

El trabajo realizado en esta producción científica, bajo el título de *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y Prácticas* es resultado de investigaciones de los miembros del grupo de investigación INGLEX, de la Universidad del Atlántico, reconocido por Colciencias en categoría B. En todos sus cinco capítulos denota la búsqueda como aporte a la discusión acerca de la lectura y la escritura en contextos académicos. De esa manera se delimitan investigaciones cuyo objeto social se centra en acciones como leer, hablar o escribir; en usos desde la didáctica, pedagogía, currículo y competencias, fundamentalmente en la enseñanza de Inglés, Historia, Español y Literatura en contextos de la educación Básica, Media y Universitaria.

Se evidencia el compromiso y la calidad académica de los/las autores/as de cada capítulo. Es preciso ocupar las palabras del profesor Hugo Zemelman Marino (2011): “en la actualidad es todo un desafío, saber situarse, ya sea como académicos e intelectuales; no como una acumulación de conocimiento, sino en la manera de trascenderlos con actitud ética y valórica”. Precisamente se ve el rigor científico, calidad escritural y metodologías adecuadas, pues desde un conjunto los/las investigadores/as llegan al objeto social (estudiante/docente, o un proceso académico) con el fin de ahondar para fortalecer las prácticas educativas, y ese es el mayor valor del libro: es útil para quienes estén interesados en cada uno de esos temas de investigación.



Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por el Sello Editorial Universidad del Atlántico



LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS



LA LECTURA Y LA ESCRITURA

EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

• Investigación y Prácticas •

Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Martha Luz Ortiz Padilla, Luis Carlos Cárdenas Ortiz, Gloria Vera de Orozco, Wilfran Pertuz Córdoba, Wilmar Salazar Obeso, Vilma Benavidez Méndez, Adriana Gutiérrez Cochero, Francis Isaac Salcedo Fontalvo, Marco Aurelio Venegas Polo, Gloria Gutiérrez de De la Cruz

LA LECTURA Y LA ESCRITURA

EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

• *Investigación y Prácticas* •

LA LECTURA Y LA ESCRITURA

EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

• *Investigación y Prácticas* •

Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Martha Luz Ortiz Padilla, Luis Carlos Cárdenas Ortiz, Gloria Vera de Orozco, Wilfran Pertuz Córdoba, Wilmar Salazar Obeso, Vilma Benavidez Méndez, Adriana Gutiérrez Cochero, Frencis Isaac Salcedo Fontalvo, Marco Aurelio Venegas Polo, Gloria Gutiérrez de De la Cruz

Catalogación en la publicación. Universidad del Atlántico. Departamento de Bibliotecas
Cárdenas Cárdenas, Luis Manuel.

La lectura y escritura en contextos académicos: Investigación y prácticas / Compilado
por, Luis Manuel Cárdenas Cárdenas. – 1 edición. – Barranquilla, Colombia: Sello Editorial
Universidad del Atlántico, 2018.

327 páginas. : 17 x 24 cm

Ilustraciones.

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-5525-57-3 (Libro descargable PDF)

1. Alfabetización – Aprendizaje basado en la investigación 2. Lectura -- Competencias
en educación 3. Escritura -- Enseñanza I. Autor. II. Título.

CDD: 378.007 C266

La lectura y la escritura en contextos académicos

Investigación y Prácticas

Autoría: Wilfran José Pertuz Córdoba • Wilmar Salazar Obeso • Luis
Carlos Cárdenas Ortiz • Luis Manuel Cárdenas Cárdenas • Gloria Vera
de Orozco • Vilma Beatriz Benavidez Méndez • Marta Luz Ortiz Padilla
Adriana Gutiérrez Cochero • Marco Venegas Polo • Francis Isaac
Salcedo • Gloria Gutiérrez de De la Cruz

Universidad del Atlántico, 2018

Edición:

Sello Editorial Universidad del Atlántico
Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)
www.uniatlantico.edu.co
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

Preparación Editorial:

Calidad Gráfica S.A.
Av. Circunvalar Calle 110 No. 6QSN-522
PBX: 336 8000
info@calidadgrafica.com.co
Barranquilla, Colombia

Publicación Electrónica

Nota legal: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros medios conocidos o por conocerse) sin autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual. La responsabilidad del contenido de este texto corresponde a sus autores.

Depósito legal según Ley 44 de 1993, Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, Decreto 2150 de 1995 y Decreto 358 de 2000.

Cómo citar este libro:

Cárdenas-Cárdenas, L., et al. (2018). *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y prácticas*. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.

Agradecimientos

A los maestros e investigadores de las escuelas y a los de la Universidad que participaron como autores durante la escritura colectiva de esta obra.

A nuestros estudiantes del semillero INGLEX, porque nos ayudan a encontrar nuevos caminos para asumir con responsabilidad el reto de la formación del futuro profesional.

CONTENIDO

Agradecimientos	5
Prólogo	9
Introducción	15
El texto académico en la universidad, complejo ritual de composición	21
Wilfran José Pertuz Córdoba	
El texto escolar en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, una mirada a su implementación.....	95
Wilmar Salazar Obeso Luis Carlos Cárdenas Ortiz Luis Manuel Cárdenas Cárdenas	
La Pedagogía por Proyectos, un enfoque metodológico para generar cultura investigativa en la Práctica Profesional de la licenciatura en Español y Literatura.....	131
Gloria Vera de Orozco Vilma Beatriz Benavidez Méndez Marta Luz Ortiz Padilla	

Las competencias de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de sexto grado a partir de las estrategias y el libro de texto, material de lectura, utilizados en la clase de historia 205

Adriana Gutiérrez Cochero

Marco Venegas Polo

Francis Isaac Salcedo

Transversalidad de la escritura en el currículo de la Educación Básica Primaria..... 279

Gloria Gutiérrez de De la Cruz

Prólogo

La educación “se deriva de la participación del individuo en la consciencia social de la especie”: es un proceso “que comienza inconscientemente, casi al instante mismo del nacimiento, y que moldea sin cesar las facultades del individuo, saturando su consciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo que se convierte, poco a poco, en un heredero del capital consolidado de la civilización (Abbaganano y Visalbergh, 2010, p.461).

El proceso educativo considerando a Dewey (1998), tiene dos aspectos, el *psicológico*, que consiste en un despliegue de las potencialidades del individuo; y el *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo en las tareas a desempeñarse en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en oposición. Pero esa oposición se acentúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significados fuera del ambiente social; y que por otra parte, “la única adaptación posible que podamos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce el hacer entrar en posesión completa de todas sus facultades”.

En ese sentido, cobra valor el trabajo realizado en esta producción científica, bajo el título de *La Lectura y la Escritura*

en Contextos Académicos. Investigación y Prácticas; el cual es resultado de investigaciones de los miembros del grupo de investigación INGLEX, de la Universidad del Atlántico, reconocido por Colciencias en categoría B. Lo cual en todos sus cinco (5) capítulos, denota la búsqueda como aporte a la discusión acerca de la lectura y la escritura en contextos académicos. De esa manera, se delinearán investigaciones cuyo objeto social se centra en acciones como leer, hablar o escribir; en usos desde la didáctica, pedagogía, currículo y competencias. Las cuales son fundamentales en la enseñanza de Inglés, Historia, Español y Literatura; ya sea en contextos de la educación Básica, Media y Universitaria.

Se evidencia el compromiso y la calidad académica de los/las autores/as de cada capítulo, y además del compilador; por lo cual es preciso ocupar las palabras del profesor Hugo Zemelman Marino (2011): “en la actualidad es todo un desafío, saberse situarse; ya sea, como académicos e intelectuales; no como una acumulación de conocimiento, sino, en la manera de trascenderlos con actitud ética y valórica”. Precisamente se ve el rigor científico, calidad escritural y metodologías adecuadas, donde en conjunto los/las investigadores/as llegan al objeto social (estudiante/docente, o un proceso académico) con el fin de ahondar para fortalecer las prácticas educativas, y ese es mayor valor del texto; es útil para quienes estén interesados en cada uno de esos temas de investigación.

Comprueba todo este trabajo investigativo, donde los/las autores/as, que además fungen como académicos, incor-

poran la educación como función social, que a su vez se analiza, se practica y se evalúa constantemente, para potenciar los procesos de alta calidad, en los cuales la Universidad del Atlántico está altamente comprometida por ser una de las siete universidades públicas del Caribe.

Le invito a usted amable lector, abstraer a través de cada capítulo, el aporte investigativo desde la educación que aproxima a las sociedades del conocimiento. El libro, se estructura en cinco capítulos; que en adelante se anticipa la síntesis a su lectura.

De los cinco capítulos, emergen tres dimensiones, que hacen parte del abordaje de los temas. Siendo ellos, competencias como: Escritura, Lectura y Comunicativa.

En cuanto a la Escritura: el primero, tercero y quinto capítulos cuyos títulos son: *El texto académico en la universidad, complejo ritual de composición; La Pedagogía por Proyectos: un enfoque metodológico para generar cultura investigativa en la Práctica Profesional de la Licenciatura en Español y Literatura; y, Transversalidad de la escritura en el currículo de la educación básica primaria*; respectivamente. Estos capítulos bajo una metodología cualitativa, se insertan en la actividad pedagógica y didáctica en las Instituciones Educativas y la Universidad, para destacar la importancia de la escritura, que de manera transversal, estos estudios conminan a la apropiación de la labor docente tanto en la investigación propia, como en la enseñanza a los futuros profesionales, en el despliegue de la

escritura, aunada, a la lectura, para que exista una producción textual eficaz.

En ese orden, la Competencia Comunicativa, se define en el segundo capítulo *El texto escolar en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, una mirada a su implementación*. Colombia Bilingüe, es uno de los grandes retos educativos, aunque las fechas no se pueden establecer; esta investigación nos da una orientación desde la competencia comunicativa para fortalecer el proceso, que según este trabajo está en: el escaso alcance del material sobre el constructo teórico/práctico; y, la noción errónea del maestro de esta competencia, quedándose aprisionada en la gramática y el vocabulario.

Finalmente, en relación a la Lectura, incorporados en el cuarto, cuyo título es: *Las competencias de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de sexto grado a partir de las estrategias y el libro de texto, material de lectura utilizados en la clase de Historia*; los resultados de esta investigación, hace una provocación a fortalecer la enseñanza de la historia, no solo como transmisión de temas o contenidos universales y locales, sino a ver la socio-historia, considerando, el contexto pasado/presente en el contenido abordado, pertinentes en nuestro país y especialmente al Caribe colombiano.

Finalmente, prologar este libro, trajo a mi memoria esa frase benjaminiana: “El texto es como un rayo de luz, que hace oír su fragor mucho tiempo después”. Lo cual nos indica

un camino por recorrer, donde, no solo se logre una investigación por las puntuaciones exigida a los investigadores, sino, como lo vemos aquí, por un compromiso que integra una función social educadora adscrita al Caribe, ese que es mío, tuyo y nuestro.

Aura Aguilar Caro

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2010). *Historia de la pedagogía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (Tercera edición). Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón*. (Segunda edición). Barcelona: Anthropos.

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en el ámbito escolar como el ámbito universitario establece unas condiciones diversas y complejas. Tanto la escuela como la universidad son escenarios donde confluyen los diversos saberes, cada uno con sus enfoques y teorías, metodologías y, por supuesto, pedagogías. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura exige a los estudiantes y profesores la movilización de estructuras cognitivas y cognoscitivas específicas para interactuar con cada uno de los saberes provenientes de cada ámbito. El Ministerio de Educación Nacional manifiesta que el educador es un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y guía; acompaña y promueve la formación y desarrollo de competencias de sus estudiantes, para que de igual manera, estos puedan comunicarse efectivamente de manera verbal y no verbal, y que puedan leer y escribir de manera coherente de conformidad con las reglas gramaticales y comprender y producir géneros discursivos inscritos en diversas tipologías textuales.

Dada la importancia que los organismos gubernamentales y ministeriales le han dado a este problema, y por ende, la importancia que tiene la lengua en los procesos de comu-

nicación y de aprendizaje de los conocimientos, este libro, resultado de diversos estudios, seguro va a contribuir a que tanto la universidad como las escuelas en el país introduzcan de manera urgente cambios profundos en la formación de los estudiantes y exclusivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua; en la producción textual de los tipos de textos que se manejan en estos contextos; su interpretación y argumentación de los mismos.

En este sentido, la educación tanto en las escuelas como en la educación superior exige que nosotros, los maestros, debamos responder en estos contextos por la formación de estas habilidades. Y somos los maestros los responsables de equipar a nuestros estudiantes con los conocimientos y las herramientas necesarias para leer y escribir textos en estos ámbitos. Reconocemos que nosotros los maestros presentamos carencias respecto a la formación desde la lectura y la escritura. Por consiguiente, necesitamos programas de formación encaminados a la consolidación de un trabajo pedagógico y didáctico centrado en la calidad y profundidad de los aprendizajes a partir de la lectura y la escritura, más que en la cantidad de los mismos.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El presente libro es el resultado de investigaciones de los miembros del grupo de investigación INGLEX, de la Universidad del Atlántico, reconocido por Colciencias en categoría B. Esta publicación busca aportar a la discusión acerca

de la escritura y lectura en contextos académicos. La obra está organizada en cinco capítulos.

En el primer capítulo, *El texto académico en la universidad, complejo ritual de composición*, el autor presenta los resultados de su investigación cuyo propósito está relacionado con la manera cómo los docentes universitarios abordan la escritura de textos académicos y las dificultades que enfrentan. Dentro de este contexto, se presentan los rituales de escritura que utilizan los docentes objeto de estudio donde despliegan estrategias cognitivas y metacognitivas para dar forma a sus composiciones a partir de la planeación, textualización y revisión de sus escritos. Así mismo, la investigación da cuenta de las predisposiciones y las actitudes de los docentes frente a la escritura académica como factores asociados al proceso de composición.

La investigación, en su aspecto metodológico, está fundamentada en el estudio de casos, enfoque cualitativo que permitió un acercamiento a la manera cómo los docentes universitarios escriben, apoyados en la entrevista semiestructurada. El análisis de la información y el posterior análisis de los resultados están mediados por unas categorías que permitieron establecer las conclusiones del estudio, proceso iluminado por un marco teórico coherente y pertinente con la investigación.

En el segundo capítulo, *El texto escolar en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, una mirada a su implementación*, los autores

muestran un estudio sobre la incidencia del libro de texto y su implementación en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés. Para tal efecto, diseñaron una grilla que buscaba relacionar lo que el libro de texto proponía en términos de tareas (*tasks*), lo que el docente realmente hacía con el *task* propuesto (su mediación) relacionado con tal competencia y que competencias del constructo se desarrollaban en sí. De una u otra forma, el desconocimiento del constructo de la competencia por parte del docente afecta su desarrollo en los estudiantes. De igual manera, si el texto escolar aborda solo unas competencias del constructo, podría influir en la forma como el docente intenta desarrollarlo.

En el tercer capítulo, *La Pedagogía por Proyectos: un enfoque metodológico para generar cultura investigativa en la Práctica Profesional de la Licenciatura en Español y Literatura*, los autores hacen énfasis en una investigación educativa fundamentada en la necesidad de realizar y elevar la calidad de la práctica pedagógica que se desarrolla, específicamente en el contexto de los centros de prácticas y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. De ahí los propósitos de este estudio, los cuales conceptualizan en el sentido de motivación y dinamismo que debe impulsar la investigación en el desarrollo de la academia, asumiendo esta como el motor en la generación del conocimiento. Desde esta perspectiva, la Universidad está impulsando la formación de los licenciados a través de funciones fundamentales: la docencia, la investigación, la proyección social y la innovación. Ese acercamiento a la

realidad de las escuelas implica ofrecer oportunidades a los futuros licenciados de construir sus propios significados, mediante actividades de investigación-acción, que involucren la crítica y la reflexión permanente desde la lectura y la escritura en correlación con la Pedagogía por Proyectos y el desarrollo de competencias comunicativas.

En el cuarto capítulo, *La comprensión lectora que alcanzan los alumnos de sexto grado a partir de las estrategias y el libro de texto material de lectura, utilizados en la clase de Historia*, los autores dan cuenta de un estudio sobre las implicaciones que tiene el libro de texto de ciencias sociales y las estrategias empleadas por el docente en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes. Para ello, se estipularon unas categorías de análisis: la concepción que tiene la docente acerca de la comprensión lectora de textos y el concepto de lectura; las estrategias de lectura y comprensión lectora empleada por la profesora; los materiales utilizados en la clase y el nivel de comprensión lectora reflejado en los cuadernos de los estudiantes. De este proceso, los investigadores concluyeron que la competencia alcanzada fue literal, al ser los materiales de lectura fundamentalmente de tipo literal y que las estrategias más utilizadas por la educadora fueran lectura oral del texto de historia.

El quinto capítulo, titulado *Transversalidad de la escritura en el currículo de la educación básica primaria* es producto de una investigación macro, cuya finalidad es aportar unos fundamentos epistemológicos con los cuales soportar

propuestas en la que la transversalidad de la escritura se convierta en un dispositivo fundamental en las asignaturas básicas del currículo en la Educación Básica Primaria. El texto aborda la investigación en el contexto de instituciones públicas de Barranquilla y Soledad. Este proyecto surge de las observaciones de campo realizadas en distintas instituciones educativas, durante las cuales se pudo detectar que los estudiantes presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, particularmente en la competencia comunicativa escritora. Esto se evidencia en todas las asignaturas, dado que la mayoría de metodologías están relacionadas con leer y poco con el escribir. El grado escogido para este trabajo fue el quinto teniendo en cuenta que la escritura es importante en la escuela y fuera de ella, porque no es solamente una habilidad motora o un medio eficiente de comunicación, sino un sistema simbólico ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales. Por este motivo, las instituciones educativas deben trabajar en la construcción de un currículo globalizado basado en la Transversalidad de la escritura como práctica situada que cobra significado desde sujetos concretos, en los ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes en el contexto escolar, familiar y social. Es decir que la educación escolar debe promover el cruce entre la cultura pública y la vida cotidiana de los educandos.

Capítulo 1

EL TEXTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD, COMPLEJO RITUAL DE COMPOSICIÓN

Wilfran José Pertuz Córdoba

RESUMEN

El presente capítulo da cuenta de un proceso de investigación relacionado con las estrategias o los rituales de escritura de dos docentes universitarios, lo mismo que las dificultades que enfrentan cuando producen textos académicos. El marco teórico del estudio está sustentado en autores como Cassany, Teberoski, Castelló, Van Dijk, Flower y Hayes, entre otros. Para el desarrollo metodológico se tomó en cuenta el estudio de casos, inmerso en la investigación cualitativa. Además, como instrumento de recolección de datos se aplicó la entrevista semiestructurada. Posteriormente, se realizó el análisis de los datos a la luz de las categorías establecidas con el apoyo de las teorías escogidas, lo que permitió profundizar en la manera cómo los docentes objeto del presente estudio despliegan estrategias cognitivas y metacognitivas cuando asumen la escritura de sus textos en el contexto universitario. Finalmente, se presentan las conclusiones que arrojó la investigación.

Palabras clave: escritura, texto académico, ritual, estrategias cognitivas y metacognitivas.

ABSTRACT

This article reports on a research process related to the writing strategies or rituals of two university professors, as well as the difficulties they face when producing academic texts. Authors such as Cassany, Teberoski, Castelló, Van Dijk, Flower and Haye, among others, support the theoretical framework of this study. For the methodological development, the case study was taken into account, immersed in qualitative research. In addition, this study applies the semi-structured interview as a data collection instrument. Subsequently, the analysis of the data was carried out in light of the categories established with the support of the chosen theories, which allowed to deepen the way in which the teachers, object of the present study, display cognitive and meta-cognitive strategies when they assume the writing of their texts in the university context. Finally, the conclusions of the investigation are presented in this text.

Keywords: writing, academic text, ritual, cognitive and meta-cognitive strategies.

INTRODUCCIÓN

La escritura es un tema de relevancia en todos los ámbitos académicos, en especial en la universidad, donde circulan diversos tipos de textos que dan cuenta de las investigaciones y re-contextualización del conocimiento que circula a través de diversas estructuras textuales como los artículos científicos, ensayos, textos expositivos, entre otros. Sin embargo, al lector solo llegan las versiones decantadas y depuradas de los mismos, al margen de las diversas versio-

nes que aparecen durante el proceso de escritura que cada persona, enmarcada dentro de las etapas de la composición, asume de manera diferente.

El presente artículo aborda una de las aristas del complejo proceso de escritura relacionado con los rituales que utilizan dos docentes universitarios para planear, textualizar y revisar sus producciones escritas. Es así como la mirada desde la investigación se plantea desde la óptica de las dificultades o aciertos presentes en la escritura de los dos docentes objeto de investigación; lo mismo que las estrategias que usan para sus producciones y el tipo de texto académico que escriben en el marco de su quehacer en la universidad.

Por otro lado, se pondrá en perspectiva el constructo teórico que fundamenta el estudio a la luz de aportes conceptuales de diversos autores que proporcionaron conceptos como: la escritura como proceso (Daniel Cassany), el texto académico y perfiles del escritor (Castelló y Teberoski), Macroestructura, Microestructura y Superestructura (Van Dijk), Cognición y Metacognición (Flower y Hayes), entre otros.

Ahora, para la metodología y recolección de la información se optó por un enfoque de investigación cualitativa, por cuanto la misma se encuentra enmarcada en las ciencias sociales, y el estudio indaga sobre un problema desde una perspectiva interpretativa. En cuanto al diseño, se escogió el Estudio de Casos. Se contó con la participación volun-

taria de dos docentes de la Universidad del Norte¹ para investigar acerca de la escritura de los mismos. Este apartado también da cuenta de la técnica y recolección de datos utilizada, que para este caso fue la entrevista semiestructurada, a partir de tres categorías: planeación, textualización y revisión, con sus respectivas subcategorías.

Finalmente, la información analizada bajo la óptica del marco teórico permitió una visión global del fenómeno estudiado que condujo a las conclusiones de la investigación.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La escritura

La escritura es un proceso intelectual complejo que involucra básicamente dos tipos de procesos. Según Cassany (1989, p.18),

el primero se refiere a procesos más básicos y mecánicos, como el reconocimiento de los signos gráficos o la segmentación de palabras y frases"; mientras que el segundo proceso tiene que ver con "operaciones más complejas e intelectuales, como la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible. Este segundo grupo de operaciones cognitivas se denomina procesos mentales superiores.

¹ En el contexto de esta investigación se identificarán como: Docente 1, (profesor catedrático en el Programa de Pedagogía Infantil); Docente 2, (profesor de planta del Departamento de Humanidades y Filosofía).

De ahí que la escritura se inicia y toma forma a partir de procesos mentales complejos que luego desembocan en operaciones simples y mecánicas que ayudan a la expresión gráfica del mismo.

Por otro lado, la escritura de un texto supone la activación de procesos mentales asociados al conocimiento de la lengua. Esas informaciones sobre la lengua que permiten el desarrollo de textos escritos se denominan código escrito y al respecto Cassany (1989, p.18) plantea,

conocer el código escrito significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes)....

Sin embargo, no es suficiente con conocer el código escrito para desarrollar una composición escrita porque esta se circunscribe a un ámbito de procesos internos mentales que es necesario poner en escenarios reales para que el texto surja. Se aclara que el conocimiento del que se habla en este contexto no es memorístico, sino un saber consciente que el sujeto puede utilizar cuando lo requiera en situaciones pragmáticas de escritura.

Además del código escrito, se requiere que el sujeto que escribe conozca una serie de estrategias que le permitan aplicar esos conocimientos generales y abstractos en cada situación concreta. Este proceso hace posible dinamizar

el conocimiento del código escrito mediante una secuencia lógica de pasos y etapas, que se denomina proceso de composición que realiza quien escribe y de manera general consiste, según Cassany, (1989, p.17) en:

...primeramente, ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que ser consciente cómo serán los lectores [...] Luego debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez...

Es así como la producción de un texto, dentro de este contexto de reflexión, consiste en desarrollar el proceso de composición, que a su vez supone poner en práctica los conocimientos que se tienen acumulados sobre la escritura.

Por otro lado, continuando con el análisis de las implicaciones que tiene la producción de un texto escrito, aparecen otros conceptos muy relevantes que de alguna manera ayudan de forma substancial a su consolidación. Estos conceptos son: coherencia, cohesión y adecuación.

Coherencia y cohesión

La Coherencia es la propiedad del texto que se refiere a las conexiones semánticas o de ideas que existen entre las diversas oraciones de un texto, las cuales deben poseer un orden lógico que debe dar cuenta de una estructura comunicativa organizada y lógica. Además, Cassany (1989, p.31) plantea: “la coherencia es de naturaleza principalmente

semántica y trata del significado del texto, de las informaciones que contiene”.

Ahora bien, existe una coherencia global que tiene que ver con el espectro semántico a nivel macroestructural del texto como totalidad, es decir, las relaciones de sentido que deben existir a partir de las ideas temáticas de los diversos párrafos que conforman el escrito. También tiene que ver con las relaciones de adecuación entre la microestructura y la macroestructura del discurso. Este tipo de coherencia garantiza la progresión temática del texto o hilo conductor del discurso basado en un tema de escritura y que se relaciona con el contexto.

En cuanto a la cohesión, un texto escrito es una densa red de oraciones que se relacionan entre sí. Obviamente, es necesario que exista segmentación entre las diversas oraciones del discurso escrito a través de los signos de puntuación, lo que garantiza la legibilidad de las ideas y que dan lugar a los párrafos. Esa red de relaciones llamada cohesión es una propiedad muy relevante de la escritura porque permite la claridad sintáctica del texto desde la microestructura que, desde luego, beneficia la claridad semántica; al respecto Cassany (1989, p.31) comenta que “la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí”.

Adecuación

La adecuación es la característica del texto relacionada con el grado de adaptación del discurso en relación con un acto

comunicativo en el ámbito de la pragmática donde interviene: interlocutor, género, propósito, etc. Según Cassany (1989, p.29), “la adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo) que hay que usar”. Este hecho implica, en el plano de la escritura, que el registro que se usa no siempre es el mismo en las diferentes situaciones de comunicación, porque el uso del lenguaje, oral o escrito, es contextual. De ahí que según el mismo autor referenciado en este párrafo “cada persona puede escoger entre usar su variedad dialectal o estándar” (p.28). Este hecho tiene algunas implicaciones: si usas el lenguaje dialectal, oral o escrito, la comprensión de tu discurso se circunscribe a un ámbito cultural determinado también por el espacio; mientras, si usas el lenguaje estándar, oral o escrito, el radio de la comunicación se amplía de manera significativa, porque ese tipo de registro es más universal dentro de una comunidad de hablantes como sucede, por ejemplo, con los textos académicos que por su registro y contenido tienen un amplio público lector a nivel global.

Otro aspecto relevante para el presente estudio es tener claro el concepto de proceso de composición que, según Cassany (1989, p.102), se encuentra formado por tres estrategias:

1. Estrategias de composición, que son las estrategias básicas en la producción de un texto escrito.
2. Estrategias de apoyo, son microhabilidades de refuerzo que se utilizan ocasionalmente para reparar alguna laguna del código o para solucionar algún otro problema.

3. Datos complementarios, procedentes de la habilidad de la comprensión lectora, que complementan la descripción final del proceso de composición.

Así, las primeras tienen que ver con la conciencia de los lectores y la planificación de la estructura; las segundas, se relacionan con el dominio del código escrito y; las terceras, con las habilidades lectoras de quién escribe, las que pone al servicio de su escritura a la hora de hacer macroestructuras.

La relación de la lectura con la escritura puede verse desde la siguiente perspectiva: un sujeto que lee un texto y realiza un esquema o macroestructura del mismo basado en un buen proceso de lectura, seguramente tendrá también a su disposición una serie de habilidades para planear la estructura de un texto y luego desarrollarlo. Es así como, Van Dijk (1988, p.195) propone que, “una caracterización semántica de las estructuras discursivas debería darse también a un nivel de una organización más global, el de las MACROESTRUCTURAS”. De igual forma, este mismo autor propone el concepto de MICROESTRUCTURA, relacionado con las ideas +concretas desarrolladas al interior de los párrafos y la relación entre las mismas.

Por otro lado, de acuerdo con Valderrey (2006, citado por Barceló Martínez, 2009, p.211) la macroestructura es la organización prototípica del texto, y añade que

representa también la estructura conceptual del texto, pues las distintas partes actúan como elementos identificadores de contenido y permiten la obtención de información semántica

ca general o, en otras palabras, una comprensión global del texto.

Vista de esta manera, la macroestructura se constituye en esa proyección textual a grandes rasgos que se hace cuando se planea la producción de un texto escrito. Obviamente, el centro de dicha proyección es el tema de escritura, acompañado por otras ideas relevantes que en conjunto pueden constituirse en un esquema orientador del texto. Esquema que de ninguna manera será rígido, puesto que cuando se produce un texto escrito se pueden quitar y reformular ideas en beneficio de la calidad del texto mismo.

El texto académico

La universidad es el ámbito académico encargado de la formación profesional de los sujetos, inicialmente en pregrado y, luego, en posgrado. Al interior de esos procesos de formación se legitima el conocimiento científico bajo estándares de exigencia que hoy intentan poner en diálogo a las comunidades académicas que se desarrollan a nivel global. De ahí que, en parte, el conocimiento se haya mediado por cierto tipo de textos donde se sistematiza el conocimiento producto de investigaciones que permanentemente renuevan y contextualizan los saberes: los textos académicos y según Teberoski (2007, p.21) “la audiencia es la comunidad científica, una comunidad social específica”.

La escritura de textos académicos como informes de investigaciones, libros, artículos, ensayos, reseñas, entre otros, es un proceso que ha venido cambiando y enriqueciéndose

en los últimos 25 años, (Carlino, 2003) e implica el conocimiento de sus estructuras textuales; lo mismo el dominio del código escrito, que como ya se mencionó, consiste en desarrollar de manera práctica el conocimiento que se tiene sobre la escritura. También es importante tomar muy en cuenta el tono de escritura, es decir, la posición que se asume frente al potencial lector que, en este tipo de registro, normalmente es neutra e impersonal. Ese tono, precisamente, es un referente de objetividad coherente con el conocimiento científico que tiende a neutralizar, en un texto académico, las voces subjetivas sin argumentación o sustentación que las validen, porque de acuerdo con lo planteado por Teberoski (2007, p.21) “conocer los cánones y cuáles son los efectos del discurso sobre la audiencia y sobre el propio texto, son temas de la conciencia del escritor; de su competencia y de las prácticas discursivas de su comunidad”.

Dentro de este espacio de reflexión, se espera que en la universidad se produzcan textos escritos apoyados en los conocimientos acuñados a través del tiempo en libros, investigaciones, artículos científicos, etc., que representan las voces de sus autores. Pero también es necesario que se escuche la voz de quien escribe en la universidad un texto con esa estructura; es decir, que su autor pueda desprenderse o tomar distancia de las fuentes de referencia para enunciar ideas propias que contribuyan con la construcción o recontextualización de nuevas teorías. Luego, un texto académico, según Teberoski (2007, p.17) “es una actividad

de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final”.

