investigativo, interdisciplinario, que abarca el complejo desarrollo del lenguaje.

La razón de ser de esta reorientación pedagógica es teórica, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje. En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene un sentido más amplio. Hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos. Desde el lenguaje la reflexión pedagógica y la búsqueda de nuevos horizontes, implican una transformación educativa que vive Colombia en los últimos tiempos. Lo que sucede en lo social, lo político, lo económico incide en lo educativo y exige cambios en el papel de la educación, en sus contenidos, en su gestión y en los logros que se espera de ella.

La escuela está llamada a concibirse y a gestionarse como un proyecto educativo al servicio del desarrollo humano a través de la identificación y apropiación de las necesidades básicas de aprendizaje y de propósitos culturales.

INTRODUCCION

A simple vista, podríamos pensar que el proceso de Enseñanza Aprendizaje es relativamente sencillo, todo lo que el educador tiene que hacer es organizar los contenidos en una secuencia lógica y presentarlos a los estudiantes, respetando esta secuencia de acción a lo largo de las diferentes materias del curriculum escolar.

La enseñanza se ha ido haciendo más compleja a lo largo del siglo XX y lo será más en este nuevo siglo XXI, especialmente la enseñanza del lenguaje que requiere un enfoque acertado y muy puntual, para contrarrestar las principales dificultades del proceso lecto-escritor, emplear una mediación pedagógica eficaz como la literatura que nos permita concatenar el grado de complejidad que ésta posee y les brinde elementos que les de acceso al sistema lecto-escritor de manejo común en la vida diaria, el creciente interés por el acceso a la educación y a la alfabetización de todos los segmentos de la población. Al mismo tiempo, se ha producido cambios estructurales en nuestra sociedad: mayor número de familias en las que ambos padres trabajan fuera de casa, incrementando las familias monoparentales, presencia de minorías culturales en la escuela del lenguaje para acceder y relacionarse con el mundo.

Nos obliga a plantearnos el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas en la que realmente se analicen las necesidades de los estudiantes. (Goodmad 1990). Una sociedad postindustrial, semejante a la nuestra, precisa trabajadores con habilidades de pensamiento, pero al mismo tiempo una sociedad democrática necesita ciudadanos informados, que tomen decisiones inteligentes, tanto a nivel local como a nivel nacional.

Nuestro país no puede perpetuar un sistema educativo con porcentajes de fracaso escolar como los actuales.

El presidente Thomas Jefferson afirmaba en uno de sus discursos que: “La lectura hace al hombre completo la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso”.

Y esta precisión de vida que ofrece la lecto-escritura debemos incentivarla en nuestros estudiantes a través de la vida diaria.

Este trabajo busca afianzar en los grados de educación primaria altas competencias en la lecto-escritura, que los lleve de manera espontánea a la comprensión literal, inferencial crítica y global de un texto literario, esto les permitirá concluir, analizar la intencionalidad del texto literario y realizar transferencias a su vida diaria y al ambiente escolar.

Un estudiante crítico y analítico será un eje transformador en cualquier ámbito de la vida en el cual se desarrolle, será un buscador incesante de alternativas de solución para sus problemas inmediatos y mediatos que el mundo le plantee.

La pregunta que debemos plantearnos es ¿Si nuestra aula de clase es un laboratorio donde se experimenta, se analiza y se transforma la educación actual?

Esta pregunta contestada de manera acertada nos dará el rumbo que debe tomar nuestro que hacer educativo.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ausencia de un proceso lecto-escritor eficaz frente a textos literarios que les permita realizar inferencias correctas frente a los demás textos de uso escolar, y de la vida diaria.

1.1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA

El análisis global de los resultados en la escuela San Antonio Norte frente a las competencias y saberes asociados a la comprensión lecto-escritora, muestra que los niños de los grados 3, y 5 han desarrollado competencias para la lectura literal de textos cotidianos y para la comprensión del lenguaje de imagen, no alcanza el nivel deseado, pues se espera que la totalidad de los niños realicen lectura de tipo literal. Esto significa que el desarrollo de competencias en lectura literal debe seguirse trabajando de manera permanente, también afianzar el trabajo con diversos tipos de textos en el espacio escolar, pues hay dificultades en el reconocimiento de diferencias y semejanzas entre los tipos textuales.

En cuanto al posicionamiento crítico frente al contenido de los textos las intenciones comunicativas de estos, la posibilidad de relacionar el contenido de un texto con otros textos, se encuentra que es el nivel de mayor dificultad. Esto significa que hay un problema en la toma de distancia frente a los textos y sus intenciones sin reconocer las relaciones posibles con otros textos. (Lectura intertextual), parece que la escuela no hace lo suficiente para desarrollar las competencias para este tipo de lectura y uno de sus retos es elevar el índice en este nivel.

Existe un interés auténtico en la producción escrita, este proceso avanza de manera considerable pero debe centrarse más en él. Por lo anterior, a la escuela le corresponde generar esas situaciones en las que las prácticas de escritura estén ligadas a la búsqueda de algún sentido y una comunicación social real, y avanzar hacia la apropiación de

herramientas lingüísticas que permitan producir textos que puedan ser comprendidos por otro lector.

Este hecho es atribuirle a los modelos pedagógicos y las concepciones sobre escritura y lectura que se trabaja en la escuela.

Producir por lo menos dos enunciados coherentes internamente, segmentados como unidades de significado que siguen un hilo temático, es bastante difícil, para nuestros estudiantes de manera espontánea y natural.

Se deben establecer relaciones entre los enunciados a través del uso de algún conector que cumpla una función lógica clara. Diversos estudios sobre producción escrita en la Básica Primaria (MEN) muestran que los niños comienzan a establecer relaciones complejas entre los enunciados desde los primeros momentos de producción. A medida que se avanza en la competencia para producir textos, se van apropiando las funciones de las expresiones conectivas que son las que les otorgan coherencia y cohesión a los escritos. De este modo se espera que en el grado tercero la escuela haya logrado generar contextos de comunicación en los que estos recursos se trabajan intencional y sistemáticamente, pero más en la construcción de las relaciones (causales, temporales) en la teoría sobre estos recursos. Es decir, se trata que el estudiante vaya reconociendo como las relaciones entre los enunciados se señalan a través del uso de estos recursos. De este modo lo que se construye es más una función que una teoría. No se trata de que el estudiante sepa definiciones sobre los conectores o sepa que es un adverbio, sino que reconozca relaciones entre enunciados y formas de hacerlas explícitas en la producción escrita, de manera fácil y clara.

De este modo, se espera que este nivel se cumpla en su mayoría (en un 80%) en el grado tercero y en su totalidad (100%) para el grado quinto. Es decir, se espera que la apropiación del uso de algunos conectores para establecer relaciones entre los enunciados de las producciones escritas. Se dé en el proceso educativo de forma espontánea coherente y a través de un planteamiento a lo largo de los planes de estudio.

Se debe tener uso de los conectores, producir enunciados coherentes y segmentados, establecer relaciones entre los mismos a través del uso de expresiones conectivas como “porque”, “cuando”, “donde”, para establecer una relación causal entre dos enunciados y una de relación temporal. Se deben utilizar signos de puntuación para establecer relaciones entre los componentes de su escrito. Al igual que los conectores, los signos de puntuación son recursos cuyas funciones establecen límites entre las unidades de significado en un escrito (segmentación semántica) y establecer relaciones lógicas entre los enunciados.

La puntuación resulta ser un recurso de difícil dominio debido a su abstracción. Lo anterior indica que este aspecto presente dificultades serias, que se analizan desde los modelos pedagógicos empleados en las concepciones sobre la lectura y la escritura que se manejan en la escuela. Una orientación hacia la asimilación de la teoría de los signos de puntuación, o una orientación normativa sobre las reglas de uso de las mismas, parece no ser la mejor vía en la construcción del sentido de la puntuación en las prácticas de escritura.

El trabajo pedagógico en el campo de la puntuación debe darse en situaciones de comunicación con sentido real para el niño, a través del desarrollo de un proyecto educativo; al igual que en caso de los conectores, se trata de construir una función de relacionar significados que aprenderse una teoría, debe tenerse siempre presente que construir estas funciones que se representan a través de los abstractos, signos de puntuación, es tarea de alta complejidad cognitiva y por tanto este proceso debe ser permanente, se debe analizar la intencionalidad requerida y si, además, el escrito cuenta con una superestructura. y una estructura profunda La intencionalidad se refiere a la pertinencia del texto frente a la situación de comunicación. Es decir, si se pide escribir, se espera un texto descriptivo, si lo deseado es argumentar debe ser argumentativo, si se solicita narrar se espera un texto narrativo.

La superestructura esta referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto pertinente y seguir un principio lógico de organización del mismo, por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una

apertura, un conflicto y un cierre. Si se selecciona un texto explicativo (que es el implícitamente pedido) se tendrá que presentar una introducción, una serie de explicaciones y una conclusión.

Este nivel es el de mayor complejidad, ya que no se refiere al uso de recursos lingüísticos sino la posibilidad de situarse en una comunicación, reconocer las intencionalidades del interlocutor y de seleccionar el tipo de texto en atención a una necesidad. Todos estos tipos de trabajos se deben realizar en la escuela, respecto al uso y producción de diferentes tipos de textos en diversas situaciones comunicativas, y puede leerse también como una debilidad en el trabajo sobre el componente pragmático del lenguaje.

Un análisis comprensivo de las actividades realizadas permitió reflexionar de manera autónoma sobre el modelo pedagógico expresado en los desempeños de los estudiantes ¿qué saben hacer y que dice el trabajo en el aula? ¿Que podrían lograr si se introducen cambios y nuevas propuestas? ¿Que tipo de experiencias pedagógicas, actividades y materiales se requieren para acercarse a los resultados esperados? A través de este trabajo realizado se pudo identificar aspectos pedagógicos sus fortalezas y debilidades para orientar las acciones educativas, que permitan incidir sobre los énfasis en el trabajo curricular y definir un plan de mejoramiento pedagógico. Esto significa que no basta con tener unos resultados, es necesario abordar las causas en cada uno de los aspectos problemáticos y fortalecer los procesos que han sido exitosos. Pero en ningún caso se tratará de concentrar la totalidad de los esfuerzos en los desempeños no satisfechos, pues el trabajo pedagógico tiene un carácter integral, fortaleciendo aun más los aspectos positivos e implementando talleres que mejoren los bajos rendimientos.

Es claro que las propuestas pedagógicas debe proponer contextos y mundos posibles en los que la escritura, la lectura, estén unidas por los demás saberes y competencias, estarán al servicio de la producción de significados, de la comunicación con sentido, de la explicación de fenómenos de pensamiento crítico, de la vivencia del asombro, del descubrimiento y del placer del saber y de hacer el proceso lecto-escritor una dinámica de trabajo frente a las diferentes áreas.

Pero la legibilidad en la escritura no se consigue con el ejercicio fatigoso de las planas caligráficas, sino con el reconocimiento de que se dirige a alguien que interpreta lo que escribimos. Y que este lector analizara con mayor agilidad si las notaciones escritas tienen una cierta transparencia. Se debe prestar atención a los procesos individuales y al proceso grupal como el reconocimiento asertivo o no de la propuesta.

Por esta razón es necesario perfeccionar una propuesta pedagógica en el aula, que permita momentos de trabajo grupal y momentos de trabajo individual; los niños necesitan tener alguien que los lea para confrontar su escritura de lo contrario el proceso de desarrollo de las competencias para la escritura no tendrán un contexto apropiado. El espacio de desarrollo de las competencias, no sólo en lenguaje sino en todas las áreas y campos del saber, es la interlocución con los demás, se requiere que los niños sean leídos por los maestros, por los otros niños, por sus padres, con el fin de establecer comunicaciones auténticas reales y significativas.

Es importante impulsar innovaciones escolares. Cambiar la interacción enseñanza-aprendizaje. En la unidad maestro-estudiante, la reflexión pedagógica y el verdadero cambio del maestro investigador que promueve cambios en la institución y en la educación, mejorara realmente la calidad de este, y se involucrara a toda la comunidad educativa y buscando un impacto en la sociedad. “Quien lee a través de procesos significativos comprende el mundo y lo transforma” “Quien escribe perpetua experiencias y análisis que le han permitido apropiarse del mundo circundante” (Goodman 1991)

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La escuela debe generar condiciones para que algunas competencias muy necesarias como la competencia gramatical, discursiva sociolingüística y una competencia estratégica se fortalezcan en prácticas de escritura con sentido. Se insiste que el asunto no es aprender definiciones y clasificaciones de conectores y categorías lingüísticas, sino construir su sentido y función dentro de las practicas de función del significado.

Las diferentes interacciones del aula dependen del desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes.

La propuesta del lenguaje que realiza el docente en sus comunicaciones en el salón de clase conlleva una doble dimensión en el sentido de proponer una exigencia de interpretación que tiene simultáneamente un componente semántico y una exigencia cognitiva. La estructuración del discurso supone una sintaxis particular, es decir, una forma cognitiva implícita que el estudiante debe construir y reconstruir.

Es importante que la Institución educativa, se convierta en jalonador de los procesos lecto-escritores, y por tanto su responsabilidad frente a los procesos de observación, descripción, síntesis, comparación, el pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, la conceptualización entre otros, y demás competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación. Es tarea de la escuela avanzar hacia su propia elaboración y plantear nuevas alternativas que enriquezcan el ámbito escolar.

La escuela San Antonio Norte implementará las condiciones necesarias en la apropiación de las competencias lingüísticas; así también fortalecerá la propia capacidad para emprender acciones de mejoramiento educativo. De esta manera se quiere resaltar cómo la calidad de la educación es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa. Esta primera experiencia debe verse como punto de partida, razón por la cual

será necesario su perfeccionamiento, a partir del análisis de los resultados obtenidos con la primera aplicación y del análisis crítico de todos los actores que involucra la propuesta.

La propuesta contempla con gran interés la competencia de estrategias; es decir como el hablante logra comunicarse de diferentes formas, haciéndose entender; ya sea en forma verbal o no verbal, cuando hay obstáculos para la comunicación, las competencias comunicativas ofrecen un apoyo valedero. Se puede analizar las competencias comunicativas (Congle, 1983) de la siguiente manera y desde allí desentrañar los principales componentes de un acto de pensamiento discursivo o de habla. (Figura 1).

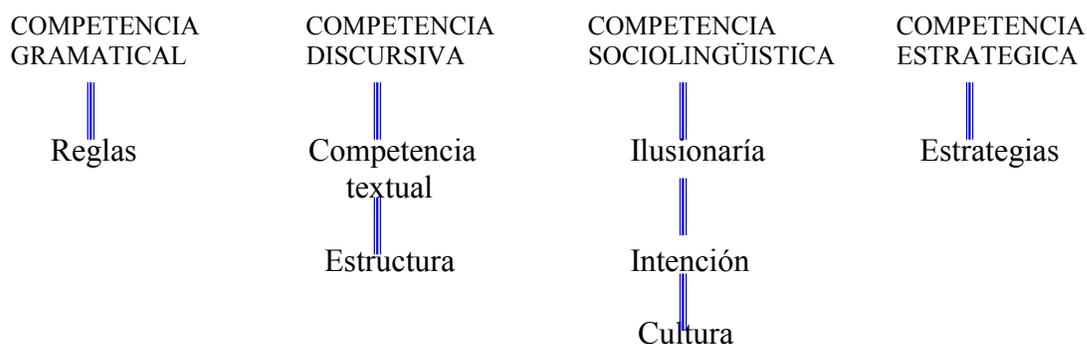


Figura 1. Componentes de la competencia del lenguaje Bachman (1990).

Bachman ubica la competencia gramatical y competencia del discurso (textual) en lo que él llamó “Competencia organizacional” es decir, todas las reglas y sistemas que se pueden hacer con la forma de la lengua ya sea gramática o textualmente.

Canalle y Swain separan dentro de la competencia Pragmática dos aspectos: la intención (competencia ilusionaria) y la sociedad (competencia sociolingüística).

El aspecto sociolingüístico tiene en cuenta la pragmática del lenguaje, ya que la práctica del lenguaje en un contexto social; es la que permite probar que la comunicación es exitosa en cuanto a intención del mensaje y efectividad de éste. Dentro de las prácticas del lenguaje, no se puede desconocer las funciones del lenguaje propuestas por Halliday (1973) reguladora, representativa, interactiva, personal, heurística, imaginativa.

1.3. Habilidades del lenguaje: los objetivos que se proponen en la enseñanza de una lengua son enfocados hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas, habla, escucha, lectura y escritura.

Debido a que las habilidades del lenguaje se relacionen entre sí ya que no se pueden desarrollar por separado, es decir, la lectura influye en la escritura y la escucha influye en el habla y que además todas las habilidades influyen en cierta manera en cada una de las cuatro, algunos autores como: Widdwson, Harmer (1950), establecieron una clasificación para las habilidades del lenguaje distribuyéndolas en dos grandes grupos para su estudio; habilidades receptivas y productivas.

Frida considera que: “El emisor de un mensaje utiliza la forma hablada y escrita de la lengua para comunicar las ideas y el receptor utiliza la escucha y la lectura para interpretar los mensajes. Las destrezas utilizadas por el emisor son productivas y las habilidades usadas por el receptor son receptivas y interpretativas (1977, 32).

-Habilidades receptivas: Las habilidades receptivas como su nombre lo indica son las que promueven la actitud de recibir. En este grupo se encuentran la escucha y la lectura, ya que éstas recogen las vivencias del mundo exterior y permiten internalizarlo.

Las habilidades receptivas del lenguaje tienen que ver con la aprehensión del mundo social, cultural, en que se desenvuelve el ser humano; éstas están ligadas con el input, percepción y abstracción del medio.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, que es lo que compete se va a enfocar, en cómo estas habilidades influyen para que el estudiante desarrolle las demás habilidades del lenguaje. Las habilidades receptivas además de ser procesos cognitivos están ligadas al mundo social en que se presentan y cómo ese mundo social influye en éstas para ser desarrolladas por el individuo.

Son procesos cognitivos ya que, son la transmisión de un lenguaje que luego se va codificar, para hacerlo comprensible y poder exteriorizarlo y generar en forma de comunicación, además son procesos psicológicos ya que en el uso se usa la lengua que permite abstraer conocimiento del mundo que lo rodea tanto en forma usual como auditiva.

◆ Escucha: una de las destrezas receptivas más importantes en la escucha, pero muchas veces es la menos trabajada, ya que la escucha se utiliza en forma inadecuada. El objetivo de esta destreza es la de escuchar y entender, pero esto muchas veces no se da porque no hay suficientes materiales en un salón de clase ni una metodología determinada. (Herschenboim).

Fries, se basa en la producción y reconocimiento de una segunda lengua y dice que: “Estas no deben ser consideradas separadamente cuando hacen parte de la enseñanza en su etapa inicial. Las dos interactúan y acondicionan una a otra y en la práctica de lenguaje difícilmente pueden ser separadas.

A la vez considera que en el aprendizaje de una lengua, discute que el problema a considerar es la “superioridad de un sistema de sonidos”, es decir, ser capaz de distinguir los rasgos de los sonidos y ser capaz de aproximarse a su producción, de manera que el estudiante aprenda a escuchar y diferenciar los sonidos en pares mínimos como: Leak, lick, lake, lack. Lock, look, y en esto hay que tener en cuenta el acento, tono, ritmo. Sugiere además que una forma de diálogos, que tienen que ser leídos en forma natural, casi actuados, interesantes y significativos para el oyente.

Fries acentúa la importancia de un sentido natural y real usado por los hablantes nativos en el manejo de sus vivencias, además él defiende el uso de las contracciones ya que hacen la conversación más rápida y exacta. “Las estrategias de escucha son el resultado de aprender las estrategias del habla”. (Fries, 1945,78).

Lado en su libro “Enseñanza del lenguaje, un enfoque científico específica que: “El objetivo en el aprendizaje de una lengua debe tener en cuenta la comunicación hablada con un especial interés en entender el habla nativa”. (1964, 67).

Brook en “Lenguaje y aprender lenguaje” enfatiza: “La importancia de desarrollar las estrategias de escucha aparte de las estrategias orales, las estrategias deben ser separadas y prepara el oído es una de las primeras. Sugiere que el 50% del tiempo de clase en el primer nivel de enseñanza del lenguaje puede ser desarrollado en escucha y en segundo y tercer nivel, recomienda que el 30% y 20% del tiempo respectivamente de clase debe utilizarse en escucha”.(1960,56).

Brook habla de “Sanshi-variation” que son los cambios y errores en el habla natural como resultado del medio: acento, entonación, cambios de habla. Por ejemplo: Jeet jet (Did you eat yet?). Para él es necesario considerar la interdependencia del lenguaje y la cultura, por ejemplo: registros, expresiones, tabúes verbales, también clarifica y señala las diferencias entre escritura y habla del inglés. Brook sugiere los monólogos, diálogos así como la lectura de obras literarias para provisionar a los estudiantes con variedad de intereses y modelos útiles para la escucha.

Belasco ha escrito numerosos artículos sobre la enseñanza de comprensión de escucha con énfasis en la fonología, sintaxis, semántica, sandhi-variation, (cultura de un lenguaje) y considera que: “Cuando un estudiante ha aprendido a hablar o vocalizar una lengua extranjera, él o ella no es lo suficientemente capaz de comprender el lenguaje hablado por parte de un hablante nativo. A los estudiantes se les ha enseñado la lengua y no el habla. A la vez plantea que el uso de materiales artificiales no da al estudiante el nivel para entender el lenguaje natural; los materiales deben ser cambiados por materiales “vivos” para que el lenguaje básico del salón de clases sea puente para la ejecución del lenguaje real”.(1965, 62).

En el momento en que se habla de entender un lenguaje natural ya tiene que ver con el aspecto de la creatividad y la forma como esta se va a llevar a cabo.

El aspecto creativo del lenguaje es su esencial característica, para que un estudiante pueda crear y reconocer oraciones nuevas las cuales pueden ser teóricamente infinitas en número, él o ella necesita haber internalizado patrones básicos para poder hacerlo, además, debe estar preparado para escuchar y comprender la lengua hablada por nativos, esta puede ser por medio de diálogos, dramatizaciones, entrevistas.

Por otro lado Rivers, ofrece aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la escucha: “En el aprendizaje a escuchar hay dos niveles básicos: - el nivel de reconocimiento; - el nivel de selección. Luego de escuchar varias veces la conversación el estudiante puede reconocer fonemas, entonación, palabras y frases. Cuando el estudiante, puede reconocer lo fonológico, sintáctico, ha alcanzado el primer nivel de reconocimiento. Es útil anotar que los rasgos básicos de un hablante nativo son reconocidos inconscientemente por él por el contrario estos mismos rasgos deben ser aprendidos conscientemente por el estudiante de la lengua extranjera”.(1981, 42).

Broodbent afirma que: “El organismo humano absorbe mucha más información al tiempo, de esta manera la información importante o el mensaje puede ser recogido por nuevos sonidos, rearticulados y pasados a un largo término de memoria seguidas por procesos cognitivos”. (1958, 18).

“Sugiere cuatro niveles de aprendizaje para la enseñanza de la escucha ene el nivel elemental, intermedio y avanzado: -identificación, - identificación y selección sin retención, - identificación y guía de selección sin retención de un término corto y – identificación, selección y retención de un término a largo plazo”. (Rivers, 44).

Chastain resume las premisas de Rivers y Belasco, también incluye aspectos de Brook y Fries. Chastain dice que: “Lo más importante para un estudiante es de ser capaz de entender el lenguaje cuando habla con un hablante nativo. Señala tres componentes en el desarrollo de la destreza de la escucha:- discriminar los sonidos, - memoria auditiva y – comprensión. Recomendamos ir de lo simple a lo complejo en términos de factores de dificultad o en términos de contenido para desarrollar la capacidad de memoria; él ofrece

actividades como pares mínimos, juegos, conversaciones improvisadas, diálogos preparados con los compañeros, reportajes orales, dramatizaciones, lecturas, descripción de tópicos culturales, suposición de juegos, anécdotas, gestos, visitas a hablantes nativos”. (1971, 47).

Los materiales disponibles para la enseñanza de la escucha son variados. Marley ofrece: “Una serie de materiales y ejercicios que ayudan al estudiante paso a paso a escuchar términos específicos incluyendo acento, entonación, además ayuda a desarrollar la memoria a largo plazo donde los ejercicios llegan a ser largos y más complejos: por ejemplo: dictar una serie de oraciones que contengan información numérica, después del dictado, el instructor hace preguntas de acuerdo a lo escuchado por estudiantes, el objetivo de esta dinámica no solo es agilizar comprensión de escucha sino también de los números cardinales que son un problema para el hablante”. (1966, 74).

En la práctica el lenguaje vivo se emplea con frecuencia el monólogo o el diálogo, este ejercicio está presentado con algunos rasgos fonológicos, semánticos y sintácticos más particularmente la sandhi-variation. Una sugerencia puede ser: relatar anécdotas acerca de experiencias personales, familia, amigos, mascotas, incidentes divertidos u otros detalles. Exponer a los estudiantes un nuevo vocabulario, expresiones idiomáticas, coloquismos y cambios de registro. Cuando hablamos en la clase informalmente el contacto visual es una ayuda importante.

En la utilización de un monólogo o diálogo, el lenguaje está integrado con rasgos semántico, sintácticos y con sanchi-variation, por ejemplo relatando anécdotas a sus compañeros experiencias personales sobre su familia, mascotas, incidentes divertidos, los estudiantes van a usar un lenguaje natural con una infinidad de estructuras, también es muy importante usar temas universales como días festivos, día de las brujas, navidad. Otro ejercicio es tomar notas de mensajes telefónico, la entrevista, publicación de noticias en radio y televisión, reporte del tiempo, programas de cocina usando las preguntas-respuestas además escuchar conversaciones de hablantes nativos.

*Lectura: La lectura es una destreza que no se puede estudiar de manera aislada, es el conjunto de todas las destrezas del lenguaje. Algunos programas de los diferentes centros de estudio enfatizan en la habilidad del habla desconociendo la importancia de la lectura a la cual dan pocas estrategias para desarrollarla eficientemente.

Son muchas las teorías y sobre todo las diferentes estrategias que se dan para desarrollar la lectura, pero algunas veces son aplicadas enfocándose en sólo una destreza, la más común, el habla, y no a lo que van dirigidas. La lectura debe ser desarrollada ya sea en las escuelas elementales, secundarias, universitarias puesto que esta destreza es necesario en el desarrollo de los demás y con gran influencia en la escritura. Se piensa que el estudiante que lee con frecuencia está más capacitado para escribir que el que no lo hace, con la misma intensidad.

*Fónico: Este método se basa en el reconocimiento de los grafemas y asociar el sonido con la escritura de dicho símbolo. Este método es también llamado “la enseñanza del principio alfabético”.

*Silábico. La sílaba es tomada como unidad natural de la lectura, es este método la sílaba puede ser pronunciada aisladamente y es más fácil unir sílabas que grafemas, esto ayuda a poner más énfasis en la morfología y se esfuerza la gramática.

*Lingüístico: Este método enseña al reconocimiento de la frecuencia de los modelos de palabras.

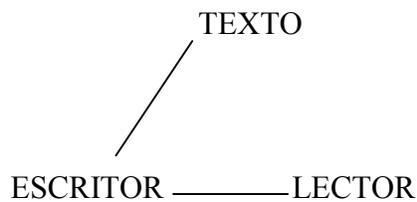
*Palabra completa. Este método utiliza la palabra como unidad perceptual. La palabra es tomada en referencia de su significado en lo que es el proceso de memorización. Se utilizan palabras en tarjeta, Figura 2, y luego que la palabra es familiar se presenta en una historia donde es repetida para que el estudiante la reconozca en un contexto”. (1989, 38-39).

Hay una gran variedad de métodos pero todos se derivan de los anteriores, además estos hacen hipótesis sobre la cual permite al alumno abstraer significado, pero aún no se puede favorecer a uno sobre otro.

Tullins, (1971) sugiere que: “El estudiante asocia sonido y escritura porque al leer él fija su vista en una línea y regresa a revisar la información cuando no ha entendido. Algunas veces la estructura de la oración no es tomada en cuenta sino que el estudiante asocia y hace predicciones sobre el contenido de lo que lee”. (1971, 26). Macnamara plantea que: “Los ejercicios del significado de las palabras ayudan, es más importante reconocerlas en contexto”.(1966, 23).

La motivación en la práctica ayuda en cuanto al estudiante lee con más agrado lo que a él le interesa y así promueve el habla ya que puede compartir información con otros sobre su lectura. El profesor debe tener en cuenta que hay muchas necesidades en el campo de la lectura, los estudiantes responden de diferente manera a las estrategias aplicadas, lo importante es ser flexible en el enfoque a aplicar.

La lectura no sólo es un proceso del estudiante, sino también se debe tener en cuenta a un segundo actuante que es el escritor, quien manifiesta intencionalidad, actitud en el lenguaje que utiliza.



El anterior diagrama muestra que la relación entre participantes en la comunicación es recíproca.

Carson (1992) plantea que la escritura y la lectura además de ser un proceso cognitivo, está ligado a una red histórica, social y cultural. Es una interacción conjunta con todos los elementos. Figura 3.

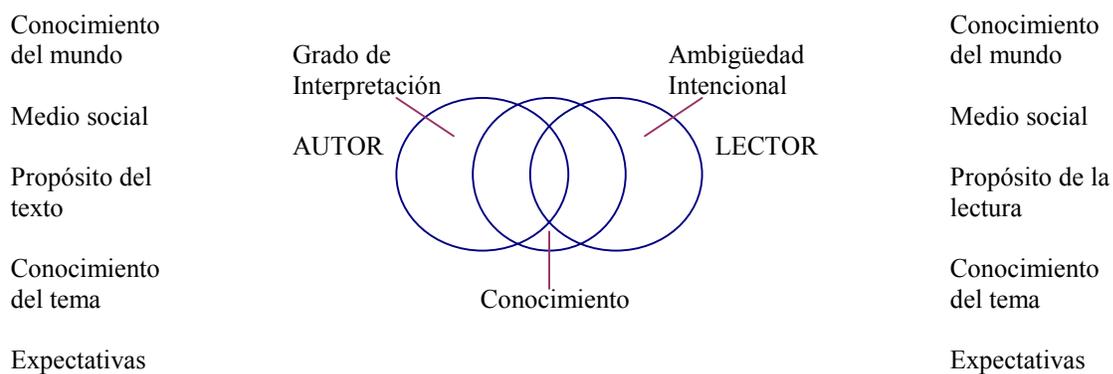


Figura 3 Carson (1992).

A continuación se presentan varias gráficas diseñadas por Carson, (1992) donde se representa la intencionalidad “unintentional ambiguity” y los grados de interpretación. Lista de mercado, Figura 4; Poema, Figura 5; Conferencia, Figura 6.

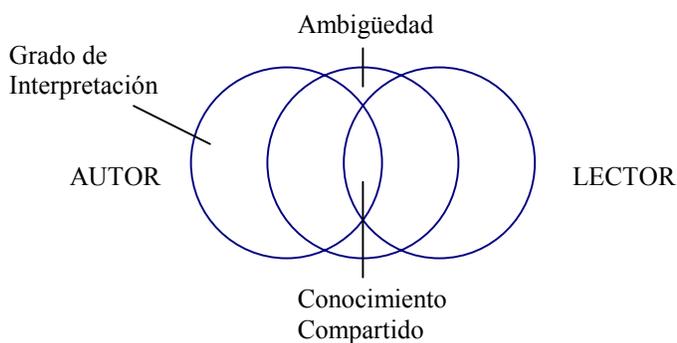


Figura 4. Carson (1992). Lista de mercado.

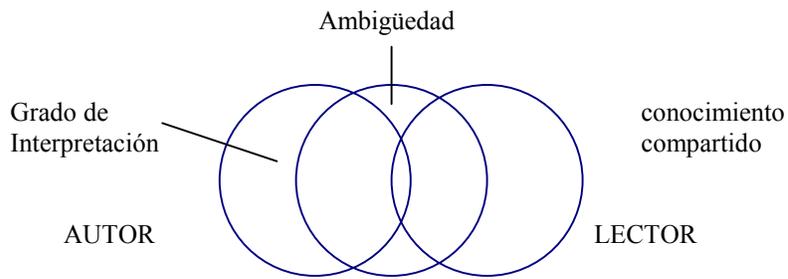


Figura 5. Carson (1992). Poema.

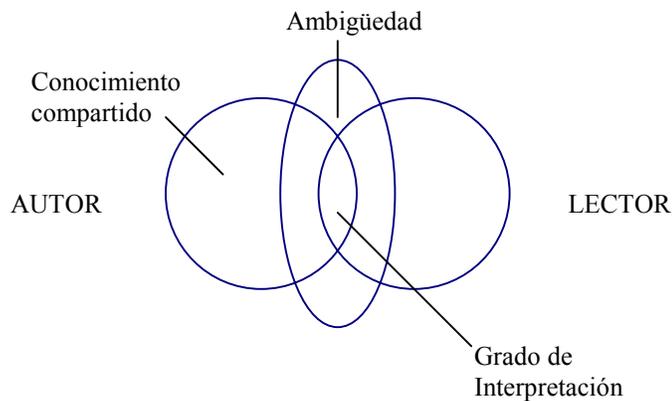


Figura 6. Carson (1992). Conferencia.

Lo que el gráfico demuestra es que los actores de la comunicación deben tener un conocimiento compartido tanto del mundo, del medio social, del tema, el propósito de la lectura y del escrito para que el grado de ambigüedad que se pueda presentar sea mínimo.

Como se pueden ver los componentes de los diagramas varían de acuerdo al propósito de la lectura, a la intención del escritor y a la comprensión del lector. Esto es una muestra clara de que la lectura no sólo es una destreza cognitiva, si se lee bien o mal, sino que influye la comprensión por parte del lector y que esta comprensión está influenciada por factores sociales y culturales donde se desarrolle la lectura.

1.3.1. Habilidades productivas: Las habilidades productivas tiene que ver como su nombre lo indica con la manera como el lenguaje es exteriorizado por el hombre por medio de órganos corporales, como los órganos de fonación o por el movimiento de la mano en la realización de signos o grafemas.

Las habilidades productivas se toman como la manifestación de lo que el estudiante ha aprendido por medio de las habilidades receptoras (escucha y lectura) y es la producción la que dejan ver los resultados esperados por la enseñanza.

Dentro de las habilidades productivas están clasificadas el habla y la escritura, ya que éstas son actividades físicas, es decir, el uso de órganos corporales que producen algo perceptible a los sentidos. En el caso del habla es el movimiento de los órganos de fonación que producen sonidos perceptibles al oído; en el caso de la escritura es el movimiento de la mano que produce figuras perceptibles al ojo.

1.3.2. Pensamiento y lenguaje: El lenguaje obviamente da a los seres humanos una enorme ventaja sobre otros animales en su lecha con el medio. En un sentido, le lenguaje ha permitido al hombre “inventar” tiempo y espacio. Así el hombre puede reaccionar ante hechos que tuvieron lugar hace años, e imaginar o concebir sucesos futuros y actuar de conformidad con ellos. Si el lenguaje es sinónimo o no de pensamiento es una cuestión que origina algún debate.

Bruner considera el lenguaje como: “El gran emancipador en la vida cognoscitiva del niño, que le permite liberarse de las características perceptivas dominantes del medio”.(1973, 287).

Por el contrario, Furth y Youniss consideran: “El pensamiento y el lenguaje como relativamente independientes. Observan que los niños sordos son “muy diferentes en destreza lingüística y tienen una exposición mínima al medio lingüístico ordinario”.(1968, 126).

Pero en ciertas tareas que requieran el uso de símbolos actúan casi tan bien como los niños normales. Muchos psicólogos no admitirían que el lenguaje y el pensamiento son exactamente lo mismo. Según la forma en que se usa el término pensamiento, se supone que el hombre no es el único animal capaz de pensar. Si por ejemplo, se define el pensamiento como resolución de problemas, es obvio que animales distintos del hombre resuelven problemas. ¿Cuál es, pues, la relación entre pensamiento y lenguaje?.

Se puede afirmar que a veces el pensamiento se da sin que medie el lenguaje, pero éste (más bien la capacidad de formar conceptos) influye profundamente en la naturaleza del pensamiento humano.

La palabra pensamiento es usada a menudo cuando sencillamente se expresan opiniones o cuando se recuerdan hechos pasados “creo que puede llover”, o “pienso en mi cita de anoche”. Por otra parte se usa también la palabra “pensamiento” en relación con el proceso de resolver problemas. En lo que sigue, cuando se refiera a “pensamiento” se usará el término principalmente en este último sentido. En otras, palabras cuando el psicólogo emplea el término, “pensamiento” es casi sinónimo de resolución de problemas.

Considerables pruebas de investigación sugiere que el pensamiento sólo se alcanza tras un largo período de desarrollo desde formas anteriores de conducta. Otra prueba sugiere que puede ser necesario un estímulo de cierta clase para iniciar el pensamiento, y otros estudios más han indicado que el pensamiento humano a menudo supone símbolos.

Además, el proceso de pensar parece que se rige por ciertas reglas; y por último algunas clases de pensamiento son extraordinariamente difíciles, mientras que otras clases son más o menos fáciles. El hecho es que hay aquí algunos problemas especiales relativos al pensamiento que los psicólogos han tratado de clarificar por experimentos.

1.3.3.El lenguaje como un proceso social: El lenguaje es un proceso humano altamente personal, y fundamentalmente, social. Las funciones de alto nivel se forman socialmente y se transmiten culturalmente. El adulto está en constante integración de los símbolos que

elabora socialmente. Integra sus valores sociales y creencias con sus conceptos individuales de lo que es una realidad.

1.3.4 Estrategias didácticas: Una estrategia didáctica es la táctica que se selecciona para desarrollar habilidades y destrezas prácticas con respecto a un determinado tema, para que el alumno alcance la capacidad necesaria para el logro de los objetivos, estas pueden ser talleres, grupos de trabajo, desarrollo de guías, solución de problemas y elaboración de pequeños proyectos.

En el caso de la investigación se seleccionó como estrategia didáctica los talleres los cuales son para Ander: “Las experiencias de alcances muy diversos, al aplicarse diferentes ámbitos de formación, a la vez taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado.

Aplicado a la pedagogía el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente”. (1991, 10).

Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto substancial del taller, pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que apoyen en determinados supuestos y principios.

Para el logro de sus objetivos del taller, es cuando sistema de enseñanza-aprendizaje, la realización de un taller, supone una estrategia pedagógica. Esta estrategia, estrechamente ligada a las características del taller y derivada de la misma, puede sintetizarse en los siguientes pasos:

-Para entender lo substancial y más profundo de la metodología pedagógica del taller, hay que tener en cuenta que en el taller no hay programas (la enseñanza-aprendizaje no se da por un proceso lógico-lineal), sino objetivos. Consecuentemente, toda actividad didáctica está centrada en la solución de sus problemas. Se avanza y progresa no por el desarrollo de

temas, sino (como se diría, en el lenguaje de la psicología genética) por la progresión en una complejidad circular.

-Exige un cambio en el rol docente tradicional, el profesor no actúa en solitario, sino constituyendo un equipo de trabajo formado por docentes y alumnos. El ideal sería que el grupo profesional sea interdisciplinario; lo sustancial es constituir un equipo. De este modo, educadores y educandos se acostumbran a reflexionar y actuar en grupo, a enriquecerse con los aportes de los demás y a enriquecer con los propios profesión.

1.4.DELIMITACION DEL PROBLEMA

1.4.1.Delimitación espacial: La siguiente propuesta metodológica se desarrollara en el área urbana de Santafé de Bogotá D.C. en la escuela San Antonio Norte, ubicada en la localidad 1 de Usaquén.

La escuela San Antonio Norte se encuentra en el área urbana de la localidad 1 y esta ubicada en el barrio San Antonio Norte segundo sector. La institución cuenta con 478 estudiantes en las dos jornadas, 12 docentes, 1 orientadora, 1 aseadora y 1 directora. Aunque la escuela se encuentra ubicada en un terreno de estrato 3, las familias de los estudiantes están en el nivel 1 y 2 del Sisben. Sus actividades económicas de las cuales derivan su sustento son: la construcción, el cultivo de flores, servicio doméstico, celaduría con salarios mínimos. Su nivel cultural es bajo, en su gran mayoría alcanza el nivel primero y segundo de primaria.

1.4.2. Delimitación cronológica: La propuesta se desarrollara y presentara entre los meses de Septiembre de 1999 a Diciembre del 2000.

1.4.3.Delimitación conceptual: La línea de trabajo será la de investigación porque se debe profundizar, analizar, educar y actuar, buscando sensibilizar a la comunidad educativa, para que analicen y se involucren en el desarrollo de la propuesta. Se trabajará con padres y

estudiantes para que se sensibilicen y vayan tomando conciencia de la necesidad e importancia de ejecutar actividades que les permita el desarrollo de procesos lógicos y mejorar destrezas lecto-escritoras.

Dentro de este contexto de la educación la propuesta permite trabajar en dos niveles: uno cognoscitivo que se refiere a la adquisición de conocimientos capaces de sensibilizar, fomentar el respeto, el conocimiento de procesos lecto-escritores y un cambio actitudinal que involucra un cambio de actitud y pensamiento en las personas.

Este proceso educativo supone unos contenidos que además de informar, generan reflexión un análisis, un posicionamiento de las personas frente a los mismos, logrando también un cambio de actitud ante las dificultades del proceso lecto-escritor. “El leer se toma como un aprender a valorar e interpretar el medio en el cual actuamos, para la toma de decisiones acertivas”. (Goodman 1991)

La educación se constituye en la principal herramienta en la formación de valores y concepción de mundo más amplio, siendo una fuente importante a la problemática social e individual, de cada persona. Esta debe irradiar la totalidad de los procesos de la vida cotidiana a partir de la participación, la elección y la toma de decisiones que transformen a la sociedad.

1.5.OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General: Propiciar el desarrollo de competencias comunicativas en toda la comunidad educativa con miras a:

Dinamizar y fortalecer la lecto-escritura a través de talleres que presenten innovaciones pedagógicas.

Desarrollar valores, actitudes éticas y democráticas en consonancia con las características de los sujetos y las particularidades de los contextos.

Mejorar la apropiación y construcción de conocimientos.

Fortalecer procesos de participación y cooperación dentro del aula a través del diálogo y del trabajo en grupo.

1.5.2. Objetivo Específico: Desarrollar talleres en el campo del lenguaje para los grados primero a quinto de enseñanza primaria, en el aprendizaje de la lectura y la escritura en concordancia con las necesidades y particularidades de los estudiantes.

1.6. METAS DEL PROYECTO.

El principal fin de este trabajo es mejorar el proceso lecto- escritor a través de la aplicación de los talleres prácticos aquí planteados. La propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que enriquecerá nuestro quehacer pedagógico. El lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar.

Es necesario que la escuela favorezca este proceso de aplicación; dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento, permite mejorar la calidad en el uso de los mismos. Es importante anotar que la aplicación de los fenómenos del lenguaje tiene sentido; si se da en actos comunicativos significativos. Es decir, que tenga un carácter funcional en el sentido de ser pertinente para la comunicación, la interacción y la significación que en último es lo que plantean los talleres focalizando procesos como la autocorrección y la autoevaluación para crecer y reafirmarse a través de ellos.

1.6.1. Propósito:

El principal propósito es analizar cómo el lenguaje permite realizar procesos de seleccionar, transformar, decodificar, almacenar, recuperar y generar información y comportamientos nuevos que se involucran en el aspecto lecto-escritor.

Todo esto se podrá realizar a través de los talleres que permitirán construir el conocimiento dado que no se aprende pasivamente; si no a través de la actividad practica, que modifica nuestra teoría de mundo. Es allí donde el lenguaje y sus usos sociales plantean situaciones reales de comunicación, el trabajo sobre las habilidades comunicativas toma una orientación muy instrumental, perdiendo de vista la dimensión socio-cultural y ética. A través de la implementación de los talleres las cuatro habilidades se desarrollaran escuchar, hablar, leer, escribir desde fortalecer en función de la construcción del sentido en actos de

comunicación reales que permitan la construcción del pensamiento y la solución de problemas que planteen la vida diaria, ofreciéndoles verdaderas herramientas a los estudiantes para afrontar el mundo.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. LENGUAJE ESCRITO Y LENGUAJE HABLADO

Obviamente, el lenguaje escrito y el lenguaje hablado no son los mismos, se debe considerar como sorprendente que exista diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito; generalmente se emplean para propósitos muy diferentes y se dirigen a públicos variados los cuales se utiliza el habla y sus relaciones a través de diversos usos.

Además el lenguaje escrito supera la transitoriedad esencial del habla, en contraste con la manera fácil en que el ojo pueda atrapar gran cantidad de información.

Por esta razón la lectura y la escritura están íntimamente ligadas y no se puede separar procesos tan correlacionados en otras palabras, “el lenguaje hablado puede realizar exigencias considerables de la memoria a corto termino, lo que el lenguaje escrito no hace”. Fran Smith 1998 ¹.

Por otra parte, el lenguaje escrito podía parecer que coloca una carga mucho mayor en la memoria a largo plazo”.

“El lenguaje hablado cotidiano esta directamente relacionado con la situación inmediata en la que es expresado. El lenguaje escrito, en contraste generalmente depende de lo que podemos recordar.

Existe un tipo diferente de exigencia que el lenguaje escrito demanda del lector, relacionado, esta vez, no con la memoria sino con la cuestión más importante de cómo extraemos sentido del lenguaje en primera instancia”.²Garner, Wendell 1987.

¹ SMITH Frank, “Comprensión de la lectura” análisis psicolinguístico de la lectura y su aprendizaje. 1998. Pág 17

² *GARNER, Wendell (1987. “Aproximaciones a la lengua escrita”. Pág 16.

La cuestión es; ¿Cómo se verifica el lenguaje?, ¿Cómo podemos confirmar que la información que estamos recibiendo probablemente sea la verdadera, que tiene sentido, o qué efectivamente la estamos comprendiendo correctamente? ¿Cuál es la fuente de las predicciones que podemos formular a través de toda la ambigüedad inherente al lenguaje de tal manera que hagamos la interpretación más razonable y confiable?. Para el lenguaje hablado: observamos que es necesario hacer un análisis exhaustivo de lo que sea ha deseado expresar.

2.1.1. El lenguaje escrito: “Recrear al texto mismo, se necesita un tipo de destreza difícil y posiblemente única para la verificación, la eliminación de lo ambiguo y para evitar los errores: la destreza para evaluar un argumento, para buscar consistencias internas del pensamiento, abstracto complejo tanto el origen como la comprobación de muchas de las predicciones cambiantes que se necesitan para la comprensión del lenguaje escrito deben encontrarse el texto escrito modelado por las expectativas más generales que los lectores recogen de su conocimiento previo”.³ Frank Smith 1998

El texto determina cuales podrían ser las alternativas reales y si han sido predichas exitosamente.

Los requerimientos particulares del lenguaje escrito tienen tan impresionados a alguno teóricos, que han afirmado: “que la escritura ha introducido una modalidad totalmente nueva de pensamiento a nuestro repertorio básico de destrezas intelectuales humanas”.⁴ Havelocq, 1986, Goody Watts, 1972 Olson, 1997

Podría entonces objetar que no todo el lenguaje hablado es cotidiano del tipo situacionalmente hablado puede ser tan abstracto, argumentativo y desvinculado de las circunstancias en las que es comprendido, como un artículo de una revista científica. “La habilidad para producir y comprender tal lenguaje hablado es, de hecho, un derivado de

³ FRAN Smith, 1998 Comprensión de lectura y su aprendizaje 2 ed. México Pág 23

⁴ *HAVELOCQ Richard 1976. Goody y Watts University Harvard “Estudios sobre la escritura moderna” 3 Ed. EEUU Pág 18

nuestra esencia literaria. Es sólo debido a nuestra experiencia en la lectura que podemos darle sentido a este tipo de lenguaje hablado, el cual, en su forma, es más como escritura que como habla cotidiana”. “Olson Wetsh 1997”⁵.

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas de pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. Inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

La gramática y la escritura, ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje.

Se debe analizar que la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras este encarnado en el lenguaje, y del habla solo en tanto este relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento (Luria-Lenguaje-Pensamiento 1987-19).⁶

Por lo tanto, aprender a leer, todo esto es parte del razonamiento de que la lectura no solo se aprende a través de ella misma sino que aprender a leer comienza al estar leyendo, todo esto indicara incidirá notablemente en el proceso cognitivo a través de la vida.

¿Por qué razón es tan diferente el desarrollo del lenguaje oral a uno escrito? “El lenguaje escrito es una función lingüística separada, que infiere del lenguaje oral tanto en su estructura como en su fonema de funcionamiento su desarrollo mínimo requiere de un alto nivel de abstracción”. Matilde Frías (1996-42)⁷

⁵ *OLSON David R. “Estudios comprensión del lenguaje” Harvard 1987 – 1997 EEUU Pág 272

⁶ *A.R.Luria “Lenguaje y pensamiento” “Breviarios del lenguaje y la acción del pensamiento” 1987. Barcelona. Pág 19

⁷ *FRIAS Matilde Navarro. Procesos creativos para la construcción de textos. Ed. Magisterio “Interpretación-composición” 1996. Pág 42.

El habla en el pensamiento no es imagen solamente a la que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral. Cuando aprende a escribir, el niño debe desembarazarse de los aspectos sensorios del habla y reemplazar las palabras por imágenes de las mismas. El lenguaje imaginado que requiere simbolización de la imagen sonora en los signos escritos (un segundo nivel de simbolización) naturalmente debe resultar para el niño más difícil que el hablado, así como la cualidad abstracta del lenguaje escrito es lo que constituye el obstáculo principal, y no el desarrollo del procedimiento mecánico⁸ Vygostky “Estudio del lenguaje”.

La escritura también es lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular –una situación nueva y extraña para el niño; la cual no tiene utilidad. En la conversación cada frase está impulsada por un motivo, el deseo o la necesidad la conducen a efectuar pedidos, las preguntas a solicitar respuestas y una explicación. Las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinen en cada momento el rumbo que tomaría el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido –la situación dinámica se hace cargo de ello- las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas y están más distantes de las necesidades inmediatas.

En el lenguaje escrito se puede crear la situación, y representarla. Esto requiere una separación de la situación real, y la toma de cierta distancia frente a lo planteado. Para ser objetivo y concreto.

La escritura exige una acción analítica por parte del niño. Cuando se habla es muy difícil que tenga conciencia de los sonidos que pronuncia y casi no es consciente de las operaciones mentales que realiza. Al escribir, debe comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarlo, y reproducirlo en símbolos alfabéticos que debe haber estudiado y memorizado con anterioridad. Del mismo modo, deliberado, debe colocar las palabras en una cierta secuencia para formar una oración. “El lenguaje escrito requiere trabajo

⁸ *VYGOSTKY Lev. “Estudio del lenguaje”. “Estudio del grupo de Harvard”. Vygostky – Piaget. EEUU Pág 63.

consciente puesto que su relación con el lenguaje interiorizado distinta de la del lenguaje oral. La última precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo y mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizarlo y presupone su existencia (el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada)”, es decir del pensamiento mismo pero la gramática del pensamiento no es la misma en los dos casos. Hasta se podría decir que la sintaxis del lenguaje interiorizado es exactamente lo opuesto de la sintaxis del lenguaje escrito, con el habla oral entre los dos. Vigosky Lev (estudio del lenguaje)⁹

“El lenguaje interiorizado es habla condensada, abreviada. El lenguaje escrito se despliega hasta su grado más amplio. El lenguaje interiorizado es casi totalmente predictivo, puesto que la situación, o el tema, es siempre conocido por el que piensa.

El lenguaje escrito, por el contrario, debe explicar la situación en su totalidad para que resulte inteligible. El cambio desde el lenguaje interiorizado, compacto al máximo, al lenguaje escrito sumamente detallado requiere lo que se ha llamado una semántica deliberada, una estructuración intencional de la trama del significado” Luria-lenguaje pensamiento 1987-19,20,21)¹⁰.

Todas estas características del lenguaje escrito explican porque su desarrollo en la infancia, queda rezagado con respecto al oral. La causa de esta discrepancia se encuentra en la habilidad del niño para la actividad espontánea y no consciente y su falta de destreza para la actividad abstracta y deliberada.

A propósito se dice: “Las funciones psicológicas en las cuales se basa el lenguaje escrito, aún no han comenzado a desarrollarse en su exacto sentido, cuando se comienza la enseñanza de la escritura, y esta deben erigirse sobre procesos rudimentarios que recién comienzan a surgir. (Vigosky-Piaget 1990-17)¹¹.

Las funciones no han madurado aun cuando comienza la instrucción en el estudio de la gramática ya que es de una importancia principal para el desarrollo mental del niño”.

El estudio completo del desarrollo del pensamiento verbal se posibilita mediante el uso del significado de la palabra como unidad analítica, sino que también condujeron a una segunda tesis, que Vigosky construyo, el significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo, este enfoque debe remplazar el postulado de la inmutabilidad de los significados, la naturaleza psicológica de la palabra a través del significado no puede cambiar pero una reflexión de los psicólogos modernos los innovadores y nuevas propuestas educativas retoman dicho sentido así: “La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional” (Emilia Ferreiro 1997-16) ¹².

El pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. “Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra, debe comenzar con la investigación de las diferentes fases y planos que atraviesan un pensamiento antes de formulado en palabras, analizamos los planos en el lenguaje su aspecto interno, significativo y semántico, y el externo y fonético, que aunque forman una unidad; tienen sus propias leyes de movimiento. La unidad del lenguaje es compleja y carece de homogeneidad” Emilia Ferreiro. María Paz Ferrado 1997.

13

Desde el punto de vista semántico, los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y solo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje, se desarrollan en direcciones opuestas,

¹¹ VIGOSKI Lev. PIAGET Jean “aproximación al lenguaje escrito”. “Saber racionamiento escrito”. Harvard-estudios 1990-EEUU Pág 17

¹²

uno va de la particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular de la oración a la palabra. “El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje” “María Paz F. Actos de habla”¹⁴.

“El diálogo implica una expresión inmediata y sin premeditación consiste en respuestas que forman una cadena de reacciones. En comparación el monólogo es una formación compleja; la elaboración lingüística se puede llevar a cabo con tranquilidad y conscientemente”.Smith Frank. Comprensión lectora (1989-21)¹⁵.

En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras complicadas, de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir, esto también es un borrador, aunque sólo mental. Como tratamos de mostrar en el capítulo precedente, este borrador mental es el lenguaje interiorizado. Puesto que el lenguaje interiorizado funciona como un borrador, tanto en el lenguaje escrito como en el oral, comparemos ahora ambas formas con el lenguaje interiorizado.

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos del conocimiento específico del contenido del texto. De esta manera pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información, con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

La creación: una segunda fase en el proceso lector depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío. Siempre se crea a partir de algo; crear, en esta perspectiva,

¹³ FERREIRO Emilia. “El arte de escribir” “estudios previos escribir-saber y construcción” 1997. Pág 22

¹⁴ MARÍA PAZ F. “Teorías del acto de habla-análisis del discurso. Pág. 26

significa aportarle al texto enriquecerlo y recrearlo. Es importante el aporte que el lector le hace al texto. Lerner (estudio de conocimiento 1987-62)¹⁶.

Dentro de los factores que determinan la comprensión lectora, son: el lector (conocimientos previos) predicción, inferencia, nivel del desarrollo. (Cognitivo) situación emocional, el contexto y las expectativas y posibles respuestas que ha planeado obtener.

2.1.1.1. EL ANÁLISIS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Taller de crítica: El despliegue de los medios de comunicación ha creado un ámbito socio cultural que plantea nuevos e interesantes retos a la acción educativa, estas incidencias tienen repercusiones en aspectos como el manejo de los lenguajes, la adquisición de valores, modelos de comportamiento, etc. El uso de los medios en la escuela tienen motivaciones sociales y pedagógicas, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel importante en lo que respecta a la preparación del estudiante para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios. Ello sólo es posible mediante su estudio profundo y sistemático, no podemos pretender educar sin contar con los medios de comunicación.

La inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al estudiante captar el hecho global de comunicación, además, ejercen una importante función informativa y con grandes efectos formativos. Por esto, es necesario conocer los códigos en los que se invierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos el periodico aparece entonces como un elemento que permite relacionarnos con el mundo, generar ideas y alternativas de solución¹⁷. Además permiten hacer de nuestros estudiantes seres autónomos, críticos, analíticos y reflexivos

¹⁵ SMITH Frank, "Comprensión de lectura" análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje" edi. México. Trillas 1989. Pág 21.

¹⁶ LERMER "Estudio de conocimientos. Texto escrito" "Desempeño del lector" EEUU Fawell 1987-1992 pag. 62.

¹⁷ FRANK Smith "Estudios previos". Analisis psicolingüísticos-acción educativa. Mexico 3ra Ed. Trillas pag 72

2.1.1.2. DESARROLLO DEL PROCESO EN EL NIVEL INTERTEXTUAL

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, comparaciones y generalizaciones que le permitieran hacer futuras referencias frente a un nuevo texto y de esta manera ampliar su concepto previo.

2.1.1.3. ANALISIS PREVIOS AL PROCESO LECTO-ESCRITOR

La teoría interna del mundo lo que tenemos en nuestras cabezas acerca de la visión del mundo, una teoría que es la base de todas nuestras percepciones y de nuestros conocimientos del mundo, la raíz de todo aprendizaje, la fuente de todas las expectativas, razonamiento y actividad cognoscitiva esta visión es la base de la comprensión del mundo y nuestras futuras inferencias frente al texto.

2.1.1.4. ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE LA LECTURA

Según “Frank Smith, “Comprensión lectura” una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información.

Estas permitirán unos puntos de partida, para generar expectativas y futuras predicciones con el texto.