Continuando con la definición y caracterización de los textos académicos, Teberoski (2007, p.18), comenta al respecto:

Producir textos académicos [...] una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente, en una perspectiva interactiva que asume el diálogo entre escritor y lector. Se trata de un diálogo histórico, por un lado, como resultado de la influencia del proceso de producción en el producto, es decir, la incorporación en el texto de los rastros de las actividades del lector a lo largo del tiempo. Y se trata de un diálogo actual, resultado de las prácticas académicas que influyen sobre la conciencia del escritor y que lo inscriben en un contexto retórico definido por esas mismas prácticas. Ambos aspectos, el diálogo que el lector histórico ha tenido con el texto y las maneras en que se alinea el propio texto en relación con otros textos, dejan marcas en el producto.

Esas “marcas en el producto” tienen que ver con los aportes conceptuales que, desde una disciplina particular, hace el escritor de un texto académico; entonces, este tipo de texto es el resultado de una construcción donde entran en juego, básicamente, cuatro voces:

1. El conocimiento acuñado a partir de la lectura a través del tiempo.
2. El contexto académico actual que exige producción académica, en especial para la publicación.
3. La voz propia que emerge de los espacios vacíos que

dejan los textos leídos, desde donde se reconstruyen o aportan nuevos conceptos.

4. La conexión comunicativa con el lector del texto que se escribe. Es así como la calidad y aporte intelectual de un texto académico depende, en parte, de la nitidez comunicativa que exista entre las cuatro voces enunciadas. Voces que, por supuesto, se circunscriben generalmente al texto escrito; luego, la comunicación académica, en gran medida, se haya soportada en el texto escrito, porque como afirma la misma autora referenciada en el párrafo anterior:

Los actos de comunicación académica se realizan, fundamentalmente, a través de textos escritos [...] el texto es una construcción de construcciones que tiene textura y finitud, producto de un acto de comunicación cuya finalidad es convencer a la comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la validez de sus argumentos a través de la modalidad escrita y publicada. (p.18)

Ahora, en relación con la comunicación que se teje alrededor del texto académico, se requiere que los interlocutores compartan ciertas características comunes que les permitan encontrarse en el marco de un texto escrito; características asociadas al nivel académico e investigativo, a una disciplina, al hábito lector y escritor, etc., que permitan configurar el perfil de par académico dialogante e interlocutor válido. Es por eso que, según Loureda (2003); Biber (1998); Biber, Conrad y Reppen (1998, como se cita en Teberoski, 2007, p.19):

En el caso de la comunicación académica, el emisor es un miembro de la comunidad académica; el lector son otros miembros que lo juzgan y evalúan; el contexto impone los cánones para decidir qué es apropiado o qué inapropiado; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir; el medio de comunicación es fundamentalmente escrito, y el discurso toma posición respecto a otros discursos de la misma área de conocimiento.

Continuando con la reflexión sobre el texto académico, cabe resaltar también el papel preponderante que cumple el escritor-lector. Así, el escritor realiza un proceso de construcción de sentido, enmarcado en una estructura textual particular, tratando de garantizar a su paso la legibilidad del potencial lector de su texto, tachando, reestructurando ideas, corrigiendo, etc., hasta finalmente obtener un producto decantado, proceso mediado por rituales propios de cada escritor. Ahora, ese texto acabado es producto del escritor quien asume el papel de lector para tomar distancia de su texto y poder escudriñarlo con ojos evaluadores, porque permanentemente sospecha de la validez conceptual y formal de su escrito. Este hecho implica autoexigencia y el reconocimiento que la escritura es un producto inacabado, susceptible de mejorar, sobre todo, cuando se halla en el proceso.

Desde otro ángulo, cuando el lector potencial asume la lectura de ese texto referenciado en el párrafo anterior, reconstruye los significados del mismo y a medida que lo hace comprende y devela la estructura, sigue la ruta que

ha trazado el escritor y, además, es capaz de percibir los vacíos o inconsistencias del texto, en el caso que los tenga. Es así como mientras el lector comprende paulatinamente el texto académico que lee hasta terminarlo, se desarrolla una comunicación diferida (escritor-lector), que es exitosa si el lector logra seguir la ruta que ha trazado el escritor pensando en él y si la ruta que le ha dejado el escritor es lo suficientemente clara. De ahí que, Teberoski (2007, p.22) sostiene que:

El carácter distanciado de la comunicación [...] y la producción solitaria llevan al escritor a usar la estrategia de «guiar» de forma explícita al lector; la modalidad escrita le permite desarrollar recursos para realizar esa guía. Por eso, si consideramos la actividad, decimos que la escritura del texto es obra del lector; mejor dicho, de la posición enunciativa del escritor como lector. [...] Los procedimientos para guiar al lector se basan en las posibilidades de los actos textuales que dan lugar a las unidades y partes del texto. Se trata de procedimientos del escritor en su posición de lector, cuando piensa en el lector del texto.

Ahora bien, no todos los escritores asumen el proceso de escritura de la misma forma; existen variaciones entre uno y otro teniendo en cuenta el grado de conciencia lingüística que posea y el dominio del código escrito; lo mismo que del acervo de conocimientos sobre el tema de escritura, en el marco de una disciplina, desde donde se puede evidenciar la formación epistemológica y teórica, lo mismo que la praxis desplegada alrededor de esos saberes. Las condiciones de escritura enunciadas se constituyen en el anda-

miaje que hace posible que un escritor pueda desarrollar en la escritura de un texto académico procesos cognitivos y metacognitivos que le permiten monitorear su propio proceso.

Por otra parte, se hace énfasis en que uno de los aspectos más complejos de la escritura de los textos académicos, es lograr que se escuche la voz del escritor; de no ser así, se consigue un texto donde solo se escucha la voz de otros mediante referencias y citas en un campo del saber. Por eso, una tarea de escritura académica, además de un objetivo u objetivos claros de la escritura que involucre escuchar la propia voz, debe encontrarse permeada por una claridad conceptual de las técnicas y procedimientos de escritura, lo mismo que una conciencia clara de cómo ponerlas en práctica, desde la autorregulación o metacognición en el proceso de escritura. De ahí que Cassany y Castelló (1997) afirman que:

La posibilidad de escribir un trabajo interesante, original y sugerente que además relacione diferentes fuentes y las integre en la exposición y defensa de un nuevo punto de vista personal, sólo es posible si se dispone de un conjunto de estrategias que nos permitan planificar lo que vamos a escribir, controlar el texto mientras escribimos y revisarlo a la luz de nuestros objetivos. Es preciso dotarse de objetivos propios y elaborar una representación de la tarea que implique hacer oír nuestra voz y será necesario que las diferentes acciones que llevemos a cabo nos acerquen a ese objetivo.

Considerando la cita anterior, la escritura de un texto académico es un proceso estratégico susceptible de planeación, realización (desarrollo) y revisión. Aunque para que una tarea de esta naturaleza sea exitosa es necesario conocer todas las variables y las relaciones entre las mismas, al igual que tener conciencia de lo que se va a realizar y conocer el proceso para regularlo. Entonces, es importante enfatizar sobre algunos criterios relacionados con las técnicas y procedimientos denominadas: planeación, proceso de escritura (desarrollo de ideas) y revisión.

En cuanto a la planeación, como su nombre lo indica, es hacer una prospectiva del texto, un plan que sirva de apoyo a la hora de escribir. La planeación varía de un escritor a otro, incluso, un mismo escritor puede adoptar diversas formas de planear un texto tomando en cuenta aspectos como el tipo de texto, complejidad, tiempo disponible, etc.; pero es necesario planear la escritura independientemente del ritual que se utilice. Ese plan textual se convierte en un mapa orientador que, por supuesto, debe ser flexible para garantizar un radio de acción para cambios necesarios en beneficio del escrito.

Es así como existen diferentes formas de planear un texto. Tomando en cuenta la tipología que desarrolla Castelló (2007, p.59), se enunciarán tres clases:

Una primera posibilidad es la de aquellos escritores que suponen que para planificar es preciso disponer de un esquema detallado que incluya las principales ideas y las referencias de cada apartado, el número aproximado de páginas

que hay que escribir y la secuencia en la que se desarrollarán los contenidos.

Otro estilo diferente puede ser entender que un plan puede ser un conjunto de consideraciones más o menos abiertas, o difusas, respecto a la audiencia, al tono y al contenido que debe incluir el texto y que, a medida que vayamos escribiendo, ya se irán perfilando el resto de los detalles del escrito.

Una tercera forma de entender la tarea puede llevarnos a suponer que es mejor empezar a escribir sin guion ni plan previo, que lo importante es dejar que fluyan las ideas y que, una vez reunida la información en un primer borrador, ya nos dedicaremos a poner orden en el texto.

En la cita anterior se mencionan tres formas diferentes de planear un texto, aunque no quiere decir que sean las únicas; pero sí debe quedar claro que para asumir la tarea de escritura de un texto académico es indispensable desplegar una estrategia o ritual de planeación consciente que garantice un norte conceptual apoyado en los objetivos. Ahora, la planeación se halla atravesada por un aspecto substancial que tiene que ver con la generación y desarrollo de las ideas que son necesarias antes de sentarse a escribir el texto. En este momento no es importante la organización y calidad de las formulaciones lingüísticas, lo relevante es lograr atrapar las ideas; por tanto, la organización y afinamiento de las mismas puede hacerse posteriormente. Es así como la autora Castelló (2007, p.62) propone diversas técnicas para la generación de ideas, las cuales aparecen a continuación:

- Lluvia de ideas: generar el mayor número de ideas acerca de un tema sin importar la adecuación y pertinencia.
- Escritura libre: en este caso las ideas no se generan en forma de listado, sino que se redacta un primer «texto» supuestamente hilvanando de forma rápida sin atender a cuestiones de forma o corrección gramatical.
- Palabras clave: consiste en desarrollar lo que una determinada palabra significa y parafrasear e intentar explicar con las propias palabras estos términos que resultan clave para nuestro texto.
- Generación de preguntas: esta técnica es algo más sofisticada, puesto que implica preguntarse por aquello que deberíamos incluir en el texto, a la luz de nuestros objetivos, y responder a cada pregunta con un vertido de ideas lo más amplio posible.

Tomando en cuenta las técnicas enunciadas, cada escritor puede contar con una variada gama de técnicas para generar ideas iniciales en el proceso de planeación. En este contexto se reitera que lo importante en este momento de la escritura no es la corrección y pertinencia de las ideas, sino el hecho de tener claridad en esas ideas, porque si se atienden aspectos formales simultáneamente se puede truncar el proceso o fluidez de las ideas; incluso, en ocasiones es necesario utilizar recursos mnemotécnicos como abreviaturas, palabras clave, etc., para lograr sistematizar las ideas que en ocasiones vienen en torbellino. Lo anterior se debe a que el pensamiento fluye más rápido que el acto mecánico de escribir a mano o teclear en el computador.

Aquí cobra importancia también, si se considera pertinente, dejar un rastro de las ideas que se desarrollen en soporte escrito o borradores para poder percibir gráficamente cómo se transforman y mejoran las mismas. Ese rastro que se pierde, por lo menos en parte, cuando se escribe y corrige directamente en el computador u ordenador. Esta forma de trabajo parece formar parte del ritual de cierto tipo de escritores que aún no se han acostumbrado a la tecnología y se encuentran en transición entre la escritura a mano o borradores (que se constituyen en un rastro indeleble del proceso susceptible de ser retomado cuando el escritor lo requiera para llenar los vacíos de su memoria si se produce un texto extenso) y las tendencias actuales de sistematizar la información directamente en el computador.

En relación con el desarrollo del texto escrito, es el momento del proceso que se centra en la producción y desarrollo de las ideas o textualización. En este momento es muy importante el control del escritor mientras escribe, porque permanentemente deberá hacer elecciones en beneficio del escrito. Aquí la atención se centra más en el proceso que en el producto final.

Una vez desarrolladas la planeación y escritura del texto, se pasa al tercer momento del proceso de composición: la revisión. Como su nombre lo indica, es el momento de evaluar el escrito, pero no con la misma mirada del proceso que no atiende con mucho rigor aspectos formales; aunque esto no quiere decir tampoco que en el proceso se pulan totalmente los aspectos de contenido. Entonces, la revisión

es una mirada integral al texto aparentemente terminado que debe concluir con el equilibrio de los aspectos formales y de contenido o mundo de las ideas del escrito en una estructura coherente y cohesiva.

En el marco del proceso de escritura, también es importante tomar conciencia en qué momentos del desarrollo del texto tenemos dificultades, si al inicio, en el proceso o al momento de cerrarlo. Aquí, obviamente, aparecerían interrogantes e inquietudes y la resolución de los mismos serían respuestas o alternativas de solución frente a las dificultades. Esta forma de interrogación afina los procesos de conciencia del escritor; además, en este momento ya el texto comienza a tomar forma a través de los párrafos, hilvanando los conceptos e ideas a partir del hilo temático soportado en el tema de escritura. De allí se concluye paulatinamente el texto, aunque se le concibe todavía como un producto inacabado, pero que ya se configura como una estructura con unas condiciones mínimas, medias o altas de legibilidad, dependiendo de la rigurosidad de los retoques y correcciones a la luz de dos factores fundamentales: consecución de objetivos del plan textual y la competencia del escritor, desde la autorregulación.

Es así como los escritores expertos especializan con el tiempo la mirada frente a sus textos cuando los revisan, porque su acervo de conocimientos sobre la escritura, a raíz de la práctica constante, agudiza su conciencia lingüística y la autorregulación para monitorear, en este caso, las revisiones de sus escritos. Esa experiencia permite categorizar la

clase de errores: de contenido, de forma, de vacíos conceptuales en el marco de una disciplina, etc.; por eso, cuando los detecta los va ubicando en el ámbito que corresponde y realiza un esquema de correcciones priorizando lo estructural y así sucesivamente hasta concluir con la revisión. Por ello que Castelló (2007, p.68) afirma que “en el proceso de revisión un escritor detecta los problemas y los categoriza; luego, diagnóstica de manera precisa el problema detectado y, finalmente, hace una propuesta de solución”.

Ahora, es relevante tomar en cuenta también los perfiles del escritor. Ese perfil se relaciona con esos matices individuales que desarrolla un sujeto cuando escribe, que si bien debe ajustarse a convenciones producto de estudios e investigaciones que lo circunscriben dentro de un plano general; también tiene que ver con su comportamiento particular, que lo define como escritor. Este segundo aspecto, que a la larga es el que determina el perfil, se asocia a los rituales y formas de proceder ante la escritura, obviamente, comportamiento que puede ser consciente o poco consciente; es por eso que Castelló (2007, p.73) asevera:

Este perfil, fruto de la práctica –a menudo exitosa– y la repetición en muchas y variadas situaciones de escritura, probablemente sea también poco consciente, puesto que pocas veces ha sido objeto de reflexión.

Una de las recomendaciones en el momento de enfrentar tareas de escritura de cierta envergadura es la de conocer dicho perfil para saber qué aspectos se ajustan mejor a las exigencias. [...] Respetar el propio perfil, o aquella forma de

proceder con la que nos sentimos cómodos, no quiere decir legitimar algunos errores que podamos cometer, ni desistir de adquirir las estrategias necesarias para mejorar nuestra escritura. Se trata, por ejemplo, de saber que se puede flexibilizar la forma en que se planifica o revisa, pero sabiendo que estas son actividades que deberán realizarse en algún momento del proceso.

El perfil tampoco puede tomarse como una camisa de fuerza, donde la rigidez no le permita al escritor los espacios de reflexión frente a su tarea para tomar las decisiones más adecuadas a la luz de la conciencia acerca de lo que hace. Ahora, existen algunos perfiles de escritores, desde la perspectiva de Castelló (2007, p.74), que nos ubican ante un panorama variado que pone a pensar acerca del propio perfil que, como se mencionó, es un tema poco reflexionado. Algunos de esos perfiles son:

El perfil 'buzo': el escritor se zambulle inmediatamente en el proceso de textualización. Llena páginas con mucha facilidad y su escritura es intensiva. Pero cuando ha escrito abundantemente se enfrenta al problema de la organización del texto, tarea que puede resultarle tremendamente difícil. La metáfora del buceo se relaciona con la dificultad de ver el texto de forma integral para darle forma, lo que implica planificar a partir de una primera versión, donde a menudo debe revisar simultáneamente. Si el escritor no es consciente de esa dificultad puede desanimarse ante esa tarea compleja. Este tipo de escritores tienen creencias irreflexivas como pensar que la primera versión es la mejor (o

debería), que cuando se le da mucha vuelta a una idea el resultado no es el mejor. Estas creencias frenan la adquisición de estrategias de planificación y revisión.

El perfil 'helicóptero': este perfil es opuesto al anterior, aquí el escritor desarrolla una escritura extensiva para dominar el panorama general. La metáfora del helicóptero hace referencia a que el escritor posea información de la imagen general del texto, sus límites, su estructura, aunque todavía no conciba aspectos más concretos sobre sus apartados, etc. Este tipo de escritor presenta dificultades a la hora de escribir porque no tiene clara la información concreta de su texto, ni la forma de organización del mismo, así como los objetivos y el tipo de texto que quiere conseguir. Este escritor debe desprenderse transitoriamente de su imagen global para incursionar en aspectos concretos del texto; se trata de hacer sucesivos *zooms* para volver a retomar luego la planificación general. Este tipo de escritura puede producir bloqueos, lo que causa sentimientos de abandono. El ser consciente del proceso desactiva el bloqueo y se recomienda reposar el texto para continuar con las revisiones.

El perfil 'puzle': según Riley (2000, como se cita en Castelló 2007, p.76) este tipo de escritor es el que se encarga de encajar diversas piezas como en un juego de *puzle* (o rompecabezas) hasta conseguir una figura final con sentido y significado. Algunos autores llaman a este perfil «periodístico», por la forma de escribir de algunos representantes de esta profesión, lo que se desprende de algunos estudios realizados con periodistas. Este escritor dispone de una

serie de archivos desde donde, según los procesadores de textos, “corta y pega”. La tarea del escritor es determinar qué información es adecuada, cuál relevante y cuáles son las relaciones entre las piezas de información y, por ende, cuáles deberían ser los nexos y conectores para darle unidad al texto. El peligro radica en la coherencia de los párrafos y de qué manera debe modificarse la información al interior de los mismos, lo que con frecuencia causa ansiedad. Este proceso implica objetivos claros.

El perfil ‘caos’: este escritor, en ausencia de regularidades, inicia sin reflexión previa lo cual puede conducirlo a llenar páginas con regularidad o dificultad para comenzar a llenar la página en blanco. El escritor de este perfil atribuye su escritura a musas que definen los momentos de escritura. Es conveniente tener en cuenta regularidades en relación con la aparición o no de las musas para aumentar el nivel de conocimiento del proceso de escritura.

Este tipo de escritor por sus creencias y actitudes se puede desanimar con frecuencia. También, es importante desprenderse poco a poco de las musas para pensar de manera más consciente el proceso de escritura desde sus etapas, procesos y subprocesos.

Como puede evidenciarse, con los perfiles enunciados anteriormente se puede establecer la competencia del escritor a la luz de su grado de conciencia frente a la escritura. Ello reitera, una vez más, la importancia que tiene la reflexión acerca del propio proceso y, tomando en cuenta la estructu-

ra y complejidad del texto académico, parece ser necesario dominar también los factores asociados al perfil, como un acto de reconocimiento de esas variables para consolidar la producción científica en el marco de una disciplina del saber, las cuales son rigurosas.

Cognición y metacognición en la escritura

La escritura puede considerarse una actividad cotidiana en la universidad, tanto para estudiantes como para docentes Applebe, (1987, como se cita en Ochoa y Aragón (2007, p.12). Por esa misma razón se hace necesario que los primeros escriban bien, pero se hace aún más relevante que los docentes también lo hagan, porque son ellos quienes orientan la academia y, además, las tendencias globales actuales exigen de los docentes visibilidad intelectual a través de sus publicaciones como una condición importante para el diálogo en el marco de la escritura académica.

Según Meneses, Mata y Ravelo (2007) es pertinente que en la educación superior no se conciba la escritura como un proceso acabado y que los textos académicos bien elaborados no sea privilegio de unos pocos, ya que es necesario considerar que cualquier profesional con pregrado sin importar su disciplina debe tener la habilidad para escribir a partir de algunos postulados importantes de las teorías cognitivas; ya que si se reconoce que cuando se escribe se ponen en juego procesos como la memoria, la atención y la regulación, se estaría teniendo en cuenta conceptos implicados en esas teorías, que obviamente tienen un lugar destacado en la escritura. En consecuencia, la escritura vista

desde la cognición tiene sus orígenes con los trabajos de Emig (citado por Marinkovich, 2002) quien la propone como un proceso recursivo.

Por otro lado, en la misma línea de investigación, Flower y Hayes (1988) desarrollan toda una teoría que direcciona la producción escrita como un proceso funcional en el que están involucrados toda una serie de pasos que debe llevar un escritor experto para lograr textos adecuados. Gracias a sus investigaciones, utilizando el protocolo como herramienta para que los sujetos describieran paso a paso su proceso al escribir, lograron proponer un modelo de escritura que en esencia tiene tres componentes:

La situación comunicativa (the task environment). Esta empieza con el problema retórico planteado por el escritor cuando inicia escribiendo el tema, el destinatario, conocimientos compartidos, roles, lugar, etc. Para los autores es el elemento más importante al inicio del proceso. Otro elemento importante es el texto escrito, el cual va desarrollando el escritor y demanda tiempo y atención durante la composición.

Memoria a largo plazo (the long-term memory). Aquí están almacenados sobre el tema y los esquemas textuales. Igualmente, los conocimientos sobre la audiencia.

El proceso de escritura (the writing processes). En este paso se incluyen los procesos de planificar, redactar y revisar. En el paso inicial, se dan tres subprocesos: generar ideas, organizar ideas y formular objetivos. En el segundo, el escritor escribe teniendo en cuenta la organización del escrito, haciéndolo comprensible para el escritor. Y por último la revisión, la cual

consiste en la lectura y corrección del texto. Estos tres subprocesos se encuentran regulados por el monitor, el cual tiene como función controlar y regular el proceso.

Ahora, la propuesta de Flower y Hayes (1988), da cuenta del uso de la memoria a largo plazo para definir aspectos como el tema, la audiencia y un plan de escritura. Estos tres elementos representan un norte o prospectiva del texto; es decir, quien considera estos aspectos a la hora de escribir, parece tener más posibilidades de éxito en la tarea que quien no lo hace. Así, después de resolver el problema retórico basado en el tema, la audiencia y el propósito, finalmente aparece el texto escrito, obviamente, sujeto a revisiones para mejorarlo. Dentro de este contexto, el escritor le da forma a su producción escrita tomando en cuenta los procesos de planeación, escritura y revisión mediante el monitoreo, acudiendo permanentemente a la memoria a largo plazo; obviamente, el éxito de la tarea de escritura depende, en gran parte, del grado de metacognición o conciencia lingüística que despliegue el escritor para poder regular los procesos cognitivos implicados en la escritura.

En el marco de esa nueva propuesta, Hayes (1996, como se cita en Cassany, 1999, p.60) establece diferencias entre dos componentes; el individual (emocional y cognitivo) y el sociocultural. Este último guarda relación con la influencia de las tecnologías en el proceso de comunicación, además de que en la esfera social, por ejemplo, muchos textos son el resultado de la cooperación entre varios colaboradores,

como es el caso del texto académico, objeto de reflexión en la presente investigación.

En cuanto al componente individual, se propone una interrelación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo conceptual que están almacenados en la memoria a largo plazo, de la que podría decirse es “el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia)” (Cassany, 1996, p.61). Estos tres componentes guardan una estrecha relación con los *valores, destrezas y conceptos*. Estos tres elementos mencionados convergen en la memoria de trabajo, que a su vez consta de memorias específicas: fonológica, semántica y visoespacial (p.60). Para Morgado (2005) este tipo de memoria permite retener información sobre algo que se acaba de decir, situaciones que acaban de pasar o pensamientos que se acaban de tener para ser utilizados inmediatamente en el propio razonamiento, en la resolución mental en curso de algún tipo de problema, o en la toma de decisiones cuando se escribe.

Otro de los componentes que aparecen en este modelo tiene que ver con lo *motivacional y lo emocional*, pues los estados y procesos mentales implicados en la tarea de la escritura en cierta medida dependen de las emociones de quien escribe. El escritor piensa y siente (placer o angustia) al momento de producir un texto; de ahí que Hayes (1996, como se cita en Cassany, 1999, p.72) diferencia entre: 1º, las predisposiciones (motivación, interés y emociones del autor al escribir); 2º, las creencias o actitudes hacia el proceso escritor.

En cuanto a las primeras, *las predisposiciones*, es innegable que ese factor parece ser muy importante a la hora de escribir, en tanto que las acciones del ser humano, en parte, son guiadas por los intereses y motivaciones que pueden influir en la calidad del resultado de una tarea o actividad desarrollada. Así, la calidad de la producción textual se encuentra atravesada por este factor. Ahora, en cuanto a las segundas, *las creencias o actitudes*, relacionadas con el contexto social y cultural, de donde los sujetos interiorizan ideas como: “escribir es una habilidad innata”, “la escritura se encuentra reservada para unos pocos”; ideas, muchas veces reforzadas desde la escuela, en el marco de la educación tradicional que, desafortunadamente, desembocan en la baja autoestima frente a la escritura. De allí que muchas personas se sientan incapaces de producir un buen texto y, en consecuencia, esa creencia podría producir una especie de bloqueo ante la escritura. Sin embargo, parece que las emociones positivas y la confianza en el aprendizaje se relacionan con la conducta experta al escribir.

En este mismo componente, *creencias y actitudes*, se incluye también la formulación de objetivos y el cálculo o estimación entre coste beneficio o elección del método ya que, según Cassany, (1996, p.61)

el autor, según el grado de beneficio (propósito, interés) que estima obtener el texto, decide qué grado del coste (esfuerzo, dedicación) está dispuesto a emplear, en el supuesto de que pueda elegir entre conductas más o menos laboriosa.

En consecuencia, el proceso de escritura parte de una motivación interna inicial que, de alguna manera, configura la tarea de escritura. En este ámbito el escritor parece autonegociar la rigurosidad que le imprimirá al proceso de escritura que se dispone a iniciar que, finalmente, se encuentra definida por variables como esfuerzo, dedicación y tiempo que decide emplear. Así, los factores enunciados y sustentados en estos dos últimos párrafos se constituyen en el andamiaje o suelo nutricional de donde se desprende el texto escrito y su calidad parece depender de ese sustento.

Por último, la investigadora Flower (1987) hace una reorganización de los procesos cognitivos de acuerdo a que sean receptivos o productivos y trabajen con formas lingüísticas (gráficas) o con representaciones mentales. Esta reorganización se propone de la siguiente manera:

La interpretación textual: es la construcción de las representaciones internas de los diversos *inputs* que el autor recibe, los cuales pueden ser orales, escritos, consignas de manuales, gráficos o no verbales. De acuerdo con este modelo se dan tres tipos de lectura: La primera, la lectura para comprender textos, es decir, interpretación de información que el autor necesita para escribir su texto. La segunda, lectura para comprender la tarea, o sea, la interpretación de las instrucciones escritas que en contextos escolares y laborales, definen las tareas de composición. La tercera, la lectura para evaluar el texto, que es la que realiza el autor para leer su propio texto con el fin de construir un significado del mismo y compararlo con el que él se había propuesto;

además de identificar errores de fondo, trata de identificar las necesidades del lector, la posición personal del texto, la estructura y el género.

La reflexión: este aspecto trata de la relación de los conocimientos previos y las nuevas representaciones que desarrolla el autor. Aquí se dan tres procesos básicos: la solución de problemas, que tiene que ver con la aplicación de un “método” o secuencia de pasos para alcanzar un objetivo de escritura; la toma de decisiones, en la cual quien escribe debe elegir una opción entre varias que se plantea, tales como los argumentos que utilizará o la posición que asumirá en el texto y la inferencia, que es el proceso que se hace de crear una nueva información a partir de la ya existente. Todo este proceso se relaciona estrechamente con la interpretación y la producción textual, ya que cuando el autor, por ejemplo, esté revisando la bibliografía, puede que esté realizando la interpretación y de ahí haga una reflexión para tomar decisiones sobre hacia donde dirigirá la búsqueda y la selección de las ideas a utilizar en el texto.

Textualización: la textualización, dentro de la propuesta de Hayes (1996, como se cita en Cassany, 1999, p.70) tiene que ver con la creación de “productos” (outputs) lingüísticos a partir de representaciones internas y para los mismos se dan los siguientes pasos:

1. Utilización de elementos del plan del texto y de la prosa elaborada hasta el momento para recuperar “paquetes de contenido semánticos” que se encuentran en la memoria a largo plazo.

2. Estos paquetes son llevados en la memoria a lo largo del trabajo.
3. El escritor crea una posible forma verbal con el fin de expresar ese contenido y a su vez lo almacena en una memoria articulatoria temporal. Este procedimiento se repite hasta que el contenido semántico que está en la memoria de trabajo es agotado.
4. Se relacionan de manera vocal o subvocal, la forma verbal.
5. Evaluación de la forma verbal. Se repiten los pasos 3 y 4 si el resultado es negativo, pero si este es positivo se hace la redacción

Es necesario reconocer la gran importancia que tienen los procesos cognitivos en la escritura, ampliamente desarrollados por Flower; pero no se puede perder de vista que existe también otro tipo de procesos, denominados metacognitivos, que regulan y monitorean los procesos cognitivos en el desarrollo de la escritura. Parece ser cierto que si para desarrollar con éxito una tarea de escritura es necesario desplegar una serie de estrategias cognitivas, también lo es, que para poder regular y monitorear las mismas, se requiere apelar a la metacognición que permite el desarrollo consciente de los procesos y subprocesos implicados en la escritura. Al respecto Flavell (1996, p.160), como se cita en Lacon de De Lucía et al (2008) propone: “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas

para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante”.

Este último autor habla de dos dominios metacognitivos: *el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva*. El primero se refiere al conocimiento que tienen los sujetos sobre la cognición (capacidades propias y de otros, conocimiento y demanda que genera determinada tarea, estrategias a elegir para lograr un objetivo, entre otras); la segunda, se relaciona con las sensaciones que experimenta un sujeto cuando está llevando a cabo un proceso cognitivo, darse cuenta del grado de dificultad de algo que está realizando o percatarse que el camino elegido para solucionar un problema no es el correcto. Esta conciencia frente a lo que se hace, en el marco de los procesos cognitivos, funciona como una luz orientadora que permite que el sujeto pueda autorregular procesos, como por ejemplo la escritura.

Entonces, se podría decir que la escritura es un proceso complejo que involucra tanto estrategias cognitivas como metacognitivas. Las mismas garantizan, a la luz de la claridad conceptual y la conciencia en lo que se hace, textos escritos que dan cuenta de los mensajes que quieren transmitir sus autores de manera coherente y cohesiva que permiten que la producción escrita sea legible. Ahora, tomando en cuenta la escritura en la universidad, que por lo regular se circunscribe a los textos académicos, además de las características comunes a todo texto escrito, se caracterizan por el rigor científico porque encapsulan los saberes producto de las investigaciones.