1. Indices.
2. Inferencia.
3. Autocorrección.
4. Predicción.
5. Anticipación.
6. Confirmación

2.1.1.5. PROYECTO DE SOCIALIZACION ESTRATEGIAS LECTORAS Y ESCRITORAS

2.1.1.6. Algunas concepciones teóricas sobre el proceso lector y escritor: Siempre que se promueva la realización de una producciones escrita, que pueda estar vinculada a los programas pedagógicos, los cuales se nutren de la experiencia vital misma y de las cuales la escritura surja por una necesidad. ¿Para qué escribir?. Primero para que la experiencia no se pierda en el flujo de los sucesos de la vida, para retenerlas y conservarla, como cuando se toma una fotografía y segundo para transmitirla, poniéndola en circulación para que el cuento llegue a otros que no lo han vivido. Frank Smith (comprensión lectura).

No todos los sucesos de la vida escolar deben surgir de los programas pedagógicos. Al margen de los proyectos de la escuela en la vida de la escuela, del barrio, del país, suceden eventos. Estos, si se utilizan adecuadamente pueden convertirse en acontecimientos que movilicen la escritura. El maestro debe estar atento a todas las celebraciones escolares, o a todos los sucesos extraordinarios (o debe imaginativamente suscitarlos) en la vida escolar, para convertirlos en situaciones significativas que promuevan, causen y movilicen la lectura y escritura con sentido.

Lo que tenemos en nuestras cabezas es una teoría de cómo es el mundo y sus diferentes interpretaciones, una hipótesis, una conceptualización es la base de todas nuestras percepciones y de nuestro conocimiento del mundo, a raíz de todo aprendizaje son nuestras confirmaciones, la fuente de todas las esperanzas, temores, motivos y expectativas, razonamiento, creatividad, esta confirmación de la realidad en el texto y nuestras inferencias es todo lo que tenemos.

Si podemos darle sentido al mundo, es gracias a la confirmación y plena interpretación de nuestras interacciones; con el texto a la luz de nuestra teoría. La confirmación lo analizado, de lo conceptualizado es el escudo contra la confusión.

También podemos tener en cuenta que la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al estudiante y adquirir nuevas informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver las dificultades o comprender las nuevas informaciones. La competencia cognitiva entra a formar parte del proceso de comprensión la cual es diferente al conocimiento previo. Entran a formar parte la inferencia, las asociaciones y extrapolaciones distintas, el predecir y confirmar le permitirá generalizar, concluir y formular hipótesis de comprensión, las cuales se efectúan a nivel interno, es todo un eslabón de ensayo y error que el lector a través de las diferentes prácticas mejorará y afinará hasta obtener óptimos resultados.

“El campo de interés de los niños no solo se reduce a lo que ellos quieren, o piensan o desean”. Para ellos también resultan significativos los contextos en que están inmersos. De allí que si para la institución un suceso se convierte en acontecimiento, el niño se va a sentir involucrado.

La escritura tiene culturalmente un sentido. Este sentido, estrechamente ligado con la función social y cultural de la lengua escrita es que, en tanto medio escrito de expresión y comunicación, debe ser puesto en circulación, para que lo escrito sea leído y debatido. En otros términos la escritura tiene siempre un para que, es decir, una función, una razón de ser, que le da sentido (de allí la importancia de que lo escrito sean cartas, invitaciones, cuentos, no se puede dormir en el cuaderno y solo con la función de ser calificado, sino por el contrario se despliegue en los ámbitos que lo hacen verdadera escritura).

Las funciones de la escritura son muchas y de ellas se desprenden muchos tipos de textos y de lecturas. Si la función de la lengua escrita es la expresión, los textos producidos son cuentos, poemas, diarios, etc. Si la función es la información, los textos producidos son artículos, ensayos, y otras redacciones. Si la función es apelativa, los textos producidos son: recetas, instrucciones, etc.

La producción escrita es siempre una actitud diferencial la pretención diferencial de la escuela de homogenizar a los niños, es tan irrealizable, como la idea loca de tener un grupo de niños físicamente iguales. La diferencia no solo es un hecho, sino una potencialidad en la escritura y en la vida. Es pues fundamental dentro de la propuesta, conocer, considerar y promover de manera permanente, las diferencias entre los sujetos escritores, tanto referida a las formas como comprenden la escritura, como también a los modos en que los sujetos abordan y realizan sus actuaciones lectoras y escriturales.

Los niños escriben y leen desde sus niveles de comprensión de la lecto-escritura y lo hacen si no les oponen talanqueras desde que llegan a la escuela. Desde la óptica del niño, la construcción de la lengua escrita es un proceso que pasa por diferentes momentos, siempre y cuando la situación de escritura y lectura tenga sentido y el niño no halla sido señalado como no “sabiente” de esta manera hay que considerar al niño como un lector, o un escritor en potencia, asumir el hecho de que ellos no adquieren la lecto-escritura, en los grados superiores de la primaria, sino que llegan leyendo y escribiendo al preescolar o a la básica primaria, aunque lo hagan con formas distintas a la de los adultos.

En el comienzo es fundamental fortalecer la relación del niño con la escritura, hacerla importante, necesaria, con sentido y libre de modelos ideales constructores. Solo cuando el niño ha empezado frecuente y conscientemente a escribir o leer textos, y siempre con su estilo, es cuando se hace pertinente la corrección del adulto. Nuestros primeros escritos tal vez eran difusos, poco concatenados, dispersos y por lo tanto no eran claros ni puntuales.

La corrección: se entiende como una interpretación que le hace el adulto al niño, que le permite hacer una reflexión sobre su propia producción escrita y desde las formas y modos de comprensión que él tiene de ella.

La escritura debe surgir de una necesidad sentida por los niños. Que no es una necesidad cuando la maestra dice a los niños que escriban copiando de un libro de texto un fragmento bien complicado, claro que los niños escriben, pero es porque el maestro se lo ordeno. Pero

para ellos. ¿Cuál es la necesidad de esa escritura? De allí que sea fundamental que toda la producción escrita responda a una necesidad proveniente de la situación significativa.

¿Hasta cuando durara la situación? No será indefinidamente. Los niños, poco a poco van perdiendo el interés y serán otros sucesos de la vida los que cautivara. Puede surgir otra idea distinta a la del programa de radio pero alargar el efecto de la situación es contraproducente. Por eso hay que aprovecharse del hecho que los proyectos no solo tienen múltiples actividades sino que deben estar cambiando durante el año. Es una variedad y flexibilidad, esta la fuente de las situaciones que pueden movilizar la escritura, sobre la base de la imaginación y creatividad del maestro.

El niño debe tener planteada una situación significativa, clara que mueva verdaderamente ese poder de creación.

Cuando el estudiante reflexiona puede sentir ansiedad, temor o apatía debe ser guiado con coherencia e inteligencia hacia un proceso de aprendizaje significativo-cognitivo a nivel experimental; esta parte del individuo siendo una construcción autoiniciada; según las necesidades e inquietudes del estudiante, por otro lado no esta planteado por el profesor, aparece como un aprendizaje facilitador que evite el miedo inicial y favoreciera la construcción del yo.

Hay verdaderas actitudes de compromiso. La participación activa es creativa y enriquecedora; lleva al escritor a tener conciencia y planteamientos claros.

Es importante que a través de todo el proceso el estudiante reflexione acerca de los resultados de su trabajo, los contrastes, los compare y analice.

Las características del aprendizaje significativo son:

1. Participativa.

2. Desarrolla nuevas posibilidades.
3. Hay verdadero compromiso.
4. La responsabilidad fluye de manera natural.
5. Hay investigación, aparece el trabajo en grupo como movimiento complementario y participativo.
6. Es enriquecedor, a través del proceso de construcción se descubre nuevos horizontes que no se habían recorrido anteriormente:
 - a. La casualidad (causa-efecto-consecuencia) de un hecho lo cual requiere análisis y reflexión.
 - b. La lógica como elemento reductor de conjeturas e hipótesis.
 - c. Coherencia y cohesión: distribución de la información clara, concreta, puntual sin confusión, ni ambigüedades.
 - d. El marco cognitivo planeado y definido permite apropiarnos del conocimiento.

3. ANTECEDENTES

Aparecieron así las preguntas que fundamentaron el presente trabajo de investigación. En primer lugar, una pregunta teórica ¿Se puede suponer la existencia de un desarrollo general de las capacidades escriturales a lo largo de la educación formal?. Las teorías del desarrollo, como la de Piaget (1983), señalan que si están dadas unas condiciones mínimas, como la maduración, la experiencia física y cierto tipo de experiencia social y educativa, éstas, en su conjunto generan en el individuo los desequilibrios que impulsan el desarrollo de sus estructuras cognoscitivas básicas. En el caso de desarrollo de las competencias escriturales había encontrado que para la construcción inicial, los principios de Piaget se aplicaban consecuentemente en los primeros años de vida de los niños (hasta los 7 años en promedio), y suponía que la experiencia social educativa mediada a través de la educación formal no ofrecían las condiciones para seguir impulsando el desarrollo general de estas capacidades unos años mas allá. Pero dado que las primeras evidencias no mostraban lo contrario, podía hacernos ahora una segunda pregunta: ¿esta, el desarrollo de las capacidades escriturales básicas, circunscrito a la esfera particular de los individuos con experiencias sociales y educativas excepcionales?.

Si abordar éstas preguntas no es un asunto trivial, justificar el trabajo desde un punto de vista social es por el contrario, muy fácil. De hecho, las posibilidades de sobrevivir y tener éxito en la vida educativa y cultural contemporánea; es cada día más dependiente del desarrollo de ciertas competencias lingüísticas que desbordan el plano de la oralidad. Sin embargo, no podíamos abordar el problema sin resolver primero: la dificultad de no tener a nuestro alcance un modelo consistente de evaluación del desarrollo de dichas capacidades escriturales. Por eso, en esta primera fase, los propósitos del presente trabajo de investigación se delimitaron a tres aspectos:

1. Implementar un modelo de evaluación del desarrollo de las capacidades escriturales básicas en la educación formal grados 3, 5.

2. Constatarlo empíricamente para analizar los resultados obtenidos.
3. Aplicarlo, para hacer una indagación preliminar sobre el desarrollo diferencia de las capacidades escriturales básicas en grupo de estudiante ubicados en dos ciclos educativos. 3, 5 de primaria.

Para implementar un modelo de evaluación del desarrollo de las capacidades escriturales básicas, inscrito dentro del marco pedagógico y legal de la evaluación por procesos recurrimos a modelos para evaluar competencias.

¿Qué significa evaluar competencias? La propuesta de centrarse en las “competencias” ha ganado fuerza en el campo de la evaluación educativa como alternativa a las tradicionales evaluaciones de rendimiento académico. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de habilidades para usar sistemas simbólicos como el lenguaje (oral y escrito). Además tener en cuenta habilidades tales como: la escucha y la transferencia de ideas a través de lo escrito.

Se entiende la competencia como un saber hacer frente a una tarea específica, se hace necesario, cuando el sujeto entra en contacto como un saber hacer frente a una tarea específica, se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción, que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están dadas de antemano.

Al hablar de competencias nos hallamos frente a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legítimo valor a estas competencias esperadas y de mayor reconocimiento (procesos de pensamiento) y el desarrollo de competencias que se verán en práctica durante el desarrollo de cualquier tarea. De esta manera, la competencia se sitúa también fuera de la mente, pues no se trata de una capacidad fija que algunos poseen y otros no, como sucedía con el viejo concepto de aptitud muy próximo a cierta idea de inteligencia. “Fuera de la mente, porque la tarea misma presenta unos desafíos que hacen posible que la competencia emerja, se desarrolle, a

través de los procesos lógicos que han tenido durante sus experiencias de vida. En el enfoque de las competencias se ha encontrado que los niños y adultos que no parecían tener una determinada habilidad evaluada en un contexto demostraron tenerla en otros” (Wertsch 1993: 116)¹⁸ (Inteligencias múltiples. Garner 1997)

Por esta razón, los resultados obtenidos por los niños no deben entenderse como absolutos y mucho menos como expresión de su capacidad intelectual entendida como fija e innata.

El resultado permite hacer algunas inferencias sobre el saber natural y espontáneo de los niños en relación con el tipo de problemas presentados en la evaluación-prueba.

Los instrumentos que se utilizaron incluyeron preguntas de diferentes niveles de complejidad, lo que hace posible hacer una aproximación al estado de apropiación o grado de desarrollo y uso que los niños tienen de estos sistemas simbólicos, de donde se deriva la noción de “ nivel de competencia”. Según la actualizada por mis compañeros y el grupo de trabajo el grado de desarrollo de las competencias evaluadas depende en gran medida del modelo pedagógico que la escuela le ofrece al niño. Al respecto, no hay que olvidar que todos los niños están en capacidad de lograr los desarrollos propuestos por la escuela, a través de experiencias pedagógicas adecuadas; si se encuentran planteadas y ejecutadas de manera correcta y con un proceso real de retroalimentación.

Se trata de evaluar entonces la habilidad de los niños para usar algunas de las herramientas simbólicas logradas a partir de la experiencia escolar, como son la lectura, la escritura pues ambas se encuentran íntimamente ligadas. En otras palabras, se trata de conocer como utilizan los niños estos dos sistemas simbólicos característicos de la “mente escolarizada” en el sentido que ha dado Gardner a esta expresión. “La mente escolarizada transfiere y conceptualiza a través del desarrollo de procesos de pensamientos unificados, coherentes y prácticos”.

¹⁸ . *WERSTH. William 1993: 116 Diagnostico procesos de pensamiento. Pág 17

En su análisis de lo que significa la escolarización ¹⁹ Gardner (1998) insiste en subrayar en que el “contraste simbólico propio de la cultura a partir del perfeccionamiento del nivel logrado por el niño en forma espontánea solo se efectúa si se han propiciado espacios eficaces”. La educación se centra en las dos competencias consideradas básicas en el lenguaje: la lectura y la escritura. Si bien se trató de una evaluación restringida desde el punto de vista de las competencias que los niños despliegan en su relación con el mundo, no cabe duda de su importancia por tratarse de las herramientas indispensables para lograr aprendizajes posteriores. En la evaluación se utilizaron instrumentos (pruebas) diseñados alrededor de una situación de la vida cotidiana, y aunque los instrumentos no logran dar de la totalidad del proceso educativo ni del “aprendizaje significativo, pues tienden a favorecer a algunos estilos personales, a sí como ciertos procesos escolares”.

Esta propuesta surge con la necesidad del desarrollo de las competencias escriturales y lectoras en la educación básica primaria.

Es concerniente aclarar que la construcción de la lengua escrita tiene una temporalidad específica determinada por el acceso de los niños al código alfabético.

Una vez los niños alcanzan la decodificación del alfabeto, el trabajo se orienta al desarrollo de las capacidades escriturales en primaria y al acercamiento paralelo a los conocimientos lingüísticos y gramaticales en los estudiantes. En la práctica este giro educativo se corrobora, en la medida en que la preocupación de los maestros, deja de ser la codificación y se orienta a otros aspectos como la ortografía, la gramática, desconociéndose la complejidad del desarrollo de las competencias escriturales y lectoras.

La experiencia surge a partir de recoger las diferentes inquietudes y generar cambios como:

- ✚ Maximizar el aprovechamiento de los conocimientos y aptitudes de los estudiantes, frente a las competencias lecto-escritoras.

¹⁹ . Gardner 1998, Sistemas simbólicos de conocimiento y saber. Pág 11 – 12.

- ✎ Hacer de la labor educativa una actividad agradable donde se aproveche al máximo el tiempo.
- ✎ Fomentar el trabajo en equipo e introducir la propuesta en los primeros años de educación primaria.

Se partió de una etapa de investigación y conformación de la propuesta con la aplicación de unos talleres de lectura, los cuales incluyeron comprensión de lectura, capacidad de síntesis, de análisis, retención y creación literaria incluyeron también ortografía, caligrafía, gramática y redacción.

Los resultados permitieron desarrollar un buen nivel de conciencia acerca de las deficiencias y expectativas de cada uno de los niveles y articular la propuesta.

A través de la experiencia el estudiante vive cuatro momentos importantes en su proceso: la comprensión, la interpretación, la producción y el análisis del contexto social, para generar alternativas de solución.

El desarrollo de habilidades se centra en poesías, canto, coplas, cuentos, fábulas, dramatizaciones, las cuales se perfeccionan en un proceso de autocorrección que permitirá mejorar las habilidades y los procesos de análisis.

Dada la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto. La psicología y las ciencias cognitivas recientes han mostrado la importancia de prestar atención a esta relación en los procesos educativos.

Este es el caso de planteamientos como los Wyosky en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo.

Es necesario ofrecerle a los estudiantes desde los primeros años de escolaridad la oportunidad de interactuar a través de diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse

en herramientas del pensamiento, al ir construyendo significaciones, el niño está realizando complejos procesos cognitivos “el significado de una palabra constituye un acto de pensamiento, se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar. Lev Vygotsky op. “Categorías del Pensamiento”²⁰.

En cuanto la educación le corresponde ofrecer espacios propios y valaderos donde las herraminetas del lenguaje y la cognición se adquieran con la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización).

El papel del docente es mediar en las interacciones entre el estudiante y la cultura. La calidad de la comunicación, que media las interacciones del aula depende del desarrollo del pensamiento de los niños, y la influencia del medio que tenga en él.

La propuesta del lenguaje que realiza el docente en sus comunicaciones conlleva una doble dimensión en el sentido de proponer una exigencia de interpretación que tiene simultáneamente un componente semántico y una exigencia cognitiva.

Es que la estructuración del discurso supone una sintaxis particular, es decir, una forma cognitiva implícita que el estudiante debe deconstruir y reconstruir. Desde el nivel del lenguaje se jalona el desarrollo cognitivo.

“Los estilos discursivos y procesos cognitivos implicados en los instrumentos de mediación se hallan estrechamente ligados a la participación de los sujetos en la escolarización. En este sentido se habla de la escritura como cognición. Estas ideas son igualmente válidas para procesos como la lectura.

Desde esta óptica resuelta redimensionada la función del docente como jalonador de los desarrollos y, por tanto, su responsabilidad. Es también necesario construir en las aulas de

clase una cultura de pensamiento que consiste en llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento. Para un buen maestro las acciones o verbos empleados dentro del aula son palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo.

3.1. EDUCACIÓN, DESEMPEÑOS Y NIVELES DE COMPETENCIAS

Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o de realizaciones en los distintos campos de la acción humana. La variación del nivel de complejidad sugiere que exigencias de competencia escolar deben esperarse como resultado en cada nivel.

DESEMPEÑOS EVALUADOS EN EL AREA DE LENGUAJE

Nivel de competencia Adquisición de códigos

Desempeños evaluados:

Reconocer los significados de las palabras y frases del lenguaje coloquial y cotidiano.

Identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal.

USO DE CODIGOS

-Reconocer el significado de lo que dice o escribe en la relación con un tema o un campo de ideas.

Identificar las intenciones de quienes participan en la comunicación el que juega en la misma.

Reconocer características semejanzas y diferencias en distintos tipos de textos.

EXPLICACION DEL USO

Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos.

Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos y entre lo que dice el lector y lo que el ya sabe.

Corresponde a la intencionalidad del texto convencer, argumentar, expresar sentimientos y la organización interna del texto depende que exista elementos como cohesión, coherencia, un trabajo de analisis exhaustivo; a traves de otros textos de aportes de experiencias significativas que permitan ampliar y conceptualizar nuestros saberes.

Es claro que en las producciones de los niños se pueda observar o no observar cambios a largo del tiempo. En el caso de los textos escritos, se puede encontrar, por ejemplo, que a partir de un momento determinado, un niño dado, empieza a escribir textos de manera más coherente, que aplica los esquemas retóricos propios de la escritura liberándose de la oralidad, que utiliza de manera más consistente párrafos con ideas centrales definidas, y que sustituye la sucesión de oraciones simples por oraciones subordinadas. Todas estas características textuales de su escrito pueden ser establecidas a partir de un análisis semiótico, y se puede incluso, teniendo como referencia un escrito previo del mismo niño, enunciar que se a hecho una evaluación por procesos, o del procesos del desarrollo del niño; sólo se puede convalidar a través del analisis y la recolección de datos, que posteriormente han sido tabulados comparados y estudiados con parámetros pré establecidos.

Sin embargo la pregunta que hacemos es: ¿Se puede extrapolar directamente esa diferencia encontrada en las características de los productos de un niño y afirmar que se ha encontrado también un avance en el proceso de desarrollo del mismo niño? O tal vez por el contrario es necesario el diferenciarlas, argumentando que una cosa es el análisis estructural que un

semiótico pueda hacer de uno o más textos escritos (a un cuando sean del mismo autor), y la otra, la evaluación educativa que se pueda hacer de los avances o retrocesos del niño, a través de un maestro que visualiza el todo y sus partes sin determinar de forma particular los aspectos pragmáticos de los mismos.

Son estas evaluaciones diferentes, con puntos de vistas tan dispares; por eso es necesario propuestas curriculares que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias.

Competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa.

1. Una competencia gramatical o sistáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
2. Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
3. Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
4. Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto. Códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

5. Una competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son contruidos por el ámbito de la cultura escolar.
6. Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de la lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de la lectura y el análisis de las obras mismas trabajadas y conocidas a lo largo de su experiencia.
7. Una competencia poética como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. En la búsqueda de un estilo personal.

Son competencias asociadas a la significación y la comunicación; todos estos se deben dar en procesos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea; es necesario saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos. El docente que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas.

Estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases.

La propuesta contempla la forma de argumentar, la manera como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje.

La relación que existe entre las estructuras textuales y el desarrollo de las capacidades de un niño no es una función directa. En primer lugar, porque el análisis estructural de un

texto, es el resultado de aplicar un conocimiento disciplinario formal de la cultura (la semiótica, la lingüística, etc.) sobre un texto escrito a partir de un modelo explícito y los resultados de ese análisis, que describe características textuales, no se pueden aplicar directamente sobre el complejo de desarrollo y las diferentes variaciones que ha tenido el proceso a través del tiempo.

En segundo lugar porque las estructuras textuales (la estructura pragmática, semántica y gramatical) describen los aspectos comunes como están contruidos los textos, pero dan cuenta directamente de la manera como se ha transformado en el cerebro, tampoco se puede analizar los cambios que se han dado en la psique del niño, ni mucho menos estructura cognoscitiva. Es fundamental entonces, poner en claro que el análisis estructural de los textos, no es inmediatamente una evaluación educativa del desarrollo del niño, incluso por razones tan triviales como que por casualidad el texto escrito que se analice sea una copia de un escrito dado.

Teniendo claro entonces que los sistemas textuales son diferentes de los demás sistemas cognoscitivos, podemos tomar tres opciones:

1. La primera, que ya descartamos es homologar estos sistemas y considerar las estructuras textuales como estructuras cognoscitivas, y la evaluación por procesos como una evaluación en el tiempo de dos o más resultados.
2. La segunda, es elaborar un modelo de las estructuras cognoscitivas de desarrollo, por las etapas paralelo al de las estructuras textuales. Entrando en el terreno de la psicología, la neuropsicología etc. Así se tiene que elaborar un modelo psicolingüístico para tal efecto.
3. La tercera, más pertinente para los propósitos educativos, será postular que existé alguna relación entre la transformación estructural de los productos (textos escritos) visible desde el análisis disciplinario y los avances en el proceso de desarrollo, y por lo tanto, señalar que es legítimo evaluar educativamente el proceso de desarrollo de las capacidades

(escriturales) de un niño a través de sus actuaciones o producciones consideradas, como sistemas, sin necesidad de hacer una descripción psicológica del estudiante.

Postulamos que el análisis estructural de los textos escritos, es una mediación para evaluar los procesos de desarrollo de sus capacidades, siempre y cuando considere que: “Las transformaciones de las estructuras de los textos escritos ofrecen un conjunto de “indicios” a partir de los cuales se puede “inferir” desde un modelo, que se ha producido también una transformación en los sistemas cognoscitivos del niño y por lo tanto un desarrollo de sus capacidades.”²¹ Vigosky. Análisis del pensamiento. Pag. 42.

3.1.1. LA TEORIA DEL TRABAJO PRÁCTICO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS “TPPC” CARLL ROGERS

Para el caso particular del trabajo, asumo que tanto ²² Emilia Ferreiro: al decir que las “modificaciones en las actuaciones del análisis sistemático-semiótico de los textos, en un medio adecuado puede dar cuenta de los avances en el proceso de desarrollo de las capacidades escriturales de los niños”.

Así mismo, hice una delimitación del proceso, en tres momentos:

- a. Teniendo la pre-existencia del desarrollo de las capacidades escriturales en los niños de 3 y 5 de primaria; determinar su desarrollo en los diferentes momentos de transición.
- b. Detectar las fortalezas y debilidades, analizando el proceso a través de sus diferentes etapas de desarrollo, teniendo en cuenta que es complejo, dinámico y aprehensible en la medida que se haga accequible a los estudiantes.

²¹ *VIGOSKY. 1950 (Ligh, R. J. (1990) The Harvard Assesment seminars. Cambridge: Harverd University. Pág 42

²² FEEREIRO Emilia 1992. “Desarrollo de las habilidades lecto-escrituras, en los niños y el dibujo como arte escritor. Pág 30

- c. Es necesario tener de manera clara una estrategia de evaluación, que permita detectar el desarrollo de estas competencias lecto-escritoras.

Para esto el inglés Carl Rogers impluso en las escuelas públicas, una propuesta de evaluación que contempla cada una de las diferentes variables que se pueden presentar en el desarrollo del proceso en los grados 3 y 5 de primaria. A través de método se puede detectar situaciones que necesitan transformación y permite prever las condiciones requeridas para lograrlas. Analizada la intencionalidad del niño en su producción, se valoran los siguientes aspectos:

- a. La escritura del enunciado, donde se considera la coherencia, la existencia de la pregunta tácita o explícita, y la utilización de las condiciones dadas para desarrollar las ideas y un escrito.
- b. La estructura de la solución donde se tiene en cuenta tanto la explicación o no de los aspectos procesales como la realización para la respuesta.
- c. La complejidad del sistema conceptual temático en el que se ubica el problema inventado y resuelto.

Para esto se deben tener en cuenta:

1. Las capacidades escriturales básicas, dadas en los primeros años de escolaridad.
2. La consolidación de las capacidades escriturales básicas, sobre la cual nos ocuparemos en este trabajo teniendo en cuenta un proceso coherente y concatenado con todas las demás áreas.
3. El perfeccionamiento de las capacidades escriturales básicas que es nuestra principal preocupación que como su nombre lo indica, desborda la esfera general del desarrollo del estudiante y de este trabajo.

Y requiere de un seguimiento del estudiante por periodos más largos y de análisis más exhaustivos y complejos.

Una vez que delimitamos el proceso y el momento del proceso, aparece la necesidad de establecer la manera de evaluar los avances del estudiante al interior de cada momento del proceso, estableciendo parámetros que den cuenta de esos avances.

Sin embargo ¿Cómo superar la brecha existente en un proceso que es en sí mismo, por su complejidad, opacidad y dinamismo, difícilmente accesible a los indicadores de logros nos dan la observación específica de la totalidad del proceso y en ocasiones no son tan cuantificables y medibles como pensamos?

Acudiendo entonces a “TPPE” que para pasar del proceso a los indicadores de logros es necesario hacer unas nuevas delimitaciones en el proceso, descendiendo progresivamente en sus niveles de resolución, y específicamente establecer los subprocesos que lo constituyen, determinan y dado que los subprocesos cognoscitivos son también, complejos, dinámicos e inaccesibles directamente, acudí entonces al modelo semiótico de las estructuras textuales básicas.

Basado en algunos psicólogos estructuralistas se dice: “estructuras y funciones del discurso” (modelo, acción, semiótico-pensamiento) con base en los planteamientos anteriores, según los cuales existe una relación entre las estructuras textuales y el desarrollo de las capacidades que permiten producir textos con las macroestructuras y estructura textual las cuales remiten un subproceso cognoscitivo en los sujetos, y define (derivándolo de las estructuras) cuatro grandes subprocesos paralelos involucrados en el desarrollo de las capacidades escriturales, básicas.²³ Van Dijk.

1. El desarrollo de la capacidad de escribir textos con una macroestructura pragmática.

²³ TEUN A VAJ DIJK estructuras y funciones del discurso 1997. Pág 18

2. El desarrollo de la capacidad de escribir textos con una macroestructura semántica.
3. El desarrollo de la capacidad de escribir textos con una macroestructura gráfica.
4. El desarrollo de la capacidad de escribir textos con una estructura gramatical, se estudiaron los textos ²⁴ Jaime Bernal y su aporte a la estructura textual.

Acudiendo a la noción sistemática de estructura; definiendo la estructura, como las operaciones y relaciones comunes que se encuentran en diferentes sistemas y dado que he considerado el texto escrito como un sistema, puedo sostener que las semejanzas o diferencias entre dos textos, están determinadas por su conformación. Como resultados de una análisis estructural es posible establecer también sus niveles de desarrollo. Y en este mismo sentido afirmar que: ²⁵ anota “Emilia Ferreiro” “cuando en un texto escrito encontramos la presencia de ciertas relaciones estructuradas entre sus componentes, puedo correlativamente inferir la presencia del sujeto de ciertas superaciones estructurales, que explican el tipo de producción realizada”.

En tal caso se puede decir que un análisis de los logros alcanzados por los estudiantes se realizará estableciendo la presencia o ausencia en las producciones o actuaciones del estudiante de ciertas características estructurales, definidas desde los sistemas disciplinarios, que funcionan como modeladores del proceso, las cuales reflejan la presencia o ausencia en el estudiante de ciertas operaciones cognoscitivas que dan cuenta de sus avances en el proceso. Aparece entonces el indicador de logro como un elemento cuantificable indispensable en dicho proceso de autoconstrucción.

²⁴ JAIME BERNAL LEON GOMEZ. Antología de lingüística textual 1986-1997. Pág 17

²⁵ FERREIRO EMILIA. 1992, desarrollo de las habilidades lecto-escritoras, en los niños y el dibujo como arte. Pág 17-18.

3.1.2. INDICADORES DE LOGROS:

El indicador de logro nos permite interpretar, leer los diferentes comportamientos, frente a un determinado planteamiento, son también las pistas, los rasgos, las evidencias. Una concepción pedagógica, científica y desde la investigación académica que permiten entender que los estudiantes están en una determinada etapa del proceso. Sin esta teoría, los indicadores pueden pasar desapercibidos y perder su utilidad o ser erróneamente interpretados.

El indicador de logro por otro lado puede corresponder a una o varias etapas de un mismo proceso. En este sentido designa lo que ya se ha alcanzado, lo obtenido, lo que es una realidad.

Para determinar los indicadores de logros es importante analizar, si el estudiante es capaz de realizar la construcción del significado dentro del lenguaje, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Es aconsejable centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación. Para enriquecer el trabajo pedagógico.

Los estudiantes en su quehacer diario son capaces de interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación; no olvidar que el lenguaje también se hace según las exigencias funcionales y del contexto. Se debe entender el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para el análisis y producción de textos consideramos que se pueden pensar en tres tipos de procesos:

- Procesos referidos al nivel intra textual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras, lo mismo que el

manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, metáforas) marcas temporales (tiempos verbales, adverbios) marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto.

- Procesos referidos al nivel intertextual que tiene que ver con 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.
- Procesos referidos al nivel extra textual, en el orden de lo pragmático que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos, con el componente pedagógico y político.

La comprensión textual se basa en la comprensión contextual. Los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto.

En la propuesta pedagógica que se plantea se tiene en cuenta la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto. La psicología y las ciencias cognitivas recientes han mostrado la importancia de mostrar atención a esta relación en los procesos educativos. Es el caso de planteamientos como los de Vygotsky en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo. Y cuando se habla de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación.

Toda esta red esta constituida por significados, formas o estructuras, contexto, roles comunicativos, reglas de uso.

A través de todo el proceso el estudiante esta realizando complejos procesos cognitivos. “El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento”. Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar, la de transferir lo leído y hacer un aporte.

En síntesis, las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel inter-psicológico) y luego se internalizan (nivel intra-psicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización) y luego llevarlo a su vida diaria.

Wertsch habla de la importancia que se le asigna al docente como mediador de las interacciones entre el estudiante y la cultura. En estos planteamientos, es claro que la calidad de la mediación esta directamente relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo, y si se analiza las interacciones en la escuela están mediadas, básicamente, por el lenguaje los acuerdos, las concertaciones, las normas de convivencia tienen como elemento vivificador el lenguaje que plantea nuevas formas de pensamiento dentro del ámbito escolar.

Se señalo entonces que para cada uno de los subprocesos mencionados antes, existen unos grandes logros, necesarios para que las capacidades escriturales básicas se consoliden, derivados del modelo semiótico.

1. Para el desarrollo de la capacidad de escribir textos con una macroestructura pragmática debe existir un ordenamiento y una coherencia del esquema externo. La presencia y adecuación de los índices textuales (contextuales y referenciales) y paratextuales (situaciones e incidentales) en los textos escritos, es decir aquello que le da un orden lógico y una secuencia de pensamiento se puede entonces entender que la escritura pasa por procesos de autocorrección y afinación, por las miradas evaluativas de los otros. Pero es necesario fijarnos en los procesos de autocorrección y afinación, sintáctica y

semántica, no son ejercicios formales sino actividades definitivas en la materialización de las ideas de quien escribe. Su desarrollo cognitivo.

2. Para el desarrollo de la capacidad de escribir textos con una macroestructura semántica. La coherencia semántica global y la aplicación consistente de un esquema retórico narrativo de un texto (Luis Alfonso Ramírez 1997) ²⁶.

3. Para el desarrollo de la capacidad de escribir textos con una macroestructura semiótica el dominio de formatos gráficos convencionales, la utilización armónica de las herramientas de diagramación, el trazo fluido y la caligrafía inteligible y estética.

4. Para el desarrollo de la capacidad de escribir textos con una estructura gramatical la segmentación y composición consistente de los párrafos, las oraciones, los sintagmas y las palabras.

Una vez definido los grandes logros dentro del aula de clase para un momento de desarrollo, es necesario especificar dentro del modelo de evaluación los rasgos textuales precisos, que permiten establecer la presencia o ausencia de un logro determinado. ²⁷

(Jaime Bernal) 1986, 1997 “Se trata de descripciones precisas a las características textuales, que en cada caso permiten constatar la presencia o ausencia en un texto escrito de las relaciones estructurales entre sus componentes, para cada uno de los diversos aspectos considerados”. Si por ejemplo hemos definido dentro de la dirección semántica de un texto como gran logro la presencia y adecuación de los índices referenciales, es obvio que el sistema de evaluación deba establecer como precisión cuales son sus rasgos y las características observables del texto, que la indiquen. Lo mismo sucede con la utilización armónica de herramientas de diagramación o con la segmentación y composición consistente de las oraciones de los párrafos.

²⁶ RAMIREZ Luis Alfonso 1997. La lingüística del texto en literatura pág 31

²⁷ *BERNAL LEON GOMEZ Jaime, “El desarrollo de la gramática de texto” 1997 pág 11 - 12

El sentido de indicador de logro, cambia de manera sustancial, pues el conjuntó ordenado de los ordenadores de las actuaciones de un sujeto o de los rasgos de sus producciones, a partir de los cuales se pueda establecer de manera precisa, la presencia (o no) de determinadas relaciones estructurales en esas actuaciones o producciones, y por lo tanto inferir la consecución o no de un logro en el proceso de desarrollo deben existir unos índices referenciales en la estructura pragmática de los textos.²⁸ “Emilia Ferreiro” “El texto escrito aporta una información mínima (presencia) que permite comprender cual es el mundo, la época y las características del mundo a la que hace referencia, la escritura ha de asumirse como una manera de representar saberes por experiencias lo cual pone en juego el conocimiento que se pone en juego cada vez que alguien escribe teniendo en cuenta sus potenciales lectores”.

El texto permite renovar su significado, construir otros con base en sus experiencias previas. La búsqueda y construcción de significados implican una interacción del lector, autor y texto y la utilización de distintas estrategias como el muestreo, predicción e inferencia, que llevarán al lector a recrear la lectura mediante el proceso de comprensión.

Al respecto Frank. Smith considera la comprensión lectora, como la relación y el mundo (información visual) con lo que ya se tiene almacenado en el cerebro (información no visual). Posición contraria a la que considera la comprensión lectora como la sumatoria de significados de palabras, para hallar el significado de párrafos y esta para formar el sentido del texto. Según él, la comprensión es muy relativa, depende del logro de una respuesta a la hipótesis formulada para la cual se realizan las predicciones.

Se puede decir que un buen lector será aquel que puede poner en juego diferentes estrategias de lectura o de atención diferencial según la demanda de los textos o de la situación, pero para poder poner en juego estas habilidades deberá aprender hacer procesos de pensamiento tales como: análisis, inferencia, transferencia, generalizaciones, conclusiones y conceptualizaciones de los leído y de sus propias experiencias.

²⁸ FERREIRO Emilia. “El texto escrito aparte del pensamiento” 1995, pág 6

3.1.3. ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE LECTURA

Una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información.

Aplicado a la lectura se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura. Puede definirse también, como una serie de acciones planeadas y ejecutadas en forma sistemática con el objeto de acercar un individuo o un grupo al mundo de la lectura de una manera recreativa y placentera.

Es bueno, entonces, conocer algunas características de las estrategias enunciadas por Adriana Betancur.²⁹

1. Son particulares porque surgen de unas necesidades e intereses específicos.
2. Requiere planeación anticipada, para poder disponer de los recursos y de las actividades que permitan su desarrollo.
3. Corresponden a objetivos específicos con el fin de satisfacer las necesidades e intereses del grupo.
4. Deben hacer parte de la vida cotidiana y efectuarse de manera natural.
5. Son tan variadas como lo permite la creatividad del promotor y la disponibilidad de recursos.

²⁹ *BETANCUR B. Adriana. Diagnostico de la promoción de la lectura en las Bibliotecas Publicas de Medellín, y el área metropolitana. Medellín 1994. Tesis (Bibliotecología) Universidad de Antioquía. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Pág 31.

“Según Margarita Gómez P., las estrategias utilizadas por los lectores son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Estas estrategias son usadas para tratar con el texto, de tal manera que se pueda construir significado o comprenderlo; pero solo es posible desarrollar estrategias a través de la lectura³⁰ (figura)

Siendo este trabajo una propuesta pedagógica para desarrollar estrategias lectoras de predicción y confirmación, a continuación se hará referencia a estas estrategias de una forma más amplia y se verá como dentro del aula se puede aplicar de manera correcta a través de los procesos lógicos del pensamiento.

3.1.4. LA PREDICCIÓN: Retomando la definición de Frank. Smith en la que dice que “la lectura no es esencialmente un proceso visual”³¹, sino que en un acto de lectura se utilizan dos tipos de información: Una información visual y otra no visual. La información visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no visual es aportada por el lector mismo de acuerdo con sus experiencias previas y con su información acumulada. Por eso, antes que comencemos a leer un texto podemos predecir algo de su contenido y es este momento cuando tiene lugar la predicción.

Según Margarita Gómez Palacio, la estrategia de predicción permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja³² “Por ejemplo se está leyendo una historia acerca de un asalto y en el momento del robo llega la policía, se puede predecir la captura de los ladrones antes de leerla. No se predice que aparecerá de repente un elefante.

Utilizando otro ejemplo, si se toma el periódico y en la sección política se ve una foto de casillas electorales, se puede predecir, antes de leer el artículo que su contenido tendrá que ver con información acerca de las votaciones y no con problemas ecológicos.

³⁰ *GOMEZ PALACIO, Margarita, y otros. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México. 1987 pág 17

³¹ *Ibid Pág 22

En muchas ocasiones la predicción no será exacta, pero estará no obstante relacionada con el tema y significado de la historia. Cuando se tiene conocimiento sobre el tema del texto, o inclusive cuando no se tiene, pero se ha iniciado y avanzado en la lectura de un texto, de manera que se posee cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tiene ya elementos para hacer predicciones mas acertadas.

Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado. La velocidad de la lectura silenciosa habitual demuestra que los lectores están prediciendo y analizando mientras leen. ¿No podrían con tanta información determinar lo que va a acontecer? Si tuviera que procesar toda la información seria más difícil. Predicen sobre las bases de los índices a partir de su muestreo del texto y muestran con base de sus predicciones.

“La lectura es imposible sin predicciones”³³ Sostiene Frank Smith. Las predicciones son básicamente de dos tipos: predicciones lexico-semánticas, que nos permiten anticipar significados tanto como predecir autocorrecciones y definiciones sintácticas, que nos permiten anticipar la categoría sintáctica de un término, tanto predecir a autocorrecciones cuando un elemento sintáctico esencial no ha sido identificado. Un ejemplo de predicciones del primer tipo es el siguiente: leyendo rápidamente los titulares de un periódico (una actividad de lectura en la cual cualquier lector adulto, por más entrenado que sea, suele cometer errores de identificación) un adulto cree identificar la oración “liberaron los presos del pescado”, la incongruencia semántica es evidente, y el lector vuelve atrás, el único lugar donde ha podido tener lugar el error de identificación (“precios” y no “presos”). Un ejemplo del segundo tipo de predicciones es la experiencia conocida de cualquier lector adulto de llegar al punto final de la lectura que en ocasiones hacemos predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas, o descubrimos que hemos hecho inferencias sin

³² *GOMEZ PALACIO, Margarita y otros. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México 1987. Pág 18

³³ *FERREIRO, Emilia y TABEROSKY Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño siglo XXI Editores Pág 347

fundamento, puede decirse entonces que la confirmación es un proceso de autocontrol que ayuda en el aprendizaje de la lectura.

Las estrategias sirven de gran ayuda con la práctica y la reiteración, podría no ser de utilidad sino estimulan el pensamiento. No puede pretenderse que el niño aprenda de golpe gracias a la estrategia; debe ser una labor continua desde que el niño entra en el proceso lector y se afianza en él. Esta labor continua según Gagne, debe procurar que el niño siga encontrando “situaciones en las que pueda aprender, recordar, solucionar problemas y definirlos por sí mismos”.

Martha Sastrias sugiere que: las estrategias lectoras practicadas con los niños deben tener el carácter de juego y de fiesta.³⁴ Es importante recordar que una misma estrategia no debe emplearse de nuevo con el mismo libro, pues la reiteración es desfavorable; en cambio puede ser favorable que el niño lea nuevamente el libro en el que descubrirá nuevos valores después de haber jugado con él, pero debe hacerlo por propia voluntad sin que el maestro le obligue a ello. Realizar entonces predicciones de manera penetrante y profunda, porque es la base de nuestra comprensión del mundo. Este planteamiento conlleva a realizar actividades de predicción antes, durante y después de una lectura; para activar los esquemas que poseen. Así se fijan objetivos de lectura y se crean expectativas frente al texto.

La comprensión, la construcción de significados, son procesos que el lector genera con base en la experiencia previa y en los esquemas que ha desarrollado; los esquemas son los patrones, para organizar información, imágenes, ideas, conceptos, nociones. El primer paso para la comprensión es la percepción de símbolos gráficos en estímulos y el registro por parte de la persona; este aspecto es importante en los niveles elementales. Es necesario asegurarse de que no hay deficiencia con la capacidad de percepción del niño: Por lo visto entre la lectura (estímulo). El segundo paso es la decodificación de símbolos, es decir, no se trata de un montón de letras juntas sino que estas forman una palabra y las palabras forman textos.

³⁴ SASTRIAS DE PORCEL Martha. Como motivar a los niños a leer. México Editorial Pax 1992 Pág 6

Parte de los problemas que se presentan en la lectura son porque esta se queda a medias en la decodificación de símbolos. Esto se observa cuando en clase se va a discutir una lectura. Los estudiantes están informados, pero no han avanzado más allá de eso. Lo cual se debe en parte a que en el nivel elemental se fomentaron la percepción y la decodificación del símbolo, entonces la persona comienza a asociar la lectura con percibir e identificar o decodificar los símbolos, así llega hasta la universidad.

Se debe fomentar desde los primeros grados, la idea que leer es más que percibir y decodificar, es comprender, interpretar, construir significados que el niño sepa que cuando se le dice que lea, se le pide algo más que pronunciar las palabras del texto, que se trata de explicar el contenido aun cuando este aprendiendo el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

La psicolingüística actual ha descubierto que la percepción de símbolos y la decodificación dependen de los procesos de comprensión. Algunos estudiantes cuando leen se saltan ciertas palabras o confunden ciertas declinaciones; eso significa que la persona ha activado un cierto grado de comprensión que percibe a través de este pero no registra algunas características esto también permite lo que llaman lectura rápida; si uno comprende el sentido del texto no tiene que leer palabra por palabra para entender la totalidad.

Estos tres niveles: la percepción, la decodificación y la interpretación se deberá fomentar desde los grados elementales y llevar al niño constantemente hasta la construcción de significados, la producción de conocimientos, que es lo que verdaderamente le da sentido al texto.

No se trata únicamente, de repetir la palabra o la oración, sino que debe entrar en un proceso de discusión y tratar de ver que sentido o significado tiene el texto para él, teniendo en cuenta que comprender es una actividad intelectual que permite valorar un texto; reflexionar sobre su sentido, interiorizarlo, apropiarse de dicho conocimiento y replantearlo. En este caso el conocimiento sintáctico fuerza a una autocorrección y a una exploración.

De este énfasis en la predicción (predicción inteligente lingüísticamente controlada; no debe ser confundida con un simple (“adivinar” sin dirección) surgen una serie de propuestas pedagógicas nuevas. Frank. Smith lo dice enfáticamente: “la oportunidad para desarrollar y emplear la predicción debe ser una parte esencial del aprendizaje de la lectura).

3.1.5. LA CONFIRMACIÓN: la estrategia de predicción requiere de la confirmación; estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas sin fundamento. El cerebro busca verificar las predicciones que hace, y se auto-supervisa para confirmar o desconfirmar las expectativas formadas en base a los datos sensoriales.

El lector selecciona ciertos índices, que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien, es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en obtener significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay que llevar poco a poco a nuestro estudiante y sumergirlo en este mundo perceptil.

Según “Frank Smith, “Comprensión lectora” una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información:

1. Índices.
2. Inferencia.
3. Autocorrección.
4. Predicción.
5. Anticipación.
6. Confirmación.

3.1.6. Índices: son aquellos elementos que nos sirven como punto de referencia para anticipar y elaborar pre-concepciones frente a la lectura existen demasiadas ambigüedades y sino sabemos interpretar, excluir algunas premisas de antemano, probablemente estaremos agobiados con las posibilidades (carátula, dibujos, títulos, subtítulos, ideas claves) que sirven para guiar y concatenar todo el proceso lector.

3.1.7. Inferencia: es cuando el lector se encuentra con la capacidad de sacar consecuencias o deducir una cosa de otra. Con el conocimiento que tenemos frente al mundo podemos hacer más que darle sentido al mundo, interactuar con él, podemos vivir con la propia teoría y ejercitar nuestra imaginación para inventar, crear, para probar las posibles soluciones, consecuencias, y examinar los posibles resultados de las acciones, efectuadas a través del proceso de la lectura.

3.1.8. Autocorrección: es la eliminación por corrección de las alternativas incorrectas frente al texto lector. Utilizamos nuestra teoría del mundo para señalarnos las ocurrencias más posibles, y dejarnos que el cerebro decida entre esas alternativas restantes hasta que nuestra incertidumbre se reduce a cero.

3.1.9. Predicción: las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas. Si no podemos predecir, estamos confundidos. Si nuestra predicción falla, nos sentiremos sorprendidos y si no tenemos nada que predecir porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos frente a la lectura.

3.2. Anticipación: es hacer que un hecho sea previo su conocimiento y seguimiento nos permite que ocurra antes del tiempo normal o señalado dentro del proceso de la lectura, nuestras anticipaciones nos dan un interés, la primera es: que nuestra posición en el mundo en que vivimos cambie en forma constante y por lo general estamos muchos años interesados en lo que probablemente ocurrirá en el futuro cercano y distante, mas de lo que en realidad esta sucediendo en este momento.

Las anticipaciones permiten omitir la ambigüedad en el mundo, las maneras de interpretar cualquier cosa que se nos presenta. A menos que excluyamos y anticipamos algunas alternativas de antemano, probablemente estaremos agobiados con las posibilidades y posibles errores.

Lo que tenemos en nuestras cabezas es una teoría de cómo es el mundo y sus diferentes interpretaciones, una hipótesis, una conceptualización es la base de todas nuestras percepciones y de nuestro conocimiento del mundo, a raíz de todo aprendizaje son nuestras confirmaciones, la fuente de todas las esperanzas, temores, motivos y expectativas, razonamiento, creatividad, esta confirmación de la realidad en el texto y nuestras inferencias es todo lo que tenemos.

Si podemos darle sentido al mundo, es gracias a la confirmación y plena interpretación de nuestras interacciones; con el texto a la luz de nuestra teoría. La confirmación lo analizado, de lo conceptualizado es el escudo contra la confusión.

También podemos tener en cuenta que la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al estudiante y adquirir nuevas informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver las dificultades o comprender las nuevas informaciones. La competencia cognitiva entra a formar parte la inferencia, las asociaciones y extrapolaciones distintas, el predecir y confirmar le permitirá generalizar, concluir y formular hipótesis de comprensión, las cuales se efectúan a nivel interno, es todo un eslabón de ensayo y error que el lector a través de las diferentes prácticas mejorará y afinará hasta óptimos resultados.

3.3. DEFINICION DE LA PROPUESTA

3.3.1. La alegría de aprender: Desde el año 1999 en el centro San Antonio Norte se ha implementado a nivel experimental, un proyecto piloto para el desarrollo de los procesos lógicos, a través de la lecto-escritura; empleando como medición pedagógica, la literatura.

Como resultado se ha planteado, una propuesta pedagógica; orientada a implementar procesos de pensamiento en el desarrollo de la lecto-escritura donde la literatura es una mediación eficaz en el proceso educativo. Además un elemento que ha permitido analizar el desarrollo y la construcción de la lectura y la escritura, en los primeros años de educación, de manera espontánea y lúdica.

La propuesta pedagógica, compila datos de investigación para efectuar un análisis de los avances y retrocesos obtenidos.

Desde comienzos de este año el proyecto se orientó a desarrollar un modelo que explica la evolución de las capacidades escriturales en los niños de primaria y cómo el proceso de lectura influye de manera substancial en dicho proceso.

Es así como desde nuestra aula de clase en una labor solitaria y con la necesidad apremiante de mejorar en los estudiantes los procesos cognitivos y las competencias escriturales se asume la tarea primera de evaluar el desarrollo de niños, sin embargo, no se encuentra un modelo de evaluación del desarrollo de las capacidades escriturales básicas, con los postulados, enfoques y principios de trabajo investigativo.

Como antecedente en el país se halla sólo las evaluaciones realizadas por el MEN³⁵ (Saber, 1993). Estas evaluaciones, hechas de manera global para los grados tercero y quinto de primaria permite analizar la capacidad de utilizar la escritura como una función

³⁵ MEN: Saber, hacer/ evaluación 1993. Pag 11

comunicativa. Así mismo, las indagaciones preliminares en diversas instituciones con compañeros de área, señalaron serios problemas al respecto.

Hay fallas severas en ciertas competencias escriturales básicas, como el dominio gramatical de la escritura parráfica, de los escritos, el conocimiento de los esquemas retóricos propios de la escritura, o la coherencia semántica global cuando los textos escritos eran extensos, y se ve como esas inconsistencias escriturales eran similares en los grados superiores. Todo parecía indicar que una vez los niños desarrollan ciertas capacidades escriturales mínimas, éstas no evolucionan a lo largo de la educación formal, sin obtener una verdadera secuencia real, coherente, acertiva y eficaz; frente a las diferentes circunstancias lecto-escritoras de ámbito educativo y social.

Ambas muestran, entre otros aspectos, las serias dificultades de los estudiantes en la lectura y la escritura, además una cierta aversión frente a la cualificación de las habilidades comunicativas, posiblemente porque no comprenden lo que leen y por las sensibles limitaciones para expresar por escrito sus pensamientos y sentimientos. Ante una hoja en blanco, los niños se bloquean y cuando se atreven a escribir, sus textos presentan diferentes fallas que van, desde la incapacidad de mantener una lógica en el discurso, hasta limitaciones serias con la ortografía y la sintaxis.

La lectura permite enriquecer esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes, la asimilación de su entorno, sus análisis y las conceptualizaciones de éste.

Estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura. Si al leer e interpretar lo escrito no se es capaz de efectuar verdaderos aportes que permitan conocer ese ser único e irrepetible que hay dentro de cada uno; no hay una transferencia de lo leído y un impacto que generen expectativas en el lector y en los otros; y en los futuros escritores que no surjan si no de manera esporádica y ocasional.

3.3.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Dentro de la propuesta se considera que lo más importante no son los contenidos en sí mismos, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de saberes, es necesario la preocupación de la obra literaria hacia la interpretación, el análisis y la recreación.

Es necesario entonces indagar y profundizar los medios de leer y los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objetos de la lectura.

3.3.2.1. El trabajo intertextual: El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del maestro.

¿Qué es la competencia literaria? Conocimiento directo de un número significativo de obras, es decir, un saber literario surgido de la experiencia de la lectura de obras literarias.

¿Qué es lectura crítica? Es saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos.

La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario o lectura literal, pasa por un nivel secundario o lectura inferencial y converge con un nivel crítico intertextual. Este tercer nivel operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no solo los literarios, se puede abordar la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad. Se pueden establecer un proceso dialógico es circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre obras, interpelar, afirmar o negar anticipaciones, es dar vida y establecer, una comunicación efectiva con el texto.

El significado literario remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos, en el texto literario se cruzan textos de distintas clases (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos), el enunciado poético es un subconjunto mayor en el que circulan los autores remodelan los distintos significantes de la cultura y sus tradiciones.

En la literatura, como en cualquier otra práctica discursiva la idea de originalidad se relativiza, pues todo discurso evoca a otros discursos. La obra literaria se genera en un universo literario poblado de obras ya existentes, de grandes escritores. Shakespeare, Dostoievski y todos los clásicos que podemos retomar y al cual se integra a nuestra teoría de mundo. Reconstruir esos discursos, rastrear la presencia de esas otras obras del pasado, es tarea del lector. Toda obra envía al lector a otras obras. El lector ingresa al universo literario dotado de competencias discursivas necesarias para la comprensión y la interpretación del texto.

El lector en su proceso cooperativo con la obra realiza paseo intertextuales, esto es, a partir del texto en lectura potencia la memoria; hacia la enciclopedia pertinentes a saberes exigidos por el texto, actualizando otros textos en posibilidad de enlazarse entre sí. “Lo esencial para la cooperación es referir permanentemente el texto a la enciclopedia toda lectura remite a otras lecturas”³⁶.

En la competencia literaria se debe conducir a los estudiantes a la selección de textos, considerando inclusive que muchas veces las expectativas de selección de un texto podrían no realizarse, y toda actividad productiva no llevara al profesor a un análisis a una reflexión y a una alternativa.

La competencia literaria del docente debe tener en cuenta dos dimensiones:

³⁶ *ECO Humberto. “Análisis del texto acto de habla-escrito”. Mexico Trillas. Pág. 36

1. El reconocimiento del canon literario.
2. La apropiación de enfoques teóricos – analíticos (semióticas, filosofía, estética, retórica, etc.).

Estos aspectos son determinantes para traspasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas del sentido que las constituye: ir siempre de una lectura primaria hacia lecturas más profundas en donde se pone en juego la red de saberes de la escuela y otros espacios. Es importante que el maestro posibilite espacios como el foro, el debate y la producción escrita.

En el análisis de la producción escrita (uso del lenguaje), o de los modos variados de habla, se hace necesario retomar las categorías lingüísticas:

- Cuando se concentra el trabajo en lo lingüístico, con una tendencia a lo normativo/prescriptivo (según los parámetros del libro) pero por otra parte hay adaptaciones que recrean el texto.
- Cuando se trabaja con la literatura, con el carácter trascendente de la misma, para enseñar valores y su invocación contemplativa, la identificación de figuras literarias permiten analizar, profundizar y globalizar los trabajos que implementa el profesor en el aula de clase.
- Desde una perspectiva pragmática, debe existir un interés por los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, lo cual conduce a la elaboración de talleres permanentes. Debe haber una plena apropiación de los fundamentos de la texto-lingüística para llegar a sí a las categorías gramaticales a través del análisis del uso. El acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico.

- Cuando se realiza análisis de texto literario, ayudándose de teorías del lenguaje y de teorías literarias. Lo propiamente lingüístico normativo (estudio del sistema) es marginal, y cuando le interesa el estudio en profundidad de las obras literarias se apoya en diversas disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía, la semiótica, etc.

En la propuesta se plantea la necesidad de un trabajo interdisciplinario (texto socio-lingüístico, lingüística-pura), pues se trata de analizar textos concretos, no ideales, trabajando la interpretación y producción de textos.

Desde las categorías anteriormente mencionadas el estudiante puede descubrir el funcionamiento de la escritura, de forma consciente en la complejidad de este proceso. Podrá comprender a través de los talleres y del ejercicio diario, cómo toda escritura pasa por un proceso de autocorrección y afinación, y por las miradas evaluativas de otros, es necesario centrar la atención sobre, cómo los procesos de autocorrección y afinación sintáctica y semántica, no solo son ejercicios formales sino, actividades definitivas en la materialización de las ideas de quien escribe, por lo tanto, la escritura se ha de asumir como una manera de representar saberes y experiencias, lo cual indica el potencial de conocimientos que se pone en juego cada vez que alguien escribe, teniendo en mente a los interlocutores virtuales.

3.3.2.2. EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

“El desarrollo cognitivo, en sentido escrito, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el niño adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa”.Luria – Lenguaje Pensamiento 1987-19.³⁷

Dada la estrecha relación existente entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento, se hace necesario, enfatizar en este aspecto, la psicología y las ciencias cognitivas han demostrado la importancia de prestar atención a los procesos educativos.