METODOLOGÍA

La investigación se concibió desde el enfoque cualitativo, ya que desde esta perspectiva se puede tener una visión profunda del problema y de la realidad que lo rodea. En este sentido Cerda (1998, p.48) menciona que una de las características de este enfoque es la descripción del fenómeno observado. En el caso particular, el presente estudio tuvo como objetivo general analizar los rituales de escritura de dos maestros universitarios para develar aspectos del proceso que a simple vista no son observables.

Para la realización del análisis se abordaron diversas aristas de los rituales de escritura de los maestros objetos de estudio mediante los objetivos específicos relacionados con la identificación de las características de su escritura, las estrategias que usan al escribir, el reconocimiento de las dificultades que enfrentan a la hora de producir textos y el reconocimiento de las estructuras textuales que producen. Es así como develar los procesos y subprocesos que generan los docentes universitarios objeto de estudio durante la pre-escritura, la escritura y la re-escritura de sus textos desencadena una dinámica procesual que no es posible evidenciar mediante métodos de investigación cuantitativa. Para lograr lo anterior se hizo necesario estudiar a profundidad el problema; por esta razón, como se dijo anteriormente, el Estudio de Casos es coherente con la investigación cualitativa, el cual es considerado por Cerda (1998, p.85) como aquel que hace un análisis profundo de la interacción de los

“factores que producen cambios, desarrollo, o crecimiento en los casos seleccionados”.

Por otro lado, el Estudio de Casos es viable en una investigación cualitativa como esta porque, como afirma Albert (2007):

contempla una descripción y un análisis en detalle de unidades sociales o entidades educativas únicas, por lo tanto, es considerado pertinente para estudiar en profundidad una situación problema; ya que esto permitirá a los investigadores centrarse de forma concreta en los procesos interactivos que lo conforman y en su aplicabilidad en situaciones naturales.

Es así como el andamiaje metodológico desarrollado permitió un acercamiento con los dos docentes referenciados para indagar sobre la forma como asumen o desarrollan sus rituales particulares al momento de escribir en el contexto universitario.

Métodos y técnicas de recolección de datos

Las técnicas y métodos de recolección de información se encuentran asociadas a los canales o dispositivos que utilizan los investigadores para tener acceso de manera organizada y sistematizada a la información requerida para un estudio. Desde la investigación cualitativa, este aspecto tiene como propósito, según Albert (2007) “obtener información de sujetos, comunidades, contextos o situaciones”. Para el caso de esta investigación se mantuvo un acercamiento con los docentes con el fin de identificar la manera

como desarrollan su proceso escritor y determinar las características particulares de cada sujeto participante.

En el presente estudio relacionado con la escritura de dos maestros en la universidad se utilizó el instrumento para la recolección de datos o información: *la entrevista semiestructurada*, que para este caso se aplicaron dos.

La entrevista

La entrevista es una técnica de recolección de información o de datos que consiste en establecer un diálogo con el entrevistado o entrevistados. Las características de este instrumento es la libertad de expresión que puede hacerse verbalmente o por escrito. Según Giroux y Tremblay (2004) “la entrevista de investigación se realiza con el propósito de aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno”.

Dentro del contexto de este estudio, la entrevista se considera una mediación entre los investigadores y los sujetos estudiados para tener un acercamiento a los procesos mentales y estrategias o rituales que desarrollan los docentes universitarios cuando producen sus textos escritos como fenómeno que se investiga.

DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado, los investigadores centraron su atención en los datos recolectados para analizarlos a la luz de los postulados desarrollados en el marco teórico; esto es, inter-

pretar lo que no aparece de manera explícita, ir más a allá del dato. Lógicamente, esas claridades van apareciendo cuando se confronta la información obtenida, la teoría y los conocimientos previos de los investigadores. Es así como, las reflexiones que resultan de ese proceso de interpretación se encuentran permeadas por las voces de los investigadores dando paso a la discusión, que es ese ámbito de producción intelectual donde se enuncian y recontextualizan ideas o postulados teóricos, tomando en cuenta el contexto de un estudio.

Así, el análisis de los resultados se desarrolló a partir de las técnica e instrumento aplicados durante el proceso: *la entrevista semiestructurada*, que se aplicó a los dos docentes que participaron en el estudio (para el caso fueron necesarias dos entrevistas) con el fin de identificar el tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los docentes durante el proceso de escritura; además, identificar las dificultades que enfrentan al escribir. En cuanto a las informaciones captadas a través de las entrevistas, el investigador decidió hacer el análisis no docente por docente, lo cual es una opción para abordar el análisis, sino tomando información de cada entrevista para luego confrontar lo expresado por los dos sujetos; es decir, colocar en un mismo escenario las dos informaciones para poder tener una perspectiva integral de las mismas para evidenciar aspectos relacionados con los procesos cognitivos y metacognitivos que los docentes referenciados ponen al servicio de su proceso, en el marco de los rituales de escritura.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Como ya se mencionó, el instrumento utilizado en esta investigación fue la entrevista semiestructurada, para la cual fue necesario aplicar dos a cada uno de los docentes que hacen parte del estudio, con el fin de reconocer las estrategias utilizadas cuando asumen el proceso de escritura y las dificultades con las que se enfrentan al momento de producir sus textos. Aquí se planteó un análisis global de la información; es decir, se seleccionaron informaciones comunes a las entrevistas tomando como referencia las preguntas hechas a los docentes para establecer las informaciones aportadas y se hicieron las interpretaciones pertinentes a la luz de la teoría; luego, se abordaron las reflexiones como aportes a la discusión.

Es así como, este análisis fue abordado desde los enfoques cognitivos que plantean Flower y Hayes (1988), Daniel Cassany (1999) y Monserrat Castelló (2007), ya que la escritura se concibe no como un proceso lineal sino que, por el contrario, el autor lleva a cabo una serie de pasos y de procesos al momento de producir un texto, por lo que esta consideración no es unidireccional.

Desde esa perspectiva, Flower (1989), concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos e identifica tres procesos básicos: *la planificación, la traducción y la revisión*, y estos a su vez incluyen otros subprocesos: formulación de objetivos, generación de ideas, evaluación de producciones intermedias. Esos tres procesos, a su vez, remiten a la concepción secuencial: *pre-escri-*

tura, escritura y re-escritura. El modelo se presenta como un proceso no lineal, de manera que el orden de los subprocesos es variado e indeterminado. Además, para el análisis de la información se tomaron en cuenta los tres momentos referenciado con sus respectivas subcategorías que se enuncian a continuación: *planeación* (la audiencia, selección de un tema, toma de posición, generación de ideas, búsqueda de información, organización de ideas, formulación de ideas y finalidad); *textualización* (redacción del primer borrador) y *revisión* (predisposiciones frente a la escritura y actitud frente al proceso de escritura).

Planeación

Según Castelló (2007) la planificación consiste en hacer una prospectiva del texto, un plan que sirva de apoyo a la hora de escribir. Por otro lado, Flower y Hayes (1988), afirman que la planificación se inicia con el problema retórico en que el autor plantea el tema y decide a quién va dirigido el escrito (destinatario). Además, en la planeación el escritor asume los objetivos que pretende conseguir, genera ideas, recupera y organiza los datos de la memoria a largo plazo relevantes para la tarea. De ahí que se analizan los siguientes subprocesos:

La audiencia

En la pregunta 1, de la primera entrevista se interrogó a los docentes: ¿Cuál fue el lector potencial de su texto? Respondieron así: Docente 1, “Está dirigido básicamente a docentes universitarios y al personal administrativo que tiene que

ver con la parte académica de las universidades”; el docente 2, “va dirigido a docentes de cualquier nivel de formación”. Las respuestas anteriores dan cuenta que cada uno de los entrevistados es consciente de la audiencia o lector a quien va dirigido su texto. En el proceso cognitivo, el autor que conoce su audiencia considera los requerimientos discursivos del contexto concreto para el que escribe (destinatario) e inicia la búsqueda de adecuación entre los planos: espacio conceptual y destinatario, que provoca que el autor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos (Cassany, 1999, p.58). La adecuación es una de las características textuales y tiene que ver con el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa, definida por Cassany (1999, p.85) como: “la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo) que hay que utilizar”.

Selección de un tema

En la memoria a largo plazo se ubican los conceptos que se tienen del tema, los esquemas textuales y los conocimientos sobre la audiencia. De ahí que en las dos entrevistas se determina el tema sobre el que van a escribir los docentes que hacen parte de la investigación. El docente 1 dijo al respecto: “tengo en cuenta el tema y relaciono el título con el tema...la evaluación del aprendizaje y su función formativa”; el docente 2, “inquietud de cuáles son los fundamentos de la ética de la educación y con base a eso propongo el tema”. Tomando en cuenta esas respuestas, se puede inferir que los dos docentes (1 y 2) tienen claro el tema que

abordan en su texto, lo que evidencia que quien escribe posee un almacén ilimitado donde guarda los datos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza para la composición (Cassany, 1999, p.61). Por su parte Flower y Hayes (1996) destaca el papel importante que desempeña la experiencia escritora en la acumulación de información en la memoria a largo plazo.

Además, las respuestas dadas por los docentes entrevistados, coincide con los que Flower y Hayes (1988) denomina el problema retórico que se plantea el autor al iniciar un escrito: se propone un tema, elige un destinatario y establece un lugar social. Desde esta perspectiva cognitiva de la escritura, este es uno de los elementos más importantes del proceso escritor; porque si el autor no tiene claridad en los elementos retóricos, el texto no podrá adecuarse a las características de la situación. Para concluir, se puede observar que los temas que abordan se relacionan con el contexto en el que se encuentran como docentes del nivel superior.

Toma de posición

Los dos interrogados asumen una posición frente al tema de su texto, porque frente a la pregunta: ¿Qué querías transmitir en ese texto? (entrevista1). El docente 1 contestó: “dejar claro que definitivamente mejoren los sistemas educativos en Colombia, tienen necesariamente mejorar los sistemas evaluativos”; el docente 2, “había una intención de demostrar cuáles son las bases o los fundamentos a través de los cuales uno puede hablar de una educación solidaria y de una educación con fundamentos políticos”. Por lo anterior, el proceso cognitivo de la escritura posee la toma

de decisiones, que consiste según Hayes (1996), citado por Cassany, (1999, p.68) en evaluar las distintas opciones posibles para (docentes 1 y 2) un hecho y elegir una, como es: el punto de vista que adoptarán, los argumentos que incluirán (docentes 1 y 2) en el texto que desarrollarán.

Generación de ideas:

Consiste en recuperar ideas de la memoria a largo plazo; es decir, es una especie de búsqueda memorística, según Castelló (2007) "Generar una serie de ideas acerca de un tema sin importar la audiencia". De ahí que, al interrogante: ¿Utiliza algún recurso o alguna técnica para escribir? Los entrevistados respondieron: docente 1, "organizo mentalmente las ideas...convierto el título en pregunta...escribo ideas". El docente 2, "Pienso en qué ideas desarrollaré... pienso cómo estructurar el texto...genero ideas a partir de información previa...utilizo esquemas para organizar las ideas". Ahora, el modelo de Hayes (1996), como se cita en Cassany (1999, p.62), reorganiza los procesos cognitivos según sean receptivos o productivos y trabajen con formas lingüísticas gráficas o esquemas, como lo realizado por el docente 2, y con representaciones mentales, como dijo el docente 1.

De ahí que Castelló (2007, p.51) plantea que las operaciones mentales que llevamos a cabo en una situación de escritura específica dependerán tanto de las relaciones entre las variantes que actúan en el proceso de composición de forma simultánea, como del grado de conciencia que tengamos sobre ellas. Así mismo, el escritor puede utilizar en

su planeación una serie de preguntas que le ayuden a configurar un mapa que se pueda orientar de manera flexible y susceptible de cambios; pero que, a la vez, le sirve como técnica que implique cuestionarse por aquello que debería incluir en el texto, y responder a cada pregunta con un vertido de ideas lo más amplio posible (Castelló, 2007, p. 62), como lo observamos en las respuestas que nos dio el entrevistado 1, “convierto el título en pregunta”.

Es así como cuando un escritor logra dilucidar o aclarar el plan textual, traza una ruta para escribir su texto donde puede ir monitoreando las señales dejadas, que en este caso particular están representadas en preguntas. Ahora, lograr hacer tal proceso implica, indudablemente, un nivel en el grado de conciencia frente a la escritura que circunscribe al escritor en el plano metacognitivo, que le permite regular las estrategias cognitivas implicadas.

Búsqueda de información:

Otra subcategoría de análisis encontrada en la planeación es la *búsqueda de información*; al respecto se les indagó con la pregunta: ¿Cómo hiciste para buscar información al escribir el texto? (entrevista1). Cada entrevistado respondió: docente 1, “leo varios autores para tener dominio del tema”; el docente 2, “utilizo fuentes primarias antes de producir el texto”. En consecuencia, la recogida de información puede provenir de diferentes fuentes: libros, revistas, periódicos, enciclopedias, de la observación de la realidad de nuestra propia experiencia. En relación con esto Flower y Hayes (1981) comenta que el escritor puede trabajar sobre

marcos conceptuales más amplios, como la lectura de libros, novelas, comprensión de mapas, etc. como lo observamos en el caso de los sujetos de la muestra.

Organización de ideas

Encontramos que la *organización de ideas* es otro de los subprocesos que realizan los dos docentes, pues en sus comentarios se puede identificar que estructuran la información de acuerdo con la situación de organización. En este paso quien escribe decide en qué orden irán las ideas principales y secundarias (Flower y Hayes, 1988). Esto se pudo identificar cuando los sujetos participantes de esta investigación respondieron a la pregunta: ¿Cómo hizo para organizar las ideas? (Guía de entrevista 1). El Docente 1 dijo: "... como que organizas primero las ideas mentalmente. Bueno yo... Voy a hacer esto primero. Voy a dar una idea general de lo que es la evaluación en Colombia para luego aterrizar en lo que realmente es relevante en ese momento que era la función formativa de la evaluación". También agregó: "O sea como ordenar las ideas y desarrollarlas un poquito y luego ya le doy forma y lo paso al computador". De estas respuestas se pudo inferir que el docente 1 no tiene muy claro el proceso cognitivo de planeación porque, primero, divaga al dar su respuesta y parece no tener claro el proceso y, segundo, hace su organización de ideas de manera mental corriendo el peligro de perder de vista esas ideas al momento de desarrollarlas en el texto.

Al mismo interrogante el docente 2, respondió:

“... que yo hice fue tratar de estructurar muy al estilo de Habermas, quien normalmente sus escritos se caracterizan porque parten de una introducción en la cual él presenta la idea global de lo que va a trabajar. ...Y lo que hace es que él numera los puntos que va a tratar. Entonces yo más o menos monté la misma estructura y con base en eso fui desarrollando, digamos la temática que quería trabajar.

De esta respuesta se puede interpretar que el docente 2 tiene claro cómo planear su texto porque usa el modelaje; es decir, emular la manera cómo otro autor desarrolla su texto, que este caso es Habermas. De ahí que seguir un modelo es un punto de apoyo para darle forma a la planeación de un escrito, que en este caso parte del planteamiento de una idea general que guía al escritor. Esta respuesta también evidencia que el docente 2 tiene claro que un texto parte de su introducción, desde donde se proyecta lo que se va a desarrollar más adelante en el texto.

Formulación de ideas:

En el análisis de las entrevistas también se pudo observar que se da el subproceso de *formulación de ideas*, por ejemplo, el docente 2 frente a la misma pregunta ¿Cómo hizo para organizar las ideas? (Guía de entrevista 1) comenta:

Habermas tiene una particularidad para escribir y es que él es coherente con su propuesta o su método de escritura filosófica y es la reconstrucción. Entonces, cuando Habermas va a agotar un concepto o una categoría o va a desarrollar una teoría él no es ajeno a la tradición. Él se circunscribe a una tradición y a partir de eso, él comienza a reconstruir o a escribir o

a hacer su propuesta particular. A mí de modo particular me interesa ese método de escritura, porque... Entonces, eso es lo que me interesa de modo particular en su... Y lo otro es que obliga necesariamente a que uno esté revisando permanentemente la coherencia conceptual de la propuesta. Si uno va haciendo un método reconstructivo, va digamos, de alguna manera, dando cuenta de ese proceso”.

Como ya se mencionó en el apartado anterior (organización de ideas) el docente 2 confirma que cuando escribe sigue el Modelo de Habermas, específicamente, la reconstrucción, que es posible desarrollar siguiendo la ruta de la tradición filosófica en este caso, para poner en diálogo lo que se escribe con los conocimientos acuñados alrededor de la filosofía a través de la historia. Es así como, este modelo o camino para generar escritura tiene unas implicaciones que exigen con rigor y de manera simultánea, por un lado, el desarrollo de procesos intelectuales complejos relacionados con la disciplina y, por el otro, el proceso de escritura y la complejidad que representa.

El docente 2 cuando planea su texto lo hace de forma nítida, apoyado como ya se dijo, en el Modelo Reconstructivo de Habermas que le permite dejar unas marcas claras y precisas en cuanto al objetivo y temas a desarrollar en su texto, los cuales enumera en la introducción. Sin embargo, con respecto al docente 1, el tema de la generación de ideas no es tan claro y preciso como ocurrió con el docente 2, porque lo hace de manera mental, sin soporte escrito (esquema,

lluvia de ideas, etc.) lo que puede hacerle perder el norte o el esquema de escritura concebido previamente.

Para concluir, los docentes entrevistados realizan una fase de generación y organización de ideas, que es también denominada pre-escritura, ya que incluye toda una serie de operaciones que se tienen que llevar a cabo antes de escribir el propio texto. No obstante, queda en evidencia que existen diferencias entre los dos docentes en cuanto al grado de conciencia frente al proceso de escritura y, precisamente, ese grado de conciencia hace que una tarea de escritura sea exitosa o no a través de los rituales propios de cada escritor.

Finalidad

Al redactar es necesario tener claro el fin o propósito del texto. La finalidad de un texto puede estar estrechamente asociada a las diversas estructuras que se abordan en el ámbito académico como son: narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa, entre otras. Por ello se indagó: ¿Qué querías transmitir a ese lector? Pregunta 3, entrevista 1; y ¿De qué manera te das cuenta que tu texto necesita ser reestructurado? El docente 1 no supo responder al interrogante, lo que nos lleva a concluir que no tiene claro la finalidad del texto, ni qué tipo de texto ha elaborado. El docente 2, comenta: “responder a una postura, unas premisas y argumentar”. De esta respuesta se puede deducir que este docente tiene muy claro el propósito de su texto, que en este caso es argumentar. También se pudo concluir que

tiene claras las claves de la argumentación por el metalenguaje que utiliza: postura, premisas, argumentar.

Por lo anterior, se puede concluir que en la planeación, como su nombre lo indica, se realiza una prospectiva del texto. Esta etapa varía de un escritor a otro, incluso, un mismo autor puede adoptar diversas formas de planear un escrito, tomando en cuenta aspectos como: el tipo de texto, complejidad, tiempo disponible, etc. Pero es necesario planear la escritura independientemente del ritual que se utilice. Incluso, la planeación incluye subprocesos específicos ya mencionados como: generación de ideas, formulación de objetivos, adecuación del lenguaje, tener en cuenta una audiencia y la búsqueda de información. Además, Cassany (1999, p.339) incluye grados de motivación y de decisión para la elaboración del texto como otro componente esencial.

Por otra parte, tomando en cuenta el perfil del escritor, el docente 2 escribe a partir de un modelo, el de Habermas. El docente 2 tiene la necesidad de poseer una perspectiva global de la información, así como los objetivos y el tipo de texto que quiere conseguir, es el llamado "escritor helicóptero", Castelló (2007, p.74). La metáfora, según esta autora, señala que el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de sus límites y de su estructura; aunque en el caso particular de este escritor también posee claridades sobre el contenido de cada apartado, porque se apoya en la tradición y visiona concretamente lo que va a desarrollar en cada apartado, lo cual corresponde con el

perfil del “escritor buzo” (p.71). En consecuencia, el docente 2 comparte su perfil con dos tipos de escritores, el helicóptero y el buzo, de lo que se puede concluir que maneja con propiedad las claves del proceso de escritura desde la puesta en escena de procesos metacognitivos que le permiten el dominio de las diversas estrategias cognitivas que utiliza al escribir. En relación con el docente 1, se podría afirmar que, parcialmente, posee el perfil del “escritor helicóptero”, porque al planear el texto (de manera mental, sin soporte escrito o esquema) parece tener una idea general de lo que va escribir, pero luego esa claridad parece que disminuye porque su memoria parece no poder reconstruir a cabalidad ese plan mental que trazó al inicio.

Textualización

Es la generación de textos escritos fónicos o gráficos a partir de las representaciones internas. En esta fase de la escritura, las ideas del escritor son transformadas en ideas escritas organizadas que permiten ser comprendidas por el lector y, a la vez, incluye una serie de aspectos como son: escritura de un primer borrador, reescritura, lectura y la relectura. Los cuales se analizan a continuación mediante las siguientes subcategorías:

Redacción del primer borrador:

En el primer borrador no se trata únicamente de poner por escrito pensamientos ya organizados, sino que la información generada durante el proceso de planificación pueda estar representada no solo mediante el lenguaje,

sino también mediante otros símbolos, como imágenes o sensaciones cinéticas (Flower y Hayes, 1988). En esta fase de la escritura, las ideas del escritor son transformadas en ideas organizadas que permiten ser comprendidas por el lector. Para poder indagar sobre este aspecto se preguntó: cuando empezaste a escribir este texto, ¿Cómo lo hiciste?, a lo que el docente 1 respondió: “dar respuesta al interrogante...escribo ideas principales y después las desarrollo”. el docente 2: “enumero las ideas para seguir el modelo de Habermas (representación reconstructiva) para presentar el tema”. Las anteriores actividades se desarrollan mientras escribimos, por lo tanto, están directamente vinculadas con la producción textual y tienen una relevancia en el producto final (Castelló, 2007).

De ahí que cuando los docentes que participaron en el presente estudio escribieron su texto utilizaron diversos rituales. En el caso del docente 1, su texto escrito es una respuesta a un interrogante que se planteó; aunque este mecanismo no es tan claro porque, como ya se dijo, este docente no hace un plan en soporte escrito, sino que planea mentalmente; por lo tanto, no queda claro cómo regula el proceso desde la pregunta hasta el desarrollo total de ese primer borrador. En cuanto al docente 2, usa el Modelo de Habermas que le brinda las claves para desarrollar su primer borrador, respaldado por su dominio disciplinar. Este tipo de modelaje es estructural porque el docente 2 fundamenta su escritura en el modelo de alguien experto, poseedor de toda una tradición disciplinar, la filosofía, que se convierte en un soporte desde el saber disciplinar y la epistemología.

De ahí que los artículos producto de ese proceso riguroso, donde se combina la experticia en la escritura y el dominio disciplinar, seguramente tendrán los cánones necesarios para cumplir las exigencias propias de la publicación en el ámbito académico.

Revisión

Para poder rastrear el proceso y las modificaciones que ha sufrido, y tener más luces sobre lo escrito, es importante guardar y revisar las diferentes versiones de un determinado texto. De ahí que otro de los pasos que se presenta durante la escritura de un texto es la revisión y es cuando el autor evalúa y revisa el texto (Flower y Hayes, 1988). Durante este paso, se lee y se corrige el texto para mejorarlo. Aquí los docentes mostraron diversas formas o rituales para la revisión de sus textos. Tomando en cuenta la Guía de entrevista N° 1, pregunta 7 ¿Qué hizo cuando terminó el texto? y la pregunta 8 ¿De qué manera hizo la revisión del texto? El docente 1 respondió:

...hago como una lectura final, hasta que ya estoy como contenta y satisfecha con lo que, con lo que yo quería hacer y que tenga sentido. O sea que las ideas realmente sí estén explícitas." Más adelante continúa diciendo: "...Hacer como una lectura y mirar que... que tiene como un orden, tiene como sentido. Que iba a ser entendido por la persona que lo iba a leer". Y por último dice: "Uno siempre en esa revisión final cambia de pronto palabras. Reviso ortografía. Qué también es importante. ¿Verdad? Los párrafos. Me centro también un poquito como en la forma y obviamente en el contenido.

Que responda a lo que me habían pedido hacer y a lo que yo misma me había propuesto escribir.

Este docente también realiza la revisión releendo para saber si las ideas están bien expresadas, además, compara lo propuesto en el texto con la lluvia de ideas. De estas respuestas se puede concluir que este docente no tiene las claridades suficientes para hacer la revisión de su texto. A pesar de que recurre a la lectura, parece hacerlo desde la óptica de la formalidad del texto porque la mayor parte de su atención se centra en la misma. También comentó que se centra un poquito en el contenido, minimizando de esta manera el mundo de las ideas, su organización y coherencia.

En cuanto al docente 2, a las mismas preguntas respondió:

“Lo vuelvo a leer, el texto completo. Miro si hay una correlación entre el texto que escribí y el mapa conceptual que diseñé inicialmente. Comienzo a mirar si las fuentes bibliográficas a las cuales me tenía que remitir corresponden con la bibliografía que ya al final coloqué en el texto. ¿Cómo confirmo eso? Con mi cuaderno, que fue donde yo escribí. Es más, cuando escribo en el cuaderno ya yo tengo ahí. Voy citando, voy citando. Y yo tengo unos autores, entonces que haya una correspondencia con ese ejercicio.

También agrega:

Desde el punto de vista formal, reviso que la redacción, esteee... sea acorde con lo que se pretendía en el texto: que las ideas sean lo suficientemente claras, precisas, porque eso obliga en la filosofía que se escriba de esa forma. Desde el

punto de vista de fondo espero que las categorías o los conceptos que quería trabajar estén lo suficientemente puestos en el papel o en el lugar que quería trabajar.

A partir de esas respuestas del docente 2, se puede deducir que en su revisión asume inicialmente el texto como totalidad, lo que le permite una visión global de la arquitectura del escrito, lo que también es coherente con su perfil de *“escritor helicóptero”*; esa mirada totalizadora permite detectar fallos en la coherencia del texto y la organización de las ideas. Ahora, esa mirada global la confronta con el mapa orientador realizado a nivel de planeación y que ha dejado en soporte escrito, porque como asevera Castelló (2007, p.62) *“es siempre aconsejable utilizar soporte en papel o borradores para «fijar» las ideas y para no experimentar la desagradable sensación de haberlas olvidado cuando decidimos desarrollarlas”*. Así, el escritor 2 guarda en una libreta notas, borradores, citas y referencias que luego confronta con ese primer borrador; esta actitud forma parte de un ritual de organización y precisión a la hora de revisar los textos escritos. Otro aspecto que forma parte de este ritual de revisión es la confrontación de los postulados teóricos desarrollados a la luz de la tradición en su disciplina, la filosofía, lo que evidencia de paso un dominio disciplinar.

Estas respuestas que dan los maestros con respecto a la revisión del texto que incluye la reescritura y corrección del mismo para mejorarlo, también podrían relacionarse con lo que Flower y Hayes (1988) llama: leer para evaluar el texto, actividad que realiza el escritor cuando hace uso de la inter-

pretación textual. En este tipo de lectura no solo se lee para construir el significado del texto, sino para compararlo con lo que él se había propuesto, por ejemplo, puede pensar en las necesidades del lector, el punto de vista que ofrece el texto, la estructura, el género, etc. Por ejemplo, el docente 1 en la Guía de entrevista N° 1, en la pregunta 8: ¿De qué manera hizo la revisión del texto?, responde:

Bueno, pienso que.., que...De pronto como que sí quedaron claras las ideas que inicialmente quise plasmar por escrito, porque a veces sí, como yo hago las cosas como pensando, pienso en voz alta, entonces eh.. o tengo como un plan en la cabeza. Entonces quiero que finalmente el escrito sííí.., cumpla con ese plan inicial y que sea entendible, verdad. Que el otro lo vaya a entender.

Cuando afirma que el otro lo vaya a entender se infiere que está pensando en *las necesidades del lector*. En las respuestas del docente 1 se nota inseguridad y la misma parece que se debe a que no tiene puntos de referencia concretos para confrontar su texto porque no ha dejado un rastro tangible del proceso (borradores, esquemas, etc.) que le permitan poner en diálogo esa última versión con el plan textual, que en el caso de este docente lo realizó de forma mental; además, por la vacilación de sus respuestas se deduce que se le dificultó reconstruirlo, por lo menos en este caso particular.

En el caso del docente 2, en la Guía de entrevista N° 2, frente a la pregunta ¿De qué manera se da cuenta que su texto necesita ser reestructurado?, ¿Se puede identificar claramente este proceso de leer para evaluar? Él responde:

...primero... que el texto en su escritura sea lo suficientemente fluido en el sentido en el que... Bueno... No maneje de alguna forma usos inadecuados del lenguaje. No repita demasiadas palabras o no sea coherente en el sentido conceptual que yo esté allí trabajando. Lo segundo, que el texto efectivamente esté respondiendo al público al cual está dirigido. (...) yo he escrito textos para filosofía, entonces, eso tiene una característica particular. He escrito textos para un público que trabaja en educación, entonces eso tiene una escritura particular.

En estas respuestas, dadas por el docente 2 en el párrafo anterior, se pueden evidenciar los siguientes aspectos: 1, el escritor tiene claro que el discurso debe ser fluido, lo que obviamente, beneficia la legibilidad del mismo; 2, que el texto sea coherente en el sentido conceptual; 3, es necesario corregir aspectos en relación con el uso inadecuado del lenguaje (parece hacer referencia a lo formal) y la redundancia; 4, que el texto responda al público para el que fue concebido. Así, dentro de este contexto de revisión, el docente 2 le da una mirada a su texto que tiene en cuenta diversas aristas del proceso de escritura que parecen garantizarle el éxito en el proceso más exigente de la escritura: la revisión; y es el más riguroso porque hay que desplegar alrededor de la misma, todas las estrategias cognitivas y metacognitivas de las que dispone quien escribe. Es por eso que Castelló (2007, p.68) afirma que “en el proceso de revisión un escritor detecta los problemas y los categoriza; luego, diagnóstica de manera precisa el problema detectado y, finalmente, hace una propuesta de solución”.

Otra forma de afinar un texto es entregárselo a un par para que lo lea y pueda, desde una óptica más objetiva, valorar la producción escrita; obviamente esa persona debe contar con una formación escritora que le permita una adecuada valoración desde sus dominios cognitivos sobre el proceso de composición y la disciplina. Por ello, con frecuencia los escritores “utilizan un lector-escritor intermedio”; esta colaboración cobra una relevancia especial en la escritura (Camps, 1992); ya que la posibilidad de escribir un texto con otros es una tarea habitual en el ámbito académico, a la vez que favorece la visibilidad del proceso seguido y facilita la discusión sobre la forma de escribir, con lo que es más fácil su análisis y revisión.

Es así como el docente 2, frente a la pregunta: Cuándo terminas el texto, ¿qué haces con ese primer artículo? (Guía de entrevista 1). El docente respondió: “... Entonces yo lo mando previo a otra persona que lo lee, a ver él si lo está leyendo, pues lo entiende. Es más, es una persona que tiene buena tradición en la escritura. Entonces, inclusive, me puede hacer correcciones en el texto mismo”. Ahora, en la Guía de entrevista 2, se le pregunta al docente 2: Bueno, nos comentas que le envías tus textos a un amigo en Bogotá para que los revise ¿Qué comentarios hace él de esos textos? A lo que él contestó: “Yo normalmente mando estos textos con una intención, es que me diga si la lectura es lo suficientemente clara. Si lo leyera él o lo leyera otra persona, el texto es claro...”. El entrevistador insiste con la siguiente pregunta: Pero ¿estás siempre buscando la ayuda de un par?, a lo que respondió: “Ahhh... Eso sí, siempre estoy buscando

un par porque sé una cosa es leerse uno mismo y otra cosa es que lo lean a uno”.