Es el caso de planteamientos como el de Vigosky, en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo y cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación, como el proceso de evolución desde la niñez hasta la adultez. Para el caso del lenguaje, ese instrumento psicológico superior en términos de Vigosky, su existencia cultural está constituida por:

“Significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso, etc. De estos elementos el niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramienta del pensamiento”. Además al ir construyendo su historia cultural, se va integrando a la historia y evolución humana, al mismo tiempo al ir construyendo significaciones el niño está realizando complejos procesos cognitivos. “El significado de una palabra constituye un acto en el pensamiento. Se sabe que el lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel psicológico) y luego se hace de manera interna(nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización). Vigosky Lev. Comprensión Lectura y Escritura. (1990-38)

38

En los planteamientos es claro que la calidad de la mediación está directamente relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo, también debemos tener en cuenta que las interacciones dentro del aula ayudan en gran parte al desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes. La propuesta de lenguaje que realiza el docente en sus comunicaciones cotidianas dentro del aula conlleva a una doble dimensión en el sentido de proponer una exigencia cognitiva. En la estructura del discurso supone una sintaxis particular, es decir, una forma cognitiva implícita, donde el estudiante debe desconstruir y reconstruir.

³⁸ VIGOSKY Lev. “Estudios previos de la comprensión lectora y escrita” grupo Harvard 1990. Mexico Funda Estudios. Pág 38

A propósito de cultura: “acerca de una cultura de pensamiento que consiste en llenar el sentido de las palabras que se refieren a procesos de pensamiento: como describir, comparar, sustentar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar; son usadas a menudo en el aula pero su significado no es claro en algunos estudiantes”. David Perkins. *Procesos de Interacción (1990-99)*³⁹. Emplear estas palabras mejora notablemente los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrollan el pensamiento metocognitivo, en el sentido de controlar el uso de lenguaje tanto a nivel oral como escrito.

Para este autor las palabras referidas al pensamiento, son herramientas de precisión y su uso sistemático presentan en algunas ocasiones implicaciones en el desarrollo cognitivo.

3.3.3. PRINCIPIOS PARA FACILITAR LA COMPRESIÓN TEXTUAL

El primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es *no fragmentar el texto ni el proceso lector*, para no caer en la ilusión que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integre en su proceso de lectura. En los talleres propuestos se tienen en cuenta las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora, y cómo estos deben promoverse en el mismo proceso de la lectura y de la escritura; pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante, y después de éste. Las actividades antes y durante, pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción.

Las estrategias para después de la lectura, buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

³⁹ PERKINS David, “Procesos de interacción. Pensamiento-lenguaje” Collage Fillist. Pág 99

3.3.4. ACTIVIDADES PARA REALIZAR ANTES Y DURANTE LA LECTURA.

Desde el mismo título del texto y de sus márgenes se pueden invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos. Por ejemplo, se va a leer un cuento sobre leones, antes de hacerlo se establece un dialogo acerca de todo lo relacionado.

En las actividades durante la lectura, es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o escrita el final del texto. No se trata de solicitarle a los niños que se den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

3.3.5. ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA DESPUES DE LA LECTURA

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que se den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él.

1. La técnica del recuento.
2. La relectura.
3. El parafraseo.
4. Las redes conceptuales.
5. Delimitar el significado de cada uno de los conceptos y analizar cuales de ellos son definidos en el párrafo anterior del texto.

Cuando se construye la red conceptual se debe precisar cuáles son los conceptos principales y cuáles son los secundarios. Existen además otro tipo de estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión lectora,⁴⁰ Emilia Ferreiro, “tales como la estructura un texto a partir de párrafos presentados desordenadamente, organizar párrafos a partir de oraciones tácticas

⁴⁰ FERREIRO Emilia. “Estudios previos” “Análisis del proceso-lecto-escritor-investigación Cendois” Pág. 97

de complementación, en los cuales se presentan oraciones incompletas para que los niños las completen.

También es importante considerar otros procedimientos como la dramatización, el resumen o los cuadros sinópticos”.

En la técnica del recuento; el estudiante se apropia del texto, le hace aportes y da sus diferentes puntos de vista.

La relectura; le permitirá encontrarse con aquellos aspectos poco claros o que no fueron comprendidos.

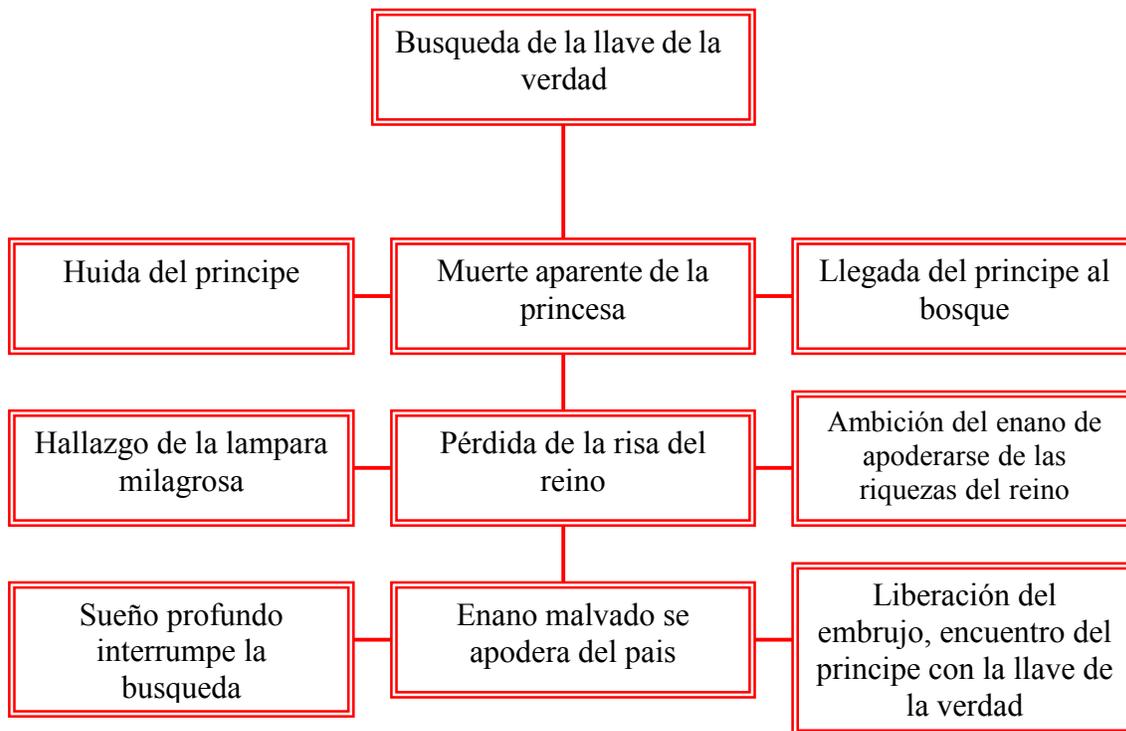
El parafraseo, le ofrece la oportunidad de encontrar términos o palabras desconocidas o que le generan confusión.

Las redes conceptuales de una manera sencilla, metódicas permite establecer comparaciones y asociaciones de forma natural que le ofrece la oportunidad de apropiarse de nuevos saberes.

Ejemplo:

Personajes principales	{ León, príncipe dragón, enano
Personajes secundarios	{ El padre, la princesa el vasallo.
Lugar donde se desarrollan los hechos	{ El bosque encantado.

Análisis a través de la red conceptual.



3.3.6. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA UN MEJOR APRENDIZAJE DE LA INFORMACIÓN

Esta propuesta esta dividida en tres fases de una duración aproximada de 5 a 6 semanas cada una: la primera se dirige a la enseñanza de aspectos generales como propósitos de lectura, planes y estrategias, la segunda comprende el reconocimiento de estrategias específicas relacionadas con la construcción e identificación del significado del texto (por ejemplo la activación del conocimiento previo, la elaboración, el resumen, la inferencia y la identificación de ideas principales), la tercera se orienta a la enseñanza de estrategias para evaluar y regular la propia lectura tales como la relectura y el autocuestionamiento.

La instrucción incluye la explicación de la estrategia, el uso de metáforas, los diálogos entre los estudiantes y el profesor, la practica dirigida y la extensión de las estrategias de las distintas áreas del contenido.

Cada sesión del trabajo, inicia con una metáfora de la estrategia y una reflexión sobre su relación con la lectura y lo que de ellos, se deriva sobre la forma de leer, y el análisis que se plantea realizar antes del proceso en sí.

Para permitir una mayor apropiación de los talleres y las estrategias allí planteadas se utilizan varias sesiones para aplicarlas en los diferentes textos.

La propuesta contempla no sólo los contenidos temáticos, sino de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación dentro del ámbito escolar para luego trascender a la vida diaria. Una propuesta como la planteada presta más atención al desarrollo de procesos complejos que al alcance de objetivos predeterminados. Establecer con nuestros estudiantes puntos de convergencia como la literatura, la redacción y debate y la construcción de reseñas que permitan; reconstruir, hacer un seguimiento y aprender de los mismos procesos. La propuesta en sí misma es una hipótesis de trabajo, como una guía en borrador, que se someta a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las diferentes dinámicas del trabajo escolar. Dentro de los procesos de comprensión y producción textual, se emplearan las relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas de pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar).

Una práctica de escritura acertada y real que permita realizar la producción de un texto descriptivo en la cual se pueden evidenciar los logros alcanzados. En el espacio aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. La propuesta debe permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes de la misma.

3.3.7. EVALUACIÓN DE PROCESOS

Al evaluar procesos, es necesario respetar los ritmos particulares. El cambio en los procesos solo se tiene sentido si se piensa en relación con los diferentes momentos por los que atraviesa el estudiante.

La evaluación masiva, basada en una escala común y desligada del proceso educativo personal, puede resultar engañosa. La objeción que aparece frente al planteamiento de la evaluación referida a los procesos individuales consiste en la dificultad que acarrea la recolección y sistematización.

Se deben establecer algunos indicadores de logros para determinar los avances y retrocesos del procesos educativo por ejemplo:

1. Reconoce las características del tipo del texto literario.
2. Identifica el tema general del tema literario.
3. Redacta párrafos coherentes.
4. Reconstruye la estructura presente en un párrafo.
5. Identifica la relación causa efecto entre dos oraciones.
6. Identifica la estructura problema solución presente en un texto.
7. Utiliza los conectores para establecer relaciones entre oraciones.

El acto evaluativo cobra sentido si es pensado desde un proceso macro, de esta manera se esta en constante aprendizaje sobre las practicas de la investigación, pues se esta en

reflexión constante en reorientación constante, en experimentación de estrategias y enfoques.

3.4. ETAPA DE EVALUACIÓN

Teniendo como horizonte el desarrollo de habilidades y competencias básicas para la comprensión y la producción de un texto literario corto “el Cuento”, se inicio el trabajo con el análisis de un texto escrito por parte del docente, con la idea que el ejemplo del maestro es un buen punto de partida en procesos como este, se discutió el texto durante cuatro sesiones se analizán las fortalezas y deficiencias que permitió al estudiante ser un elemento crítico y generador de alternativas.

Se estableció las características tanto semánticas y sintácticas, lo mismo que las implicaciones pragmáticas del texto. Posteriormente, se identifico la estructura subyacente al texto.

En sesiones posteriores se analizaron otros textos literarios con características similares, se realizo comparaciones, se clarificó lo común a los diferentes textos literarios, en este trabajo se analizaron los elementos a tener en cuenta en la comprensión y la producción de texto literario “cuento” para el grado tercero, se efectuo un primer intento de escritura, se estableció un modelo de estructura común como punto de partida. La idea de contar con una estructura común tenia como finalidad ir ganando conciencia sobre la necesidad de organizar la información a desarrollar en el texto literario.

A la vez que permitió contar con un punto de partida común en el momento del análisis grupal de las diferentes producciones.

El tema se eligió libremente para trabajar el cuento, pero se estableció una extensión, una extensión limite: una página; esto con el fin de facilitar la organización de la información. El modelo de la estructura del texto literario se representó en un esquema de organización de la información, previo al ejercicio de escritura. Con estos elementos hubo claridad sobre

las características del texto literario, modelo de estructura base y extensión, se realizó el primer ejercicio de escritura por parte de los estudiantes.

Los textos fueron recogidos y analizados por el docente. Identificando los problemas más frecuentes en el texto literario. Se realizó un análisis de estos problemas para ser trabajados y reconstruidos con el grupo. Se planteo actividades como tomar un texto al azar, analizarlo argumentando sobre las virtudes y deficiencias del mismo. Luego de reconstruir interactivamente los elementos componentes de diferentes textos. Se realizó la re-escritura del mismo. El trabajo de perfeccionamiento y las elaboraciones previas sirvieron de punto de partida para ver las fortalezas y debilidades del momento de la escritura.

La acción humana consiste en procesos de construcción de significados y de asignación de sentidos, y estos procesos están determinados por los intereses, las disposiciones, el nivel de competencias y la historia personal.

El trabajo aquí consignado no es definitivo en la medida en que se ejerciten más talleres, la propuesta se irá enriqueciendo con los aportes que allí surjan, lo cual requiere de un análisis exhaustivo continuo y a través de los resultados obtenidos se replantea efectuando ajustes convenientes a este.

3.4.1. EVALUACIÓN DEL PROCESO

3.4.1.1. PROCESO DE APLICACIÓN

Entre el 9 de Septiembre de 1999 y febrero del 2000, se evaluaron los estudiantes del grado 2 y 3, se atendieron a una totalidad de 80 estudiantes, 40 del grado segundo y 4 del grado tercero. Se realizó con el grado segundo de primaria pues sería el grupo al cual se implementaría la propuesta, el proceso de aplicación recibió un tratamiento caracterizado, básicamente, por criterios de eficiencia, tratando que cada uno de los estudiantes se encuentren en las mismas condiciones frente a la prueba.

3.4.2. ETAPA DE PREPARACIÓN

El proceso de preparación de las actividades se caracterizó por la combinación de labores de diseño, estrategias, selección, preparación del material.

3.4.2.1. Convocatoria: todos los docentes seleccionados para colaborar (4 en total) asistieron a talleres de información y capacitación en las cuales se suministro información y capacitación detallada sobre las características del proceso, destacando la responsabilidad exigida para el correcto manejo del material y la convivencia de un trato personal, adecuado a la edad, y condiciones de los estudiantes a quienes se dirigía la evaluación.

3.4.2.1.1. ETAPA DE APLICACIÓN

El material de aplicación, fotocopias y láminas se distribuyo a las 8:00 A.M. en cada aula, la recolección se realizo a partir de las 10:30 A.M. allí se efectúo la ultima aplicación. Se recogió el material para ser llevado al centro de registro.

Para definir el puntaje asignado a cada estudiante, y considerando que la sumatoria de respuestas correctas no es sensible a la complejidad de las preguntas, se asigno un valor ponderado a cada pregunta según el nivel de competencia evaluado.

De esta manera, el puntaje obtenido por cada estudiante expresa también el grado de complejidad de las preguntas respondidas correctamente por el estudiante y permita calcular el promedio y la desviación estándar de los puntajes del grupo.

Realizado los análisis estadísticos y tomando como criterio haber obtenido un puntaje superior al 60% del puntaje expreso de cada nivel, se sitúa a cada estudiante en un nivel de competencia. Los resultados individuales son la base para construir agregados por grado, la institución y la población general de la institución.

El perfil cualitativo del grupo, derivado del porcentaje promedio de respuestas correctas a las preguntas por área, sirve para apreciar la combinación de desempeños puesta en juego al momento de resolver la prueba. Un perfil es más compatible con la visión contemporánea sobre la actividad cognitiva, la cual ya no es vista como unitaria y homogénea, sino como una compleja articulación de competencias particulares propias de dominios y campos de conocimientos específicos.

Los resultados para el análisis de las respuestas a los ITMS cerrados, se presentan de tres maneras, complementarias entre sí:

1. Comportamiento de la media y de la desviación estándar, de los puntajes asignados a los estudiantes, como indicadores de características y tendencias de los grupos. El valor medio describe el grado de competencia promedio de los estudiantes, mientras que la desviación estándar indica el grado de heterogeneidad de los puntajes individuales para dicha competencia.
2. Porcentaje de estudiantes que superan cada uno de los niveles de competencia evaluados por la prueba, tanto en matemática como en lenguaje.
3. Perfil cualitativo del grupo: descrito por el porcentaje promedio de respuestas correctas de los estudiantes que contestan las distintas preguntas que corresponden a un determinado desempeño.

En relación con el segmento de preguntas abiertas, los estudiantes debían escribir un texto según un enunciado y una situación de comunicación.

3.4.2.2. RESULTADOS DE APLICACIÓN

Los resultados previos de la prueba no se definieron solo en términos de número de respuestas correctas, sino fundamentalmente por el grado de complejidad de cada una de ellas. Por esta razón, se trata del análisis de un momento en el proceso de construcción del

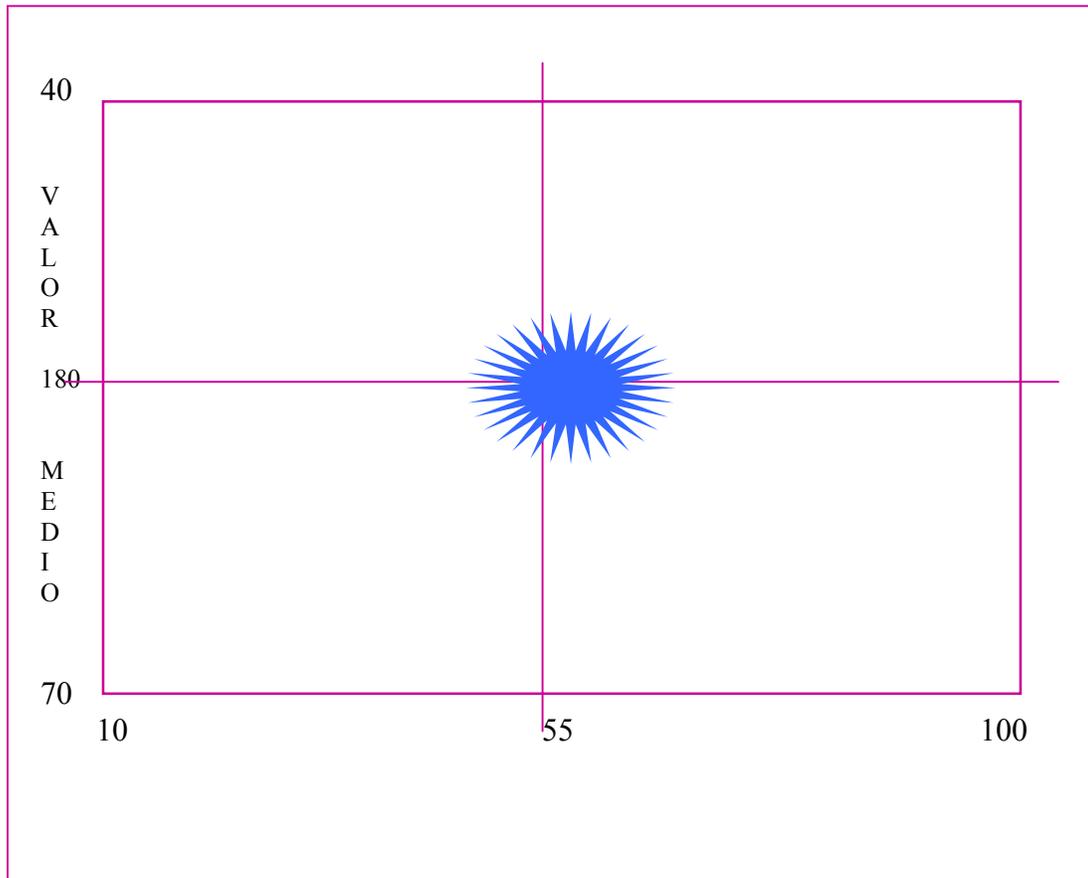
conocimiento que, de alguna manera, muestra el tipo de experiencia pedagógica en la cual participan sus estudiantes.

Por supuesto, se acepta la restricción impuesta por el hecho de que no se evalúa el proceso completo, pero no obstante, la comparación de los resultados alcanzados por los estudiantes, permite avanzar significativamente en el conocimiento del nivel de competencia de los estudiantes.

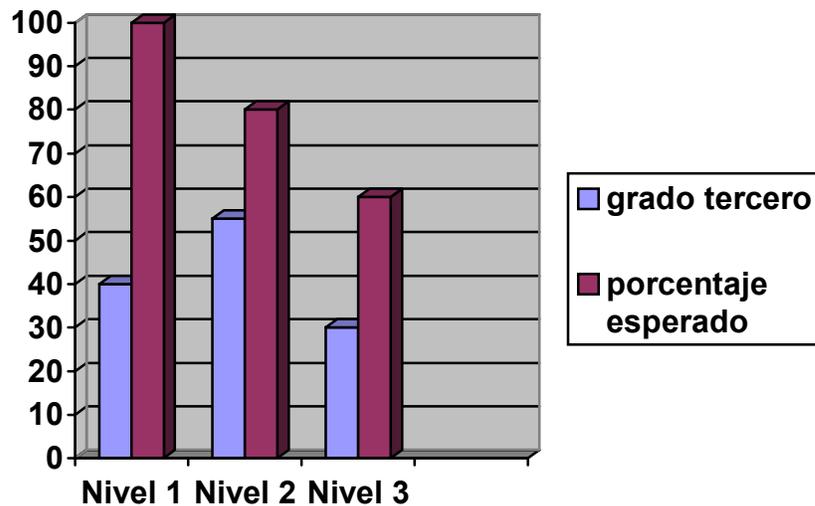
A continuación se analizan los procedimientos que se siguieron en los ITEMS cerrados y el análisis de las preguntas abiertas como los resultados encontrados. Por lo anterior, los resultados correspondientes a las preguntas abiertas reflejan el estado de la producción escrita y la producción y resolución de problemas sencillos de lecto-escritura.

Por tanto, las conclusiones que pueden extraerse de esta parte de evaluación son importantes, para un análisis global.

3.4.2.2.1. MEDIDA VS DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN LENGUAJE



Observase la concentración de estudiantes alrededor de un valor medio de 189 puntos y una desviación estándar de 50, situación que debe mejorarse aumentando el valor de la media y disminuyendo la desviación estándar.



Porcentaje de estudiantes de grado tercero que superan cada nivel en el área de lenguaje, en la institución.

3.4.3. COMENTARIO SOBRE LOS RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA

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

La comprensión como proceso interactivo mostró índices como los alcanzados, fue una lectura literal sin una construcción y una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información de la lectura con esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al contenido específico del tema que se analizó, en este caso un cuento sobre los seres vivos de la naturaleza. Su nivel de inferencia y comprensión estuvieron por debajo del nivel deseado.

El trabajo por ejemplo sobre las superestructuras textuales, es pertinente como recurso para la comprensión del sentido de un texto particular, o de un acto de comunicación específico, es posible trabajar cada componente del texto de manera analítica, siempre y cuando el trabajo este inscrito en un acto comunicativo real.

Los estudios comparativos de diferentes tipos de textos, son una excelente estrategia para identificar las características particulares de los diferentes textos.

Para un buen análisis de textos literarios el reconocimiento de superestructuras y contextos, estrategias de coherencia y cohesión son de vital importancia para el proceso de construcción.

El trabajo es más enriquecedor si dentro de la propuesta llevamos al estudiante a producir diferentes tipos de textos con base a una situación inicial, resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual, pasar del cuento al cómico-teatral, a la noticia, etc. Todo esto nos permite notar distintas superestructuras, distintas formas de organización interna de discurso, a la vez que implica la puesta en común de competencias y procesos, de pensamientos diferentes, donde al final se produce con el lenguaje resultados de complejos procesos cognitivos.

Los talleres pretenden demostrar la aplicabilidad y los énfasis posibles en el trabajo sobre comprensión y producción de texto. Es necesario profundizar en la producción textual y la comprensión lectora para determinar el nivel de complejidad mayor, es el análisis y la producción escrita, para ello debe existir una coherencia y cohesión local.

Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de los mismos, la concordancia sujeto-verbo, evidenciar la claridad de ideas, donde el estudiante debe reconocer la necesidad de escribir correctamente, pues el escrito va dirigido a un lector.

Dentro de los talleres se tuvo en cuenta una propiedad semántica, global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción, debe constituir un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

Se considera que un texto corresponde a la subcategoría, progresión temática, cuando cumple lo siguiente:

- Producir más de una proposición de manera coherente, se puede tener un texto conformado por una sola proposición, ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir, que a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

3.4.4. LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados.

3.4.5. PRAGMÁTICA

Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto obedeciendo a una intencionalidad determinada, el uso de un registro del lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto. (Según el tipo de interlocutor) a la sección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación. La dimensión Pragmática está configurada por las categorías de intención y superestructura que son necesarias para una buena comprensión de lo que se ha escrito.

3.4.6. LA INTENSIÓN

Involucran la capacidad de leer, la intencionalidad del enunciado, responder al requerimiento pragmático de la pregunta. Es la necesidad de responder al requerimiento de lo enunciado. El niño dentro de la propuesta deberá enfatizar el aspecto pragmático de la producción y seleccionar una forma narrativa.

3.4.7. LA SUPERESTRUCTURA

Está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. El manejo de apertura, conflicto y un cierre en un texto descriptivo, una introducción, un desarrollo de ideas y una conclusión.

Se selecciona y controla un tipo de texto en sus componentes globales, texto descriptivo, texto narrativo, texto literario (producciones cortas, cuento, novela, reseña).

Dentro de la propuesta está la necesidad de leer de manera verbal y no verbal, como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.

El significado, a diferencia de lo que sostenía el nuevo perceptíbil motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la intención de los tres factores que son los que, juntos, determinan la comprensión.

La propuesta tuvo en cuenta un eje referido a los procesos culturales y estético; asociados al lenguaje: El papel de la literatura dentro del desarrollo de procesos lógicos, es de vital importancia “el hombre evoluciona igual que las letras”.

En la propuesta de trabajo sobre la literatura se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:

- La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de las ciencias, y de las otras artes.
- La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de laborabilidad, momentos históricos, autores y obras.
- El estudio de la literatura puede profundizarse en el estudio de la misma, teniendo en cuenta la estética, la historiografía y la sociología, y desde la semiótica.

La propuesta requiere enfocarse en la dimensión semiótica porque ésta es quizás la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y el análisis literario, cuando se ha intentado orientar las clases, desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos. De otro lado, la semiótica se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la estructuración textual es solo un momento de análisis semiótico.

En la propuesta el problema no es el desarrollo de las competencias y para ello se requiere producir propios criterios frente al entorno, a su identidad cultural y su etnia de grupo. “El individuo tiene unas características que lo identifican frente a los demás como parte de él, esto le da una razón de ser particular y una teoría de mundo propia y personal de distancia frente a los textos y sus intenciones y en reconoce las relaciones posibles con otros textos (lectura intertextual). Frank Smith (1989-72)⁴²

En la institución no se ha trabajado lo suficiente para desarrollar las competencias para este tipo de lectura, uno de los retos de la propuesta metodológica es elevar el índice en este nivel.

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

3.4.7.1. ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Pregunta abierta. Se analizó la competencia textual y la competencia pragmática. El estudiante debe producir dos enunciados, los cuales estén segmentados (se establece un límite de significado) y se sigue un orden temático a lo largo de los mismos. Este nivel fue medido con relación al esperado de 100% u 80%, a la institución le corresponde generar esas situaciones en las que las prácticas de escritura estén ligadas a la búsqueda de algún sentido y una comunicación social real para apropiarse de su nivel de intencionalidad, y avanzar hacia la apropiación de herramientas lingüísticas que permitan producir textos que puedan ser comprendidos por otro lector; lo cual indica que, si bien es aceptable, la escuela debe generar condiciones para que esta competencia se fortalezca en prácticas de escritura con sentido. Se insiste en que el asunto no es aprender definiciones y clasificaciones de conectores y categorías lingüísticas, sino más bien, construir su sentido y su función dentro de las prácticas de producción del significado.

3.5. METODOLOGÍA DEL PROYECTO.

3.5.1. Diseño:

3.5.2. “LA ALEGRÍA DE APRENDER”

Con base en las ideas expuestas hasta ahora y presentando los resultados obtenidos, teniendo como campo de trabajo curricular de la institución el énfasis en las competencias y los actos comunicativos, se definieron unos ejes de apoyo a la propuesta que hacen posible pensar componentes del mismo currículo e indicadores de logro de manera analítica que sirvan de sustento a la misma. Teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación.

Somos conscientes de la enorme dificultad y riesgo de separar el trabajo curricular en componentes, pero para la finalidad del presente trabajo consideramos que es pertinente esta división que repetimos, tiene un carácter metodológico en el sentido de hacer énfasis en el desarrollo de procesos lógicos, mejorar de manera natural e íntimamente ligada el proceso lecto-escritor e implementar la literatura en su valor intrínseco como mediación pedagógica para alcanzar dichos objetivos.

Los ejes desde los cuales se pensaron la propuesta son: un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significados, un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, el papel de la literatura, y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

3.5.2.1. SISTEMA DE SIGNIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS

Este eje está referido a una propuesta pedagógica correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construyen la significación y se da la comunicación, cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas tácticas, sintácticas, pragmáticas, contextos de uso. Si en el aula de clase abrimos espacios conscientes y recurrentes tales como la oralidad, coplas, retahílas, adivinanzas, sintáforas, rimas y construcción de poemas sencillos y la redacción espontánea, se ampliara estos saberes de forma real y acertada.

Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social y la adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad en la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal.

El trabajo pedagógico respecto a estos sistemas de significación supone una pedagogía con características específicas como intencionalidad, participación activa. En este sentido,

resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización aparezca de manera natural

El conocimiento previo de la historia de los sistemas de significación, por ejemplo: conocer la historia de la escritura y de prácticas de lectura participativas y a través de dramatizaciones, cafés literarios: “El restaurante del saber” y “El bohemio habla hoy”. permiten encontrar el sentido cultural y social a las prácticas de comunicación.

Al igual que con el código escrito, la institución debe fomentar otros sistemas de significación, talleres como: “El noticiero vive en la escuela”, “El cómico se ríe del quehacer de la institución”, “La pintura, salón de artistas 2.000”, “la música para sentir”. Estos talleres permiten al estudiante apropiarse de conocimientos previos y saberes ya vistos en el plano académico o extracurriculares: talleres lúdicos, prácticos, permiten determinar en qué momento se pone el énfasis en la construcción-apropiación de los sistemas de significación y en qué momento se pone énfasis en el control sobre el uso de estos sistemas, ya que son procesos diferentes.

3.5.2.1.1. IMPLEMENTACIÓN DEL NIVEL EN EL AMBITO ESCOLAR

El uso de implementación al desarrollo de verdaderos actos comunicativos, con prácticas de lecturas diarias, talleres practicos como: “Escritura a mi amigo”, “Diario de mi vida”, “Invitación a mi fiesta” “La carta a mi madre y a mi padre”, “Oración de vida”, “Libro de experiencias” “Yo critico, yo felicito, yo propongo”. Son experiencias de vida, que trascienden su espontaneidad a actos comunicativos conscientes e intencionales, el lenguaje de la imagen a través de láminas, películas, videos, historietas, cuentos, obras literarias y las funciones que se le asignan a estas práctica como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, este nivel de uso supone el desarrollo e unas competencias sintácticas, semánticas, pragmáticas, enciclopédicas presentes en los actos de comunicación y significación.

Se debe buscar la producción de diferentes tipos de textos, explicativos, argumentativos, etc., con una finalidad bien definida. En este sentido el aula de clase debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: es el caso del texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etc. Y sus situaciones de comunicación y significación son necesarias por el desarrollo práctico de dicha propuesta.

La razón de ser de la teoría lingüística, en el campo pedagógico, esta en función del uso social del lenguaje, un trabajo fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la vida.

3.5.2.1.2.. NIVEL DE EXPLICACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN

En el caso de la lengua, la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática encuentran su lugar como herramientas para explicar y comprender como funciona el lenguaje, como se producen los textos, que características poseen que variables están asociadas con la comunicación, son aspectos que deben ser apropiados por los estudios para explicar el funcionamiento del lenguaje.

Desde estas perspectivas que constituyen metalenguajes, es decir categorías que sirven para hablar del lenguaje, se pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación.

Es necesario que la escuela favorezca este proceso de explicación, dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento permita mejorar la calidad en el uso de los mismos.

Aparece entonces el lenguaje como objeto de estudio real y sustitucional. Que evoluciona, comunica lo que es el mundo para cada hombre.

El proceso de explicación de funcionamiento de la lengua debe enterarse fundamentalmente en las producciones de los estudiantes si se pretende desarrollar solidez en el manejo cognitivo del lenguaje.

Este nivel debe trabajarse con mayor intensidad luego que se cuente con un desarrollo de competencia en el uso de la lengua, de lo contrario, la explicación de la lengua como objeto sería mecánico.

3.5.2.1.3. UN NIVEL DE CONTROL SOBRE EL USO DE LOS SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN.

Es un nivel de control o nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas significativas determinadas.

En el caso de la producción textual, se tienen en cuenta procesos como la autocorrección y auto evaluación del proceso escritor. Aspectos como la anticipación de hipótesis de comprensión en el proceso de lectura o a la selección de la escritura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular, son ejemplos del control meta cognitivo.

Si dentro de un escrito el estudiante subraya con colores distintos, señales de control sobre la comprensión y la producción textual se puede implementar dentro del aula con el uso de resaltadores o marcadores que aunque complejo garantiza resultados en el uso del lenguaje.

Realizaremos a continuación una síntesis de las etapas de desarrollo de la lengua escrita, en los primeros años, como un referente para pensar el nivel de construcción de un sistema de significación: el código escrito; es también una reflexión sobre los medios de comunicación masiva como sistemas de significación.

Otros sistemas de significación como la imagen, el cómic, en general las narrativas incónicas, deben ser objeto de un trabajo reflexivo y consciente dentro del aula de clase.

3.5.2.2. NIVELES DE DESARROLLO DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN EL NIÑO

A continuación se presentan una síntesis de los niveles de construcción del sistema de escritura del niño, desde los trabajos de investigación de Emilia Ferreiro. Desde esta perspectiva se han desarrollado cuatro niveles fundamentales en el proceso, creación, interpretación, transferencia y solución a problemas complejos. También se propone tener en cuenta el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos cuantificadores, marcas temporales, marca espaciales.

Algunos de estos elementos se enfatizan según el texto. En el texto descriptivo no están presentes, generalmente las marcas temporales, priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, las marcas temporales, en el texto argumentativo prevalecen ciertos tipos de conectores causales. En los talleres referentes al desenvolvimiento del estudiante frente al texto se ponen en juego competencias gramaticales, semántica y textual.

3.5.2.2.1. Desarrollo de procesos en el nivel intertextual: 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.

3.5.2.2.2. Nivel uno: en este primer nivel hay una distinción entre (el lenguaje incónico) “dibujo” y “escritura” (gráficas), como forma de representación. Los niños concluyen que lo que diferencia al dibujo de la escritura es la forma como se organizan las líneas; ya que en el dibujo también hay trazos y se sigue un contorno. En el dibujo se suponen dos principios básicos, como son el de arbitrariedad y la linealidad, y que sólo representan el objeto en sí. Aparecen en las primeras etapas de desarrollo las letras como objetos sustitutos, aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de gráficas como diferenciadoras

de significados, ya que el niño se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno de la cadena lógica.

De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con orden), y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad.

3.5.2.2.3. Nivel dos: En el Desarrollo de escritura en el niño: en este nivel aparece un control sobre la cantidad y la cualidad; en este sentido, se buscan diferencias entre escrituras que justifiquen interpretaciones diferentes. Es decir, ya no basta con que internamente las grafías sean distintas, de otro conjunto para significar cosas distintas.

No hay fonetización aún, es decir, no hay relación, sonido/grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad (primera etapa). En este nivel explora posibilidades cualitativas, varía la posición; según las diferentes posibilidades que presente el maestro en el aula, a través de la lúdica, la lectura, el dibujo. Permite la combinatoria de variaciones cualitativas y cuantitativas de manera simultáneas. También podemos hablar de reorganización cognitiva ya que las formas de operar del pensamiento van apareciendo simultáneamente en este trabajo. Se debe tener en cuenta que aún no se ha llegado a la fonetización; es decir a la alfabetización.

Si es posible realizar niveles de apropiación y uso de sistemas y significación en el aula, a través de debates, mesas redondas, exposiciones y análisis en cada caso. El estudiante debe ser capaz de analizar y emitir juicios que le permitan reflexionar sobre el manejo de los medios de la publicidad, de interés que hay en cada emisión, también aprender a discriminar que medios son imparciales y objetivos, permitiéndole así apropiarse de nuevos elementos de estudio e incorporarlos a su vida.

3.5.2.2.4. Nivel tres. De significación: es necesario trabajar la relación entre esa representación gráfica y el componente fonético de una manera dinámica, integradora y agradable, donde los talleres propuestos a parecen como una buena solución. El asunto es

comprender que la marcha natural de construcción de la lengua escrita, el niño es quien imparte y dosifica su propio proceso de autoconstrucción.

3.5.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para determinar la eficacia del proyecto se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

La observación directa, los procesos, métodos o conocimientos previos a través de la investigación, el grado de eficiencia a través del seguimiento y los resultados obtenidos.

Las actividades diseñadas para brindar la propuesta de manera real, serán valoradas a partir de indicadores como: Valoración y opinión de los estudiantes involucrados en los diferentes talleres, la responsabilidad del maestro encargado de aplicar dicha propuesta.

3.5.3.1. LA ENCUESTA

Utilicé ésta estrategia para recolectar los datos, que permiten de una manera concreta determinar aspectos esenciales, precisando el objeto de estudio.

Se tomó como población – muestra: el curso tercero, con 40 estudiantes, jornada mañana.

Se trabajó con este curso, ya que el propósito es mejorar el proceso lector-escritor, empleando como mediación pedagógica la literatura. Fomentar hábitos y valores de vida a través de todo el proceso.

Esto permitió aportar experiencias nuevas, para que éstos conocimientos trasciendan en la comunidad educativa y en sus hogares posteriormente, además habrá continuidad del proyecto que es lo que se pretende.

El maestro guía dinamizará en el resto de la comunidad educativa para el año siguiente y posteriores.

3.5.3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS DE RECOLECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Para recolectar los datos se utilizó lo siguiente:

3.5.3.3. Observación directa: La observación consiste en usar adecuadamente los sentidos. A partir de ella se percibe la realidad en forma objetiva para llegar a conclusiones específicas.

La propuesta será variada y enriquecedora buscando cumplir los objetivos y metas planteadas. Se realizarán ajustes según las necesidades y deficiencias detectadas, a través de todo el proceso.

3.5.3.4. Evaluaciones: La evaluación debe ser permanente y centrarse en los procesos que posibiliten el taller, como son recuperar, reconocer en el espacio educativo, el papel pedagógico del maestro y el desenvolvimiento del estudiante frente a la propuesta.

La evaluación debe entenderse como el análisis y reflexión de cada acción, de cada etapa y de todo el proceso, con el fin de ir mejorando progresivamente todo el trabajo, en lo relacionado con la metodología y los materiales (Pérez G. 1997).

3.5.3.5. Evaluación de la sesión: Esta evaluación deberá realizarse cada vez que se concluyen las tareas o las actividades, para lo cual se han señalado objetivos particulares, puede orientarse a constatar el grado de participación y motivación de los miembros, la ejecución de tareas, la modificación de hábitos o costumbres, el cambio de un sistema de trabajo, el dominio de una herramienta de aplicación y el grado de ejecución de un plan (Lara 1990).

3.5.3.6. Evaluación del proceso: Es preciso examinar la calidad de las ejecuciones realizadas a lo largo del trabajo, en general las modificaciones, los logros, el ritmo de

trabajo, lo requerimientos de los participantes, las dificultades surgidas y las soluciones propuestas en general. (Jiménez 1994).

Las evaluaciones del proceso se realizarán a corto, mediano y largo plazo, teniendo en cuenta la evaluación secuencial del grado de dificultad en el trabajo.

Procesos de análisis en textos escritos niveles 1-2-3:

1°. Jiménez C. Taller cotidiano, propuesta lúdica y didáctica. Fondo editorial Risaralda 1994.

2°. Pérez A. Taller mágico Editorial Braga S.A. Buenos Aires 1994.

3°. Lara Antonio. El taller forma de vida 1997.

4°. Jiménez Gonzalo. La expresión a través de lo escrito 1998.

3.5.6. TALLERES

La lectura y la escritura como procesos creativos e interactivos de construcción, son competencias requeridas en toda la actividad académica y profesional para quien quiera desempeñar con eficiencia y éxito su diaria labor.

Se encontró en los talleres amplias oportunidades para desarrollar la lectura y la escritura, también todos aquellos profesionales de las diferentes áreas, interesados en perfeccionar estas competencias comunicativas.

A su vez, a lo largo de estos, se hizo en planteamientos pedagógicos y lingüísticos, considerando modelos para la interpretación y producción de escritos, que resultaron de fácil acceso aún para algunas personas no versadas en materia lingüística.

Con el desarrollo de las actividades propuestas en cada uno de los talleres, se pretende que el estudio de los mismos supere algunas dificultades que puedan tener en el campo de las competencias mencionadas y lograr asumir interpretativamente el texto y ejercitarse en la composición escrita, integrando conocimientos teórico-práctico que lo lleven a adoptar el lenguaje como un instrumento fundamental para la comunicación y una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento.

Por lo tanto, se aspira a superar el concepto de la lectura como una simple decodificación de signos de la escritura como una actividad repetitiva de transcripción para pasar a considerar la primera desde la perspectiva de interacción entre lector y texto de la construcción, la segunda en toda su dimensión crítica y creativa, constituyéndose así, la lectura y la escritura, en caminos seguros hacia la profundización en los diferentes campos del saber y hacia el crecimiento personal.

3.5.6.1. PROCESO METODOLÓGICO

El proceso metodológico que se empleo para el desarrollo de los talleres se fundamentó en el modelo constructivo interactivo, en el cual se integro la investigación acción participativa, la etnografía, una visión de la educación desde la introspección del quehacer pedagógico.

Las estrategias metodológicas de los talleres tuvo como punto de referencia los proyectos educativos institucionales, con el propósito de lograr la interacción requerida con toda la comunidad educativa.

3.5.6.2. INTRODUCCION DE LOS TALLERES

Los talleres se encuentran divididos en:

2. Taller de sensibilización, motivación y revisión de la práctica pedagógica. A partir de la reconstrucción de la historia de vida de cada educador, hemos propiciado un encuentro del maestro con su quehacer, con los supuestos que orientan su práctica, con sus actitudes y procedimientos en sus relaciones con los niños, las comunidades y el conocimiento. Es un proceso permanente que lo posibilite aprender a conocer. Aprender a hacer y aprender a convivir.

3. Taller de fundamentación y complementación teórico práctica. Con este taller se buscó la elaboración y apropiación de los conceptos teóricos, enfoques metodológicos y estrategias de intervención en el aula, relacionadas con los procesos de la lectura y la escritura en todas sus manifestaciones comunicativas.

4. Taller de sistematización, ha sido orientado a analizar la importancia de la sistematización y el desarrollo de competencias para la realización de procesos lecto-escritores.

3.5.6.3. Evaluación de la producción escrita: Se realizó mediante pregunta abierta, análisis y desarrollo de competencias.

Textual: Se refiere a la competencia para producir textos que responden por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global del significado, es decir la coherencia; esta referida a la estructura global de los significados, la forma como éstos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión en cambio tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (con conectores de adverbio y signos de puntuación) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o enunciados y que reflejan la coherencia global del texto.

Pragmáticos: Se refiere a la competencia para posesionarse en una situación de comunicación, respondiendo a una intención, seleccionando un tipo de texto de acuerdo a dicha situación.

Concordancia: Producir al menos un enunciado, establecer concordancia entre sujeto/verbo al interior del mismo.

Segmentación: Segmentar debidamente enunciados mediante algún explícito como espacio, una muletilla, un guión, un signo de puntuación.

Progresión temática: Producir más de un enunciado y seguir el hilo temático a lo largo del texto.

Coherencia Global Cohesión: Establecer relación explícita entre los enunciados a través de uso de algunos conectores o frases conectivas.

Signos de Puntuación con Función: Evidenciar relaciones entre enunciados mediante el uso del signo de puntuación.

Intención: Es la motivación interior que manifiesta el escritor.

Pertinencia: Responder a los requerimientos pragmáticos de la situación de la comunicación; describir, narrar, argumentar etc.

Tipo textual: Seleccionar y controlar un tipo de texto en sus componentes globales, texto narrativo, noticia, texto positivo etc.

3.5.6.4. OBJETIVOS

1. Desarrollar talleres en el campo del lenguaje para los grados primero a quinto de enseñanza básica.
2. Experimentar propuestas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en concordancia con las necesidades y particularidades de los estudiantes.

3. Dinamizar y fortalecer la lecto*-escritura a través de talleres que presenten innovaciones pedagógicas.

4. Propiciar el desarrollo e competencias comunicativas en toda la comunidad educativa con miras a:

-Desarrollar valores, actitudes estéticas y democráticas en consonancia con las características de los sujetos y las particularidades de los contextos.

-Mejorar la apropiación y construcción de conocimiento.

-Dinamizar procesos de participación y cooperación dentro del aula.

5. Elaborar materiales de apoyo para los docentes participantes del proyecto y socializar la experiencia a través de centros pedagógicos y espacios de formación dentro del aula.

Algunas propuestas de trabajo para la enseñanza de la lecto-escritura son:

-Organizar la sala textualizada con recursos de medio, organizar la biblioteca de aula.

Otorgarle al quehacer escolar diversos ritmos que integren las actividades académicas con las lúdicas y recreativas, como: dinámicas, cuentos, juegos, caminatas.

Es necesario trabajar en la escuela la producción de textos escritos desde la lectura de los contextos de los niños para mejorar los procesos de lectura y escritura.

En el trabajo que realicé en la parte de investigación tuve en cuenta conceptos tales como:

Necesidad de elaborar textos a partir de contactos certeros con el medio.

-Tener en cuenta las diversas modificaciones que inciden el proceso de aprendizaje y los momentos pedagógicos.

-Reevaluar el concepto que deslegitima al niño como constructor de conocimiento.

-Replantear los paradigmas pedagógicos calificados de infantilistas los cuales pretenden llevar al estudiante de la mano.

-Producción de textos a partir del rescate de las tradiciones culturales del medio.

-Elaborar el periódico mural.

-Implementar el proyecto prensa escuela.

-Organizar rincones de lectura.

-Diseño de estrategias de lectura y escritura a partir de construir el diario personal del niño.

-Promoción de procesos lecto-escritores a partir de la reconstrucción de la historia personal.

-Promoción de procesos a partir de reflexionar sobre los derechos y deberes del niño.

Sobre la adquisición de la lengua escrita se plantearon talleres con el empleo de procesos informales, formales y constructivos, donde la lengua tenga un uso real en situaciones con intencionalidad educativa. Ello significa impulsar procesos en los que se lea y escriba para la vida.

-Valorar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, en la que el conocimiento es construido conjuntamente entre el profesor y el estudiante.

-El valor de la anticipación en el proceso de aprendizaje desarrollando procesos como observación, síntesis y conceptualización.

-El aprender desde lo cotidiano, de lo mediato, que le ofrece el medio.

-El papel fundamental que cumple el asesor pedagógico dentro del proceso lecto-escritor para toda la escuela, permitiendo que exista una secuencia lógica eficaz.

-El valor de la empatía en el proceso de Enseñanza-aprendizaje para sensibilizar y acercar al estudiante al conocimiento.

-Implementar procesos de lectura con textos que mantengan con el texto una relación dialógica con el estudiante y su contexto.

-El papel del aprendizaje en grupo, la evaluación colectiva y por logros.

3.5.6.5. COMO SE REALIZA UN TALLER

El taller debe constituirse delimitando algunos momentos que incluyan su preparación, socialización realización y evaluación.

3.5.6.6. PREPARACIÓN

Lo pedagógico se elaborara a partir de los ejes, el énfasis de la estructura curricular y de acuerdo con las necesidades y expectativas del grupo.

Los talleres se articulan teniendo en cuenta las temáticas a desarrollar, los aspectos a destacar dentro de estos temas, las técnicas y los recursos disponibles. Los aspectos a destacar son aquellos elementos que se deben considerar para desarrollar cada tema y que den sentido a las actividades a realizar, tales actividades son las herramientas de trabajo que mediante técnicas vivenciales facilitan los procesos. Las técnicas elegidas para un taller deben poseer las siguientes características: ser flexibles y admitir las diferencias, invitar a la

participación y promover la cooperación, estimular la confianza y propiciar el respeto, permitir la confrontación y la reflexión, posibilitar la creatividad y el desarrollo lúdico, incentivar la comunicación, el dialogo y facilitar la proyección personal y comunitaria.

Aprender haciendo significa que los conocimientos se adquieren se fijan mejor, más rápido cuando están acompañados de un ejercicio practico, lo cual requiere una aplicación sobre la realidad: planeando, ejecutando, retroalimentando, evaluando y proyectando nuevos saberes.

Unificar la teoría y la practica: en este se presta especial atención al hacer, sin embargo no se aísla la teoría puesto que ella constituye la base fundamental del conocimiento y del aprendizaje entre ellos existe una estrecha relación pues la una requiere de la otra.

Desarrollo de la creatividad: en este principio plantea que existe un potencial creativo innato en todo ser humano, este es un don cuyo desarrollo dependerá de las oportunidades que se brinden para crecer con la creatividad, el hombre es capaz de entender la realidad y dar soluciones a los diferentes problemas que se le presentan, el taller debe ser deshinibidor, es decir, que ofrezca oportunidades para que los estudiantes analicen las situaciones con actitud critica y expresen los pro y los contra en busca de respuestas acertadas.

El taller se desarrolla a través de actividades y técnicas que permitan lograr un ambiente de confianza, empatía e integración de los participantes, debe profundizar en los temas e igualmente inducir a la síntesis de un proceso vivido donde se recuperan los logros, dificultades, inquietudes y propuesta.

3.5.6.7. LA SOCIALIZACIÓN

La experiencia que se adquiere en el taller debe compartirse con los diferentes miembros del grupo y da la comunidad, propiciando la discusión y la reflexión, mediante diferentes actividades culturales, académicas y de campo.

Concluida la etapa de información y reflexión, se debe volver sobre el problema u objeto de estudio la capacidad o discusión para plantear situaciones o alternativas y hacer verdaderamente útil todo el proceso educativo. Si se trata de mejorar la eficiencia en el trabajo, se elaboraran las nuevas formas y estrategias; si lo que se espera son cambios de actitud, se preverán conductas nuevas frente a los compañeros de trabajo, la familia y el grupo estudiantil y social. (Men. 1994).

3.5.6.8. TALLER 1

PREPARACIÓN

Leer cuidadosamente el cuento de imágenes, determinar, cual es la argumentación presentada en el:

Para un buen resultado de todo proceso pedagógico, es indispensable partir del prerequisite de la motivación de la existencia de los sentidos en el sujeto: observación, análisis, inferencia y transferencia.

Examinar cuidadosamente la diferencia entre las cuatro secuencias:

1. Establecer comparaciones, entre las cuatro explicaciones.
2. Determinar en cual de los cuatro momentos, pudo explicar con detalles el referente del texto.
3. ¿Que están comiendo los pajaritos?
4. ¿Por que están de mal genio los niños?
5. ¿Para que pusieron un espantapájaros?

6. ¿Cómo finalizara el cuento?

A continuación el niño debe completar la secuencia en el recuadro en blanco (anexo E) y colorear toda la historia.

Materiales: copias del cuento, lápices y colores.

Tiempo: 30 minutos.

Complementación:

Confirmación: se hará comparando el dibujo original con los que hicieron los niños, para que ellos confirmen o rechacen sus predicciones, luego se les pedirá que hagan comentarios y comparaciones entre los dibujos.

Evaluación: en el cuadro de registro se anotará como termina el cuento, cada niño y sus actitudes ante la confirmación.

Tiempo: 1 hora.

Determinarán que características de los textos dificultaron y cuales favorecieron la amplitud y profundidad de su explicación sobre el referente de análisis, el cuento, conocimientos previos y trasferencia.

REFERENTES

El texto como elemento de interpretación.

Tema: Cuentos de imágenes. Quien cuida las semillas

Propósito: Predecir una historia y a partir de la lectura de imágenes de una historieta muda.

Fecha: Julio 22.

Actividad: la actividad esta centrada en l lectura de las imágenes con los niños permitiéndoles hacer predicciones y confirmaciones.

Desarrollo: se le entrega a cada niño una copia de la secuencia gráfica con el último recuadro en blanco. Después de leer con el niño las imágenes, se le harán preguntas que lo lleven a predecir el final de la historia.

3.5.6.9. TALLER 2

ETAPA DE PREPARACIÓN

En este taller se propone la comprensión e interpretación que el lector hace del texto, teniendo en cuenta que este ultimo cumple una función social, lingüística y cultural, contando con los aspectos intrínsecos del texto, se introducen los elementos de lectura aportadas por el lector, como son las estrategias discursivas a través de la reflexión y el dialogo para interactuar con el texto y producir una traducción del mismo, en la aprehensión de su estructura interna, determinada, en gran medida por relaciones lógicas del texto, que favorecen la interacción del mismo.

El taller desarrolla la respuesta, solución a la pregunta-problema que permita el análisis y la creación de un nuevo texto a partir de la predicción y el análisis y la etapa de confirmación.

Tema: Inventemos un cuento.

Propósito: Predecir el contenido de un cuento a partir del título y del dibujo de una carátula y confirmar dichas predicciones.

Fecha: Julio 29.

Grado: segundo y tercero.

Actividad: la actividad esta centrada en el análisis de la portada del cuento.

Desarrollo: se mostrara a los niños la carátula de cuento: “los tres lobitos y el cochino feroz” escrito por Eugene Trivizas. Se establecerán comparaciones, diferencias y semejanzas entre los animales mencionados en el titulo. Seguidamente se les pedirá que hagan una descripción de la carátula y luego se les preguntara: ¿Cuál creen ustedes que es el contenido de este cuento? Cada niño narrara su cuento en forma oral y se ira tomando nota de ellas. A continuación se hará lectura del cuento y los niños podrán expresar sus sentimientos después de confrontar su narración con el original, haciendo de esta manera la confirmación.

Materiales: cuento, carátula.

Tiempo: 1 hora.

Evaluación: confrontación, de las narraciones y la creatividad de los niños. Estas irán escritas en el cuadro registro de predicciones y actitudes ante la confirmación.

3.5.7. TALLER 3

PREPARACIÓN

Se invita a realizar una predicción que se haya cambiado con la comparación o el contraste, implicando el desarrollo de los procesos lógicos: análisis, clasificación, interpretación y observación que le permita efectuar una predicción de los diferentes momentos en el desarrollo del cuento.

Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se predice.

El profesor puede estudiar el mismo proceso de aprendizaje o la misma dificultad, pero teniendo como punto de referencia la predicción, antes de trabajar este taller, es necesario tener en cuenta los conocimientos construidos hasta esta etapa del proceso.

Tema: cuento: LA OCA DE ORO

Propósito: predecir diferentes momentos en el desarrollo del cuento.

Fecha: Julio 26.

Actividad: esta centrada en la observación del vídeo del cuento “LA OCA DE ORO”.

Desarrollo: se les presenta el vídeo del cuento: “La Oca de Oro” de los hermanos Green. Se suspende después de pasar varias escenas y luego se les interrogará acerca de lo que pasará más adelante, se tomará nota de las respuestas de cada niño, después de que hagan sus predicciones se continúa con el vídeo y este mismo procedimiento se realizará tres veces más.

Confirmación: Esta se hará observando el vídeo después de cada predicción, el niño expresará sus sentimientos de afirmación o de rechazo.

Materiales: T.V., V.H.S. Vídeo.

Tiempo: 1 hora.

Evaluación: Registro de las respuestas de cada niño y de sus actitudes ante la confirmación en el cuadro de Registro.

3.5.7.1. TALLER 4

PREPARACIÓN

Predecir: Es realizar conjeturas, o futuras secuencias que se llevarán a cabo dentro del texto literario.

Se tienen en cuenta elaboraciones conceptuales, argumentaciones y claves explícitas e implícitas.

El texto aparece como espacio de relación y de análisis el cual se amplía a medida que su mirada se hace reflexiva, e incluye también la escuela y su propio contexto para hacer futuras predicciones, dentro de su ámbito escolar.

En la medida de lo posible, reunir a los estudiantes con visiones diferentes, efectuar un intercambio de ideas y del establecimiento de un debate o discusión de este.

Tema: Barbiliton (El bebe gigante).

Propósito: predecir diferentes momentos del cuento.

Fecha: Agosto 16

Grados: segundo y tercero.

Actividades: Centrada la lectura de la segunda parte del cuento “Barbiliton”, adaptado por Eugenio Sotillos.

Desarrollo: se inicia con un recuento sobre lo leído en el pasado taller, para retomar la primera parte del cuento deteniéndonos ante el final o se les preguntara a los niños; ¿Qué le responderá el enano?, ¿Que creen que va a pasar?, ¿Quién le ayudara a conocer el nombre del enano?, ¿Cómo terminará el cuento?. Cuando los niños hayan terminado de dar sus

opiniones, se terminará de leer el cuento para que ellos confirmen sus predicciones, en este momento expresaran si les gusto más el final que ellos imaginaron o el del cuento original y que sentimientos despiertan en ellos.

Materiales: cuento.

Tiempo: 1 hora.

Evaluación: las predicciones de los niños y sus actitudes ante la confirmación serán anotadas en el cuadro de registro para este fin.

3.5.7.2. TALLER 5

PREPARACIÓN

Escriba a continuación algunas conclusiones significativas (con la argumentación correspondiente), sobre el trabajo que ha realizado hasta este momento en las cuatro primeras etapas del proceso de construcción de conocimiento. No olvide que al redactar estas conclusiones se deben omitir anécdotas personales y opiniones subjetivas (trabajo pertinente a maestros de aula).