De las anteriores respuestas se puede concluir que el docente 2 tiene una clara conciencia que para poder escudriñar mejor el texto con la finalidad de detectar errores es necesario tomar distancia del mismo y una de las formas de hacerlo es buscar la ayuda de un par que pueda, desde un ámbito neutral, leer el texto con intenciones de valorarlo; obviamente, algunas de las recomendaciones o correcciones pueden ser opcionales (otras no). De ahí que el escritor también debe evaluar esas recomendaciones para determinar su pertinencia o no. Es así como la relación entre pares en el marco de un texto debe convertirse, según Castelló (2007, p.80) en “diálogo y discusión sobre la claridad, pertinencia o confusión de la estructura, de los párrafos o del léxico, acostumbran a ser altamente formativos y a proporcionar criterios y herramientas a los escritores menos experimentados para revisar con mayor habilidad sus escritos futuros”.

Uno de los aspectos relevantes de este análisis es que los sujetos investigados coinciden en que leen para evaluar el texto, lo que Hayes, (como se cita en Cassany, 1999, p.66) considera que el autor lee no solo para construir un significado del texto, sino para compararlo con el que querría que tuviera y para detectar desajustes. Además, se fija en cuestiones como las necesidades del lector, el punto de vista que ofrece el texto, la estructura y el género; sin embargo, es evidente que existen diferencias en el grado de conciencia

frente a las revisiones de sus textos. Dentro de este marco de revisión, también cobra una gran relevancia la lectura entre pares por las razones expresadas.

Predisposiciones frente a la escritura

Continuando con el análisis de las categorías identificadas, encontramos las Predisposiciones hacia la escritura, dentro de las cuales se pueden ubicar las emociones, la motivación y el interés que siente el autor cuando escribe, lo que puede ser identificado en algunas de las respuestas de los docentes con respecto a este elemento: El docente 1 en la pregunta N° 6, en la Guía de entrevista N° 1, responde: "...digamos que a mí me gusta también como escribir el sentir y como relacionarlo como un poquito con mi quehacer para que pues, además que estamos en una maestría de educación, entonces que tenga que, tiene que ver con lo que yo hago. De todas maneras, en mis escritos yo creo que yo soy siempre soy un poquito como narradora." Además, agrega: "Como mi estilo... como contando como algo. Como si fuera una historia. Entonces, le doy como ese toque final, para que tenga algo afectivo". Además, comenta en la respuesta a la pregunta N° 8: "...Bueno como te digo, hago como una lectura final, hasta que ya estoy como contenta y satisfecha con lo que, con lo que yo quería hacer y que tenga sentido".

Estas respuestas del docente 1, expresadas en el párrafo anterior, dan cuenta de su actitud o predisposición frente a la escritura porque dice agradarle cuando escribe textos relacionados con su quehacer pedagógico; parece que esa cercanía influye en sus motivaciones. También menciona

que cuando cuenta (narra) al final le agrega algo afectivo porque es como si contara historias, lo cual no es coherente con el tipo de texto que produjo que es de corte argumentativo; de estas expresiones también se puede deducir que el docente 1 no tiene las claridades suficientes sobre las tipologías textuales y sus estructuras. Al final, manifiesta satisfacción cuando termina de escribir un texto, lo cual es un sentimiento que por lo general acompaña a los escritores después de realizar semejante esfuerzo intelectual.

El docente 2, en la misma pregunta, N° 6 de la Guía de entrevista N° 1 manifiesta: *"...siempre existe el vacío o el temor al papel en blanco. Alguien que escriba y diga que no siente ese temor. No pues, me parece que es un poco mentiroso. Entonces cuando eso digamos. Lo que a mí me motiva a escribir o comenzar a darle una estructura ya formal a un texto, es... no escribir directamente en el computador, sino escribir el texto primero en papel"*. Además, cuando se le preguntó sobre escribir inicialmente a mano responde: *"Sí. Yo sé que eso a veces demanda más tiempo, pero resulta que... a la hora de mirar uno los resultados de lo que escribí, el haber escrito en papel, bueno ya le da a uno la tranquilidad de que ya va a comenzar, como quien dice a pasar un documento, ¿No? Pero a medida que lo va pasando, pues evita uno ya ciertos errores, inclusive estéticos que normalmente pueden ocurrir cuando uno está escribiendo, directamente, en un organizador. Es más, tengo hasta un atril y todo para... O sea, género como un "ethos" para la escritura, quien me acompaña en la escritura es un atril, el cuaderno donde escribí y el computador"*.

En cuanto a las motivaciones y los sentimientos que se generan en el docente 2, inicialmente, hay que destacar el temor al papel en blanco, que es un sentimiento que regularmente sienten las personas cuando deciden escribir un texto. Por otro lado, se infiere que a este docente le gusta escribir, parece disfrutar cuando le da estructura a su texto, que primero esboza por escrito a mano para luego pasarlo a computador, aunque inicialmente esto es más dispendioso; pero más adelante se capitaliza ese esfuerzo porque tiene a su disposición el rastro del plan textual y el texto mismo, lo que le permite hacer las confrontaciones pertinentes a la hora de revisar su escrito. Este escritor genera un “*ethos*”, que parece hacer referencia a una costumbre o ritual que le permite crear un ambiente donde se siente cómodo, rodeado de elementos como un atril, un cuaderno de notas y el computador. Ese ritual parece ayudar a que su escritura fluya.

Actitud frente al proceso de escritura

Otra de las categorías que se estudió fue la actitud frente al proceso de escritura, la cual se pudo identificar también durante las entrevistas. Por ejemplo, el Docente 1, dice: “Bueno, la verdad es que yo no soy como tan sistemática para escribir”. De aquí se pueden hacer dos inferencias: 1, el docente escribe poco; 2, cuando escribe no tiene las claridades suficientes al desarrollar una tarea de escritura exitosa.

El Docente 2, comenta: “... Ehhh y bueno como soy una persona que escribe bastante, que tiene gran experiencia en

la escritura,...". Con la anterior respuesta podemos observar que el docente 2, asume una actitud de experto frente al proceso de escritura. Es una persona que escribe con regularidad, lo que le ha permitido, seguramente, mejorar cada día sus estrategias de planeación, textualización y revisión de sus escritos.

Las dos categorías anteriormente mencionadas, *Predisposición frente a la escritura* y *Actitud frente al proceso de escritura*, tienen que ver con lo que para Hayes (como se cita en Cassany 1999, p.61) establece el "componente motivador y emocional", que es uno de los nuevos elementos que incluye a la propuesta que ya había desarrollado junto con Linda Flower (Flower y Hayes, 1988). Este aspecto se relaciona con la influencia de los valores o las creencias sobre la escritura; entonces, establece una diferencia entre las predisposiciones y las actitudes, de las cuales se habló en los párrafos anteriores. En consecuencia, es evidente que los dos docentes muestran emociones y asumen ciertas actitudes frente a la escritura, cuando utilizan expresiones como: "... contenta y satisfecha,..." "temor al papel en blanco", "estar de ánimos para poder escribir", "...no soy como tan sistemática para escribir." "...soy una persona que escribe bastante, que tiene gran experiencia en la escritura,..."

Para concluir, el proceso cognitivo de la escritura centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo. Desde esta perspectiva, los procesos durante la escritura se evidencian a través de los procesos y subprocesos que despliega el escritor antes, durante y

después de la escritura de su texto. De ahí que los aportes teóricos más influyentes son los de Flower y John (1988). A pesar del tiempo transcurrido, este modelo ha tenido y continúa teniendo una gran influencia porque sustenta la complejidad del proceso de escritura y hace hincapié en que esta constituye una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente. Por lo tanto, en la mente de quien escribe se libra una competición continua entre tres fuerzas: el texto escrito, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo del escritor y los planes de este para resolver el problema retórico que le plantea la tarea de escritura.

Además, no se puede dejar de lado el proceso metacognitivo que realiza el escritor al momento de producir un texto; es decir, quien escribe regula y monitorea los procesos cognitivos que permiten el desarrollo consciente de los procesos y subprocesos implicados, a lo que Flavell (1979) denomina: “por un lado, el conocimiento metacognitivo que es el conocimiento sobre la cognición y, por el otro, la experiencia metacognitiva, que son las sensaciones que experimenta un sujeto cuando está llevando a cabo un proceso cognitivo”.

Por lo anterior, los docentes interrogados poseen conocimiento respecto a lo que desean transmitir en sus escritos y, a la vez, 1º, monitorean y regulan el proceso de la siguiente manera: planifican su escritura, es decir, existe un antes de la redacción del primer borrador donde piensan en la

audiencia, buscan información, realizan una lluvia de ideas y las organizan; 2º, controlan el proceso en el momento de la redacción del primer borrador donde ajustan y corrigen su redacción, ya que los docentes van comprobando si las ideas planificadas se están desarrollando en el texto; 3º, realizan la revisión y re-escritura de los textos, que se efectúa al final del proceso de redacción para evaluar si se cumplieron los objetivos trazados en la planificación, a la vez, que realizan un monitoreo global de lo que se quería transmitir. Por lo que Lacon y Ortega (2008) plantean que el escritor:

Hace uso consciente de saberes como: saber enciclopédico, saber lingüístico, saber interaccional y un saber sobre esquemas textuales, se hacen evidentes en las producciones de los escritores competentes, quienes controlan la tarea de elaboración escrita mediante la aplicación de estructuras metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos.

Por ello, se puede afirmar que la producción escrita se concibe como una actividad de construcción de significados que se estructura alrededor de un proceso cognitivo y metacognitivo que debe responder a unas condiciones de diversa índole, ya mencionadas.

CONCLUSIONES

Las conclusiones están articuladas de manera directa con los objetivos planteados al comienzo del estudio, los cuales se relacionan de manera global con los rituales de escritura de dos docentes universitarios a la luz del Estudio de Casos

realizado. De igual forma, esas conclusiones se articulan de manera más puntual y detallada con las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los docentes universitarios a la hora de producir sus textos escritos, las dificultades que enfrentan cuando escriben y los tipos de textos que producen. Es así como, después de haber desarrollado el análisis de la información aportada por los docentes en las entrevistas, se comparte con la comunidad académica los siguientes hallazgos:

1. La *planeación* de un texto es uno de los aspectos relevantes del proceso de escritura, porque en la misma se materializan los aspectos que se desarrollarán a través de la textualización. Una buena planeación implica, a grandes rasgos, la visualización del producto que se quiere conseguir, obviamente, centrados en un tema y objetivos de escritura. A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en el análisis, centrado en la categoría planeación y sus respectivas subcategorías, que se hizo a partir de la información recolectada en las dos entrevistas aplicadas a los dos docentes, objeto de estudio:

1. En relación con la audiencia, el docente 1 tiene claro que el texto va dirigido a la comunidad académica de una universidad, puesto que es un trabajo de maestría. El docente 2 tiene claro que su texto, un artículo con intenciones de publicación, va dirigido a la comunidad académica de su disciplina: la filosofía.
2. Los docentes 1 y 2 tienen claro el tema de escritura, lo que se evidenció en las respuestas de las entrevistas concedidas para este estudio.

3. Los docentes 1 y 2 tienen muy claro la *toma de posición*, porque son conscientes que se enmarcan dentro de la argumentación escrita que exige plantear un punto de vista, lo cual explicitan al momento de las entrevistas.
4. Los dos docentes utilizan diferentes estrategias para la generación de ideas. El docente 1 manifestó que lo hizo a través de la organización de ideas mentalmente, lo cual evidencia una debilidad en el proceso de planeación porque puede perder de vista las ideas importantes a desarrollar, ya que no las tiene en soporte escrito o sistematizadas en un esquema. Esta actitud da cuenta que este escritor aplica poco las estrategias metacognitivas a la hora de escribir. El docente 2 piensa en la estructura del texto; luego, busca información acerca del tema o se documenta y, finalmente, realiza esquemas para sistematizar las ideas. Este docente muestra que es consciente de las etapas del proceso de escritura o uso de estrategias cognitivas y metacognitivas al momento de producir un texto.
5. La *búsqueda de información* forma parte de los protocolos de escritura de los dos docentes. El docente 1 manifiesta que la información que requirió para escribir su texto, la encontró en la literatura de varios autores. El docente 2, en centros especializados asociados a su disciplina. Como puede apreciarse, cada uno de los docentes recorre diferentes caminos o rituales que llevan a un mismo destino: conseguir información pertinente a través de las voces de otros para poder generar ideas propias en su texto académico.

6. Los dos docentes materializan el subproceso *organización de ideas*, a través de diversas estrategias. El docente 1 usa el recurso de la organización mental de las ideas, lo cual es coherente con lo que dijo a la hora de planear su texto lo que, como se mencionó, implica una debilidad en las estrategias metacognitivas. El docente 2 utiliza el modelaje a partir del Modelo de Habermas que consiste en presentar la idea general del texto en la introducción; además, enumerar en la misma las ideas que luego va a desarrollar. Esto le permite monitorear la secuencia lógica del texto a través de las marcas o números que se constituyen en convenciones. Esta estrategia permite tener siempre presente la propuesta inicial de ideas importantes, aunque las mismas pueden variar en el transcurso del proceso en beneficio del texto, ya que la planeación textual siempre es una propuesta flexible, susceptible de cambios. El docente 2, además de usar el Modelo de Habermas, consulta artículos de revistas científicas para ver sus estructuras, reiterándose el modelaje como estrategia o ritual para organizar un texto.
7. El docente 1 no tiene clara la subcategoría *finalidad* de su escrito; aunque en un aparte de una de las entrevistas manifiesta que su texto tiene como finalidad cumplir con un compromiso en sus estudios de posgrado. El docente 2 tiene claro que cuando escribe este tipo de textos lo hace pensando en publicar en revistas científicas, lo cual es coherente con las exigencias de las comunidades académicas de hoy.
8. En cuanto a la categoría *textualización*, el docente 1 desa-

rrolla su primer borrador dando respuesta a los interrogantes que se plantea; aunque este mecanismo no es tan claro porque no hace su planeación en soporte escrito, sino mentalmente, lo que le dificulta establecer cómo regular su proceso de escritura desde el planteamiento inicial de la pregunta en la planeación hasta la finalización del primer borrador. El docente 2, como ya tiene en soporte escrito la planeación de su texto a través del Modelo de Habermas (representación reconstructiva), sigue esa ruta para el desarrollo de ideas de su primer borrador y las marcas o numeración de ideas le permite visualizar claramente todo el texto, lo que garantiza la coherencia en ese primer intento de escritura. Ahora, colocando estas dos posiciones en un mismo escenario de análisis, las respuestas del docente 1 no evidencian la misma experticia que muestra el docente 2, lo que nos lleva a concluir que su proceso de textualización el primero no es tan consciente.

9. La categoría *revisión*, es el espacio que tiene un escritor para las correcciones y reformulaciones de su escrito para que el mismo adquiriera la autonomía necesaria; es decir, que el texto sea lo suficientemente claro y legible en cuanto a lo que el escritor quiso transmitir. Desde esta perspectiva, los dos docentes desarrollan diferentes rituales o estrategias para corregir sus escritos. En cuanto al docente 1, hace una lectura final hasta establecer que las ideas estén explícitas, cambia palabras, revisa ortografía, los párrafos, manifiesta centrarse en la forma y el contenido; de esta última afirmación se puede inferir que al revisar da más importancia a los

aspectos formales que a los de contenido. Además, el docente 1 manifiesta que confronta ese plan inicial que tiene en la cabeza con el texto, pensando en la comprensión del lector; esto evidencia una dificultad asociada al hecho de no haber dejado por escrito el plan textual, se percibe la divagación al momento de revisar, lo cual es consecuente con la afirmación de no tener a la vista el soporte escrito de la planeación o plan textual inicial.

10. Ahora, el docente 2, hace la relectura a la luz del esquema o mapa orientador previo que planeó y que tiene en soporte escrito apoyado en el Modelo de Habermas, haciendo la confrontación de los autores escogidos para desarrollar sus ideas con las referencias al final del escrito. Luego, revisa el borrador que lleva en un cuaderno donde dice tener todo para que la revisión sea exitosa como notas, referencias, borradores parciales que luego confronta con el borrador completo. Este docente inicialmente asume el texto como totalidad para establecer la coherencia global del escrito, para luego centrarse en aspectos más puntuales y concretos relacionados con la cohesión. Además, confronta los postulados teóricos abordados a la luz de la disciplina. Otra estrategia que usa el escritor 2 para revisar sus textos es el lector intermedio; es decir, se lo entrega a un par para que lo lea y luego reflexiona las sugerencias y correcciones para fortalecer su escrito. Finalmente, este docente comparte el perfil del escritor “helicóptero” y “buzo” porque tiene una visión panorámica y general de su texto al mismo tiempo que domina los aspectos concretos y puntuales del mismo.

11. En relación con categoría *actitud frente al proceso de escritura*, se tomaron en cuenta dos subcategorías: *predisposición frente a la escritura y actitud frente al proceso*.
12. El docente 1 manifiesta no ser tan sistemático, de lo que se puede deducir que escribe poco y que al momento de hacerlo no tiene las claridades suficientes en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas para que la tarea sea exitosa. El docente 2 manifestó que escribe con regularidad y siente tener un grado de experticia frente al proceso de escritura, la cual ha logrado a través de la práctica constante que le ha permitido el dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas para monitorear su proceso de escritura. Este docente tiene una conciencia clara de los aspectos a tomar en cuenta al planear, textualizar y revisar sus escritos, lo cual lo ubica en un lugar privilegiado frente al proceso, que consiste en tomar distancia de su texto para generar procesos de autorregulación a la luz de la cognición y metacognición.

Para finalizar, el estudio de la escritura de dos docentes universitarios permitió al investigador entrar en ese ámbito difícil y complejo como lo es la escritura académica para caracterizar los rituales implicados en ella, determinar las dificultades que enfrentan cuando redactan, establecer las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan y el tipo de texto que producen. Este proceso se convirtió en un ejercicio iluminador desde la óptica de la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales y humanas. Además, esa mirada situada y concreta, iluminada por los

referentes teóricos referenciados ponen a consideración de la comunidad académica las conclusiones anteriores. Además, se espera que este aporte contribuya con el fortalecimiento de la literatura que existe sobre este tema poco explorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: McGraw-Hill. Interamericana de España.
- Barceló Martínez, T. (2009). Aplicación de los conceptos de género, macroestructura y convenciones textuales a la traducción de testamentos franceses al español. En *Revista: Entreculturas*, 1(1), 207-218. Recuperado de <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/entreculturasn1.pdf>. El 20 de octubre del 2009.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 65-81.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura* (Reimpresión 11^a 2004). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Cassany, D. & Castelló, M. (1997). Els textos acadèmics. In *Articles*, 13(1), 5-9.

- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en textos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.47-82). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cerda Gutiérrez, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: El Búho.
- Flavell, J. (1996). Metacognition and Cognitive Monitoring a New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Extraído el 4 de abril de 2010 de <http://www.lib.nku.cn/libtrs/upload-File/02HC00M3.pdf>
- Flower, L. (1987). The Role of Task Representation in Reading to Write. In *Technical Report* N° 6. National Center for the Study of Writing. University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Recuperado de <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/592.Flower>
- Flower, L. (1989). Studying Cognition in Context: Introduction to the Study. *Technical Report* N° 21. National Center for the Study of Writing. University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Recuperado de <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/607>
- Flower, L. & Hayes, J. (1988). A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacon de De Lucia, N. & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. En *Rev. Signos*

- [online], 41(67), 231-255. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342008000200009
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. En *Rev. Signos*, 35(51-52), 217-230. Extraído el 22 de mayo de 2010 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext
- Meneses, A., Mata, S. & Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. En *Acta Colombiana de Psicología*, 10(001), 83-98. Extraído el 15 de mayo de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/798/79810109.pdf>
- Mongado, I. (2005). Psicología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 1(10), 221-233.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2009). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. En *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506. Extraído el 30 de abril de 2010 de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/tabla.php?id=15&PHPSESSID=444780a71ab203d60082c75095df1605>
- Teberoski, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en textos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.17-46). Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.

Cómo citar este capítulo:

Pertuz Córdoba, W. J. (2018). El texto académico en la universidad, complejo ritual de composición. En L. M. Cárdenas Cárdenas, *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y Prácticas* (pp.21-93). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Capítulo 2

EL TEXTO ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, UNA MIRADA A SU IMPLEMENTACIÓN

Wilmar Salazar Obeso

Luis Carlos Cárdenas Ortiz

Luis Manuel Cárdenas Cárdenas

RESUMEN

El presente capítulo describe un estudio sobre el rol del texto escolar en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera y su implementación por parte del docente. La investigación se realizó en el Instituto de idiomas de una universidad pública del Caribe colombiano. Como soporte metodológico, se empleó el estudio de caso de corte cualitativo. Los datos se recogieron a partir de observaciones no participantes, entrevistas estructuradas y de una rejilla diseñada para la evaluación del texto escolar. Se reportan los resultados del análisis de y las conclusiones del estudio.

Palabras clave: textos escolares, competencia comunicativa, evaluación de textos escolares.

ABSTRACT

This chapter describes a study on the role of the school text in the development of the communicative competence of English as a foreign language and its implementation by the teacher. The research was conducted at the language institute of a public university in the Colombian Caribbean. As a methodological support, the qualitative case study was used. Data were collected from non-participant observations, structured interviews and a grid designed to evaluate the school text. The results of the analysis of the results and the conclusions of the study are reported.

Keywords: textbooks, communicative competence, materials evaluation.

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto que el principal apoyo a las prácticas docentes es el libro de texto que puede ser, hasta cierto punto, impuesto por las autoridades administrativas, “este es el libro que va a desarrollar este periodo...”, o escogido por el docente, “este es el libro que trabajaré este periodo con mis estudiantes.” En cualquiera de los casos, el libro de texto interactúa con los propios entendimientos, experiencia e iniciativa del profesorado. Por ello, en su implementación áulica, sufre una especie de afectación pedagógica que en muchos casos lo enriquece, pero en otro, lo empobrece. Además, no está claro hasta qué punto los maestros utilizan el libro de texto adoptado, qué partes estudian, omiten, modifican o expanden en sus clases. En este equilibrio pedagógico precario, se desarrolla la competencia comunicativa del idioma inglés en muchas partes donde se enseña como lengua extranjera.

Hablar de competencia comunicativa es una necesidad para todo docente de inglés en Colombia. Esto porque, desde hace décadas, el objetivo de la enseñanza del inglés, considerado como lingua franca o lengua de poder, dejó de ser el *native-like speech* (el habla nativa) para centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa del *non-native speaker* (hablante no nativo) en los salones de clase.

En el contexto educativo colombiano, la política bilingüe nacional, entre sus objetivos, busca el desarrollo de la competencia comunicativa en los niveles de escolaridad. Esta intención es expresada por el MEN (2006) en los Estándares Básico de Competencia en inglés Guía #22: “El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa” (p.11).

Esto también es una realidad en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015), al considerar que los DBA son “un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, pues comprenden algunos elementos fundamentales del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés” (p.10). Por consiguiente, como el objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa y los textos guías son, hasta cierta forma, la ruta, se podría preguntar por el cómo ocurre tal desarrollo o si hay desarrollo o no. Esta investigación intenta evaluar el texto escolar y su implementación metodológica en el desarrollo de la competencia comunicativa. La investigación aborda

tres aspectos: qué sugiere el libro, qué hace el profesor y qué se logra finalmente.

El estudio se llevó a cabo en el Instituto de Idiomas de la Universidad del Atlántico. Este Instituto ofrece una diversidad de lenguas para su estudio: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés y lengua de señas. Se sustentan en los niveles de proficiencia del Consejo de Europa (2002). El principal apoyo a las prácticas docentes en la enseñanza del inglés es el libro guía adoptado para el desarrollo de los cursos, que interactúa con los propios entendimientos, experiencia e iniciativa del profesorado. A este respecto, se hace necesario averiguar hasta qué punto los estudiantes realmente desarrollan la competencia comunicativa en ese idioma, y si es así, cómo la desarrollan. Además, existe la necesidad de constatar hasta qué punto los maestros utilizan el libro de texto adoptado, qué partes estudian, omiten, modifican o expanden en sus clases.

Se formuló la siguiente pregunta: ¿Cómo incide el texto escolar y su implementación en el desarrollo de la competencia comunicativa en el inglés como lengua extranjera en el Instituto de Idiomas de la Universidad del Atlántico?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Competencia comunicativa

La Competencia Comunicativa aún está en construcción. Desde su génesis hasta ahora, se han llevado a cabo diversos estudios para desarrollar ‘una construcción unificada y significativa’ que pueda relacionarse con la enseñanza de lenguas. Se han propuesto varios modelos para definir

sus componentes o dimensiones y la forma en que podrían estar relacionados entre sí como base para el desarrollo del lenguaje en contextos.

La distinción de Chomsky (1965) entre competencia y desempeño inició un campo fructífero de investigación en la enseñanza de lenguas. Para Chomsky, la competencia lingüística explica el conocimiento implícito de la gramática que un orador ideal y un oyente tiene en una comunidad de habla homogénea (orador-oyente ideal), mientras que el rendimiento lingüístico se refiere al uso actual de ese conocimiento gramatical en situaciones específicas. En otras palabras, la competencia lingüística se refiere al lenguaje y el rendimiento lingüístico se refiere al habla (Johnson, 2004).

Sin embargo, Hymes (1972), quien acuñó el término de Competencia Comunicativa, afirma que la competencia de la gramática de Chomsky tiene un alcance limitado ya que solo se ocupa de si una oración puede ser gramatical o no. Luego Hymes, según Johnson (2004), intenta tomar la noción más allá del nivel mental (conocimiento de las reglas gramaticales fijas) como se sugiere en los supuestos de Chomsky. En consecuencia, Hymes se centra en la conveniencia de un enunciado en una situación.

La noción de Competencia Comunicativa de Hymes (1972) resalta los aspectos funcionales del lenguaje (reglas de uso) donde el desempeño lingüístico es una manifestación de tal competencia. Estos tipos de reglas pueden permitir que

los hablantes usen el comportamiento comunicativo apropiado para transmitir significado social (Paulston, 1992). En relación con este asunto, la Competencia Comunicativa depende tanto del conocimiento como de la habilidad para el uso del lenguaje (Munby, 1982).

Lo planteado por Hymes (1972), se convirtió en un marco útil para el análisis de la comunicación humana natural relacionada con la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, se han sugerido varios modelos para representar esta noción, en una “construcción unificadora”, para enmarcar el desarrollo de la comunicación en contextos de la enseñanza de lenguas.

Modelos de competencia comunicativa

Existen varios modelos de competencia comunicativa, desarrollados durante más de treinta años con el fin de construir una construcción coherente que podría servir en gran medida como base para la enseñanza de idiomas. Hay tres modelos particularmente definidos de Competencia Comunicativa.

El modelo Canale y Swain de Competencia Comunicativa (1983)

Según Brown (2007), el modelo de Canale y Swain incluye cuatro componentes de competencia comunicativa: Competencia gramatical, que se refiere al conocimiento de elementos léxicos y de reglas de morfología, sintaxis, semántica ortográfica y fonológica (Canale y Swain, 1980). La competencia discursiva, que explica la capacidad de conectar

oraciones para construir un discurso coherente en un todo significativo (Brown, 2007). Competencia sociolingüística, que se relaciona con las reglas sociales de Hymes del uso de la lengua. Es decir, cualquier enunciado se construye dentro de un contexto sociocultural que define la naturaleza de este último. Por último, según Canale y Swain (1980), la competencia estratégica se refiere a “las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden ser llamadas a la acción para compensar las averías en la comunicación” (pp.44-41). Esta estrategia es empleada por los hablantes para compensar el conocimiento imperfecto de las reglas (Savignon, 1997).

El modelo de Bachman de habilidad de lenguaje comunicativo

El modelo de Bachman (1991) intenta evaluar la competencia comunicativa. Este a diferencia del modelo de Canale y Swain (1980), muestra las relaciones entre los componentes. Sin embargo, el modelo se encamina más que todo a la evaluación del constructo. Representa los “componentes específicos del conocimiento que se utilizan en combinación a través del lenguaje” (Bachman, 1991, p.184). El modelo está constituido por tres componentes principales: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística está constituida por dos competencias: competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa se divide en dos categorías principales: competencia gramatical (vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafología) y competencia textual (cohesión y organiza-

ción retórica). Por otra parte, la competencia pragmática también está conformada por dos categorías: competencia ilocutoria (funciones ideacionales, manipulativas, heurísticas e imaginativas) y competencia sociolingüística (sensibilidad a las diferencias de dialecto o variedad, sensibilidad a las diferencias de registro, sensibilidad a la naturalidad y capacidad de interpretar referencias culturales y figuras de lenguaje).

La competencia estratégica es “una habilidad general, que permite al individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles en la realización de una tarea determinada” (Bachman, 1991, p.106). Según él, esta competencia está constituida por tres componentes: evaluación, planificación y ejecución. Los mecanismos psicofisiológicos son considerados por este autor como “los procesos neurológicos y fisiológicos utilizados en el uso del lenguaje” (p.107). Es decir, el canal visual y auditivo y el modo productivo y receptivo del lenguaje.

El modelo de competencia comunicativa de Savignon (1997)

El modelo de competencia comunicativa de Savignon (1997) está constituido por cuatro componentes: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociolingüística. Su descripción de estos componentes coincide con la descripción de Canale y Swain (1980).

Por otro lado, el modelo de Competencia Comunicativa adoptado como construcción traducible para enseñanza del inglés como lengua extranjera, en Colombia, se explica en dos documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación. Por un lado, los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros (MEN, 1999) toman la modificación de Bachman (1991) hecha del modelo propuesto de Canale y Swain (1980) de Competencia Comunicativa como referencia teórica y la proponen para los programas de idiomas colombianos en escuelas, universidades e institutos lingüísticos. Además, este documento reconoce la importancia de la integración del lenguaje hablado y escrito y considera la Competencia Comunicativa como el objetivo final de cualquier enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, la Serie Guía n° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006), es el otro documento donde aparece una descripción de los componentes de la Competencia Comunicativa. El documento se desarrolló en el marco del Programa Nacional Bilingüe (MEN, 2004), el cual está respaldado por los parámetros del Marco Común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

Un componente fundamental dentro de la competencia comunicativa es la competencia interaccional. La competencia de interaccional, según Johnson (2004), es ese tipo de interacción que ocurre cara a cara en “prácticas interactivas” y que es respaldada por la adquisición de ciertos recursos: vocabulario y sintaxis, conocimiento sobre cómo tomar turnos de palabra. Igualmente, Johnson (2004) afirma que

esta competencia se realiza en prácticas discursivas construida mutuamente por los usuarios a través de recursos que estos emplean cuando interactúan.

La evaluación de textos escolares para la enseñanza del inglés

Según Tomlinson (2003), la evaluación de textos escolares “es un procedimiento que implica medir el valor (o el valor potencial) de un conjunto de materiales de aprendizaje” (p.16). La evaluación de los textos escolares puede ser localizada, como sugiere Ellis (1998), dentro de la evaluación de programas o proyectos. Por otro lado, la evaluación de los textos escolares, tal como lo reconoce Littlejohn (1998), es útil ya que permite examinar la pertinencia de la metodología y el libro de texto escolar en un contexto específico de la enseñanza de lenguas. Como se ve, la evaluación del libro de texto escolar es muy crucial ya que persigue su eficacia en el proceso de aprendizaje de idiomas como herramientas pedagógicas clave.

Dentro de la evaluación del texto escolar, existen algunos autores que han sugerido diferentes tipos de metodología para la evaluación de materiales.

En primer lugar, McDonough y Shaw (1993) sugieren un modelo para la evaluación de textos escolares que consiste en dos etapas: evaluaciones externas e internas. La evaluación externa es responsable del análisis del *blurb*, la introducción y la tabla de contenido. En estos elementos, se puede encontrar la siguiente información: El público obje-

tivo, el nivel de competencia, el contexto en el que se van a utilizar los materiales, cómo se ha presentado y organizado el lenguaje en unidades/lecciones didácticas, las opiniones declaradas de los autores sobre el idioma y la metodología, Este tipo de evaluación intenta obtener información relevante sobre las reivindicaciones de los autores de los materiales.

Por otro lado, la evaluación interna tiene como objetivo determinar la coherencia y organización del material reivindicado por los autores. Se sugiere para la evaluación de los materiales el análisis de dos unidades para hallazgos más profundos. Este tipo de evaluación puede incluir, entre otros aspectos: La presentación de las habilidades en los materiales, la clasificación y secuenciación del material, oportunidad para practicar habilidades de lectura en pasajes de lectura extendidos, la naturaleza de las tareas y actividades, diálogos reales versus autenticidad de los diálogos, la forma en que los materiales satisfacen los diferentes estilos de aprendizaje, la inclusión del material de auto-estudio y su justificación.

Sin embargo, como sostiene Ellis (1998), el factor crítico en la evaluación de textos escolares es los aspectos considerados para ser evaluados y la forma en que un aspecto debería ponderarse en relación con otro.

En segundo lugar, Cunningsworth (1995) propone una lista de verificación como enfoque metodológico para la evaluación de materiales. Después de criticar el punto de vista

impresionista sobre los materiales para su evaluación, considera una evaluación en profundidad ya que “necesitamos examinar cómo son los elementos específicos tales como las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el requisito del plan de estudios, etc.” (p.4). Admite que los elementos de una lista de verificación se ven afectados por el contexto de la evaluación de materiales, el alcance y el propósito. Así, cada evaluador puede desarrollar su propia lista de verificación. Esto significa que el evaluador de materiales podría agregar nuevos elementos, de acuerdo con el contexto y el propósito de los elementos que implican el uso de los materiales. Algunos de los aspectos a incluir en una lista de verificación son: Objetivos y enfoques, diseño y organización, lenguaje y contenido, habilidades, temas, metodología, auxiliar y consideraciones prácticas

Cualquiera de los aspectos anteriores puede tener características más específicas para evaluar en los materiales de acuerdo a lo que el evaluador considera relevante para ser analizado.

En tercer lugar, Littlejohn (1998) propone una lista de verificación como marco para la evaluación de materiales. Según él, a través de su lista de verificación, los materiales, vistos como un caballo de Troya, pueden ser analizados internamente para ver lo que hay dentro.

El marco abarca tres preguntas que representan tres niveles de análisis: ¿Qué hay? (naturaleza objetiva del material), ¿Qué se requiere de los usuarios? (“Deducciones sobre lo

que exactamente los maestros y los estudiantes que usan los materiales tendrán que hacer”) (p.198). y ¿Qué está implicado? (Conclusiones relacionadas con los posibles principios subyacentes de los materiales).

A lo largo de su lista de verificación como una descripción analítica, se espera tomar una buena decisión relacionada con la utilidad y conveniencia de los textos escolares.

Por último, Ellis (1998) distingue la evaluación previa, mientras y después del uso. La evaluación previa a la utilización explica “la necesidad de elegir materiales que sean relevantes y apropiados para un grupo particular de estudiantes y posiblemente también por la necesidad de identificar aspectos específicos de los materiales que requieran adaptación” (p.220). Mientras que la evaluación del uso toma en cuenta los criterios utilizados para tomar decisiones sobre qué partes del libro pueden adaptarse y cómo hacerlo. Y la evaluación post-uso que cubre la efectividad de los materiales en términos de los resultados del aprendizaje de idiomas, actividades de enseñanza específicas y reflexiones de los maestros sobre su papel en todo el proceso.

Este autor propone una metodología para la evaluación de materiales que es la evaluación de tareas. Está compuesto por dimensiones y pasos. Como momento inicial, considera importante examinar una serie de dimensiones de la evaluación, relacionadas en gran medida con la macroevaluación (evaluación de programas/proyectos), pero también aplicable a la microevaluación (evaluación de tareas): 1.

Enfoque, 2. Propósito, 3. Alcance, 4. Los evaluadores, 5. El tiempo y 6. Tipos de información.

Después de considerar esto, propone cinco pasos para llevar a cabo el análisis de tareas. El paso 1 explica la descripción de la tarea (entrada, procedimientos, actividad del lenguaje, resultados). El segundo paso está relacionado con la planificación de la evaluación, que debe ser sistemática y de principio. El tercer paso aborda la recopilación de información sobre «cómo se realizó la tarea», «qué aprendizaje tuvo lugar como resultado de la realización de la tarea» y «la opinión del maestro y del alumno acerca de la tarea». El paso 4 consiste en el análisis de la información recogida. Finalmente, el paso 5 contiene conclusiones (resultados de análisis) y recomendaciones (futuras propuestas de enseñanza).

El enfoque comunicativo de la lengua

La enseñanza de lenguas puede ser vista como un fenómeno dinámico. Esto porque ha sido influenciado por el desarrollo de la teoría y la práctica de la lingüística aplicada, la psicología, la antropología, la sociología, entre otros. Una de esas influencias prominentes es la incursión denominada el Enfoque Comunicativo, que según Savignon (2002), “deriva de una perspectiva multidisciplinar que incluye al menos la lingüística, la psicología, la filosofía” (p.4). En cierta medida, este enfoque busca el uso de la lengua en estudio más allá de la gramática. Históricamente, es el enfoque que se emparenta con la competencia comunicativa para su desarrollo.

Como sugiere Richards y Rodgers (1986), es un enfoque. Para Richards (2006), enseñar la lengua comunicativamente implica el uso de un conjunto de principios que abarcan aspectos tales como: el objetivo de enseñar la lengua, cómo aprenden los estudiantes, qué tipo de actividades facilitan el aprendizaje y el rol de docentes y alumnos.

En consecuencia, el enfoque comunicativo proporciona la teoría de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas (Brown, 2007). Es en el análisis de estos aspectos cruciales que un enfoque puede ser considerado como tal. Por otra parte, los enfoques sirven de marcos que permiten el encuentro de creencias y prácticas (Senior, 2006). Como consecuencia, aunque el enfoque comunicativo de la lengua es ampliamente conocido, su realización no lo es.

Relacionado con esto, Norland y Pruet-Said (2006) consideran que el enfoque comunicativo no tiene una estrategia global definida, aplicable a todos los contextos. No hay consenso sobre las partes de los expertos sobre su realización. Sin embargo, estos dos autores solo mencionan algunas pautas generales para su implementación en el aula:

- Determinar las metas comunicativas de los estudiantes.
- Crear situaciones y actividades en las que los estudiantes produzcan una comunicación auténtica, significativa y contextualizada.
- Enfóquese en la precisión solo en la medida en que los errores que impidan la comunicación se corrijan.

La implementación de enfoque comunicativo en el aula intenta garantizar la preponderancia de la comunicación. Los estudiantes interactúan entre ellos para transmitir sentimientos, información, etc., guiados por actividades diseñadas para esa materia.

Por otro lado, McDonough y Shaw (1993) sugieren algunas implicaciones del Enfoque Comunicativo para propósitos y materiales de enseñanza:

1. Comunicativo implica semántico, una preocupación con el significado potencial del lenguaje.
2. Existe una relación compleja entre la forma de lenguaje y la función del lenguaje.
3. La forma y la función funcionan como parte de una red más amplia de factores.
4. La apropiación del uso de la lengua tiene que ser considerada junto con la exactitud. Esto tiene implicación para las actitudes de los errores.
5. El concepto de comunicación nos lleva más allá del nivel de la oración.
6. Comunicativo puede referirse tanto a las propiedades del lenguaje como al comportamiento.

Como se ve, estas implicaciones pueden conducir a tener algunas ideas claras de lo que se puede hacer en el aula hacia el desarrollo de la Competencia Comunicativa. Sea o no, el enfoque comunicativo ha sido eficaz en proporcionar un marco para la enseñanza de la lengua de manera comu-

nicativa, es un tema que debe evaluarse porque no hay consenso sobre la aplicación en todo el mundo. A este respecto, Snider (2005) aporta críticas sobre la presencia del término “enfoque comunicativo” en los libros de texto:

“En muchos libros de texto, sin embargo, el término” comunicativo “se utiliza a menudo para referirse principalmente a las actividades que permiten a los estudiantes a practicar la comunicación oral. Esta definición limitada no tiene en cuenta que, en el sentido más amplio, todas las llamadas habilidades –hablar, escuchar, leer y escribir– pueden ser comunicativas, en la medida en que transmiten significado y tienen un propósito más allá de la simple práctica hablando el idioma extranjero “(p.164).

Tareas (tasks)

Las tareas se utilizan actualmente en la enseñanza de idiomas como orientación para la instrucción y el diseño de textos escolares. Breen (1984, citado por Richards, Platt y Platt, 1992), toma las tareas como todo lo que se hace en el aula. Esta definición es demasiado general para abordar la tarea. Richards et al. (1992) consideran que “una tarea es una actividad que está diseñada para lograr una meta de aprendizaje particular” (p.371). Como se ve, para estos autores, las tareas y las actividades son las mismas. En su opinión, las tareas están constituidas por ciertas dimensiones, tales como: Objetivos, procedimientos, orden, estimulación, producto, estrategia de aprendizaje, evaluación, participación, recursos e idioma.

Por otro lado, Crooks y Gass (1993) asumen las tareas como herramientas pedagógicas. Pueden ser utilizadas como elementos dentro del diseño del plan de estudios, el desarrollo de materiales, y la instrucción en el aula.

Prabhu (1987) ofrece una definición apropiada para la tarea. Para él, una tarea es “una actividad que requiere que los estudiantes lleguen a un resultado de la información dada a través de algún proceso de pensamiento, y que permitan a los maestros controlar y regular ese proceso” (p.24). En esta definición, se identifican cinco partes: 1). El alumno; 2). La información; 3). Los resultados; 4). El proceso de pensamiento; 5). Los maestros.

Mediación

La mediación es un concepto crucial dentro de la teoría sociocultural. Lantof (2001) considera que la relación que el individuo establece con el mundo no es directa, sino que ocurre una mediación a través de herramientas. Los materiales generalmente son manipulados y utilizados por los maestros de maneras específicas de acuerdo con sus creencias y las características contextuales. Su mediación es, por lo tanto, una característica muy importante en el aula. Y el lenguaje resulta ser una herramienta cultural y psicológica a través del cual los individuos entienden y transforman el entorno. Por otro lado, la interacción es la actividad que vincula socialmente a los individuos, por ejemplo, una actividad comunicativa en una clase de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, el profesor es el que puede mediar en el desa-

rollo de la Competencia Comunicativa promoviendo o siguiendo tareas comunicativas.

Un aspecto clave en toda mediación es el andamiaje que ofrece el docente. Según Johnson (2004), “el mecanismo de andamiaje se utiliza para promover la internalización del conocimiento del novato que ha sido co-construido en una actividad social” (p.131). En relación con esto, Gibbson (2002) considera que el andamiaje es futuro-orientado, porque el alumno aprende a hacer algo con la ayuda del maestro para que pueda hacerlo solo en el futuro.

Por otro lado, un concepto crucial dentro de la mediación es la interacción. La interacción es la acción recíproca encarnada como relación profesor-alumno y alumno-alumno. En esta relación, según Malamath-Thomas (1987), la interacción puede influir en la acción comunicativa del maestro inicial. Malamath-Thomas identifica dos tipos de interacción: interacción verbal e interacción pedagógica. La diferencia entre los dos es que durante la interacción pedagógica el profesor supervisa y retroalimenta la acción de los estudiantes a través de actos de enseñanza.

METODOLOGÍA

El objetivo central del presente estudio fue el de describir la incidencia del texto escolar y su implementación en el desarrollo de la Competencia comunicativa en el inglés como lengua extranjera. A continuación se menciona el soporte metodológico de la investigación.

Tipo de investigación

La investigación realizada fue de tipo cualitativo (Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista, 2004, Richards, 2003, Corbetta, 2003). No se pretendió la cuantificación del objeto de estudio sino más bien su descripción. Es bien sabido que la competencia comunicativa es un constructo que no es mensurable. Para abordarlo, es necesario observarlo, analizarlo y describirlo. También porque esta investigación no pretendió establecer una relación directa de causa-efecto para hacer generalizaciones, sino examinar cómo en un caso particular la enseñanza y los materiales influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa en un grupo específico de estudiantes.

El método

El método empleado fue el estudio de caso. Este permitió una descripción detallada y el análisis de un solo caso (Johnson y Christensen, 2008). En este caso se tomó a un docente graduado como unidad de análisis (Patton, 2002). En cierta forma fue un estudio de caso intrínseco (Stake, 1995, citado por Johnson y Christensen, 2008). Es decir, se trató de un caso específico de un profesor y un texto guía.

Los instrumentos

Para lograr el propósito de la presente investigación, se emplearon técnicas tales como la observación sistemática de la clase, la entrevista al docente, el instrumento de evaluación del texto. En primer lugar, se realizaron 4 observaciones (Wallace, 1998; Wajnryb, 1992) sistemáticas de la

clase para recopilar, describir e interpretar la información (Robson, 2002) de cómo el docente realizaba la implementación metodológica del texto guía. Esto correspondió a 15 horas de clase. Se empleó la observación no participante (Burns, 2000) para no perturbar en la clase. Con ella, se exploró el comportamiento en el entorno natural de la clase (Drew et al., 2008). Se grabaron las clases en cassette y se hicieron las respectivas transcripciones. Este tipo de observación permitió obtener riqueza de datos (Homes, 1986), que posteriormente fueron interpretados y analizados. En segundo lugar, se aplicó una entrevista estructurada al docente (Drew et al. 2008; Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Robson, 2002). Esto permitió obtener información sobre un área predeterminada, en este caso, la noción de competencia comunicativa que tenía el docente.

Los participantes

Para el estudio, se analizó un módulo completo (6 lecciones) de un texto guía de inglés. Esto correspondió a 15 horas de clase. De igual manera, se observó e entrevistó un docente de inglés asignado al tercer semestre del Instituto de Idiomas de la Universidad del Atlántico.

Procedimiento de evaluación del texto guía

Para el presente estudio de investigación, la evaluación de materiales fue más allá de una evaluación impresionista. Siguiendo la distinción de Littlejohn (1998) y Ellis (1998), se llevó a cabo una descripción externa de los materiales. Además, fue necesario desarrollar una evaluación interna y una evaluación previa a la utilización, teniendo en cuenta

algunas ideas propuestas por Littlejohn (1998). Además, siguiendo a Ellis (1998), también se desarrolló un análisis post-uso. Se diseñó una rejilla para recopilar información sobre el uso del libro de texto durante el desarrollo de las tareas propuestas.

La rejilla se centra en tres aspectos principales. Para la construcción de los aspectos, se tuvo en cuenta el segundo nivel de análisis de Littlejohn (1998). El primer aspecto se relaciona con lo que el material pide a los profesores/estudiantes hacer (metodología material). Esta parte tiene como objetivo ver aquellas acciones sugeridas por la tarea y realizadas por el profesor/estudiantes en términos de aportación de vocabulario y gramática: en contexto, contextual y discursivo, antecedentes socioculturales para el uso de la lengua; centrarse en la coherencia; entrada para la práctica de la interacción; oportunidades para el desarrollo de competencias estratégicas y oportunidades de producción: palabra oral/escrita, frase oral/escrita, oración oral/escrita y discurso oral/escrito. La noción de entrada y salida se tomó del modelo de evaluación de materiales de Littlejohn.

El segundo aspecto se centra en lo que el profesor hace realmente con la tarea y los estudiantes (metodología implementada por el maestro). Esta parte intenta recolectar aquellas acciones, probablemente basadas en la tarea o basadas en sus principios de lenguaje, sugeridas por el profesor para que los estudiantes hagan en relación a la entrada de vocabulario y gramática en contexto, antecedentes socioculturales para el uso de la lengua, enfoque sobre la coherencia, los insumos para la práctica de la interacción, las

oportunidades para el desarrollo de la competencia estratégica y las oportunidades para la producción (ya sea palabra oral, frase oral, oración oral y discurso oral, palabra escrita, frase escrita, oración escrita y discurso escrito).

La tercera parte enfatiza el proceso resultante o el desarrollo de los componentes de Competencia Comunicativa posiblemente alcanzados por la conjunción de la metodología material y la metodología implementada por el maestro como: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia interaccional y competencia estratégica (ver anexo 1).

RESULTADOS

El instrumento diseñado para la evaluación del texto guía y la implementación de este por parte del docente, cubre tres categorías de análisis: qué propuso el material; qué hizo el docente (actividades y mediaciones); y que se logró. Finalmente, y la parte más importante del análisis, se determinará en qué medida estos posibles componentes de la Competencia Comunicativa desarrollada por el profesor coincidirán con los propuestos por los materiales.

Qué propuso el texto guía

Con el fin de mostrar los resultados del análisis de los datos, en primer lugar se proporcionará una descripción externa e interna del texto guía. A continuación se describen los posibles componentes de la Competencia Comunicativa desarrollada por el texto guía.

Descripción externa

El texto guía empleado en el Instituto de Idiomas sigue los principios del Marco Común Europeo del Consejo de Europa de nivel de proficiencia B1. El texto guía sugiere el enfoque basado en tareas, en el que se supone que las tareas son comunicativas. Se integran las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. Recicla sistemáticamente elementos clave del lenguaje. Además, intenta promover un aprendizaje activo, holístico y humanístico. El texto guía se divide en diez módulos. Cada módulo se desarrolla a través de ocho lecciones. La primera lección es la introducción del módulo, pero también contiene el vocabulario principal. La última lección es una autoevaluación para que los estudiantes puedan evaluarse en su progreso de lenguaje. Por otro lado, el material promueve tres tipos de evaluación: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación acumulativa.

Descripción interna del libro guía

Con el fin de analizar el texto guía en relación con las tareas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, se utilizó la primera parte de la lista de verificación (lo que el material pide al docente y los alumnos a hacer), basado en los componentes de la Competencia Comunicativa tomado del modelo de Canale y Swain (1980).

Componentes de las Competencias Comunicativas desarrolladas por el texto guía

Luego de haber aplicado la rejilla de evaluación del libro de texto (ver apéndice 1), surgen los siguientes resultados.

El componente principal de la Competencia Comunicativa tratado por el texto guía fue la competencia lingüística. 15 de las 43 tareas se enfocaron en esta competencia. De las 43 tareas, hubo seis tareas relacionadas con la competencia socio-lingüística. Por lo tanto, el material no proporcionó los antecedentes necesarios para el desarrollo de esta competencia crucial. Por otro lado, sólo dos tareas se centraron en la coherencia. Los estudiantes escribieron sin ningún conocimiento explícito relacionado con cómo conectar oraciones o párrafos. A pesar de que algunas tareas sugirieron la posibilidad (implícitamente) de desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes, solo una tarea que se centró en la oportunidad de desarrollar la competencia estratégica. Sin embargo, el material no proporcionó ninguna instrucción formal sobre cómo los estudiantes podrían hacer frente a problemas comunicativos. En relación con la competencia interaccional, de las 43 tareas del módulo, seis se enfocaron en la práctica de interacción. Ver tabla 1.

Tabla 1
Componentes de la Competencias Comunicativas
desarrolladas por el libro de texto Access 3 (módulo seis)

Componentes de la competencia comunicativa	Tareas enfocadas a desarrollar dicha competencia
Competencia lingüística	15
Competencia sociolingüística	6
Competencia discursiva	2
Competencia estratégica	1
Competencia interaccional	6

Qué realizó el docente (actividades y mediación)

Con el fin de analizar la implementación del texto guía por parte del docente, en relación con las tareas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, se utilizó la segunda parte de la rejilla (lo que el profesor realmente hace con la actividad y los estudiantes), basado en los componentes de la Competencia Comunicativa tomado del modelo de Canale y Swain (1980).

El docente se centró principalmente en la competencia lingüística. La mayoría de las tareas analizadas (14 de 43) apuntaban a este tipo de competencia. Sin embargo, el docente presentó los elementos relacionados con esta competencia, gramática y vocabulario, en algunas tareas en contextos (10 tareas en total); en otras, sin contexto, (4 actividades). Los estudiantes hablaron y escribieron sin instrucción de cómo conectar oraciones o párrafos. El docente propuso tres actividades relacionadas con oportunidades para desarrollar la competencia estratégica. Ofreció información a los estudiantes de cómo hablar con fluidez y cómo leer estratégicamente. El docente propuso solo 3 tareas para practicar la competencia interaccional. Ver tabla 2.

Tabla 2
Competencias Comunicativas desarrolladas por el docente

Componentes de la competencia comunicativa	Tareas enfocadas a desarrollar dicha competencia
Competencia lingüística	14
Competencia sociolingüística	1
Competencia discursiva	0
Competencia estratégica	3
Competencia interaccional	3

Mediación empleada por el docente

Durante el desarrollo de las clases, el docente empleó las siguientes mediaciones para crear contexto: *Eliciting*, hacer preguntas, traducción, preguntar/proporcionar sinónimos, uso del español, imitación y referencia cultural del alumno.

Primero, en *Eliciting*, el docente obtuvo la información de los estudiantes de manera explícita. Segundo, en hacer preguntas, el profesor derivó las respuestas de los estudiantes. Tercero, en preguntar/proporcionar sinónimos, los estudiantes proporcionaron sinónimos de aquellas palabras donde el docente los pidió. Cuarto, en el uso del español, el docente observado empleó su lengua materna para negociar el significado de palabras y/o expresiones. Quinto, en imitación, el docente pretendió ser personajes para poder emplear las expresiones. Y por último, en referencia cultural del alumno, el profesor tomó el entorno socio-cultural del alumnado para que infirieran algunas expresiones.

Por otro lado, la entrevista al docente arrojó los siguientes resultados:

- El maestro tiene su propia noción de Competencia Comunicativa. Según él, el desarrollo de estructuras gramaticales apoya el lenguaje oral.
- El docente enfatiza el importante papel de las estructuras gramaticales para la comunicación en el idioma extranjero.
- El docente reconoce la importancia del contexto, ya que proporciona una base para el uso futuro del lenguaje. El

docente considera que el desarrollo de la Competencia Comunicativa se logra al proporcionar un contexto de uso de las estructuras gramaticales que los estudiantes utilizarán oralmente en situaciones reales.

- El maestro se enfoca en la práctica del lenguaje oral. Debido a esto, propone actividades orales en la clase para que los estudiantes puedan practicar el lenguaje oral. Estas actividades no fueron conducentes a interacción.

Qué se logró

Sobre la base del análisis de la Competencia Comunicativa desarrollada por el texto guía y la desarrollada por el profesor, se podría decir que algunas competencias coincidieron y, otras competencias, no. Entre las competencias que coincidieron están la competencia lingüística y la competencia estratégica. Sin embargo, fue en la competencia lingüística que coincidió tanto el texto guía como el maestro. 18 de las 15 tareas fueron sugeridas por el texto guía para desarrollar la competencia lingüística. 14 tareas fueron sugeridas por el profesor para el desarrollo de esta competencia.

Por otro lado, la competencia socio-lingüística fue orientada por el texto guía a través de seis tareas. El maestro utilizó solo una. Como se ve, el texto guía propuso más tareas para el desarrollo de esta competencia que las sugeridas por el profesor.

El texto guía se dirigió a la competencia discursiva a través de 2 tareas. En estas tareas, los estudiantes tenían que centrarse en cómo escribir las oraciones (tarea 5 en la lección 4)

y cómo escribir el texto (tarea 6 en la lección 4). El profesor se limitó a desarrollar tales tareas sin aportar nada nuevo. Por otra parte, el material proporcionó oportunidades para el desarrollo de esta competencia a través de una tarea. Aquí, los estudiantes tenían que presentar un proyecto y tenían que usar algunas estrategias para ello. El maestro hizo esto a través de 3 tareas. En todos ellos, los estudiantes tenían que preparar una situación, y tenían la oportunidad de aplicar algunas estrategias al trabajar en ella.

Con respecto a la competencia interaccional, tanto el texto guía como el maestro lo enfocaron. El texto guía propuso una serie de tareas para su desarrollo. Se sugirieron siete tareas como oportunidad de producción para el desarrollo de esta competencia. La información consistió principalmente en palabras, oraciones, conversaciones, lecturas y preguntas. El maestro trabajó con 3 tareas. La tarea fue una situación que él propuso para que los estudiantes interactuaran. Pero esta fue una interacción pedagógica.

CONCLUSIONES

El objetivo central del presente estudio fue determinar la incidencia del libro de texto en el desarrollo de la competencia comunicativa y su implementación en el Instituto de Idiomas de la Universidad del Atlántico. Estas conclusiones se centran en lo propuesto por el libro de texto y lo propuesto por docente.

El texto guía evaluado se orientó al desarrollo de algunos componentes de la Competencia Comunicativa. Pero solo

se centró en un componente principal de este constructo: la competencia lingüística. Este limitado alcance de la Competencia Comunicativa en el libro de texto podría llevar al profesor a trabajar solo en este componente. El desarrollo de la competencia lingüística fue parcialmente alcanzado por el material. Esto se debe a que en algunas tareas, se utilizó un contexto para apoyar el entendimiento por parte de los estudiantes; en otras tareas, la presentación del vocabulario y de la gramática no tenía contexto. Esto ocurrió específicamente en la presentación de la gramática.

Las tareas analizadas propuestas por el material no eran totalmente comunicativas. Debido al limitado alcance de la construcción de la Competencia Comunicativa identificada en el texto guía, la mayoría de ellos no proporcionó un contexto real para la comunicación. La distinción entre actividades mecánicas, significativas y comunicativas, tal como fue propuesta por Richards (2006), no fue presentada. Se centraron principalmente en las actividades mecánicas. Esta distinción de tareas es crucial ya que un texto guía se considera comunicativo si sus tareas representan los principios de una metodología comunicativa (Richards, 2006). Por lo tanto, las tareas comunicativas pueden promover una interacción real entre los estudiantes si el libro de texto tiene este tipo de tareas.

El profesor limitó el desarrollo de la competencia comunicativa a la competencia lingüística: vocabulario y gramática. Sin embargo, debido a su limitado alcance de la noción de Competencia Comunicativa, los otros componentes de la competencia no fueron en absoluto tenidos en cuenta por

él. Para él, el vocabulario y la gramática podrían fomentar la competencia lingüística. La entrevista que se le aplicó mostró que creía que el desarrollo de estructuras gramaticales apoyaba el lenguaje oral. Sus creencias definían claramente su propia construcción de la Competencia Comunicativa y también su mediación.

A pesar de que el profesor trató de presentar el vocabulario en su contexto, no hubo ninguna oportunidad adicional para que los estudiantes lo internalicen en situaciones comunicativas. Dado que las tareas no eran totalmente comunicativas, no iban más allá de este ámbito limitado. El maestro generalmente se centró en actividades mecánicas que no permitían a los estudiantes trabajar en la negociación del significado.

Las oportunidades de interacción propuestas por el profesor eran limitadas e irreales. Pidió a los estudiantes que se comunicaran sin existir una verdadera brecha de información, ya que los estudiantes sabían qué información faltaba o requería. Esto sucedió porque quería obtener un efecto de aprendizaje de los estudiantes. La entrevista mostró que trató de centrarse en la práctica del lenguaje oral. Debido a esto, propuso actividades orales en la clase para que los estudiantes pudieran practicar el lenguaje oral.

Debido al escaso alcance del material sobre el constructo de la Competencia Comunicativa y la noción errónea del maestro de esta competencia, no podían ir más allá de las tareas relacionadas con la gramática y el vocabulario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L. F. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5thed.). New York, USA: Pearson Education.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas*. Madrid, España: MECED y ANAYA.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Crooks, G. & Gass, S. (Eds.) (1993). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford: Heinemann.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, España: Genisa Editorial.
- Drew, C. J., Hardman, M. L. & Hosp, J. L. (2008). *Designing and conducting research in education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781483385648
- Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp.217-238). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gibbson, P. (2002). *Scaffolding language. Scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). Communicative Competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Homes, J. (1986). Proyecto Nacional Ensino de Inglês Instrumental en Universidades Brasileiras. En *Working Papers* No. 17. The Teacher as Researcher. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York, USA: Yale University Press.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles, USA: Sage Publications.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 15(1), 108-24.
- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 190-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malamath, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, J. & Shaw, Ch. (1993). *Materials and methods in ELT* (2nd ed.). Malden: Black Well Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2105). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Serie: Guía 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Proyecto Nacional de Bilingüismo*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros*. Bogotá: MEN.
- Munby, J. (1982). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norland, D. & Pruettt-Said, T. (2006). *A Kaleidoscope of Models and Strategies for Teaching English to Speakers of Other Languages*. United States of America: Libraries Unlimited.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, USA: Palgrave MacMillan.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (New edition). England: Longman.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford. Blackwell Publishing.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence. Theory and classroom practice* (2nd ed.). USA: McGraw-Hill.

- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Approach*. USA: Yale University.
- Snider, D. (2005). Communicative and Non-Communicative Activities in First-Year German Textbooks. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 38(2), 163-171.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cómo citar este capítulo:

Salazar Obeso, W., Cárdenas Ortiz, L. C., & Cárdenas Cárdenas L. M. (2018). El texto escolar en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, una mirada a su implementación. En L. M. Cárdenas Cárdenas, *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y Prácticas* (pp.95-129). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Apéndice 1. Instrumento para la evaluación de la competencia comunicativa del texto guía y su implementación metodológica

Tarea #	Metodología del texto	Componentes de la competencia comunicativa que el libro de texto aborda	Implementación metodológica del docente	Componentes de la competencia comunicativa que aborda el docente	Componentes de la competencia comunicativa realmente abordados
	Lo que el libro de texto propone al docente y al estudiante que hagan	Presentación del vocabulario y la gramática: a. en contexto b. sin contexto. Soporte socio-cultural para el uso de la lengua. E fasis en coherencia. Soporte para la interacción. Oportunidades para el desarrollo de la competencia estratégica	Lo que el profesor realmente hace con la actividad y los estudiantes	Presentación del vocabulario y la gramática: a. en contexto b. sin contexto. Soporte socio-cultural para el uso de la lengua. Enfasis en coherencia. Soporte para la interacción. Oportunidades para el desarrollo de la competencia estratégica.	Competencia lingüística. Competencia socio-lingüística. Competencia discursiva. Competencia interaccional. Competencia estratégica.