1. A través de este taller se plantea la necesidad de involucrar a toda la comunidad dentro del proceso de integración – acción.

Desarrollar el taller con sensibilización, goce y aproximación al texto literario como elemento de integración familiar.

El aula como espacio de relación y de reflexión del maestro se amplía a medida que su mirada se hace reflexiva, e incluye la comunidad.

Título: LOS CUENTOS DE LOS ABUELOS.

Objetivos:

- Motivar a los niños a la lectura a partir de la narración de cuentos orales.
- Enriquecer la lectura tradicional oral.

Fecha: Julio 27.

Materiales: un espacio un abuelo o una abuela voluntario para cada subgrupo de 20 alumnos.

Desarrollo: se trata de que un día vaya a clase un abuelo o abuela de dos de los alumnos a contar un cuento.

Puede ser un cuento clásico o uno que no se haya escuchado o leído por ninguno de los presentes, lo cual le da más valor y despierta gran interés en los niños, ya que conocerán cuentos que a veces no aparecen en los libros porque son de tradición oral.

La actividad se hará alrededor de la abuela formando un círculo donde ella hará parte de él. Antes de iniciar el cuento la abuela hablará un poco de su vida. Contará algo sobre su pueblo, cuántos hijos ha tenido, que hacía cuando tenía la edad de los alumnos de la clase, etc. En vez de contarlo todo seguido, se dará espacio para que los alumnos formulen preguntas.

La abuela comienza el cuento, pronunciando lo mejor posible, para que los niños le entiendan y evitando interrupciones o preguntas imprudentes, una vez terminado, los niños intervienen para hacerle preguntas o para opinar sobre él.

Interviene la docente para hacer preguntas como: ¿Te gusta el final del cuento o lo cambiarías?. Si es así, se le pide que se invente otro, luego se discute cual les gusta más.

Como última actividad la abuela enseña una de las tantas canciones que se sabe.

Evidencias: se tomará anotación de todas las expresiones lingüísticas de los alumnos, se grabara las diferentes intervenciones de los niños, se hará una entrevista no formal con la abuela. Cada niño traerá escrito un cuento contado por su abuela o padre de familia y lo socializara con el grupo.

Tiempo: sesión de 2 horas.

3.5.7.3. TALLER 6

PREPARACIÓN

Para el buen desempeño del estudiante en el proceso pedagógico, es indispensable partir del pre-requisito de la existencia de los sentidos en el proceso de asimilación y creación. La creación que se describe en este trabajo se planteó prioritariamente ante la necesidad de validar un recurso didáctico en el cual observamos el desarrollo de procesos congruente con el encuadre teórico constructivista, que permita la reelaboración de conceptos dentro del aula de clase. Enmarca un punto de partida valido y con amplias perspectivas.

Lleve a cabo una evaluación critica de los aportes presentados por usted frente al desarrollo de los talleres.

Presentar conclusiones.

Titulo: ENSALADA DE CUENTOS.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad creadora a través de la composición de un cuento.
- Vivir el cuento como algo creativo, entretenido y portador de conocimientos.

Fecha: Agosto 16.

Desarrollo: cada niño seleccionará un personaje de la literatura infantil que goce de su preferencia, a continuación cada uno dará a conocer en voz alta su elección. Como no se podrán repetir los personajes, si un niño escucha que el que había elegido es mencionado antes de que le corresponda el turno, rápidamente lo sustituirá por otro.

Una vez que cada niño ha dado a conocer su personaje se pedirá que se enumeren del 1 al 5. Después, se invitará a los números 1 a formar un equipo; los 2 integraran otro equipo, y así sucesivamente.

Una vez conformados los equipos deberán inventar, escribir y a escenificar un cuento en el que intervengan los personajes seleccionados por cada integrante del equipo.

Este ejercicio demanda de los niños mucha creatividad, y gran capacidad de trabajo colectivo. Terminada la actividad, esta será socializada en el grupo.

Evidencias: para recoger la información tendremos en cuenta la observación desde el momento de la escogencia del personaje hasta la actividad final, o sea, la dramatización.

Escuchar y recopilar con atención los comentarios de los niños respecto a cada uno de los cuentos. En equipos de tres creará un cuento cuyo personajes serán los elegidos por ellos.

Tiempo: una sesión de hora y media.

3.5.7.4. TALLER 7

PREPARACIÓN

Los estudiantes deben manifestar:

2. Su comprensión del material recibido: ideas, hechos; teorías frente al cuento.
3. Presentación del cuento por parte del autor, análisis, aportes a la vida cotidiana.
4. Los estudiantes podrán expresar sus conocimientos con sus propias palabras, mediante el recuerdo, la predicción, la estimación o la extrapolación de ideas, donde se determine el nivel de comprensión alcanzado, a través de una transferencia, a través de un escrito o comentario con la guía del maestro.

La lectura presentada con charlas amenas se hace algo interesante, recreativa y de fácil asimilación que les permitirá mayor interés y aproximación al texto literario.

Título: Juego con las palabras de un cuento.

Objetivos:

- Incentivar el hábito de la lectura recreativa.
- Desarrollar la atención.

Fecha: Septiembre 2

Materiales: Tarjetas con palabras, igual cantidad para cada niño.

Desarrollo: Se busca un cuento que conozcan bien los alumnos. “Aladino y la lámpara maravillosa”; de él se eligen palabras claves y se escriben en una tarjeta.

Se leen las palabras de las tarjetas de los niños.

Se lee el cuento lentamente procurando un buen manejo de la entonación para que el tema llegue más a los niños y estos participen con sus risas, alegrías y espontaneidad deteniéndose cuando llegue a una palabra que esté escrita en una tarjeta. Adivinará la palabra y buscarán la tarjeta que esta escrita y la levantará. El que levante la tarjeta correcta, dan vuelta a la tarjeta y se continuara leyendo. En la mayoría de los cuentos las palabras claves son frecuentes, así que tendrán más de una oportunidad para reconocerla.

Evidencias: la información se recogerá a través de la información directa del alumno durante la lectura, partiendo de la discriminación visual, asimilación, reconocimiento de las palabras y de su rapidez.

Tiempo: una sesión de dos horas.

3.5.7.5.TALLER 8

PREPARACIÓN

Los estudiantes deben ser capaces de aplicar sus conocimientos previos a situaciones real planteadas a través del texto. En el nivel anterior era necesario que fueran capaces de ponerlas en practica. Sin lugar a dudas, este nivel es el de mayor trascendencia en la vida educativa.

La utilización practica de los conocimientos es fundamental, supone la posibilidad de ponerlos en marcha, en vez de hablar de lo que se debería hacer.

Se presenta el aula como un elemento vivificador de los aprendizajes obtenidos al realizar transferencias eficaces a su vida diaria.

Título: Decorar las portadas de diferentes cuentos.

Objetivos:

-Estimular las estrategias de predicción e inferencia a partir del título e imagen de la portada.

-Adornar el aula con las portadas coloreadas.

Fecha: Agosto 9.

Materiales: fotocopias de las portadas de cuentos y fábulas, crayolas, colores, cuentos originales, etc.

Desarrollo: con esta actividad se pretende que los alumnos conozcan nuevos títulos y por lo tanto tengan más elementos de donde escoger materiales de interés para la lectura.

En principio se sacan fotocopias de aquellas fábulas que se consideran adecuados al nivel y que están al alcance de los alumnos en la biblioteca de la Institución.

Se entregará una fotocopia por alumno, se le explicará que son portadas de libros que luego les serán mostradas y así podrán comparar si el original es o no parecido al que han hecho. Cuando todos terminan de pintarlas se mostrarán uno a uno a sus compañeros.

Título: ¿Quieres conocer el final de una historia?

Objetivos:

-Ampliar la imaginación creadora.

-Predecir el final de un cuento.

Fecha: Agosto 2

Materiales: Cuento, fichas de trabajo para cada alumno

Desarrollo: Se eligió la fábula: “Los dos amigos y el oso”. Autor. Félix María de Samaniego, del que se hará un breve comentario a los niños. Luego se leerá en voz alta la fábula hasta la mitad; se propondrá la creación por escrito de un final, trabajo que se realizará por parejas. Luego se terminara de leer la fábula “Los dos amigos y el oso”, observando detenidamente la actitud de los alumnos. Se dará oportunidad a algunos niños de leer sus finales y comentar sobre sus similitudes o diferencias con el final propio de esa narración.

¿Cómo se va a recoger la información?

3.5.7.6. TALLER 9

PREPARACIÓN

El análisis es una versión mas perfeccionada del nivel dos (comprensión) requiere que los estudiantes clasifiquen, y descompongan el material en sus distintos componentes; entender las relaciones entre estos y determinar el principio general en torno al cual se organizan.

Se podrá comprobar si los estudiantes son capaces de justificar los argumentos que utilizan para defender sus criterios en un debate o puesta en común.

En el lenguaje cotidiano este tipo de análisis al predecir un final se conoce con el nombre de pensamiento crítico.

El pensamiento crítico nos permite separar los hechos de las opiniones y comparar distintas teorías desde un punto de vista lógico. Para predecir lo que en realidad se ajusta a la verdad.

A la vez se muestra el libro y se comentará sobre el autor y el contenido del cuento, animándolos a que se lleven y lo lean en la casa. Si algún niño lo ha leído será quien haga el comentario.

Posteriormente con todos los dibujos se adorna el aula. Cada niño elegirá un título que más le guste y hará un cuento con su familia para socializarlo en el aula.

Evidencias: la información será recolectada escuchando y grabando los comentarios de cada cuento, hechos por el niño.

Tiempo: 1 sesión de hora y media.

3.5.7.7. TALLER 10

PREPARACIÓN

El objetivo en este nivel (3) es aprender a sintetizar la información. Esto significa hacer algo nuevo, unir ideas para formar una nueva teoría de mundo que vaya más allá de lo que se sabe.

Este “nivel superior” supone la posibilidad que los estudiantes superen los conocimientos que les proporcionan sus profesores y generan ideas originales por sí mismos, situándose en algunos casos, sus conocimientos por encima de los profesores.

Se propondrá diseñar y generar ideas, métodos o procedimientos nuevos. En algunas áreas diferentes al español para entender la interdisciplinariedad del saber.

Se puede pedir a los estudiantes que elaboren historias cortas, escriban un poema al amigo más querido (intencionalidad). Elaborar una pequeña obra de teatro, hacer una pintura o componen una pieza musical como fuentes de información pueden utilizar periódicos, revistas, libros, cuentos, etc., en definitiva, diferentes fuentes de información a partir de las cuales se hará una síntesis.

A menudo podrá resultar difícil juzgar si un trabajo de este tipo es original o creativo.

Decidir si un cuento, novela corta o poema es creativo o no, es algo muy subjetivo y difícil de medir. Una de las mayores recompensas que puede tener un profesor es detectar que el conocimiento de sus estudiantes se ha enriquecido de sus experiencias y lecturas investigativas.

Título: **Invento un cuento.**

Objetivo:

-Desarrollar la capacidad creadora.

Fecha: Septiembre 27.

Materiales: papel bond, marcadores.

Actividad: grupal e individual.

Desarrollo: plasmar en el papel bond un dibujo sobre un animal, objeto o elemento dando la oportunidad de inferir sobre lo que realizó su compañero. Después se les pedirá que inventen una historia relatada entre varios niños que tengan secuencia sobre los dibujos realizados por ellos mismos.

Evidencias: anotar las impresiones durante el desarrollo del taller.

Además escribirán un cuento con base en la composición gráfica realizada por el grupo.

Tiempo: dos horas.

3.5.7.8. TALLER 11

PREPARACIÓN:

El aprendizaje en este nivel (4) de implementación implica, de alguna forma, todos los objetivos de los niveles anteriores. Los estudiantes desarrollan una capacidad para elaborar juicios, sopesarlos, examinarlos, analizarlos y sobre todo para evitar la precipitación en sus afirmaciones, todo esto gracias a la inducción del profesor que orienta, evalúa y reelabora estrategias para llegar a la consecución de estos procesos.

Una estrategia de evaluación en esta etapa es pedir a los estudiantes que escriban una reseña, critiquen una teoría de mundo, positivista, de extrema realidad o interpreten un acontecimiento histórico.

Título: Los tres cerditos.

Objetivos:

-Estimular las estrategias de predicción e inferencia a partir del título y de las consecuencias correspondientes al cuento.

Fecha: Septiembre 21.

Materiales: cuento, vídeo, láminas secuenciales, dibujos, peluches.

Actividad: Se iniciará por mostrar la portada y las secuencias del cuento “Los tres cerditos”. Los niños harán las predicciones e inferencias del caso según un diálogo tomando nota de las respuestas de los alumnos.

Desarrollo: Al observar la portada los niños responderán algunas preguntas: ¿Quién conoce los cerditos? ¿Cómo son? ¿Les gustaría uno? ¿En que se diferencian de otro animal que conozcan?.

Luego se leerá por partes todo el cuento, siguiendo las secuencias, prediciendo e infiriendo donde sea necesario. ¿Donde viven los cerditos? ¿Cómo construyeron sus casas? ¿De donde sacaron los materiales? ¿Cuál fue la casita mas fuerte? ¿De quien se querían proteger?.

Los niños responderán según vayan entendiendo el cuento y extraerán las deducciones pertinentes.

Evidencias: la información se recogerá a través de las respuestas a las preguntas hechas durante la lectura del cuento.

Tiempo: dos horas.

3.5.7.9. TALLER 12

PREPARACIÓN

En esta etapa (5) de implementación de los talleres se produce un cambio trascendental, el poder pasa de situarse en el exterior a proceder en el estudiante mismo. Ahora la fuente de conocimiento es la experiencia personal que adquiere el estudiante a través de las diferentes actividades. El conocimiento subjetivo comienza a escuchar a su voz interior y ve como se manifiesta interiormente, convirtiéndose en su propia autoridad sus pensamientos y sentimientos son infalibles. Las consideraciones de las otras personas descansan sobre el

derecho de los demás a tener una opinión propia. La experiencia se centra en el autocontrol, se pierde el respeto por la autoridad externa.

Es entonces cuando este individuo ha de comenzar a escucharse, no solo así mismo, sino también a los otros, es el momento en el que desarrolla una voz pública.

Título: El collar de perlas.

Objetivo:

-Inculcar en el niño valores como: afecto, sinceridad, honestidad.

Fecha: Noviembre 5.

Materiales: títeres, dibujos, collares, laminas, vinilos, pastas, nylon.

Actividad: se va contando el cuento El collar de perlas, con las pautas necesarias empleando títeres, haciendo preguntas como: ¿Quién ha viajado lejos? ¿En que medio de transporte? ¿Donde quien ha ido? ¿Te han dado regalos? ¿Te gusto que te den regalos? ¿Te gusta dar regalos? ¿A quien? ¿Por qué?.

Desarrollo: le llevaran un collar de perlas a la persona que más quieran. ¿Para quién será? ¿Quién lo mando? El niño recibió el collar y ... ¿Lo guardo tranquilo? ¿Penso que se lo robarían? ¿No lo quiso traer?.

La abuelita se lo empacó, cocido en el forro de la chaqueta. ¿Dónde mas pudo colocarlo? Se harán preguntas para predecir e inferir.

¿Por qué sintió miedo el niño? ¿Le quitarón el collar? ¿Qué le dijeron cuando dijo que traía un collar para la mama, enviado por la abuelita?.

Decir la verdad siempre es lo mejor. ¿Qué le hubiese ocurrido al niño si no le hubieran permitido llevar el collar? Pensemos que hubiéramos hecho...

Evidencias: realizar collares con pastas pintadas con vinilos de varios colores.

Charlas sobre el aeropuerto-diálogo, para saber que conocimiento tiene el niño sobre esto.

Dibujos: taller de prácticas.

3.5.8. TALLER 13

PREPARACIÓN

Dentro de esta etapa de construcción de saberes, hablar y escuchar se utilizan tanto para activar un diálogo constructivo, con uno mismo como con los otros.

El conocimiento se construye, tanto por la experiencia que un sujeto posee, como por la que le aportan los demás.

En este nivel se encuentra un nivel para la razón, intuición y la experiencia de otros. Consiste en acompañar las descripciones verbales con una demostración, de que es lo que se pretende que hagan los estudiantes.

El paso final supone la posibilidad que los estudiantes trabajen solos o en pequeños grupos, sin intervenir directamente.

Es posible incrementar gradualmente el grado de complejidad en el proceso de aprendizaje.

Titulo: UN RACIMO DE UVAS.

Objetivo:

-Inculcar en los niños el valor de compartir.

Fecha: Septiembre 6.

Materiales: uvas, escenario decorado con escondites, disfraces, niños, láminas con escenas de familia.

Actividad: narrar la primera parte de la historia “Un racimo de uvas” haciendo las pausas convenientes para que los niños hagan predicciones e inferencias y luego se les permitirán que planteen sus conclusiones, aproximándose al final que consideren más lógico.

Desarrollo: partiendo de un dialogo por las preferencias de las frutas, introduciremos a los niños en las vivencias de una familia donde el compartir es el valor que resalta, surgirán entonces situaciones que permitirán inferir y predecir como la siguiente: una vecina le hizo un regalo a la mama de Eduardo... ¿Qué le regalaría? ¿Por que las personas se hacen regalos? ¿A ti te gustan que te hagan regalos? A continuación se dirá que el regalo era un racimo de uvas y que aunque este deseaba comérselas prefirió dárselas a ...

Así sucesivamente se irán dando los aportes de los niños, hasta llegar a un poco más de la narración, dejando el espacio siguiente para que los niños concluyan de acuerdo al final que consideren adecuado.

Evidencias: se recogerán con base en el diálogo constante maestro y alumno, narración de anécdotas, dibujos, la selección múltiple, diversa versiones sobre el final de la historia.

Tiempo: dos horas.

3.5.8.1. EVALUACIÓN DE LOS TALLERES

COMO SE EFECTUO LA EVALUACIÓN DE LOS TALLERES

3.5.8.2. ETAPA DE INVESTIGACIÓN

La estructura narrativa y el lenguaje coloquial facilita en buena parte que las preguntas aparezcan de manera natural, se logró que los niños, se puedan involucrar de manera espontánea, se escogieron algunas situaciones significativas para los chicos cómo la solución de problemas planteados a través de los talleres.

El uso del lenguaje requiere vital importancia cuando, las situaciones creadas mediante la escritura y el dibujo, esto requiere reconocimiento e interpretación.

El niño deberá actuar frente a una situación supuesta, recreada por el dibujo, y analizará el desempeño de personajes los llevará a pasear frente a una situación de la vida real.

La identificación de situaciones significativas para que se observen de forma más precisa las competencias de los estudiantes.

Según los comentarios de Gardner, “los estudiantes aprenden a resolver los problemas planteados en la escuela con la cultura académica, pero en su vida diaria suelen prescindir de ella”.

Esta constatación le permite diferenciar el conocimiento de la competencia, que ésta se funda en un “saber hacer” y por ello es flexible a las condiciones cambiantes de su realización, mientras que ciertos conocimientos académicos se conforman como saberes y tienden a activarse solo en condiciones académicas.

La conclusión de Gardner es radical, en el sentido de transformar la educación desplazando su principal objetivo formativo de los conocimientos académicos a las competencias para puedan responder a las demandas sociales y culturales de nuestro tiempo y del que viene.

El análisis global de los resultados en competencias y saberes asociados a la comprensión lectora, los niños de los grados 3, 5 han desarrollado competencias para la lectura literal de textos cotidianos y para la comprensión del lenguaje y su significado, no es muy amplia la terminología y lleva a confusiones y poca claridad del tema planteado.

En la institución se trabaja más lectura de tipo literal que inferencial, es necesario trabajar diversos tipos de textos, hay dificultades en el conocimiento de diferencias y semejanzas entre los tipos textuales.

Hay dificultades en la toma de distancia frente a los textos y sus intenciones, y en reconocer las relaciones posibles con otros textos (lectura intertextual), parece que en la escuela no se hace lo suficiente para desarrollar las competencias para este tipo de lectura.

Debe haber relación entre la producción escrita, la competencia textual y la competencia pragmática.

Es claro que la propuesta pedagógica propone contextos y mundos posibles en los que la escritura, la lectura y la creación literaria con todos los haberes y competencias, están al servicio de la producción de significados, de la comunicación con sentido, de la explicación de fenómenos, del pensamiento crítico, de la vivencia del asombro, del descubrimiento y del placer del saber.

La legibilidad en la escritura no se consigue con el ejercicio fatigoso de planas caligráficas, sino con el reconocimiento de que la escritura se dirige a alguien que interpreta lo que escribimos, y que este alguien leerá con más agilidad si las anotaciones escritas tienen una cierta transparencia.

La propuesta también logró validar momentos de trabajo grupal y momentos de trabajo individual, los niños necesitan tener alguien que los lea para confrontar sus escrituras, de lo contrario el proceso de desarrollo de las competencias para la escritura no tendrá un contexto apropiado. Se requiere que los niños sean leídos por sus docentes y por los otros niños, por sus padres, con el fin de establecer comunicaciones auténticas y significativas para el estudiante.

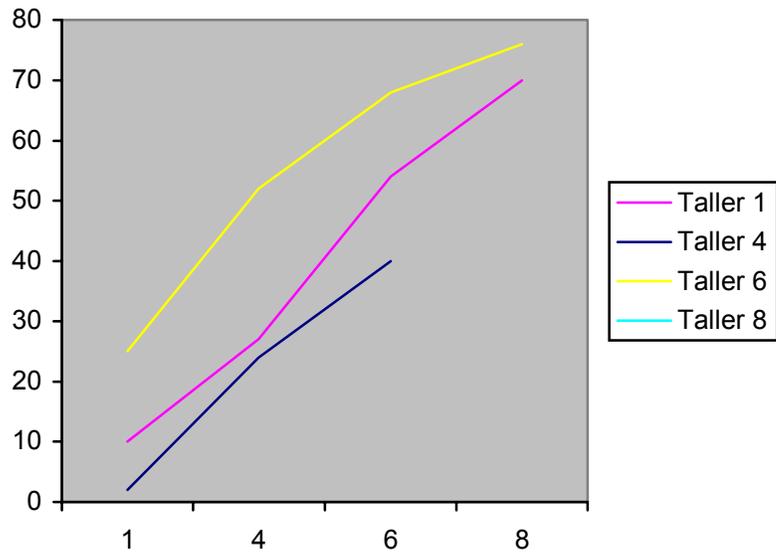
Para definir el puntaje asignado a cada estudiante, y considerando que la sumatoria de respuestas correctas, no es sensible a la complejidad de las preguntas, se asignó un valor ponderado a cada pregunta según el nivel de competencia evaluado. De esta manera, el puntaje obtenido por cada estudiante expresa también el grado de complejidad de las preguntas respondidas correctamente por el estudiante, y permite calcular el promedio de desviación estándar de los puntajes del grupo.

Realizados los análisis estadísticos y tomando como criterio haber obtenido un puntaje superior al 60% del puntaje máximo de cada nivel, se sitúa a cada estudiante en un nivel de competencia.

3.5.8.3. ANÁLISIS EVALUATIVOS

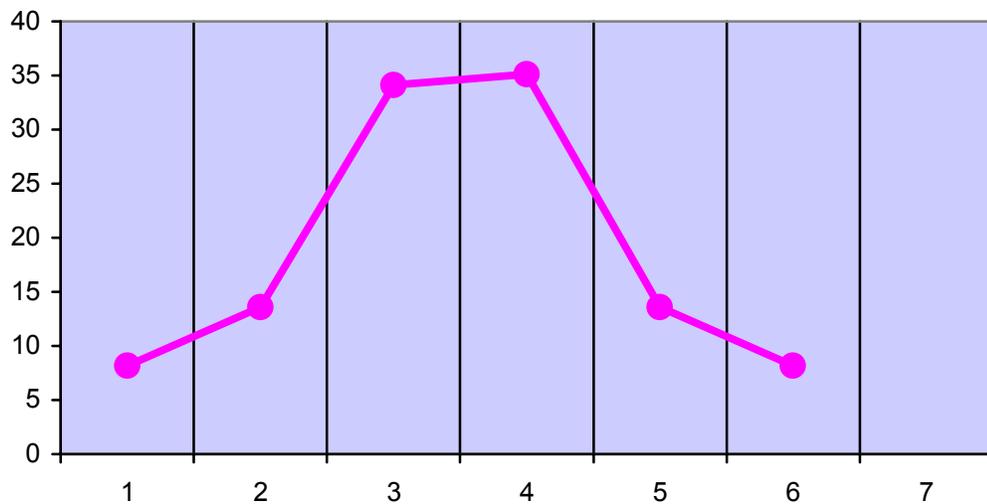
Comportamiento de la media y de la desviación estándar: de los puntajes asignados a los estudiantes, como indicadores de características y tendencias de los grupos. El valor medio describe el grado de competencia promedio de los estudiantes, mientras que la desviación estándar indica el grado de complejidad y el desarrollo de los estudiantes frente a esta. También podemos analizar el grado de heterogeneidad de los puntajes individuales para dicha competencia.

NIVEL DE DESARROLLO



Curva del desarrollo intelectual con aceleración positiva dado la implementación de los diferentes talleres.

Porcentaje de niños que superan cada uno de los niveles de competencia: La prueba, tanto en escritura, como lectura y la inferencia de los talleres en dichos resultados.

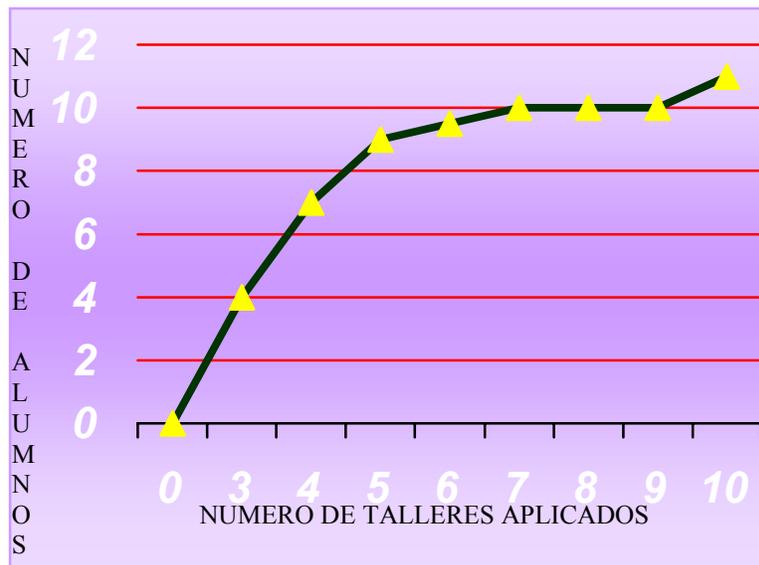


Curva del desarrollo normal frente al desenvolvimiento. La distribución de frecuencias con las puntuaciones en el eje x4 y las frecuencias en el eje %.

3.5.8.4. PERFIL CUALITATIVO DEL GRUPO

Descrito por porcentaje promedio de respuesta correcta de los estudiantes que contestan las distintas preguntas que corresponden a un determinado desempeño.

En relación con preguntas de escritura, los estudiantes debían escribir un texto según un enunciado y una situación de comunicación particular.



3.5.8.5. PRODUCCIÓN DE TEXTOS E INTERPRETACIÓN DE PROCESOS LOGICOS

Los estudiantes deben estar condicionados de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto) Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los

diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos.

El texto es un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos.

Se desarrolla en el aula procesos referidos al nivel intertextual que tiene que ver con estructuras semánticas y sintácticas.

Esto significa que el desarrollo de competencias en la lectura literal debe trabajarse de manera permanente, innovadora, real empleando como mediación pedagógica la lúdica.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo de competencias para la lectura de tipo inferencial el reconocimiento de diferentes tipos de textos e intenciones de comunicación, se nota bajo índice. Puede afirmarse que en la escuela se trabaja mucho más en la lectura de tipo literal que la lectura de tipo inferencial. Es necesario además trabajar diversos tipos de textos en el espacio escolar, pues hay dificultades en el reconocimiento de diferencias y semejanzas entre los tipos textuales.

Finalmente, en cuanto al posicionamiento crítico frente al contenido y las intenciones comunicativas de los textos, y frente a la posibilidad de relacionar el contenido de un texto con otro texto, se encuentra el mayor grado de dificultad.

Esto significa que hay dificultad en la toma de decisiones. En el texto también es necesario las referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. La propuesta esta enfocada principalmente a la competencia literaria.

Es necesario para un buen análisis hacer una reconstrucción del contexto en que se producen o aparecen textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que hace de los de estos la comprensión contextual, tiene en

cuenta los componentes cognitivos, éticos y expresivos del acervo cultural de saber a partir que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto.

Parte de los talleres están fundamentados en la pragmática y la lingüística textual y permiten definir énfasis en todo el trabajo curricular dentro del aula.

Dentro del texto literario en el cual se encuentra el énfasis de los talleres, está el identificar otras voces de la literatura o temas presentes en otras obras, lo mismo que el reconocimiento del contexto en el que fue producido el texto. Puede ser objeto de trabajo de interpretación.

Es necesario trabajar sobre unidades completas de significación de textos completos y no fragmentos, ya que de lo contrario no será posible dar cuenta de la complejidad del texto. Siempre el trabajo debe estar en función de la significación y la comunicación.