Convención: palabra dicha (pd); frase dicha (fd); oración dicha (od) discurso dicho (dd); palabra escrita (pa); frase escrita (fe); oración escrita (oe); discurso escrito (de)

Capítulo 3

**LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS,
UN ENFOQUE METODOLÓGICO PARA
GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE
LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y
LITERATURA**

Gloria Vera de Orozco
Wilma Beatriz Benavidez Méndez
Marta Luz Ortiz Padilla

RESUMEN

El capítulo aborda un proyecto de investigación que busca articular la investigación a la práctica profesional de los futuros licenciados en el programa de Español y Literatura. Se plantea la Pedagogía por Proyectos como un enfoque metodológico de trabajo en los contextos escolares de Educación Básica y Media para generar una cultura investigativa en la relación universidad-escuela. En este sentido, las teorías de Jolibert, Rincón, De Tezano, Habermas, Jurado, son relevantes para el estudio, el cual se orientó desde un paradigma cualitativo-interpretativo de enfoque etnográfico. La recolección de la información se realizó en las instituciones escolares a través de registros en los Diarios de Campo de los practicantes. También se analizaron los Proyectos de Aula implementados en el desarrollo de los trabajos de grado mediante categorías de análisis que permitieron resolver

problemáticas de aula y generar impacto en las prácticas profesionales y en las investigaciones de los estudiantes. Al final, se presentan conclusiones que demuestran cómo la propuesta investigativa logra un cambio curricular y promueve la cultura de la investigación en los maestros en formación.

Palabras clave: investigación, práctica profesional, pedagogía por proyectos, trabajos de grado.

ABSTRACT

The chapter addresses a research project that seeks to articulate research to the professional practice of future graduates in the Spanish and Literature program. Pedagogy by Projects is proposed as a methodological approach to work in school contexts of basic and secondary education to generate a research culture in the university-school relationship. In this sense, the theories of Jolibert, Rincón, De Tezano, Habermas, Jurado, are relevant to the study, which was oriented from a qualitative-interpretative paradigm with an ethnographic approach. The collection of information was done in school institutions through records in field diaries of practitioners. The Classroom Projects implemented in the development of the degree projects were also analyzed through categories of analysis that allowed solving classroom problems and generating impact on the students' professional practices and investigations. At the end, conclusions are presented that show how the research proposal achieves a curricular change and promotes the research culture in the teachers in formation.

Keywords: research, professional practice, pedagogy by projects, degree projects.

INTRODUCCIÓN

El presente texto, la Pedagogía por Proyectos, un enfoque metodológico para generar cultura investigativa en la Práctica Profesional de la licenciatura en Español y Literatura, da cuenta del trabajo de investigación que se ha venido desarrollando en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, sobre cómo articular la formación en investigación y la práctica pedagógica en el currículo desde la cultura de la autoevaluación permanente y en relación con la formación disciplinar.

En los procesos de autoevaluación del programa se ha reflexionado sobre la necesidad de mejorar la calidad educativa de los futuros licenciados sobre la base de tres ejes fundamentales: la investigación, la práctica profesional y los procesos de lectura y escritura.

Este trabajo de investigación al interior del programa de licenciatura en Español y Literatura, específicamente en los seminarios de Investigación y Práctica Profesional, recoge la preocupación permanente acerca de cómo se está asumiendo la formación en investigación, la cual debe estar integrada a la práctica profesional que desarrollan los estudiantes en los contextos escolares. Esa aproximación a las instituciones de educación básica y media, es coherente con la misión y la visión social de la universidad toda vez que se debe ofrecer una proyección académica y de formación permanente a los maestros de la región.

La experiencia de investigación que se lleva a cabo es asumida por dos docentes que orientan las prácticas profesionales del programa de Español y que pertenecen al grupo de investigación INGLEX, el cual se interesa por el estudio y desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en la universidad así como la realización de proyectos de aula al interior de los trabajos de grado de los futuros licenciados. También como maestras en ejercicio, siempre en la búsqueda de las transformaciones en las aulas de clase en la educación básica y media.

De ahí, que las prácticas profesionales de los futuros licenciados se soportan en la reflexión sobre los principios teóricos que sustentan la pedagogía, la didáctica, el saber disciplinar y la investigación en el aula. De lo que se trata es que el estudiante universitario interactúe con la maestra tutora y juntos resignifiquen la rutina en el aula y construyan juntos un saber desde la realidad actual de la escuela, que requiere ser intervenida dado los cambios vertiginosos existentes en materia de teorías y tecnologías. El maestro practicante debe formarse para ser un líder que dinamice constantemente propuestas de investigación colaborativa. Esto requiere nuevos espacios y escenarios en la universidad donde el estudiante, junto con los profesores especializados, construya sus propuestas de investigación que repercutan automáticamente en los centros de prácticas.

Este capítulo, expone las voces de los maestros practicantes quienes dan cuenta cómo es el proceso de formación universitaria, a través de los registros de campo, y cuáles

son sus proyectos de aula concebidos en negociación con la maestra tutora, los niños y la comunidad educativa, durante un año de prácticas. Todos estos aportes son importantes para replantear constantemente la asignatura universitaria.

¿Por qué es tan importante la Práctica Profesional en los futuros licenciados?

Los estudiantes de las Licenciaturas en Educación entrelazan relaciones durante el proceso de formación inicial: los conocimientos teóricos que se adquieren sobre la disciplina, las experiencias de enseñanza que se viven en la institución escolar y el conocimiento de una problemática que se investiga y que surge en el centro escolar para optar el título. De tal manera, como lo plantean Vera y Benavides (2012), en la formación inicial hay un componente teórico, uno socializante-interactivo, contacto directo e indirecto con las escuelas y sus formas de organización y un componente investigativo-reflexivo; concebido de esta forma:

El componente formativo se define como un elemento crítico que participa en estos procesos de significación y resignificación y es considerado como todo aquello que el estudiante ha integrado en su repertorio de saberes y conocimientos para realizar una intervención pedagógica pertinente. (p.73)

Se caracteriza entonces, la Práctica Profesional como el escenario y el encuentro reflexivo de saberes, donde el estudiante universitario vive un proceso complejo y necesita validar la teoría con la práctica cuando se encuentra frente a un conjunto de estudiantes que desean aprender. Por otro

lado, la confrontación desde la indagación y la incertidumbre de una problemática que se debe intervenir para aportar desde la reflexión, la comprensión de los datos y proponer una mejora o solución desde un proceso de investigación de aula.

Se puede afirmar, que en el año 2015, cuando se inició esta propuesta de investigación y formación, la práctica no tenía mucho sentido para los estudiantes universitarios, solo se trataba de escoger una escuela que brindara un espacio para que ellos practicasen, solo para demostrar cuánto sabían de la disciplina. Leamos algunas de sus opiniones:

- Me cuesta preparar clases porque no he tenido ninguna experiencia parecida...
- Es muy difícil controlar a los niños, debieran prepararnos con estrategias para el manejo de la disciplina...
- No me siento a gusto con la maestra tutora, siento que me ignora y no me cree capaz de enseñar...

Hoy, los estudiantes encuentran un sentido a la Práctica Profesional porque se fortalecen las herramientas didácticas y el proceso de investigación se articula a la enseñanza en un proceso significativo y colaborativo. Es decir, aprenden a investigar desde un contexto real, aportándole al contexto escolar sus conocimientos y herramientas didácticas. No todo es fácil para ellos, los espacios escolares ofrecen muchas dificultades desde el ámbito pedagógico como la convivencia escolar.

- Me emocionan los niños, ponen mucho interés a las actividades que les presento...
- Me gusta estar en la escuela, los niños se acercan cariñosos a saludarme, me respetan como maestra, eso me hace sentir útil...
- La práctica es muy importante porque he enfrentado situaciones conflictivas en aula que he aprendido a manejar...
- Ahora, le encuentro sentido a la profesión que escogí, enseñar es una actividad difícil pero hermosa...

En este sentido, la interacción en los centros de práctica significa para muchos un gran conflicto personal cuando no es satisfactorio el diálogo con la maestra tutora, ya que la diferencia generacional impide un acercamiento entre pares, muchas veces esta relación está mediada por la desconfianza y la inseguridad frente al saber. Por otra parte, los estudiantes universitarios se enfrentan al conflicto profesional cuando observan o se les exigen prácticas mecánicas y repetitivas, carentes de creatividad en cuanto a las herramientas pedagógicas y didácticas que deben aplicar. En la reflexión constante, en el espacio universitario, expresan su inconformidad y desconcierto cuando se les invita a expresar sus experiencias en la escuela:

- Es que la maestra improvisa y no tiene un plan para seguir en el aula...
- Los profesores dictan los conceptos y no permiten que los niños hablen...

- La maestra tutora me interrumpe en las clases y me humilla diciendo frente a los niños que estoy equivocado...
- Los niños son incontrolables, no respetan a su maestra y quieren hacer lo mismo en mis clases...

¿Cuál es la problemática?

En primer lugar, se abordan las causas de un problema, en el diseño curricular de los programas se contempla la práctica pedagógica como un seminario más, en el que los estudiantes centran su trabajo en el ejercicio de su disciplina a través de las clases que asumen en las instituciones escolares donde realizan la práctica profesional, sin lograr articulación entre este componente y la dimensión pedagógica e investigativa que debe caracterizar la formación profesional del maestro. Adicionalmente, no se cuenta con unificación de criterios metodológicos en los seminarios de investigación y en el acompañamiento por parte de los maestros asesores en los centros de práctica.

En segundo lugar, los estudiantes ven la necesidad de una interlocución entre los centros de práctica y la Universidad que propicie el fortalecimiento disciplinar y pedagógico en la escuela. De igual forma, se amerita un seguimiento a las actividades académicas e investigativas del maestro practicante que permita producir un trabajo de investigación contextualizado y respaldado por el docente investigador de la universidad. Es aquí donde se vislumbra la importan-

cia de trabajar utilizando la Pedagogía por Proyectos como una apuesta al trabajo interdisciplinar y cooperativo que debe realizar el futuro docente para aportar al mejoramiento de problemáticas que encuentra en el aula de clases.

En tercera instancia, en el contexto de formación de los estudiantes de VII y VIII semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad del Atlántico, específicamente, en el seminario de Investigación y Práctica Profesional, las docentes investigadoras, han evidenciado a través de la lectura de la realidad de los diarios de campo de los maestros en formación, que algunos maestros en la práctica pedagógica desde su cotidianidad, se encuentran inmersos en una pedagogía tradicional, con base en contenidos y siguiendo al pie de la letra los textos escolares; ellos continúan con la transcripción tablero-libreta-dictado-planas y asumen el trabajo en el aula de manera aislada, no hay seguimiento al desarrollo de las competencias comunicativas.

Lo anterior, genera en los estudiantes desmotivación, se alejan de la posibilidad de entrar en contacto con diversas fuentes de lectura y en la mayoría de los casos los maestros practicantes tienen que seguir sus directrices ya que en algunas ocasiones no los dejan innovar. Sin embargo, se evidencia en los estudiantes de la educación básica el agrado cuando trabajan con los maestros en formación, puesto que, según ellos, tienen la oportunidad de participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Interrogantes planteados por las investigadoras

¿Cómo la pedagogía por proyectos transforma la prácticas pedagógicas en los contextos escolares de educación básica y media y se convierte en el enfoque metodológico de los trabajos de grado para fortalecer la relación universidad–escuela?

Algunas subpreguntas para orientar el proceso

¿Cómo caracterizar el proceso de formación que se desarrolla actualmente con los estudiantes de pregrado?

¿Cómo determinar el impacto de la articulación universidad y escuela?

Justificación

La Pedagogía por Proyectos se asume como una alternativa de trabajo escolar, puesto que el estudiante construye sus saberes en el proceso de interacción social a través de un aprendizaje significativo. Tal como lo afirma Rodríguez (2001, p.17) “la Pedagogía por Proyectos es asumida como una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela de la vida, que facilita el trabajo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos”. Es por esto que la Pedagogía por Proyectos tiene en cuenta a los sujetos educativos como sujetos discursivos, críticos y propositivos que se mueven en un contexto sociocultural significativo.

Lo anterior se sustenta en las políticas educativas del área de Lengua Castellana, el Decreto 1860 (1994) plantea la necesidad de implementar el Proyecto Pedagógico porque “ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico...” además, permite el trabajo cooperativo en clase y al mismo tiempo la planeación, ejecución y evaluación se asumen de manera colaborativa, tal como lo afirma Jolibert et al., (1996) “los estudiantes son los actores de su propio aprendizaje, con el fin de que produzcan algo que tenga significado y utilidad”. Esto significa, que si los proyectos pedagógicos se toman como una construcción colectiva, resultado de unos procesos de negociación y concertación donde el maestro es mediador y jalonador de los procesos de aprendizaje, el estudiante tiene la posibilidad de tomar sus propias decisiones, asumirlas, vivenciarlas y evaluarlas (Lozano, 1999, p.177).

El proyecto pedagógico del maestro se asume como una investigación sobre su contexto educativo con el propósito de dar solución a algunas de las problemáticas encontradas. La propuesta de acción se consolida a través del proyecto de aula, concebido como una construcción colectiva que integra el interés pedagógico del maestro y los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

En los proyectos pedagógicos se puede evidenciar la transversalidad del lenguaje en las diferentes áreas del conocimiento al posibilitar a los estudiantes el acercamiento a los

diferentes tipos de textos desde la lectura, la escritura, la conversación y el diálogo en busca de la interdisciplinariedad.

El Decreto 1860 (1994), en su artículo 36 expresa que:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional. La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios. (p.19)

Es por esto, que se hace necesario que el maestro en formación le dé significado y coherencia a lo que realiza en el aula desde su práctica pedagógica investigativa y a las múltiples actividades que se realizan en la escuela a través de “Pro-

yectos”, los cuales se asumen como una estrategia pedagógica cuyos ejes temáticos son propuestos por los mismos estudiantes con la ayuda del docente, de tal manera que la planificación, la ejecución y la evaluación del mismo, sean asumidos por los involucrados.

Con la consolidación y ejecución del Proyecto de aula, el aula se convierte en un contexto de conocimiento compartido, posibilita a los estudiantes conversar acerca de temas de interés común y desarrollar procesos académicos que viven a diario en la escuela. De tal manera que, la reflexión sobre el actuar y la maduración afectiva y cognitiva genera en el aula un clima de confianza y seguridad, de trabajo en equipo, de respeto hacia las opiniones de los demás, de participación democrática y solidaria. En este sentido, el Proyecto de aula se convierte en una vía pedagógica muy útil para conseguir el crecimiento cognitivo y afectivo de los estudiantes y también de los profesores.

Este enfoque metodológico, en las investigaciones que realizan los maestros en formación, permitiría un ambiente que transformaría en lectores y escritores, no solo a los estudiantes si no al maestro quien también explora el entorno y en una actividad cooperativa con sus estudiantes, planea, ejecuta y evalúa atendiendo no a contenidos o conceptos definidos *a priori* sino en un aprendizaje significativo que mejora las actividades del lenguaje, promueve la socialización de experiencias, después de analizar, criticar, evaluar y reescribir, sustentando el trabajo bajo los parámetros de la metacognición.

Jurado (2014) sostiene: “Los proyectos son estrategias a través de las cuales se busca solucionar un problema, producir una cosa o analizar un fenómeno en cuyo proceso se construyen los conocimientos, provenientes de las áreas que demanda el desarrollo del proyecto” (p.26). Desde esta mirada, se propone atender las directrices sobre lo que la Ley exige en relación a un cambio en las prácticas pedagógicas de los maestros en ejercicio y al currículo de los maestros en formación ya que la realidad encontrada demuestra que no se está concibiendo el cambio en las escuelas porque no se tiene a la investigación como un aspecto fundamental y básico de la enseñanza.

OBJETIVOS

General

- Asumir la Pedagogía por Proyectos como un enfoque metodológico que transforme las prácticas pedagógicas en los contextos escolares de educación básica y media y genere una cultura investigativa en la relación universidad- escuela.

Específicos

- Analizar y categorizar las observaciones de los registros de campo que hacen los estudiantes-practicantes para indagar sobre los procesos que se orientan en el aula en torno a la lectura, la escritura y la didáctica.
- Reconceptualizar el marco teórico de referencia en el currículo universitario, seleccionando los contenidos que contribuyan al análisis de las problemáticas abordadas

en el aula y al fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes en formación.

- Orientar y evaluar los proyectos pedagógicos de aula de los estudiantes-practicantes y observar el proceso de transformación de la práctica en las instituciones escolares.
- Sistematizar la experiencia y analizar cuáles son los aportes de la Pedagogía por Proyectos para el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios.

REFERENTES TEÓRICOS

En los procesos de formación adelantados en el seminario de Investigación y Práctica Profesional se asumen los trabajos realizados por Jolibert (1991) puesto que esta propuesta metodológica posibilita:

Vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta a múltiples relaciones hacia el exterior; los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse. Esta práctica les permite: no depender solamente de la elecciones del adulto; decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido; proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes; asumir responsabilidades; apropiarse de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad. (p.36)

Esta concepción, reafirma el compromiso de la escuela frente a los retos de la sociedad ya que se hace necesaria-

rio formar estudiantes que participen activamente de sus propios procesos para que se generen transformaciones en los actos pedagógicos. Vale la pena resaltar que la concepción de la didáctica como campo específico, teórico-práctico, refiere a la construcción y manejo de los aprendizajes en el aula, “los aprendizajes de los alumnos y la intervención de la enseñanza de los docentes, dentro del medio tan particular que es la escuela, constituyen una práctica social particular, una realidad compleja específica” (Jolibert, 1997, p.187). Esta concepción permite superar el concepto de didáctica puesto que se hace necesario la formación de maestros como investigadores de lo que ocurre en las aulas y como productores de saberes desde todas las disciplinas.

Las investigaciones realizadas por Inostroza (1997) en la Universidad Católica de Temuco, en Chile, aportan igualmente a la consolidación de esta propuesta en la formación de inicial de maestros, ella sostiene:

Existe una opinión generalizada, entre los especialistas e investigadores, que se requiere realizar una transformación inicial de los docentes, señalando que los centros de prácticas de formación docente “se encuentran atrapados en la tecnología educativa y por el paradigma de transmisión en el que está inserta la cultura escolar”. Assael (1994). Lo que traería por consecuencia una formación fundamentalmente técnica con actividades de aprendizaje que favorecen aprendizajes mecánicos; dejando al docente sin posibilidad alguna de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica, impidiéndole asumir su rol de portador y constructor del saber pedagógico.

Son valiosos los estudios de investigación alrededor de La Práctica Docente en la formación de maestros/as de lengua Castellana, realizados por Cárdenas, Quitián y Gutiérrez (2002), en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. Las investigadoras realizaron un proceso de reconstrucción desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes en instituciones escolares en relación directa con el seminario de investigación orientado en la universidad. Ellas afirman “que la investigación está condicionada por las interpretaciones que demos a todos los hechos y acciones registradas en el proceso de la práctica” (Cárdenas, Quitián y Gutiérrez, 2002). Los dos espacios en que se realizó el proceso fueron significativos para la investigación puesto que permitieron la interlocución entre el maestro asesor, maestro practicante y docentes universitarios. Fue interesante leer este estudio puesto que se hace necesario impulsar procesos parecidos en nuestra universidad ya que en los actuales momentos no existe la triada, centros de práctica, universidad y maestros en formación.

De la misma manera fue importante para el presente proyecto, la investigación “Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas en el aula” realizada por Morales y Bojacá (2002) en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. El estudio contribuyó al fortalecimiento de los programas de la Facultad de Ciencias y Educación, orientados a la enseñanza de la lengua materna y extranjera en relación con la didáctica. El trabajo permitió indagar en ocho instituciones educativas la concepción de los maestros acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, cómo

estas orientan las interacciones lingüísticas en el aula y cómo inciden estas en la construcción de estrategias discursivas que apoyan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. En el estudio se plantea la responsabilidad que tienen las instituciones formadoras en la articulación de la teoría y la práctica para encontrar la significación del sentido profesional (Morales y Bojacá, 2002).

Vale la pena resaltar, que esta investigación tiene como fundamento los planteamientos teóricos de Jolibert et al., (1996) y asume como punto de referencia su propuesta para la construcción y desarrollo de proyectos alrededor de la lectura y la escritura. Plantea tres presupuestos centrales: el carácter constructivo y social del aprendizaje, la visión de la escuela como espacio de vida cooperativa y las implicaciones que de todo ello se deriva para una redefinición de la pedagogía de la lectura.

El proceso enseñanza-aprendizaje determina la construcción del saber en la medida en que actúa con los otros, crea espacios favorables para su aprendizaje no solo para la lectura y la escritura sino para todas las áreas del conocimiento. De ahí la importancia del trabajo cooperativo en la clase y en la escuela. Jolibert et al., (1996) comenta: “dar vida a una clase cooperativa es hacer una opción de educador. Es terminar con el monopolio del adulto, que decide, diseña, define él mismo las tareas...es permitir a los niños construir el sentido de su actividad escolar” (p.28)

La vida cooperativa de la clase y de la escuela garantiza a los maestros en formación y a sus estudiantes de los centros de prácticas, definir de manera conjunta los proyectos y les permite vivir experiencias de aprendizaje autónomo garantizando así el desarrollo de las competencias del lenguaje. A la vez que trabajan la diversidad textual que da sentido a los procesos de lectura y escritura, se comunican con el mundo que está lejos de la escuela y encuentran la información que necesitan para documentarse y desarrollar la investigación de aula.

Los proyectos pedagógicos se consolidan a través de los proyectos de aula, puesto que estos surgen, de las necesidades, inquietudes e intereses de aprendizaje de los estudiantes y se construyen de manera colectiva integrando el interés pedagógico del maestro. Jaimes y Rodríguez (1996) afirman:

Es una alternativa de trabajo que concibe la construcción del conocimiento a partir de la acción humana, es decir, que este se produce en la interacción que se genera en los actos humanos. Esta construcción del conocimiento depende de las condiciones sociales y culturales de los sujetos, quienes desempeñan un papel consciente, activo, participante y en continua transformación. (p.7)

Desde esta perspectiva, se asume la acción pedagógica y el conocimiento escolar como prácticas socioculturales donde la interacción es el factor determinante. En el énfasis del programa, se ha venido favoreciendo este proceso con el propósito de que los estudiantes en formación comprendan

la necesidad de acabar con la comunicación vertical que se instaura en el aula. La clase de lengua castellana, ha de ser un sitio para reconocer al otro. Es la alteridad la que posibilita la acción comunicativa como diría Habermas (1987), la pedagogía por proyectos es un proceso constructivo en el que se llegan a unos acuerdos para desarrollar los procesos curriculares. De igual forma, Rincón (1998) afirma que la esencia de los proyectos pedagógicos se da en el consenso que se instaura en el aula, favoreciendo la interacción de pares y la autonomía entre los actores del proceso educativo.

Como consecuencia de las reflexiones teóricas realizadas sobre el problema de investigación, se propone a los maestros en formación, la construcción colectiva del proyecto pedagógico de aula, como un proceso académico que permite el acercamiento a la realidad de los contextos escolares sobre los cuales debe actuar como pedagogo, a la vez, que se constituye en una pedagogía sobre la que se puede cimentar, de manera integral, el desarrollo de las competencias comunicativas obligatorias para el desarrollo intelectual y la formación social.

METODOLOGÍA

El proceso de globalización requiere pensar la formación de un maestro integral, crítico, que reflexione sobre su propia práctica frente al saber disciplinar de cara a la pedagogía y la didáctica, teniendo en cuenta los lineamientos de la investigación formativa en aras de que pueda producir

conocimiento, innovación y transformar su quehacer pedagógico (Vera y Benavides, 2012).

En concordancia con lo anterior, se hizo necesario emprender un itinerario que permitiera dar cuenta de un proceso metodológico orientado desde el paradigma cualitativo-interpretativo por considerar la descripción y el análisis de los contextos socioculturales que se abordan. Tan es así, que la información se recolecta en dos espacios: el aula de las instituciones escolares, donde los estudiantes realizan sus prácticas y el escenario universitario donde se desarrolla el seminario de investigación. Este seminario se convierte en un seminario-taller con un carácter reflexivo hacia la pedagogía y la didáctica, abordando las teorías que las sustentan, tornándose este espacio en discusión y crítica hacia las formas de enseñanza, los conflictos en el aula, los actos discursivos y la ética en la formación del maestro. Aquí se enfatiza mucho en la didáctica de la lengua materna con el fin de fortalecer los saberes del maestro en formación quien tiene que acceder por primera vez al contexto de la educación básica y media.

También en este seminario, se profundiza sobre los enfoques, paradigmas y métodos de investigación, técnicas e instrumentos y estructura de un informe final de investigación con el fin de garantizar un trabajo de grado que cumpla con los propósitos para obtener el título.

Para alcanzar los objetivos del seminario, se planifican estrategias metodológicas encaminadas a la construcción

pedagógica y didáctica, al diseño curricular, a las formas evaluativas y al diseño metodológico de un proceso de investigación cuyo producto es el Proyecto de Aula.

Este proceso se desarrolla en varias fases; en un primer momento, se establece un contacto con la institución escolar, para reconocerla como espacio de aprendizaje, se indaga sobre el PEI, el modelo pedagógico con el cual se trabaja en la escuela, los planes de estudio, los proyectos institucionales, los procesos de lectura y escritura, los proyectos pedagógicos y comunitarios, el plan de área de lengua castellana. Todos estos aspectos se analizan críticamente por los practicantes con el fin de ir realizando un diagnóstico desde donde se parte para la propuesta de investigación que se realizará paralelamente al periodo de prácticas, garantizándose el acompañamiento del docente en ejercicio, quien acepta las condiciones de investigación que tienen que desarrollar los estudiantes. Esta parte de la práctica profesional se realiza con el maestro practicante todo el año, con el mismo curso y el maestro-tutor, quien accede al acompañamiento. Es notable el interés del futuro docente por conocer los aspectos administrativos, pedagógicos y didácticos, que muchas veces resultan desconocidos para el maestro en ejercicio pero que se dan a conocer durante las entrevistas, las encuestas, o diálogos informales con los estudiantes, maestros y padres de familia a través de la observación participante, recolectando una información relevante que se presenta en un documento de diagnóstico, en forma de tablas, gráficos o simple descripción narrativa.

La formación del maestro como investigador ha sido la meta del Proyecto Curricular del programa de Humanidades y lengua castellana, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Este propósito se cumple cuando los estudiantes practicantes llegan a los contextos escolares para indagar sobre la realidad y sus problemas con la intención de intervenir con propuestas de investigación innovadoras que repercuten en la educación de calidad que exige el momento actual.

El estudiante en formación hace la recolección de la información utilizando también los diarios de campo para dar cuenta del quehacer en el aula; luego interpreta y reflexiona sobre los conflictos que se suscitan y las formas de enseñanza de los tutores, maestros en ejercicio, para comprender desde la teoría, tal como lo presenta el siguiente registro:

Algunos de los estudiantes asumen con responsabilidad cada uno de los compromisos asignados por la profesora, pero el 60% de ellos no cumplen con las actividades, estos estudiantes constantemente alegan que no leen porque no tienen la fotocopia, no tienen dinero y algunas excusas más, esto con el fin de explicarle al docente que no hicieron su tarea. Esto evidencia el poco empeño expresado por los estudiantes para con la asignatura, de esta situación se pueden deducir dos aspectos por un lado el desinterés hacia la lectura de los estudiantes y por otro la falta de decisión del docente hacia la problemática, es importante señalar el aporte de (Fulcher, citado por Fernández, 2017). Muchas veces cuando tenemos un alumno que no se implica pensamos que el problema lo tiene él y no nos detenemos a analizarlo. El ambiente que rodea al alumno

tiene mucho que decir. (Registro producido un por estudiante-practicante de VII semestre de licenciatura)

Se crea un espacio en el aula universitaria para leer estos registros y categorizar de acuerdo con la puesta en escena de otros registros tomados. El siguiente registro fue realizado por un estudiante-practicante, quien además de registrar, analiza y deduce una realidad, que es constante en las aulas escolares:

Partiendo de las observaciones realizadas en el marco de la práctica pedagógica se observó que la docente tiene una rutina con sus estudiantes, al llegar al salón pasa asistencia y al mismo tiempo revisa los compromisos dejados con anterioridad, posteriormente la docente solicita a los estudiantes que den conceptos memorizados acerca de la temática abordada en la clase anterior. Sin embargo, hay un grupo de niños que muestran dificultades constantemente para dar opiniones o conceptos, ya que estos no entienden con facilidad el tema tratado, de lo cual se puede deducir, que la docente no ha construido conocimiento, solo se ha dedicado a transmitirlos sin tener en cuenta si los niños han entendido los conceptos. (Registro tomado por estudiante-practicante de VIII semestre de licenciatura)

Las docentes investigadoras de la universidad escogieron una muestra significativa de estudiantes-practicantes como objeto de estudio, que permitiera hacer seguimiento a los procesos de investigación y registro de los estudiantes con el propósito de categorizar, analizar e interpretar los datos sobre sus actitudes y desempeños para detectar los proce-

sos de transformación de las prácticas pedagógicas en una dinámica etnográfica.

Los proyectos de aula

Formar maestros investigadores es el propósito de toda Facultad de Ciencias de la Educación, es necesario que la propuesta curricular esté mediada por la investigación. Vale la pena resaltar la interlocución que se realiza entre las coordinadoras del seminario de Investigación y Prácticas Profesionales, quienes son responsables de la acción pedagógica de los practicantes en las escuelas y los docentes que orientan las asignaturas de didáctica, procesos de lectura y escritura y los asesores de los proyectos pedagógicos, para generar la discusión permanente sobre el curso que deben seguir los procesos de investigación-acción. Los estudiantes practicantes nutren sus proyectos pedagógicos con las orientaciones que reciben de estos profesores en las aulas universitarias y diseñan sus propios instrumentos de diagnóstico como encuestas, entrevistas a docentes y padres de familia, para definir las problemáticas que abordarán en sus procesos de investigación, tal como se registra a continuación:

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica así como de las encuestas vemos, que hay una relación que apunta al bajo rendimiento argumentativo de los estudiantes ya que estos no manejan la competencia argumentativa, porque en el aula no se dan actividades de discusión, tampoco se dan espacios para que el estudiante exprese juicios de valor, así como también la falta de participación espontánea de los discentes.

(Análisis cualitativo realizado por un estudiante-practicante durante la fase de diagnóstico de su proceso de investigación en el aula)

En un tercer momento, se orientan los proyectos pedagógicos de aula, atendiendo a los problemas detectados por los estudiantes-practicantes a la luz de la teoría que sustenta la Pedagogía por Proyectos: “el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos” (Lineamientos Curriculares para la lengua Castellana, 1998, p.40). La investigación en el aula se concibe como una manera vivencial de conocer, desarrollando una actitud de duda, de búsqueda y de reflexión permanente, y sistemática a través de la pregunta sobre múltiples procesos, fenómenos y situaciones tanto académica como personal que acontecen en el aula, (Posada, citado por Vera y Benavides, 2012).