3.5.8.6. ANÁLISIS DE TEXTOS REALIZADOS EN CLASE

Los diferentes trabajos realizados por los estudiantes, puede interpretarse como una aproximación al tipo de trabajo que se realiza en la escuela, respecto al uso y producción de diferentes tipos de textos en diversas situaciones comunicativas, y puede también analizarse como una debilidad en el trabajo sobre el componente pragmático del lenguaje.

Es importante resaltar la importancia de la escuela para generar situaciones en las que las practicas de escritura estén ligadas a la búsqueda de algún sentido y una comunicación social real, y avanzar hacia la apropiación de las herramientas lingüísticas que permitan producir textos que puedan ser comprendidos por otro lector.

3.5.8.7. TEXTO 1

Presenta problemas de ortografía, hay poca coherencia, esta segmentado, como limite de significado de cada enunciado, los diferentes enunciados siguen un hilo temático.

La ortografía es un elemento importante en cuanto a la forma del lenguaje, pero es mucho más importante construir el sentido y el significado de la escritura. Es por esto que se privilegian los aspectos relacionados con el sentido y con el significado mas que los referentes a la forma. Lo mismo puede decirse respecto a la caligrafía. No quiere decirse con esto que la caligrafía y la ortografía sean aspectos de poca importancia, lo que ocurre es que el desarrollo de competencias en escritura tiene que ver mas con la forma “bonita y pulcra” de lo escrito.

En síntesis, cumplir con el nivel A es producir por lo menos dos enunciados, los cuales están segmentados (se establece un limite de significado) y se sigue un hilo temático a lo largo de las mismas.

3.5.8.8. TEXTO 3 – 4

3.5.8.9. NIVEL B.

Se considera que un texto cumple con este nivel si, además de cumplir con las condiciones del nivel A, se establecen relaciones entre los enunciados a través del uso de algún conector que cumple una función lógica clara.

Los estudiantes comienzan a establecer relaciones complejas entre los enunciados desde los primeros momentos de producción. A medida que se avanza en la competencia para producir textos, se van apropiando de las funciones de las expresiones conectivas que son las que otorgan coherencia y cohesión a los escritos.

De este modo, se espera que en el grado tercero la escuela haya logrado generar contextos de comunicación en los que estos recursos se trabajan intencional y sistemáticamente, pero más en la construcción de las relaciones (causales, temporales...) que en la teoría sobre estos recursos.

Es decir, se trata más bien de que el estudiante vaya reconociendo como las relaciones entre los enunciados se señalan a través del uso de estos recursos. De este modo lo que se construye es más una función que una teoría. No se trata de que el estudiante sepa definiciones, sobre los conectores o sepa que es un adverbio, sino que reconozca relaciones entre enunciados y formas de hacerlas explícitas en la producción escrita.

De este modo se espera que este nivel se cumpla en su mayoría (un 80%) en el grado Tercero y en su totalidad al finalizar el año y el desarrollo total de la propuesta.

Se insiste que el asunto no es aprender definiciones y clasificaciones de conectores y categorías lingüísticas sino construir su sentido y su función dentro de las practicas de producción del significado.

Vamos a analizar la producción frente a este nivel.

El texto 3 no cumple con las condiciones del nivel ya que se presentan una serie de enunciados separado a través del cambio del renglón como segmentación, pero no se relacionan estos enunciados a través del uso de conectores. El texto 4 si cumple con el nivel ya que, además de producir enunciados coherentes y segmentados, se establecen relaciones entre los mismos a través del uso de expresiones conectivas como “porque”. Para establecer una relación causal entre dos enunciados, “hace mucho”... , y “a través de” para establecer una relación temporal.

3.5.9. NIVEL C

Se considera que un texto cumple con este nivel si, además de cumplir con los dos anteriores, utiliza signos de puntuación para establecer relaciones entre los componentes del texto. Al igual que los conectores, los signos de puntuación son recursos cuyas funciones establecen límites entre las unidades de significado en un escrito (segmentación semántica) y establecer relaciones lógicas entre los enunciados. Por ejemplo, es posible establecer las mismas relaciones entre dos enunciados utilizando un conector y un signo de puntuación, ejemplo “vine y no estabas”, “vine, no estabas”.

La puntuación resulta ser un recurso de difícil dominio debido a la abstracción. Un punto en sí mismo carece de significado, su función es establecer un límite y una relación entre enunciados. Por esto, resulta un elemento de alta complejidad. Dada la complejidad de este nivel, se espera que en el grado tercero este nivel se cumpla en un 50% y en el desarrollo de la propuesta alcance un 90%.

El trabajo pedagógico en el campo de la puntuación debe darse en situaciones de comunicación con sentido para el niño (por ejemplo el desarrollo de un trabajo); al igual que en el caso de los conectores se trata de construir más una función de relacionar significados que aprenderán una teoría, una norma, una definición. Pero debe tenerse siempre presente que construir estas funciones que se presentan a través de los abstractos signos de puntuación, es tarea de alta complejidad cognitiva y por tanto este proceso debe ser permanente.

En los textos anteriores se cuenta con una organización de enunciados de manera coherente y consistente: el uso de la interrogación como recurso para estructurar el escrito, el uso del punto para segmentar las unidades del significado, el uso de los dos puntos para introducir unas condiciones, y la numeración como recurso para presentar unas recomendaciones.

3.6. NIVEL D

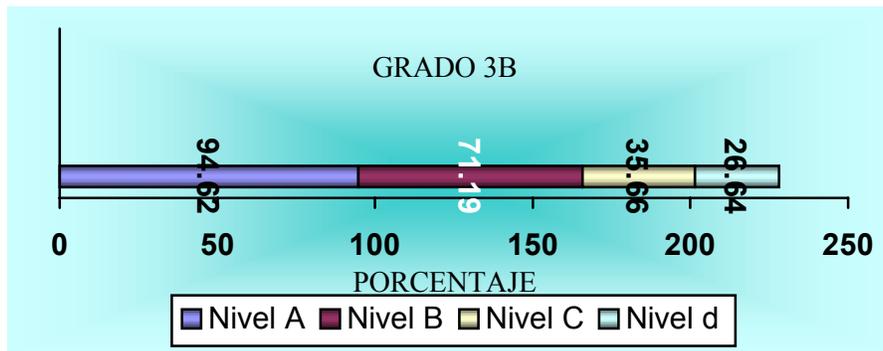
Se considera que un texto cumple con este nivel si además de cumplir con los tres niveles anteriores responde la intencionalidad comunicativa requerida y si, además, el escrito cuenta con una superestructura, la intencionalidad se refiere a la pertinencia del texto frente a la situación de comunicación. Es decir, si se pide describir, se espera un texto descriptivo, si se pide argumentar, se espera un texto argumentativo, si se pide narrar, se espera un texto narrativo, etc.

Este nivel es el de mayor complejidad ya que no se refiere solo al uso de recursos lingüísticos sino a la posibilidad de situarse en una comunicación, reconocer la intencionalidad del interlocutor y seleccionar el tipo de texto en atención a una necesidad de comunicación. Se espera que este nivel se cumpla en un 70% y al finalizar la propuesta en un 90%.

Todo lo anterior implica la aproximación al tipo de trabajo que se realiza en la escuela, respecto al uso y producción de diferentes tipos de textos en diversas situaciones comunicativas, y puede leerse también como una debilidad en el trabajo sobre el componente pragmático del lenguaje.

Este texto, cumple con este nivel pues presenta una serie de enunciados coherentes internamente, relacionados entre sí a través de conectores (por qué, para qué, mientras que, cuando...), también cuenta con un nivel de uso de los signos de puntuación. El texto, por otra parte, responde a la intención de la situación comunicativa pues se pide dar razones del por qué. El texto se divide en cuatro párrafos donde existe el cierre de la superestructura del texto. Para este caso se trata de un texto explicativo cuya superestructura podría ser: presentación de la temática y razones, explicación, y conclusión.

Como resumen, en la figura 4-1 se presenta la distribución de los estudiantes evaluados en la muestra, en forma de porcentaje, en cada uno de los niveles enunciados y analizados.



3.6.1. RECOMENDACIONES

La formulación y el desglose de las competencias asociadas a los procesos de significación, tienen sentido, en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares; por otra parte, esta noción esta referida básicamente a potenciales o capacidades.

Las competencias se definen, como ya se observa a través de toda la propuesta “las capacidades con que un sujeto cuenta para”; por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área del lenguaje. Es importante anotar aquí, que la orientación así la significación y la comunicación deberá estar presente en cualquier propuesta de desarrollo curricular, si su horizonte es de trabajo.

Es importante aportar propuestas que se organicen en función de la interestructuración de los estudiantes, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias.

3.6.2. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, en la evaluación, confirman los ya encontrados en los estudios del MEN. Se confirma una distribución, de los estudiantes por niveles, en la cual la proporción, que supera cada nivel de competencia disminuye, desde el nivel uno hasta el tres, en estrecha correspondencia con el mayor grado de elaboración conceptual, exigida en los desempeños de dichos niveles.

La gran mayoría si supera al menos el nivel uno – relacionado con la adquisición del sistema de significación la supera el nivel dos – asociado con el uso apropiado de los diferentes elementos de dicho sistemas en lenguaje.

Estos resultados, si bien son positivos, deben ser mejores. En efecto, lo esperado es que el nivel uno sea superado.

Surge entonces la propuesta como elemento valioso para optimizar los resultados. En la elaboración de los talleres se tiene en cuenta las experiencias pedagógicas, actividades variadas, lúdicas y materiales indispensables para acercarnos cada vez mas a los mejores resultados.

Así la Institución, podrá participar en el proceso de cualificación de la educación, asumiendo una responsabilidad inherente a su naturaleza.

La propuesta propone contextos y mundos posibles en los que la escritura, la lectura y la creación literaria, estén al servicio de la producción de significados, de la comunicación con sentido, de la explicación de fenómenos del pensamiento critico, de la vivencia de saberes.

Es necesario leer a nuestros estudiantes, dentro del concepto escrito y semiótico para conocerlos y elaborar constantemente, propuestas pedagógicas viables, acertadas y próximas a la realidad de un mundo cambiante.

- 📌 Debemos liderar cambios para reconstruir el sistema educativo, con un máximo de compromiso y en articulación para conseguir las metas propuestas; para ello es necesario plantear alternativas de solución según las necesidades de la comunidad educativa, que a la vez que sean innovadoras den respuesta a las deficiencias encontradas en la institución.

- 📌 Los maestros deben proponder por el mejoramiento de las competencias en todos los niveles y generar propuestas que faciliten los procesos de interacción en las cuatro habilidades básicas, escuchar, leer, hablar y escribir.

- 📌 La experiencia en cada curso ha servido para enriquecer el trabajo diario y a la vez descubrir que las actividades de los talleres brindan espacios para desarrollar procesos como observación, análisis, comprensión y mejoramiento de la comunicación dentro y fuera del aula de clase.

- 📌 La lúdica dentro de los talleres es la forma más adecuada para lograr el desarrollo de las capacidades escriturales y lectoras, aquellos talleres donde el juego didáctico que surgen teniendo en cuenta los contenidos de los lineamientos curriculares le proporcionan una manera diferente de aprender, con interés y motivación que no se encuentra en los métodos naturales.

- 📌 A lo largo de la experiencia, los estudiantes demostraron más intereses, autonomía responsabilidad, disposición hacia el trabajo en equipo, socialización del conocimiento que se refleja en el cambio de actitud frente al área de español.

- 📌 La base teórica de la experiencia estuvo centrada en las diferentes corrientes pedagógicas y en especial en los postulados constructivistas.

- 📌 Los docentes opinan que los talleres buscan desarrollar las competencias básicas que permiten a los estudiantes mejorar sus destrezas, habilidades y creatividad, la forma de

desiciones y, sobre todo, generar un pensamiento crítico que facilite enfrentar situaciones que se le presenten en el

3.7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Aique Grupo Editor S. A.

MERANI, Alberto. El lenguaje. Editorial Grijalbo. S. A. México D. F. 1980, pág. 92.

NUTTIN, Joseph. Teoría de la motivación humana. Ediciones Paidós, pág. 34.

TOBON FRANCO, Rogelio, Comunicar es algo más que informar. En: Lingüística y literatura. Revista del departamento de lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquía, No 19-20 Medellín 1991, pág. 34.

FLOREZ OCHOA. Rafael. Modelos pedagógicos. N: Cuadernos del seminario. Polémica II. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1998, pág. 135.

BUSTOS, Félix, Aprendizaje humano, Alternativa piagetiana. Calderón Impresores, Bogotá, 1987, pág. 84.

FORERO, Fanny, Modelos de diseño de materiales impresos para educación a distancia. ICFES-UNISUR-PNUD-UNESCO. Bogotá 1984.

BUSTOS, Félix. Op. Cit. Pág. 85.

GEBER, Beryl (comp.). Piaget y el conocimiento. Estudios de epistemología genética. Ediciones Paidós, Barcelona 1980, pág. 13 y 21.

ARBOLEDA TORO, Rubén. Competencia comunicativa, conocimiento y educación, En: Sobre lecturas y escrituras. Dimensión Educativa. Santa fe de Bogotá D. C, 1992. Pág. 75.

FURTH, Hans. Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula. Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1979, pág. 60.

PIAGET, Jean, Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel, Barcelona 1974, pág. 182.

VASCO, Carlos. El constructivismo. Conceptos básicos, Documento fotocopiado. Santa Fe de Bogotá D.C., 30 Enero de 1993, pág. 1.

GOMEZ GEANELL, Carmen y COLL SALVADOR, Cesar. De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. En cuadernos de Pedagogía No. 221, Santa Fe de Bogotá D.C. Enero de 1994, pág. 5.

PEREZ; Royman y GALLEGO BADILLO, Romulo. Corrientes constructivistas De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual. Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá D. C. 1995, pág. 11, 43 y 44.

LERNER DE ZUNINO, Delia. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. Un enfoque psicogenético. Potencia presentada al Simposio “La enseñanza de la comprensión de la lectura”, XX Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, 8 de Julio de 1985, pág. 1.

FERREIRO, Emilia. La construcción de la escritura en el niño. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura I.R.A. Comité Latinoamericano para el desarrollo de la lectura, Buenos Aires, Septiembre de 1991, pág. 6.

TOLCHISKY, Liliana, y SANBANK, Ana. Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas. En: lectura y Vida, Revista latinoamericana de

la Lectura I.R.A. Comité Latinoamericano para el desarrollo de la lectura, Buenos Aires, diciembre de 1990, pag. 13.

DE QUIROS, Julio. Lectura para todos. 4 Congreso Mundial de Lectura de la I.R.A. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires 1972, pág. 89.

DIJK, Tun A. Van. La ciencia del texto. Ediciones Paidós. Barcelona 1983, pág. 34.

ALLIENDE, Felipe y CONDEMARIN, Mabel. La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Editorial Andrés Bello, Santiago 1982, pág. 11 y 13.

CERVERA, Montserrat y TORO, José. Teste de análisis de lecto-escritura. Pablo del Río Editor, Madris 1980, pág. 11.

3.8. ANEXOS

TALLER 1

PREPARACIÓN

Leer cuidadosamente el cuento de imágenes, determinar, cual es la argumentación presentada en el:

Para un buen resultado de todo proceso pedagógico, es indispensable partir del prerequisite de la motivación de la existencia de los sentidos en el sujeto: observación, análisis, inferencia y transferencia.

Examinar cuidadosamente la diferencia entre las cuatro secuencias:

7. Establecer comparaciones, entre las cuatro explicaciones.
8. Determinar en cual de los cuatro momentos, pudo explicar con detalles el referente del texto.
9. ¿Que están comiendo los pajaritos?
10. ¿Por que están de mal genio los niños?
11. ¿Para que pusieron un espantapájaros?
12. ¿Cómo finalizara el cuento?

A continuación el niño debe completar la secuencia en el recuadro en blanco (anexo E) y colorear toda la historia.

Materiales: copias del cuento, lápices y colores.

Tiempo: 30 minutos.

Complementación:

Confirmación: se hará comparando el dibujo original con los que hicieron los niños, para que ellos confirmen o rechacen sus predicciones, luego se les pedirá que hagan comentarios y comparaciones entre los dibujos.

Evaluación: en el cuadro de registro se anotará como termina el cuento, cada niño y sus actitudes ante la confirmación.

Tiempo: 1 hora.

Determinarán que características de los textos dificultaron y cuales favorecieron la amplitud y profundidad de su explicación sobre el referente de análisis, el cuento, conocimientos previos y transferencia.

REFERENTES

El texto como elemento de interpretación.

Tema: Cuentos de imágenes. Quien cuida las semillas

Propósito: Predecir una historia y a partir de la lectura de imágenes de una historieta muda.

Fecha: Julio 22.

Actividad: la actividad esta centrada en l lectura de las imágenes con los niños permitiéndoles hacer predicciones y confirmaciones.

Desarrollo: se le entrega a cada niño una copia de la secuencia gráfica con el último recuadro en blanco. Después de leer con el niño las imágenes, se le harán preguntas que lo lleven a predecir el final de la historia.

TALLER 2

ETAPA DE PREPARACIÓN

En este taller se propone la comprensión e interpretación que el lector hace del texto, teniendo en cuenta que este último cumple una función social, lingüística y cultural, contando con los aspectos intrínsecos del texto, se introducen los elementos de lectura aportados por el lector, como son las estrategias discursivas a través de la reflexión y el diálogo para interactuar con el texto y producir una traducción del mismo, en la aprehensión de su estructura interna, determinada, en gran medida por relaciones lógicas del texto, que favorecen la interacción del mismo.

El taller desarrolla la respuesta, solución a la pregunta-problema que permita el análisis y la creación de un nuevo texto a partir de la predicción y el análisis y la etapa de confirmación.

Tema: Inventemos un cuento.

Propósito: Predecir el contenido de un cuento a partir del título y del dibujo de una carátula y confirmar dichas predicciones.

Fecha: Julio 29.

Grado: segundo y tercero.

Actividad: la actividad está centrada en el análisis de la portada del cuento.

Desarrollo: se mostrará a los niños la carátula de cuento: “los tres lobitos y el cochino feroz” escrito por Eugene Trivizas. Se establecerán comparaciones, diferencias y semejanzas entre los animales mencionados en el título. Seguidamente se les pedirá que hagan una descripción de la carátula y luego se les preguntará: ¿Cuál creen ustedes que es el contenido de este cuento? Cada niño narrará su cuento en forma oral y se irá tomando nota de ellas. A continuación se hará lectura del cuento y los niños podrán expresar sus

sentimientos después de confrontar su narración con el original, haciendo de esta manera la confirmación.

Materiales: cuento, carátula.

Tiempo: 1 hora.

Evaluación: confrontación, de las narraciones y la creatividad de los niños. Estas irán escritas en el cuadro registro de predicciones y actitudes ante la confirmación.

TALLER 4

PREPARACIÓN

Predecir: Es realizar conjeturas, o futuras secuencias que se llevarán a cabo dentro del texto literario.

Se tienen en cuenta elaboraciones conceptuales, argumentaciones y claves explícitas e implícitas.

El texto aparece como espacio de relación y de análisis el cual se amplía a medida que su mirada se hace reflexiva, e incluye también la escuela y su propio contexto para hacer futuras predicciones, dentro de su ámbito escolar.

En la medida de lo posible, reunir a los estudiantes con visiones diferentes, efectuar un intercambio de ideas y del establecimiento de un debate o discusión de este.

Tema: Barbilón (El bebe gigante).

Propósito: predecir diferentes momentos del cuento.

Fecha: Agosto 16

Grados: segundo y tercero.

Actividades: Centrada la lectura de la segunda parte del cuento “Barbilón”, adaptado por Eugenio Sotillos.

Desarrollo: se inicia con un recuento sobre lo leído en el pasado taller, para retomar la primera parte del cuento deteniéndonos ante el final o se les preguntara a los niños; ¿Qué le responderá el enano?, ¿Que creen que va a pasar?, ¿Quién le ayudara a conocer el nombre del enano?, ¿Cómo terminará el cuento?. Cuando los niños hayan terminado de dar sus

opiniones, se terminará de leer el cuento para que ellos confirmen sus predicciones, en este momento expresaran si les gusto más el final que ellos imaginaron o el del cuento original y que sentimientos despertan en ellos.

Materiales: cuento.

Tiempo: 1 hora.

Evaluación: las predicciones de los niños y sus actitudes ante la confirmación serán anotadas en el cuadro de registro para este fin.

TALLER 6

PREPARACIÓN

Para el buen desempeño del estudiante en el proceso pedagógico, es indispensable partir del pre-requisito de la existencia de los sentidos en el proceso de asimilación y creación. La creación que se describe en este trabajo se planteó prioritariamente ante la necesidad de validar un recurso didáctico en el cual observamos el desarrollo de procesos congruente con el encuadre teórico constructivista, que permita la reelaboración de conceptos dentro del aula de clase. Enmarca un punto de partida válido y con amplias perspectivas.

Lleve a cabo una evaluación crítica de los aportes presentados por usted frente al desarrollo de los talleres.

Presentar conclusiones.

Titulo: ENSALADA DE CUENTOS.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad creadora a través de la composición de un cuento.
- Vivir el cuento como algo creativo, entretenido y portador de conocimientos.

Fecha: Agosto 16.

Desarrollo: cada niño seleccionará un personaje de la literatura infantil que goce de su preferencia, a continuación cada uno dará a conocer en voz alta su elección. Como no se podrán repetir los personajes, si un niño escucha que el que había elegido es mencionado antes de que le corresponda el turno, rápidamente lo sustituirá por otro.

Una vez que cada niño ha dado a conocer su personaje se pedirá que se enumeren del 1 al 5. Después, se invitará a los números 1 a formar un equipo; los 2 integraran otro equipo, y así sucesivamente.

Una vez conformados los equipos deberán inventar, escribir y a escenificar un cuento en el que intervengan los personajes seleccionados por cada integrante del equipo.

Este ejercicio demanda de los niños mucha creatividad, y gran capacidad de trabajo colectivo. Terminada la actividad, esta será socializada en el grupo.

Evidencias: para recoger la información tendremos en cuenta la observación desde el momento de la escogencia del personaje hasta la actividad final, o sea, la dramatización.

Escuchar y recopilar con atención los comentarios de los niños respecto a cada uno de los cuentos. En equipos de tres creará un cuento cuyo personajes serán los elegidos por ellos.

Tiempo: una sesión de hora y media.

TALLER 8

PREPARACIÓN

Los estudiantes deben ser capaces de aplicar sus conocimientos previos a situaciones real planteadas a través del texto. En el nivel anterior era necesario que fueran capaces de ponerlas en practica. Sin lugar a dudas, este nivel es el de mayor trascendencia en la vida educativa.

La utilización practica de los conocimientos es fundamental, supone la posibilidad de ponerlos en marcha, en vez de hablar de lo que se debería hacer.

Se presenta el aula como un elemento vivificador de los aprendizajes obtenidos al realizar transferencias eficaces a su vida diaria.

Titulo: Decorar las portadas de diferentes cuentos.

Objetivos:

-Estimular las estrategias de predicción e indiferencia a partir del titulo e imagen de la portada.

-Adornar el aula con las portadas coloreadas.

Fecha: Agosto 9.

Materiales: fotocopias de las portadas de cuentos y fábulas, crayolas, colores, cuentos originales, etc.

Desarrollo: con esta actividad se pretende que los alumnos conozcan nuevos títulos y por lo tanto tengan más elementos de donde escoger materiales de interés para la lectura.

En principio se sacan fotocopias de aquellas fábulas que se consideran adecuados al nivel y que están al alcance de los alumnos en la biblioteca de la Institución.

Se entregará una fotocopia por alumno, se le explicará que son portadas de libros que luego les serán mostradas y así podrán comparar si el original es o no parecido al que han hecho. Cuando todos terminan de pintarlas se mostraran uno a uno a sus compañeros.

Título: ¿Quieres conocer el final de una historia?

Objetivos:

- Ampliar la imaginación creadora.
- Predecir el final de un cuento.

Fecha: Agosto 2

Materiales: Cuento, fichas de trabajo para cada alumno

Desarrollo: Se eligió la fábula: “Los dos amigos y el oso”. Autor. Félix María de Samaniego, del que se hará un breve comentario a los niños. Luego se leerá en voz alta la fábula hasta la mitad; se propondrá la creación por escrito de un final, trabajo que se realizará por parejas. Luego se terminara de leer la fábula “Los dos amigos y el oso”, observando detenidamente la actitud de los alumnos. Se dará oportunidad a algunos niños de leer sus finales y comentar sobre sus similitudes o diferencias con el final propio de esa narración.

¿Cómo se va a recoger la información?

TALLER 10

PREPARACIÓN

El objetivo en este nivel (3) es aprender a sintetizar la información. Esto significa hacer algo nuevo, unir ideas para formar una nueva teoría de mundo que vaya más allá de lo que se sabe.

Este “nivel superior” supone la posibilidad que los estudiantes superen los conocimientos que les proporcionan sus profesores y generan ideas originales por sí mismos, situándose en algunos casos, sus conocimientos por encima de los profesores.

Se propondrá diseñar y generar ideas, métodos o procedimientos nuevos. En algunas áreas diferentes al español para entender la interdisciplinariedad del saber.

Se puede pedir a los estudiantes que elaboren historias cortas, escriban un poema al amigo más querido (intencionalidad). Elaborar una pequeña obra de teatro, hacer una pintura o componen una pieza musical como fuentes de información pueden utilizar periódicos, revistas, libros, cuentos, etc., en definitiva, diferentes fuentes de información a partir de las cuales se hará una síntesis.

A menudo podrá resultar difícil juzgar si un trabajo de este tipo es original o creativo.

Decidir si un cuento, novela corta o poema es creativo o no, es algo muy subjetivo y difícil de medir. Una de las mayores recompensas que puede tener un profesor es detectar que el conocimiento de sus estudiantes se ha enriquecido de sus experiencias y lecturas investigativas.

Titulo: **Invento un cuento.**

Objetivo:

-Desarrollar la capacidad creadora.

Fecha: Septiembre 27.

Materiales: papel bond, marcadores.

Actividad: grupal e individual.

Desarrollo: plasmar en el papel bond un dibujo sobre un animal, objeto o elemento dando la oportunidad de inferir sobre lo que realizo su compañero. Después se les pedirá que inventen una historia relatada entre varios niños que tengan secuencia sobre los dibujos realizados por ellos mismos.

Evidencias: anotar las impresiones durante el desarrollo del taller.

Además escribirán un cuento con base en la composición gráfica realizada por el grupo.

Tiempo: dos horas.

TALLER 13

PREPARACIÓN

Dentro de esta etapa de construcción de saberes, hablar y escuchar se utilizan tanto para activar un dialogo constructivo, con uno mismo como con los otros.

El conocimiento se construye, tanto por la experiencia que un sujeto posee, como por la que le aportan los demás.

En este nivel se encuentra un nivel para la razón, intuición y la experiencia de otros. Consiste en acompañar las descripciones verbales con una demostración, de que es lo que se pretende que hagan los estudiantes.

El paso final supone la posibilidad que los estudiantes trabajen solos o en pequeños grupos, sin intervenir directamente.

Es posible incrementar gradualmente el grado de complejidad en el proceso de aprendizaje.

Titulo: UN RACIMO DE UVAS.

Objetivo:

-Inculcar en los niños el valor de compartir.

Fecha: Septiembre 6.

Materiales: uvas, escenario decorado con escondites, disfraces, niños, láminas con escenas de familia.

Actividad: narrar la primera parte de la historia “Un racimo de uvas” haciendo las pausas convenientes para que los niños hagan predicciones e inferencias y luego se les permitirán que planteen sus conclusiones, aproximándose al final que consideren más lógico.

Desarrollo: partiendo de un dialogo por las preferencias de las frutas, introduciremos a los niños en las vivencias de una familia donde el compartir es el valor que resalta, surgirán entonces situaciones que permitirán inferir y predecir como la siguiente: una vecina le hizo un regalo a la mama de Eduardo... ¿Qué le regalaría? ¿Por que las personas se hacen regalos? ¿A ti te gustan que te hagan regalos? A continuación se dirá que el regalo era un racimo de uvas y que aunque este deseaba comérselas prefirió dárselas a ...

Así sucesivamente se irán dando los aportes de los niños, hasta llegar a un poco más de la narración, dejando el espacio siguiente para que los niños concluyan de acuerdo al final que consideren adecuado.

Evidencias: se recogerán con base en el diálogo constante maestro y alumno, narración de anécdotas, dibujos, la selección múltiple, diversa versiones sobre el final de la historia.

Tiempo: dos horas.

SÍNTESIS

La aplicación de los talleres de lectura los cuales incluyeron ortografía, comprensión de lectura, capacidad de síntesis, de análisis, caligrafía, gramática, retención y aplicación artística.

Se planeó, programó y realizó una hora de lectura semanal teniendo en cuenta un tema específico, creación literaria, transferencia conceptual o inferencia a la realidad.

Los talleres permiten desarrollar un buen nivel de conciencia acerca de las deficiencias y una expectativa por las 2 horas de lectura semanal.