Para que el proyecto de aula, se constituya en una propuesta pedagógica en el trabajo de investigación del maestro-practicante, debe superar el activismo y desarrollarse en sus tres fases: la *planificación conjunta*, donde se negocia la temática y las actividades que conllevan al mejoramiento de la realidad problema, partiendo de los intereses de los estudiantes, maestros y padres de familia. Esta es una fase flexible, que evita la improvisación y la rutinización que existe en las clases tradicionales. La segunda fase, de *ejecución*, cuando se van a realizar las actividades que se han planeado, el

docente debe preocuparse por generar los saberes necesarios con propósitos definidos, lo importante es que los contenidos sean significativos para el proyecto de aula, las temáticas son exploradas en un escenario interdisciplinar. Es el maestro el encargado de que los estudiantes no se desvíen y mantengan una motivación constante por la búsqueda del conocimiento. Hay que tener claro, que en el trabajo por proyectos los logros, las temáticas, los contenidos aparecen *a priori*, nada se anticipa, es un proceso dinámico y creativo, muchas veces desde la incertidumbre. Una tercera fase es la de la *evaluación* que trata sobre el seguimiento permanente a las acciones realizadas y los conocimientos construidos. Es importante en este momento revisar si se ha cumplido lo que se planificó e intensificar los aspectos que se requieran para obtener un aprendizaje significativo. El monitoreo del proceso se debe registrar para reflexionar sobre los avances de los estudiantes. El trabajo por proyectos es una alternativa de desarrollo curricular flexible donde los participantes, maestros, estudiantes y padres de familia se constituyen en actores del proceso de aprendizaje.

Sobre qué tratan los proyectos de investigación de los estudiantes en formación

En el contexto de la práctica profesional, los estudiantes de VII y VIII conforman equipos de trabajo en tercetos, algunos en parejas y muy pocos se disponen a realizar trabajos de investigación individual. Estos trabajos están inscritos en la línea de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del programa de Humanidades y Lengua Cas-

tellana desde las disciplinas y desde los ejes que orientan los Lineamientos Curriculares (1998).

Del mismo modo, se articula la pedagogía, la didáctica y la investigación en el escenario de la práctica profesional puesto que desde los centros de práctica la metodología del área de lenguaje está orientada hacia la pedagogía por proyectos.

Desde el año 2015 hasta el año 2017, se han orientado los trabajos de grado donde prevalece la Pedagogía por Proyectos como una propuesta de intervención en el aula que va a permitir dar respuesta a la pregunta problema y de esta manera alcanzar el objetivo general. Prevalece en los trabajos la interdisciplinariedad y la diversidad textual.

La investigación de los estudiantes se concreta en un trabajo de grado desde donde producen la observación del acto pedagógico, el diagnóstico en el aula, el planteamiento del problema, la formulación a través de una pregunta de investigación, justificación, marco legal, objetivo general y objetivos específicos, levantamiento del estado del arte, referentes teóricos, ruta metodológica que sigue la investigación, análisis de los datos para generar el diagnóstico. En este aparte, los estudiantes demuestran el uso apropiado de instrumentos de investigación cualitativa como el diario de campo, la entrevista, la encuesta, las pruebas aplicadas a los estudiantes de la escuela, insertándolos todos en un proceso metodológico de investigación. Al final, desarrollan un Proyecto de Aula, definiendo claramente sus fases

y las estrategias que han negociado con los estudiantes, maestro-tutor y padres de familia.

Es relevante afirmar, que este proyecto de investigación no es lineal sino que es flexible y dinámico, se ajusta a las condiciones cambiantes de los contextos en que se desarrolla. Son muchos los factores que influyen en la aplicabilidad de las acciones docentes y que de alguna manera se constituyen en obstáculos que hay que salvar.

En un último momento, se valora el impacto de la práctica profesional y el trabajo investigativo en los contextos institucionales y se socializan los resultados ante la comunidad académica.

Hacia una visión general de los proyectos de investigación de los maestros en formación

1. Proyecto sobre producción escrita

La producción de textos narrativos a partir de la interpretación de situaciones cotidianas.

Autores: Diana Milena Noreña Blandón y María Alejandra Yance Rojano con estudiantes de séptimo grado de la I.E.D Técnica Metropolitano de Barranquilla.

Pregunta problema:

¿De qué manera se puede fortalecer el proceso de producción de textos narrativos a partir de la interpretación de situaciones cotidianas?

Objetivos:

- Fortalecer la producción de textos narrativos, teniendo en cuenta la cotidianidad.
- Promover la producción de textos narrativos a través de la participación en el club de escritura.
- Diseñar e implementar actividades escriturales basadas en situaciones cotidianas del entorno social de los estudiantes.
- Evaluar talleres que les permita a los estudiantes reescribir sus textos para comparar sus avances en el proceso escritor.

Concepciones teóricas:

- Una mirada a los procesos de escritura (Vygotsky, 2008).
- Escribir como actividad social (Vygotsky, 2008).
- Principios fundamentales para impartir la enseñanza de la escritura (Camps, 2011).
- La escritura como actividad social (Camps, 2003).
- La escritura como proceso (Camps, 1989).
- La coherencia y la cohesión en el texto escrito (Álvarez, 2005).
- La narratividad (Herber y Jonston, 1991).
- Escritura y cotidianidad (Vygotsky, 1995).

Proyecto de aula: ESCRICLUB

La propuesta pedagógica parte de la interpretación que realicen los estudiantes a las vivencias diarias, al referirse

a situaciones que son familiares para ellos, van a tener la facilidad de adquirir la habilidad de narrar de forma escrita cada una de sus experiencias, además, recrear las narraciones a partir de la creatividad de cada uno; por ende, se presenta la producción de textos a partir de la secuencialidad del proceso escritural, el prescribir, escribir y reescribir como pautas para fortalecer la escritura de un texto.

Así pues, para el desarrollo de esta propuesta fue necesario realizar una secuencia didáctica que según Camps y Zayas (2006) en su libro *Secuencias didácticas para aprender gramática*, es una unidad de enseñanza que podría equipararse con un plan de acción del profesor frente a un saber. O sea, esta está constituida por diversas actividades o tareas que están relacionadas por un objetivo que les da sentido. Además, esta se va desarrollando a través de diferentes momentos de la clase y se abarcan aspectos que deben ser explicados y dados a conocer con claridad, como el tiempo, los roles, el material didáctico y los temas a tratar.

Conclusiones

- Los intereses de los estudiantes hacia la lectura y la escritura han sido desplazados por intereses tecnológicos, ocasionando el bajo rendimiento de los estudiantes en el área de español.
- El quehacer pedagógico debe estar adecuado a las necesidades y a los gustos de los estudiantes, de este modo, facilitarán la adquisición de nuevos conocimientos que van a ser de gran ayuda en su desenvolvimiento en la sociedad.

- Escribir adecuadamente es necesario para llegar a ser un profesional competente, por ello, las exigencias de la educación deben ser superadas por la vocación del docente y así forjar en los estudiantes la importancia por superarse cada vez más.

Recomendaciones

Se recomienda a los docentes continuar con la implementación de la propuesta pedagógica expuesta en este trabajo investigativo, con el fin de, en primer lugar despertar el interés de los estudiantes por escribir y en segundo lugar brindar un espacio diferente al área de español, que les ofrezca flexibilidad para que aprendan esta habilidad que les será útil en su vida personal, social y profesional.

2. Proyecto de Escritura Creativa

Estrategias para el desarrollo de la escritura creativa en estudiantes de tercer grado en la Institución Educativa Seguidores de Jesús del municipio de Galapa-Atlántico.

Autores: Diana Carolina Ballesteros Ballesteros y Gladys Esther Rada Varela

Pregunta Problema

¿Cómo desarrollar la escritura creativa en los estudiantes de tercer grado mediante el uso de estrategias didácticas?

Objetivos

- Utilizar las técnicas de Gianni Rodari y los juegos creativos para motivar la producción de textos escritos.

- Proponer actividades a nivel creativo en la producción de textos literarios.
- Describir el impacto de las estrategias aplicadas con relación al estado inicial de los estudiantes.
- Promover la realización de manera constante de las estrategias para el desarrollo de la escritura creativa.

Concepciones teóricas

- Concepción de proceso escritural (Rincón, 1998).
- Pautas para desarrollar el proceso escritor (Cassany, 1995)
- La escritura como práctica autorreguladora (Jurado, 2014)
- Secuencia didáctica en el proceso escritor (Cassany, 1995).
- Escritura creativa (Rodari, Gramática de la fantasía, 1987).
- Estrategias de escritura creativa (Rodari, 1987).

Proyecto de aula: Imaginando textos

Esta propuesta emerge ante la necesidad de establecer estrategias para favorecer las prácticas escriturales, para abordar el mundo de la literatura, desde una perspectiva integradora, tanto de los conceptos fundamentales de la materia como de sus posibilidades expresivas. La obra que da origen a esta investigación es la Gramática de la Fantasía del italiano, Rodari (1979), donde se proponen una serie de

técnicas para la producción de textos creativos y fantásticos. Es importante destacar que las investigadoras adaptaron las técnicas del autor mencionado para lograr que los estudiantes produzcan textos libres, creativos, fantásticos, originales adaptados a los géneros literarios.

Conclusiones

- Fue evidente durante las prácticas profesionales que los niños observados no practican la escritura como el acto de confrontar sus ideas, no porque no tengan la capacidad, sino porque esta se muestra como un proceso mecánico.
- Una de las metas iniciales fue la de procurar en la labor educativa, implementar estrategias que garantizaran en ellos la asimilación de un proceso consciente y paulatino para alcanzar fines pragmáticos mediante los textos que producen.
- Se inició con una observación de la cotidianidad escolar con el propósito de identificar las características de la población y las estrategias para favorecer en ellos las habilidades escriturales, todo ello gracias a la aplicación de las encuestas a estudiantes, entrevista a la docentes y un taller diagnóstico a los niños.
- Una vez definidos los resultados iniciales, saltó a la vista que el estado del proceso escritural de los estudiantes se caracterizaba por la inexistencia de secuencia y concordancia entre las ideas expuestas en el texto, ni hilo temático.
- Se optó por escoger estrategias de motivación escritural

basadas en las técnicas de Gianni Rodari por la edad y las características de la población objeto de estudio, por ser esta una herramienta flexible y que se ajustaba a los requerimientos del grupo.

- Finalmente, al aplicar y evaluar los diez talleres se observó que los estudiantes desarrollaron su competencia textual y pragmática a través de la introducción de nuevos elementos como la utilización de esquemas de planificación, guía de imaginación y modelos textuales para salirse del esquema tradicional de los textos narrativos.

Recomendaciones:

- Una vez proyectados los resultados de esta experiencia, las investigadoras sugieren que se sigan utilizando estos mecanismos de motivación escritural en el aula, que se brinde la oportunidad de desarrollar y fortalecer las habilidades escriturales empleando estrategias que se ajusten a sus intereses, pertinentes y que redunden en buenos resultados.
- Para favorecer la creatividad se requiere estimular al estudiante con elementos que a ellos les llame la atención, un dibujo, canciones, historias personales, entre otros.

3. Proyecto sobre oralidad.

La narración oral escénica como estrategia pedagógica para fortalecer la oralidad crítica en los estudiantes de noveno grado.

Autores: Antonio Contreras Delgado, Yenely Ricardo Hernández y Juliet Rojano Salinas en el Colegio I.E.D. Jesús Maestro Fe y Alegría.

Pregunta problema:

¿Cómo implementar la narración oral escénica como estrategia pedagógica para fortalecer la oralidad crítica?

Objetivos:

- Promover las narraciones escénicas como espacio de criticidad para el desarrollo de la oralidad crítica en estudiantes.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre las ventajas del teatro para estimular el proceso de la oralidad crítica en la escuela.
- Facilitar el aprendizaje de la expresión oral en el aula que ayuden al educando al desarrollo de la oralidad crítica
- Propiciar con las obras teatrales que los estudiantes superen los obstáculos que impiden la oralidad crítica.
- Desarrollar talleres teatrales que permita el desarrollo de la oralidad crítica en los estudiantes.

Concepciones teóricas:

- El concepto de Oralidad propuesto por (Ong, 1987).
- Comprensión de los diferentes aspectos en los cuales se basa la comunicación y la producción de la oralidad propuesto por Cassany (1995).
- Pedagogía teatral (Moreno, 1998)

- Competencia comunicativa (Torrado, 1999).
- Pensamiento crítico (Lipman, 1988).

Proyecto de aula: La oralidad como espacio de criticidad.

- El lenguaje es necesario en todos los aspectos de nuestra vida, razón por la cual es un elemento transversal en todos los ámbitos, por tanto es de vital importancia manejar las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) que nos permiten interactuar con nuestro entorno y cultura, puesto que como seres humanos no podemos vivir sin ser sociales, y debido a esto necesitamos constantemente comunicarnos y por ende, utilizar el lenguaje para hacerlo, sea verbal, escrito, gestual, este es un pilar en nuestras vidas que en ocasiones se puede llegar a pensar que no tiene importancia, pues se utiliza con tanta cotidianidad que las personas suelen olvidar su significación.

Conclusiones:

- La expresión oral en el curso 9° “B” es muy poco, pese a que es incentivada en el aula, pues el profesor busca diferentes manera donde los estudiantes se expresen, sin embargo, estos ven estas actividades como aburridas y donde no le dan importancia a hablar con elocuencia pertinencia y un vocabulario acorde al aula de clases.
- El contexto es parte fundamental y cabe resaltar que estos alumnos se mueven día a día en un barrio donde el peligro, la pobreza y la falta de oportunidades, lo cual hace que se conviertan en personas frías, rebeldes y como

son poco escuchados no tienen tampoco el más mínimo interés en hablar.

- La implementación de la estrategia de las narraciones oral escénica permite a los estudiantes progresar y adquirir habilidades en el análisis y la interpretación textual y además se generó un cambio de actitud para participar en el aula de clase.
- También se puede decir que existe debilidad en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizados con los estudiantes en esta área de enseñanza, no se aplican métodos activos que permitan la participación de los estudiantes en forma dinámica, creativa y crítica que ayuden a fortalecer los conocimientos.

Recomendaciones:

- Seguir indagando sobre estrategias donde se utilice teatro para motivar a los niños y niñas de esta institución educativa, experimentando prácticas significativas para fortalecer la oralidad a una edad más temprana, en beneficio de los estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas.
- Reorientar las clases de lenguaje y literatura haciendo uso adecuado de estrategias pedagógicas para fortalecer la argumentación oral y escrita en todas las áreas del saber y continuar en la búsqueda de ambientes agradables que favorezcan al estudiante durante el desarrollo de las clases.
- Implementar en clase de lenguaje y literatura los talleres de narración oral escénicas para que se fortalezca la au-

tonomía de los estudiantes y participen de forma activa en los actos pedagógicos, así como también desarrollen la capacidad creativa, reflexiva y crítica.

- Crear ambientes escolares de aprendizajes que les permita a los estudiantes hacer uso de la oralidad en situaciones reales de comunicación, de casos de la vida cotidiana, en busca de una participación crítica.

4. Proyecto de comprensión lectora.

Lectura de cuentos cortos para mejorar los procesos lectores en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Técnica Cosmopolitano de Colombia (Soledad, Atlántico).

Autores: Yeraldin Martínez Martínez y Néstor Villafañe Soto.

Pregunta problema

¿Cómo mejorar los procesos lectores utilizando la lectura de cuentos cortos?

Objetivos:

- Implementar una propuesta pedagógica que posibilite la lectura de cuentos cortos para el mejoramiento de los procesos lectores.
- Crear situaciones que posibiliten y desarrollen el interés por la lectura.
- Propiciar ambientes en el aula que conduzcan a los estudiantes a la interpretación de los cuentos cortos.

- Desarrollar actividades concertadas con los estudiantes que presenten dificultad en la lectura e interpretación de los textos.

Concepciones teóricas:

- Concepción de lectura (Lineamientos curriculares, 1998), Jurado (2014) y Solé (1992).
- Proceso lector (MEN, 1998)
- Categorías para el análisis de la comprensión lectora (Jurado, 2014)
- Grados y tipos de comprensión lectora (Peronard y Gómez, 1998)
- Importancia de la literatura en la comprensión lectora (Solé, 1992)
- El minicuento (Jurado, 2014)

Proyecto de aula: Leamos para comprender el mundo

La propuesta pedagógica pretende que los aprendices se interesen por la lectura como parte fundamental en su desarrollo intelectual y cognitivo. Esta se realizó por medio de la aplicación de talleres innovadores basados en los cuentos cortos que permitan despertar el interés de los educandos motivándolos a leer para crecer como personas. Es importante destacar que en la actualidad se presentan muchas dificultades de comprensión lectora, debido a que muy poco se incentiva a los estudiantes a leer para crear hábito lector.

Conclusiones:

- La lectura de cuentos cortos proporciona a los estudiantes la facilidad de comprender los textos que leen, debido a que estos por su brevedad son de mayor agrado para ellos.
- El uso de la estrategia de los tres momentos de lectura (antes, durante y después) ayudan a los estudiantes a apropiarse de los textos que leen y a mejorar su comprensión.
- A los estudiantes se les dificulta comprender lo leído cuando no tienen ningún conocimiento previo sobre la temática que aborda el cuento que van a tratar.
- A medida que se implementaban cada uno de los talleres propuestos se presentaba un avance por parte de los estudiantes, lo que significa que estos iban mejorando en sus procesos lectores con la implementación de cada uno de los talleres como se observó en los resultados.
- Se crearon ambientes propicios de lectura que favorecieron el desarrollo de los talleres y la obtención de mejores resultados.
- El pasar por cada uno de los momentos de lectura propuestos, fue fundamental para fortalecer la activación de los conocimientos previos, la retención de información durante el momento de la lectura hasta llegar a la criticidad y el pensamiento reflexivo de cada uno de los estudiantes.

Recomendaciones

- Implementar esta propuesta pedagógica como estrategia de aprendizaje de uso diario en las clases de lectura de

los estudiantes para facilitar e incrementar el interés por leer.

- Tener un continuo monitoreo en los estudiantes, para determinar el avance que presentan en un periodo determinado.
- Incluir en los planes de clases de los profesores, la utilización de los tres momentos claves de la lectura para favorecer la aprehensión de los textos trabajados en las aulas.
- Tomar los procesos lectores como un ente fundamental e interdisciplinar para todos los docentes de la institución y no solo para el área de español.

5. Proyecto de comprensión lectora

Desarrollo de la comprensión lectora a partir de la lectura de textos narrativos en los estudiantes de 6° de la Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla

Autora: Karelis Eliana Páez Villalba

Pregunta problema

¿Cómo desarrollar la comprensión lectora a partir de la lectura de textos narrativos?

Objetivos

- Emplear los textos narrativos como estrategia pedagógica para fortalecer el nivel literal, inferencial y crítico intertextual en la comprensión lectora.

- Dar a conocer a los estudiantes de 6^o la propuesta de investigación y mostrarles su importancia para el beneficio de sus avances en el proceso lector.
- Diseñar talleres donde prime la metacognición y la tipología narrativa.
- Aplicar talleres con los textos narrativos para fortalecer los procesos de comprensión lectora.
- Evaluar los avances de los estudiantes al finalizar cada actividad.

Concepciones teóricas

- De la lectura al aprendizaje (Solé, 1992).
- Comprensión lectora (Smith, 1983).
- Niveles de comprensión lectora (Smith, 1983).
- Niveles de comprensión lectora (Pérez, 2003).
- Procesos metacognitivos (Solé, 1982).
- Textos narrativos (Peronard y Gómez, 1998).
- Categorías de la superestructura narrativa (Peronard y Gómez, 1998).

Proyecto de aula: Leer y comprender los textos narrativos es nuestra meta

La presente propuesta abordó el desarrollo de la comprensión lectora como un proceso natural del niño, promoviendo un acercamiento autónomo a los textos de su interés de una manera creativa y divertida.

Se enfocó principalmente a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes y superar las dificultades identificadas en la observación, pruebas diagnósticas, y entrevistas; herramientas que evidenciaron falencias para comprender los textos, y a su vez niveles bajos en comprensión lectora, razón suficiente para la creación y aplicación de una propuesta pedagógica de comprensión lectora que respondiera a las necesidades de los estudiantes y logaran un desempeño acorde a su nivel de escolaridad, superando paso a paso las dificultades más notorias bajo un proceso continuo y supervisado que garantizara un progreso en la comprensión lectora. A sí mismo, se fundamentó de acuerdo a lo establecido en los Lineamientos Curriculares (1998), que hace alusión a los procesos de interpretación y producción de textos (comprensión e interpretación textual). Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la (literatura) para mejorar la comprensión lectora.

Conclusiones

- Durante la aplicación de los talleres se observó que estos ayudaron progresivamente a los estudiantes a desarrollar una comprensión textual ideal para el resto de su vida académica, aprendieron y conocieron las competencias de lectura y la importancia de cada una.
- Las teorías planteadas y aplicadas en la investigación permitieron diseñar actividades estratégicas y pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes, y de esta manera desarrollaran de manera significativa un proceso de lectura y comprensión de textos ideal.

- A partir del análisis de los resultados obtenidos en las actividades de la propuesta “Leer y comprender textos narrativos es nuestra meta”, la lectura constante de textos narrativos y diversos géneros literarios permitieron mantener el interés constante en los estudiantes.
- Finalmente, como docentes en formación y en nuestro quehacer diario debemos apuntarle a la calidad educativa, tenemos la obligación y gran responsabilidad de emitir los conocimientos de manera pertinente, siempre en función y acorde a los diversos ritmos de aprendizaje, conscientes de que la manera de enseñar evoluciona cada día y debemos evolucionar con ella, por el óptimo desarrollo integral de los jóvenes estudiantes.

Recomendaciones

- Implementar un proceso de lectura en el aula para un óptimo desarrollo de la comprensión de textos desde todas las disciplinas.
- Conocer los intereses y gustos de los estudiantes, usarlos a favor en las actividades en clase, sobre aquellas debilidades que posean.
- Documentarse e investigar teorías que ofrezcan los diferentes autores y así puedan acogerlas y transformarlas en sus diferentes contextos para mejorar la práctica pedagógica en el aula.
- El Proyecto Educativo Institucional, debe transversalizar la lectura de textos para fortalecer la comprensión, la cual debe constituirse en un espacio propio y permanen-

te dentro del horario de la semana con el apoyo de todo el grupo de docentes.

- Ser conscientes de que la lectura no solo se debe orientar en la clase de español, por el contrario, el resto de docentes en sus respectivas áreas y durante sus actividades deben fomentarlo. De esta manera, el currículo se fortalecería y la calidad de la educación mejoraría.
- Implementar nuevos métodos de enseñanza facilitaría la participación e interés de los estudiantes en las clases, sin dejar de lado lo propuesto por el Ministerio de Educación en sus diferentes estamentos

6. Proyecto de lectura y escritura

La reseña como estrategia para mejorar los procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes de 9° de la Institución María Auxiliadora de Galapa- Atlántico.

Autores: Stevenson José de la Hoz Flórez, Jairton Jaime Estrada Bilbao y Noris Elvira Lara Guerrero.

Pregunta problema

¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora y producción textual a través de la reseña?

Objetivos

- Caracterizar la reseña como un texto que mejora los procesos de comprensión lectora y producción textual.
- Organizar un modelo de reseña que oriente a los estu-

diantes en el proceso que realizarán por medio de los talleres.

- Implementar talleres que permitan desarrollar un buen trabajo, teniendo en cuenta los intereses y competencias de los estudiantes.
- Determinar cómo va evolucionando el proceso de mejoramiento lecto-escritor de los estudiantes, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades.

Concepciones teóricas

- Concepción de lectura (Cassany, 1995).
- Etapas del proceso lector (Peronard y Gómez, 1998).
- Secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura (Solé, 1992).
- Proceso de comprensión (Cassany, 1995)
- Enfoque sociocultural de la lectura (Solé, 1992)
- Niveles de lectura (Cassany, 1995).
- Concepción de escritura (Peronard y Gómez, 1998).
- Niveles de escritura (Peronard y Gómez, 1998).
- Proceso de lectoescritura (Cooper, 1990).
- Propiedades del texto (Cooper, 1990).
- Concepción de la reseña (Martínez et al., 2007).

Proyecto de aula: Leyendo y reseñando un nuevo mundo vamos creando

La presente propuesta se orientó a motivar a los estudiantes para que se vincularan al proceso lector-escritor, valiéndonos de diferentes estrategias que facilitaran el proceso, partiendo de los intereses particulares de los educandos hasta llevarlos a que tuvieran una relación cercana con la lectura y la escritura, siendo la base para una buena relación hacia un futuro mejor.

Conclusiones:

- Durante todo proceso de enseñanza y aprendizaje se ha demostrado que se debe optar por una serie de estrategias y metodología que garanticen dicho proceso. Es aquí donde el profesor que lo encabeza debe plantear cómo va a orientar el camino hacia el conocimiento de los estudiantes.
- Reconocer que el conjunto de estrategias y metodologías son factores determinantes para lograr avances en el proceso lector-escritor desde todas las áreas del conocimiento.
- Los ritmos y los estilos de aprendizaje determinan las estrategias metodológicas y garantizan el proceso.
- Desarrollar altos niveles de desempeño en los procesos de lectura y escritura a través de estrategias innovadoras.
- Reconocer la reseña, como una herramienta que se utiliza diariamente y que en muchas ocasiones no se le da una relevancia necesaria, pero que en este proceso es fundamental para desarrollar el pensamiento analítico de los estudiantes, la crítica textual, la creatividad en las pro-

ducciones de textos y la coherencia y cohesión con la que son armados y estructurados los mismos.

Recomendaciones:

- La base de un excelente aprendizaje es una buena orientación, es por ello que se recomienda a los profesores de español y literatura, que lleven un seguimiento constante de cómo se van desarrollando las competencias comunicativas de sus estudiantes, con el fin de estar al tanto de los niveles en que se encuentran.
- Las metodologías lúdicas siempre van a ser de agrado para los estudiantes, es por ello que se recomienda estar innovando con variedades de recursos que nos proporcione el contexto y las nuevas tecnologías, de este modo de despierta el interés de los jóvenes hacia esta área del lenguaje.
- Estar a la vanguardia de las nuevas tecnologías y la implementaciones de las TIC, facultarán en algunos casos el buen desarrollo de actividades propuestas a los estudiantes, los cuales ya son una llamada generación cibernética, es por ello que debemos jugar con la tecnología y usarla a nuestro favor en la labor docente.
- Considerar la posibilidad de la aplicación de la propuesta "Leyendo y reseñando un mejor mundo vamos creando" en instituciones educativas en las que sus estudiantes presenten algún tipo de dificultad en los procesos de comprensión y producción de textos.

7. Proyecto sobre el pensamiento crítico

Fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de 6° a partir del texto narrativo leyenda.

Autores: Stephany Julieth García Torres, Sandra Milena Ortega Bermúdez y Julieth Paola Torres Cogollo.

Pregunta problema

¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de 6 del Colegio Distrital José Eusebio Caro a partir del texto narrativo leyenda.

Objetivos

- Implementar estrategias que permitan el desarrollo y fortalecer el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado del Colegio Distrital José Eusebio Caro.
- Contribuir en la formación de estudiantes que fortalezcan el pensamiento crítico.
- Incentivar el gusto por la lectura.
- Implementar en el proceso lector los cinco niveles de lectura cuidadosa propuestos por Richard Paul.
- Evaluar el proceso de lectura que vayan alcanzando los estudiantes en cada nivel y al final de la aplicación del proyecto.

Concepciones teóricas

- Lectura y comprensión: conceptos (Lipman, 1992).

- El pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003).
- Elementos del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003).
- Pensamiento crítico en las escuelas (Smith, 1983).
- Niveles de lectura (MEN, 1998).
- Niveles de lectura (Jurado, 2014).
- El texto narrativo leyenda (Morote, 2010).

Proyecto de aula: Leo infiero y asumo una postura crítica.

Como equipo investigador se vio la necesidad de implementar esta propuesta porque el pensamiento crítico es un proceso en el cual se ponen en juego muchas habilidades de pensamiento. Gracias a él se facilita el aprendizaje, porque se razona, identifica y discierne entre cosas buenas y malas a lo largo de nuestra vida; es posible afirmar que es un aspecto muy importante porque invita a una actitud reflexiva en busca de información lo que ayuda al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación que son fundamentales para comprender lo que nos dice un texto, es por esto que se implementan estas actividades para dar solución a esta problemática.

Conclusiones

- En los procesos de interpretación y comprensión de los textos, los estudiantes obtuvieron un avance que se refleja en cada una de las respuestas de los talleres, los niveles de lectura crítica fueron de gran utilidad para

incrementar el nivel de lectura de los estudiantes, esta propuesta pedagógica contribuyó a que los estudiantes obtuvieran mayor criticidad ante los textos, de la cual ellos carecían al iniciar los talleres.

- El análisis de las pruebas aplicadas demuestra que los estudiantes obtienen mejores resultados cuando la comprensión lectora no requiere de análisis, evaluación y reflexión, sus capacidades llegan solo a la parte literal del texto, demostrando resultados negativos para hacer inferencias e hipótesis cuando se les exige este tipo de actividades.
- Es importante resaltar que se obtuvo mejores resultados a medida que se avanzaba y conocían más acerca de las leyendas colombianas, debido a que los estudiantes por medio de esto avivaban su interés por este tema. Gracias a esto, los primeros niveles de lectura crítica como parafraseo y explicación en las preguntas eran más fáciles de responder para ellos, porque solo requería que evocaran los conocimientos previos que tenían acerca de estos.
- La implementación de los talleres de esta propuesta fue clave para cambiar el papel del estudiante a un ser activo, participativo y constructivo de su aprendizaje. Por lo cual, los niveles de lectura crítica fortalecieron en gran parte el pensamiento de los educandos, ayudándoles a ser críticos, a ser capaces de autorregular su proceso de aprendizaje y a hacer uso de estos niveles en diferentes áreas del saber y en la vida cotidiana.

Recomendaciones

- Activar los conocimientos previos de los estudiantes en temas relacionados con la lectura.
- Monitorear y trazar objetivos en los procesos lectores de los estudiantes para fortalecer la interpretación, análisis y comprensión de textos.
- Incorporar en el aula de clases los niveles de lectura crítica como recurso didáctico, debido a que se constituyen como un método que enseña a aprender a leer y pensar críticamente.
- La enseñanza de los niveles de lectura crítica no debe realizarse en un momento específico, tiene que darse en cada momento a lo largo de la etapa escolar y en los diferentes aspectos del conocimiento educativo, de esta forma se contribuye a reforzar el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la parte crítica muy esencial en la actualidad.

8. Proyecto sobre Oralidad

Leyendas palenqueras como estrategia pedagógica para fortalecer la oralidad.

Autoras: Deylis Cásseres Reyes, Clodomira Castro Orozco y Bleidy Mendoza Martínez.

Pregunta problema

¿Cómo fortalecer la oralidad en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Distrital El Valle, a través de las leyendas palenqueras?

Objetivos

- Implementar estrategias pedagógicas basadas en leyendas de la comunidad palenquera que faciliten el desarrollo de la oralidad.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de la oralidad.
- Proponer a los estudiantes la secuencia didáctica para expresarse de manera oral.
- Evaluar el proceso de la oralidad en el espacio académico desde todas las áreas del saber.

Concepciones teóricas

- Concepción de oralidad (Civallero, 2008).
- Características de la oralidad (Halliday, 1985).
- Concepción de escucha (Cassany y Comas, 1989).
- Tradición oral (Civallero, 2008).
- Enseñar la oralidad (Martínez et al., 2007).
- Educación Afrocolombiana (Ley 70 de 1993).
- Leyendas (Vallejo, 2008).

Proyecto de aula: Afroralidad

La propuesta «Afroralidad, fortalezcó mi oralidad, contando leyendas de mi comunidad» es una alternativa pedagógica que permitió fortalecer la expresión oral. Surge de la necesidad de diseñar una propuesta basada en un método de enseñanza, que no fuera tan solo un ejercicio transmi-

sionista, sino que se articulara con la cotidianidad de los educandos a través de estrategias innovadoras y divertidas que, además de dinamizar el acto pedagógico, les permita desarrollar habilidades y destrezas en su expresión oral a través del análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación; procesos mentales que en interacción con el contexto socio-cultural, posibilitan su inserción en cualquier contexto e intervienen en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

Conclusiones

- Las dificultades más representativas de los estudiantes de 5º grado en su oralidad fueron: la seguridad que se denota en la postura corporal y gestualidad excesiva evidenciada durante las presentaciones al grupo, así como también la pronunciación, entonación y modulación demostrada a través del uso de muletillas, un tono y ritmo inadecuado.
- Estas dificultades son comunes en los niños en este rango de edades (9 a 11) debido a que, en las estrategias implementadas por la docente del área, predominan actividades relacionadas con la lectura y escritura, subvalorando este importante proceso del lenguaje.
- La propuesta diseñada permite la adquisición y desarrollo de habilidades que fortalecen la oralidad de los estudiantes a través de las leyendas palenqueras, demostrando en la práctica la importancia de conocer y promover

la identidad cultural de las poblaciones afrocolombianas. Así mismo, el uso de la lúdica en las actividades logra despertar el interés y la participación activa de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas.

Recomendaciones

- Incluir la propuesta planteada en esta investigación dentro de los proyectos obligatorios transversales que debe tener la institución e implementarlos en todos los grados educativos.
- Los docentes deben incluir en su práctica pedagógica diaria actividades bien fundamentadas y estructuradas que contribuyan a mejorar el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes.
- Dar a conocer los resultados de la implementación continuada de la propuesta en todos los grados para que sea replicada en diferentes instituciones afrocolombianas del país.

9. Proyecto de Lectura Crítica

La pregunta como método pedagógico para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de 9º grado en la Institución Educativa Distrital Jorge Isaacs de Barranquilla.

Autores: Alberto De la Hoz Acosta, Alida Gómez Torres y Yamid Padilla Caro.

Pregunta problema

¿Cómo fortalecer el proceso de lectura crítica a través de la pregunta como estrategia pedagógica?

Objetivos

- Implementar la lectura crítica en estudiantes de noveno grado a través de la pregunta como método pedagógico.
- Conceptualizar al estudiante sobre las características de lectura, pregunta, mayéutica y dialéctica.
- Aplicar los talleres diseñados en la propuesta pedagógica.
- Evaluar los avances presentados por los estudiantes.

Concepciones teóricas

- Concepción de lectura (Cassany, 2006).
- Niveles de lectura (Jurado, 2014).
- Concepción de lectura crítica (Smith, 1994).
- Pedagogía crítica (Vásquez, 2013).
- La Mayéutica (Molina, 2010).
- Formas de preguntas socráticas (Molina, 2010).
- Dialéctica (Grossec, 1997).
- La pregunta freirana (Freire, 1985).

Proyecto de aula: La pregunta, un puente hacia la lectura crítica. Leer de forma crítica es un proceso mediante el cual los seres humanos enriquecen sus conocimientos y a partir de estos construyen nuevos ideales, desarrollan sus capacidades cognitivas y logran reconocer las realidades ocultas de sus sociedades, identificando así la visión del mundo del escritor. De esta manera, la lectura crítica surge como una necesidad del mundo actual. Promover lectores con estas

capacidades posibilita la creación de ciudadanos participativos y con amplio conocimiento de sus entornos, que puedan inmiscuirse y dar solución a las problemáticas de sus comunidades.

Conclusiones

- Es de suma importancia resaltar lo enriquecedor que fue para los investigadores la realización de este trabajo puesto que permitió que como futuros docentes, replantearemos la implicación que tiene la competencia de lectura desde una visión más funcional y significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- A lo largo de esta investigación, la lectura es presentada como la herramienta que proporciona al educando a potenciar sus saberes, fortalecer sus competencias comunicativas, adquirir nuevos conocimientos, expresar con mayor fluidez sus ideas e interpretar las ideologías de los actores.
- Se hace necesario crear lectores competentes y autónomos, que asuman el acto de leer como el elemento que los conduzca a analizar críticamente las problemáticas que están inmersas en su contexto.
- Es oportuno mencionar que durante el recorrido de este trabajo se encontró una problemática referente a la dificultad de comprensión de lectura por parte de los estudiantes de noveno grado, esto a causa de algunos factores como; el mal manejo de los niveles de lectura, la concepción errónea de lectura comprensiva y crítica por parte de los docentes, el uso inadecuado de los recursos y sobre todo el desarrollo de los textos solo en un

nivel literal, etc... Lo que motivo a los investigadores a establecer como objetivo fortalecer el proceso de lectura crítica en los estudiantes a través de la pregunta como método pedagógico.

Recomendaciones

- Implementar la lectura como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede lograrse creando en mayor proporción hábitos de lectura, diseñando espacios agradables que eviten la monotonía y elaborando cronogramas donde se incorpore una intensidad horaria exclusivamente para leer.
- Los docentes deben replantear la concepción de lectura de la escuela tradicional en la cual se piensa que, leer es decodificar un texto, sin embargo, en la actualidad supera los niveles de comprensión ya establecidos por este modelo, es por esto, que dicha concepción resulta inoperante al momento de aplicarla al saber pedagógico.
- Manejar los tres niveles de lectura desde todas las áreas del conocimiento. Pues, para llevar a cabo un proceso exitosamente, es necesario pasar por unas etapas, desde lo simple hasta lo más complejo y para crear en los estudiantes unos lectores competentes es indispensable que reconozcan lo que es hacer una lectura literal, inferencial y crítica.
- Emplear la pregunta como un instrumento guía en el proceso de aprendizaje. A través de este método, los estudiantes entran a ser lectores críticos, autoreflexivos y activos que no solo toman en cuenta las informaciones

suministradas por un autor o el docente, si no que se motiva a escudriñar otros campos con el fin de ampliar sus saberes y dar sus propias conclusiones. Tomar en cuenta los intereses de los estudiantes. Este es un punto clave para mejorar las dificultades que presentan los discentes no solo en la competencia lectora, si no de forma general en el campo académico, en este caso es pertinente tener presente los tipos de textos y autores que más le pueden aportar a su aprendizaje significativo.

- Renovar la metodología de enseñanza. Es menester que se adhieran a las metodologías, estrategias lúdicas y didácticas que además de fortalecer el desarrollo cognitivo, actitudinal y procedimental de los educandos, los conduzca a tomar con propiedad y entusiasmo el acto de leer.

10. Proyectos sobre las TIC y su aplicación en el aula

Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de un *software* educativo como herramienta pedagógica.

Autores: Carmen Ariza Escorcía, Joicel González Paz y Bryan Vargas Pizarro, con estudiantes de 7º grado en la I.E.D. Marco Fidel Suárez de Barranquilla.

Pregunta problema:

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora a través de un *software* educativo?

Objetivos:

- Implementar una propuesta pedagógica que fortalezca la comprensión lectora mediante la aplicación de un *software* educativo.
- Diseñar talleres que fortalezcan la comprensión lectora.
- Aplicar un *software* educativo teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora.
- Desarrollar e incentivar hábitos lectores incorporando el software educativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora.
- Evaluar los niveles de lectura presentados antes y después de implementar el *software* educativo.

Concepciones teóricas:

- Concepción de lectura (Solé, 1992)
- La lectura como proceso del lenguaje (Smith ,1983),
- La lectura como proceso interactivo (Smith ,1982),
- El papel de la pedagogía en la comprensión lectora (Pérez, 2003).
- Niveles de lectura (Cassany, 2006).
- Tecnología e Informática de la Comunicación TIC y educación (Cabero, 1998).
- El Software (Cabero, 1998).
- El Software Educativo (Cabero, 1998).

Proyecto de aula: Leyendo comprendo y transformo mi mundo.

La utilización de un *software* educativo para el mejoramiento de la comprensión lectora es una estrategia significativa, ya que los estudiantes se muestran motivados gracias al empleo de las herramientas de Tecnología Informática de la Comunicación (TIC), debido a la familiaridad que estos presentan con el mundo digital en el cual están inmerso.

Por consiguiente, la aplicación de la propuesta pedagógica es de vital importancia pues pretende encontrar solución a aquellas falencias registradas por los estudiantes con relación al proceso de comprensión lectora, puesto que facilitan los procesos de enseñanza que brinda el educador y los de aprendizaje en el estudiante.

Conclusiones

- El computador es un factor importante que arroja resultados completamente positivos para los estudiantes en su proceso lector.
- Los estudiantes en el proceso lector avanzaron en el nivel inferencial que plantea Cassany (2006) subiendo los niveles desde que iniciaron en esta investigación.
- Se crearon ambientes propios que favorecieron el desarrollo de los talleres y la obtención de mejores resultados.
- A medida que se implementaban cada uno de los talleres propuestos, se presentaba un avance por parte de los estudiantes lo que demostraba que estos iban mejorando en su proceso de comprensión lectora con la implemen-

tación de talleres tal como se mostró en los resultados.

Recomendaciones

- Desarrollar los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.
- Propiciar espacios y recursos para contribuir al desarrollo de procesos lectores en la institución, fomentando la habilidad de estos en los estudiantes.
- Utilizar espacios como la sala de informática de la institución, que permitan la ejecución de procesos de comprensión lectora de manera lúdica.
- Capacitar a los docentes a través de jornadas pedagógicas programadas o seminarios, en los cuales el eje central sea la importancia de implementar las TIC en el proceso de comprensión lectora.
- Implementar la utilidad de plataformas virtuales que favorezcan el desarrollo de las actividades que se imparten en las aulas.
- Promover el uso de estrategias como el *software* educativo, a través del cual se explora la interdisciplinariedad.

11. Proyectos inclusivos

Procesos lector-escritor en dos estudiantes con autismo. Un estudio de caso.

Autores: Marina Álvarez Beleño y Stephanie Sarmiento Cueto en la Escuela Normal Superior “La Hacienda” de Barranquilla.

Pregunta problema:

¿Cómo describir los procesos lector-escritor en dos estudiantes con autismo, a través, de la lectura de fragmentos literarios y la producción de textos?

Objetivos:

- Describir los procesos lector-escritor en dos estudiantes con autismo, a través, de la lectura de fragmentos literarios y la producción de textos escritos.
- Determinar los procesos individuales de lectura y escritura de cada estudiante con autismo frente a los talleres planeados, a través, del estudio de caso y el perfil académico.
- Planificar una adaptación curricular en beneficio de las capacidades de respuesta de los estudiantes con autismo.
- Realizar una Adaptación Curricular individualizada a cada estudiante con autismo.
- Recomendar a los maestros y padres de familia, pautas a seguir para comprender la capacidad de respuesta de los estudiantes incluidos, hacia determinadas actividades de lectura-escritura, a partir de los resultados obtenidos de la adaptación curricular individualizada.
- Realizar una Adaptación Curricular individualizada a cada estudiante con autismo.

Concepciones teóricas:

- Proceso lector-escritor (Solé, 1992).

- Teoría de la lectura (Solé, 1992).
- Niveles de lectura (Cassany, 2006).
- Teoría de la escritura (Cassany, 2006)
- Normalización (Cassany y Comas, 1989).
- Inclusión (Civallero, 2008).
- Escuela inclusiva (Civallero, 2008).
- Necesidades Educativas Especiales (Civallero, 2008).
- Autismo (Civallero, 2008).
- Ritmos y estilos de aprendizaje (Solé, 1992).
- Currículo (Solé, 1992).
- Adaptación curricular individualizada (Morote, 2010).
- Diversidad (Rodríguez, citado Paul y Elder, 2003).
- Evaluación Psicopedagógica (Paul y Elder, 2003).

Proyecto de aula: La inclusión te hace grande

Las adaptaciones individuales significativas y la diversificación curricular son medidas de atención a la diversidad, de muchas otras que existen (Paul y Elder, 2003). Para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes incluidos, es necesario conocer a profundidad las características de estos. Estas características, deben partir desde el momento del nacimiento del niño, pasando por el diagnóstico de su condición, hasta llegar al historial educativo y al contexto social y cultural en el cual se desen-

vuelven (entorno familiar y escolar). Es por esto, que uno de los fines del trabajo es que las Adaptaciones Curriculares sean incluidas en el PEI de la institución en cuestión.

Conclusiones

- El estudiante incluido en segundo grado 2015 –tercer grado 2016 siguió ubicándose en el nivel inferencial de comprensión lectora y con respecto a su producción textual, logró desarrollar creatividad al elaborar secuencias narrativas con un mínimo de coherencia. Por otro lado, el estudiante incluido en décimo grado 2015– undécimo grado 2016, también logró llegar al nivel inferencial y en cuanto a la escritura, mejoró sus estrategias de redacción, adecuación, coherencia y cohesión.
- La habilidad que primó en el estudiante de primaria fue su avance en la escritura creativa y su debilidad se vio reflejada en el desuso de las estrategias de composición. Asimismo, el educando de secundaria mostró habilidad para la explicación, mientras que sus debilidades se notaron en la cohesión y corrección gramatical.
- El estudio de caso es una herramienta que puede ser utilizada por profesionales de la educación, para describir las habilidades y falencias de sus estudiantes con N.E.E.
- La implementación de una Adaptación Curricular Individualizada, permite desarrollar y fortalecer la capacidad de respuesta de los estudiantes incluidos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puesto que, el docente maneja la atención y concentración del educando en cuestión, mejorando su rendimiento académico.

- El uso de la fábula y la historieta como narración, le permite al estudiante manejar valores, tales como, la amistad y la tolerancia. Además, de trabajar la esquematización del texto, permitiéndole superar su falencia comunicativa más notoria.
- Para que realmente haya inclusión educativa, no solo se debe hacer la incorporación de una población diversa; sino que además, coexista la articulación de las estrategias educativas con la adecuación curricular.

Recomendaciones

- *A la escuela...*
- Proponer objetivos reales en cuanto al logro del potencial lingüístico de los estudiantes incluidos.
- Incluir en la Adaptación Curricular de la institución, una renovación del concepto de evaluación, puesto que esta para una población diversa, debe ser un proceso constante y cualitativo donde prime la individualidad.
- Reducir el número de estudiantes por aula, donde se encuentren estudiantes incluidos.
- *A los docentes...*
 - Promover el trabajo grupal, con el fin de incluir a todos los estudiantes sin importar sus condiciones físicas o psicológicas.
 - Permitir la participación constante, ya sea oral o escrita, según la capacidad de respuesta del estudiante con N.E.E.
 - Consultar las preferencias de cada uno de los estu-

diantes del aula escolar, al momento de escoger lecturas y actividades de producción textual.

- Evitar las actividades y metodologías rutinarias, ya que, no solo los estudiantes incluidos se fatigan de la monotonía, también el resto del grupo.
- Utilizar recursos didácticos manipulables, textos gráficos, esquemas y mapas, que estimulen los procesos del lenguaje en todos los estudiantes.
- Reelaborar los talleres en secuencias didácticas, formulados en las Adaptaciones Curriculares, para aplicarlos no solo a estudiantes con otras N.E.E., sino, también a estudiantes regulares con dificultades académicas.
- *A los padres de familia...*
 - Valorar las capacidades interpretativas que muestran sus hijos, a nivel personal.
 - Involucrarse más en el proceso evolutivo de los aspectos psicológicos, comunicativos, sociales y familiares de sus hijos, para que no sean solo los docentes quienes realicen un seguimiento.

CONCLUSIONES

Este proyecto de investigación está en desarrollo; se ha logrado que las políticas de la Universidad consideren la realización de convenios interinstitucionales con las Instituciones Educativas del Distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico para establecer un diálogo académico y pedagógico universidad-escuela que garantice el intercambio formativo tanto de los maestros en ejercicio como de los estudiantes en formación.

En el currículo del programa de licenciatura en Español y Literatura, se aprobó que los estudiantes iniciaran su acceso a los centros de prácticas desde el V semestre con el fin de lograr la sensibilización hacia la observación de las prácticas en los contextos reales de enseñanza. También, se ha avanzado en considerar la realización de un proyecto de aula como producto del proceso de construcción del Trabajo de Grado. De esta manera, se ofrece la extensión académica y social que se contempla en la misión y visión del Proyecto Institucional de la Facultad de Educación.

Todavía existen muchas debilidades como la dificultad de un acompañamiento permanente del docente universitario en los centros de prácticas, la unificación de criterios conceptuales y metodológicos entre los docentes que orientan los seminarios de Investigación y las dificultades en las competencias de lectura y escritura que poseen los estudiantes-practicantes, que muchas veces ocasionan atrasos en los procesos de indagación y construcción teórica.

El desarrollar una práctica investigativa, utilizando como estrategia metodológica, la Pedagogía por Proyectos, proporciona un contexto real para los estudiantes universitarios quienes se constituyen como maestros y maestras, que participan activamente en el mejoramiento de las problemáticas de la educación básica y media. Es así, como se continúa apostándole a otras formas de significar la pedagogía y la didáctica en la enseñanza de la lengua para garantizar una formación con calidad a los futuros licenciados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assael, J. (1994). *Los talleres de educadores: una postura epistemológica y metodológica para abordar la formación inicial y permanente desde una postura alternativa*. Santiago de Chile: PIIE.
- Cabero, J. (1988). *Tecnología educativa: diseño y evaluación del medio video el contexto de los roles de utilización*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Camps, A. y Zayas (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Cárdenas, M., Quitán, S. & Gutiérrez, Y. (2002). *La práctica docente en la formación de maestros/as investigadores/as en Lengua Castellana* (Trabajo de investigación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa Lengua Castellana, Bogotá.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paide"s.
- Civallero, T. (2008). Culturas ancestrales en universos modernos. *Digithum*, 1(10), 1-6.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Fernández, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario. *Revista de Psicología INFAD*, 1(2), 269-278.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. Westport: Greenwood Publishing Group.

- Grosse (1997). La escritura dealéctica: estudios sobre diálogo renacentista. *Reseñas Iberoamericana. Literatura, Sociedad, Historia*, 4(2), 46-49.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Halliday, M. (1985). Systemic background. *Systemic Perspective of Discourse*, 1(1), 1-15.
- Inostroza, G. (1997). *La Práctica Motor de la Formación Docente*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Jaimes, G. & Rodríguez, M. E. (1996). *Lenguaje y mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital-Colciencias.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G. y Riveras, X. (1996). *Transformar la formación docente inicial*. Santiago de Chile: Santillana.
- Jurado, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. En *Revista: Ruta Maestra*. Bogotá: Editorial Santillana.
- Ley 70 (1993). *Por cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Lozano, I. (1999). *Proyecto pedagógico, proyectos de aula y procesos de apropiación de la lectura y la escritura*. Memorias del Congreso Colombiano de Lectoescritura en Lengua Materna y Lengua Extranjera para un Nuevo Siglo. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Martínez, S., Sandoval, M., Prieto, D. y Mora, N. (2007). *Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.
- Molina, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón diálogos de saberes. *Investigaciones y Ciencias Sociales*, 1(33), 35-54.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morate, P. (2010). Aproximación a la literatura oral. *Educativo Siglo XX*, 28(2), 311-314.
- Moreno, Z. (1998). *Trilogía del teatro popular*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- Ong, W. (1987). *La oralidad del lenguaje. Tecnologías de la palabra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para reflexión*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Peronard, M. y Gómez, I. (1998). *Comprensión de textos escritos de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Rincón, G. (1998). *La escuela y el lenguaje escrito*. Cali, Colombia: Fondo MEN-ICETEX-Universidad del Valle.
- Rodari, G. (1979). *Grammaire de L'imagination*. París: Reunis.
- Rodríguez (2001). Antología de proyectos pedagógicos. En *Cuadernos de Trabajo*, (2). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. (2001). Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos. En Antología de Proyectos Pedagógicos. *Cuaderno de Trabajo* N° 2. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Smith (1983). *Comprensión de la lectura*. México D.F.: Trillas.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216(1), 25-27.
- Torrado, M. (1999). *El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vallejo, J. *Recopilación de los mitos y leyendas de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vásquez, D. (2013). *Resignificar la educación: comunicación, cultura y pedagogía(s)*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Vera, G. & Benavides, V. (2012). *Formación en Investigación y Práctica Pedagógica en las Licenciaturas en Educación*. Barranquilla, Colombia: Edición Princeps.

Cómo citar este capítulo:

Vera de Orozco, G., Benavidez Méndez, V. B., & Ortiz Padilla M. L. (2018). La Pedagogía por Proyectos, un enfoque metodológico para generar cultura investigativa en la Práctica Profesional de la licenciatura en Español y Literatura. En L. M. Cárdenas Cárdenas, *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y Prácticas* (pp.131-203). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Capítulo 4

**LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA QUE ALCANZAN LOS ALUMNOS
DE SEXTO GRADO A PARTIR DE LAS
ESTRATEGIAS Y EL LIBRO DE TEXTO,
MATERIAL DE LECTURA, UTILIZADOS EN
LA CLASE DE HISTORIA**

Adriana Gutiérrez Cochero

Marco Venegas Polo

Frencis Isaac Salcedo

RESUMEN

El presente capítulo da cuenta de un estudio acerca de las competencias de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de sexto grado en la clase de Historia en una escuela del Distrito de Barranquilla. El estudio tuvo por objetivo establecer los niveles de lectura y competencias de comprensión lectora que alcanzan los educandos a partir de las estrategias y el libro de texto, material de lectura, utilizados por el docente en la clase de Historia. Fue una investigación de tipo cualitativo. Se emplearon observaciones, entrevistas, experiencias directas con los estudiantes y el docente en el aula de clases y análisis de documentos institucionales. El estudio concluye que las competencias alcanzadas a partir de los materiales de lectura utilizados son fundamen-

talmente de tipo literal. De la misma forma, las estrategias más utilizadas fueron la lectura oral del texto de historia.

Palabras clave: comprensión lectora, niveles de lectura, competencia, estrategia y libro texto.

ABSTRACT

This chapter gives an account of a study about the reading comprehension skills that reach the sixth grade students from the strategies and the textbook, reading material, used in the History class in a school of the District of Barranquilla. The objective of the study was to establish reading levels and reading comprehension skills reached by students from the strategies and the textbook, reading material, used by the teacher in the history class. It was a qualitative research. Observations, interviews, direct experiences with the students and the teacher were used in the classroom and analysis of institutional documents. The study concludes that the competences achieved from the reading materials used in the history class are fundamentally literal. In the same way, the most used strategies were the oral reading of the history text.

Keywords: reading comprehension, reading levels, competence, strategy and textbook.

INTRODUCCIÓN

Para la UNESCO (2016), la lectura se concibe como una competencia; una forma de pensar. De igual forma, existe un consenso universal en torno a la importancia de la lectura como factor básico de desarrollo y adquisición de

conocimientos en todos los procesos educativos (Rodríguez y Lager, 1997). Así mismo, para Bernabeu (2003), “la lectura es la actividad clave para la comprensión y la interpretación y su conocimiento repercutirá en la enseñanza de la lectura en las diferentes etapas educativas” (p.151). Pero la preocupación por la comprensión lectora en relación con las distintas áreas del conocimiento no es de ahora (Rodríguez y Lager, 1997).

A medida que se ha incrementado la atención en torno al contenido y forma de los textos que se leen en el diario avatar del proceso de enseñanza-aprendizaje, se han descubierto marcadas diferencias en las estructuras que caracterizan los textos impresos en cada una de las distintas áreas del conocimiento. Y no solo esto, sino que se ha desarrollado también, en el ámbito escolar e investigativo, la conciencia en torno a la necesidad de aplicar variadas estrategias para mejorar la comprensión de los textos en las distintas áreas del conocimiento (Martínez, 1997; Davies, 1995). Las estrategias de comprensión lectora permiten realizar una “lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual” (Trabasso & Bouchard, 2002, p.185).

Hoy nadie duda que sea lo mismo leer un texto de Ciencias Naturales que uno de Ciencias Sociales. Cada texto demanda una particular dinámica. Como consecuencia, leer en las distintas áreas del conocimiento se ha transformado en un vasto campo de investigaciones teóricas y pedagógicas, particularmente en las últimas décadas (Calfee &

Curley, 1997). En este sentido, la escuela, como institución encargada de formar al individuo y proporcionarle estrategias para acceder con facilidad a los contenidos de los textos que a diario se enfrentan, debe constituirse en el espacio de estos aprendizajes, en donde los niños aprendan a leer en todas y cada una de las distintas áreas del conocimiento. Ello implica una necesaria y viva interacción entre los elementos naturales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el texto y el maestro. Por ello, para Aisenberg (2005), los libros de historia cumplen un rol preponderante en la enseñanza de la historia misma.

La investigación que generó este capítulo fue producto de un estudio cualitativo que incluyó la descripción y análisis de los distintos eventos pedagógicos acontecidos en el aula de clase; realización y análisis de entrevistas y encuestas; revisión de documentos institucionales; aplicación y análisis de resultados de pruebas escritas de comprensión de textos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel nacional, los resultados del último año de Sociales y Ciudadanas fue de 51,40 lo que la convierte en el área con el desempeño más bajo (ICFES, 2017). Durante los últimos años, esta ha sido la tendencia en esta parte de la prueba. En el distrito de Barranquilla, esta también es la tendencia: desempeños bajos en esta área.

Tales resultados podrían entenderse como la consecuencia de la relación dicotómica existente entre la naturaleza del

razonamiento histórico y los distintos niveles de comprensión lectora. Para Romero (1996), la comprensión lectora resulta fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico. Sin la lectura, agrega el historiador, sería imposible la construcción no solo del pensamiento histórico, sino también la realización de todos y cada uno de los aspectos que constituyen los saberes básicos de la disciplina. Así mismo, para Wojtiuk (2014), “en general los textos utilizan formas propias de comunicar el conocimiento, de acuerdo al área” (p.5).

En consecuencia, considerando los imperativos de la sociedad colombiana referidos al mejoramiento de la calidad de la educación, la situación particular en relación con el área de Ciencias Sociales de la institución escogida para este estudio, una escuela oficial del Distrito de Barranquilla, la investigación planteó la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son los niveles y qué competencias de comprensión lectora alcanzan los alumnos a partir de las estrategias y el libro de texto, material de lectura, utilizados por el docente en la clase de historia?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación toma como fundamentos teóricos el de concepto de competencia; proceso lector; comprensión y evaluación lectora basadas en competencias; aprendizaje y enseñanza de la lectura y comprensión de textos históricos.

El concepto de competencia

El término competencia tiene su punto de partida en la abstracción propuesta por el lingüista norteamericano Noam Chomsky para explicar la habilidad que un individuo, “oyente-hablante ideal”, posee para utilizar su propia lengua en el contexto de una “comunidad lingüística homogénea”. Esto es, según Hymes (1996), lo que debe entenderse, en términos de Chomsky, por “competencia lingüística” (p.15).

Para Torrado, la competencia lingüística postulada por Chomsky puede entenderse como el conocimiento innato de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico: “la aparición del habla pone en evidencia la capacidad del niño para manejar un sistema de signos con reglas y estructuras complejas” (Chomsky, como se cita en Torrado, 2000, p.41). Para Torrado, tal declaración chomskiana contiene los rasgos esenciales del concepto de competencias, a saber:

- a. Un conocimiento especializado o competencia de carácter específico.
- b. Un conocimiento implícito o de naturaleza no declarativa que solo se manifiesta en la actuación.
- c. Un conocimiento que no deriva totalmente de un proceso de aprendizaje, aunque requiere para su desarrollo de la experiencia social y cultural. Se trata, en realidad, para Chomsky, de su saber innato (Torrado, 2000, p.41).

Como crítica al planteamiento de Chomsky, surge el planteamiento sociolingüístico de Hymes (1996). Para este autor, la competencia lingüística o gramatical es solo una parte de las capacidades que se ponen en juego cuando hablamos, evento que surge siempre en un contexto comunicativo o de interacción con los otros. Desde esta perspectiva, la competencia aparece como un conocimiento ligado a su ejecución, esto es, como un “saber-hacer”, y no como un conocimiento formal y abstracto.

Para Jurado y Bustamante (1995), quienes se basan en el modelo sociolingüístico de Hymes, el concepto de competencia nos remite a un saber-hacer en contexto:

Respecto al término competencia, es necesario aclarar que no se trata del acto de competir con otros ni se trata de la competitividad en el ámbito del mercado; se trata de un saber-hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento y que solo es posible identificar en la acción misma (p.36).

Esto es, una especie de unidad indisoluble entre competencia y actuación, o lo que es lo mismo: entre conocimiento y desempeño.

La competencia se puede definir como una nueva manera de entender la educación, un aspecto inherente a los procesos pedagógicos o una forma de evaluación (Marín, 2002). Por lo general se entiende competencias como *un saber-hacer en contexto*. De este modo lo encontramos en los artículos de las

más conocidas compilaciones sobre el tema (Bogoya *et. al.*, 2000). Sin embargo, no siempre, en esos mismos textos, tal enunciado remite al mismo significado. Para Marín (2002), existen variados usos tanto para los términos “*saber-hacer*” como para el vocablo “*contexto*”. Lo primero, “*saber-hacer*”, se utiliza a veces como sinónimo de “uso creativo de vivencias y maneras de estar en el mundo”, como “desempeños idóneos en la cotidianidad”, o como “el dominio de una gramática básica”. El término “*contexto*”, por su parte, se entiende como “lugar de simulación”, cuando se refiere a la escuela; la “cotidianidad” y la “cultura”, cuando se refiere al entorno; y, por último, “situación precisa” o “problemas concretos”, cuando remite a lo disciplinar. Por ello, Torres *et al.* (2001) afirman que la competencia “depende, en gran medida, de la disponibilidad, distribución, y formas de apropiación de las herramientas culturales” (p.108).

En esta investigación el concepto de competencia, ligado siempre al proceso lector, se refiere a una actuación interpretativa. Dicho en otro término, el saber-hacer en este informe se refiere a un saber-leer, lo cual significa que un lector es competente cuando es capaz, a partir de las múltiples posibilidades semánticas y semióticas de un texto, de interpretarlo en tres niveles distintos: literal, inferencial y crítico textual. A tales niveles se accede por la acción dinámica de los factores que intervienen de modo interactivo durante el proceso lector: los conocimientos previos del lector aportan al momento de la lectura y las estructuras discursivas que el texto ofrece al libre juego de la interpretación.

Como hemos podido ver esta definición de competencia lectora resulta inseparable del concepto de contexto, que se refiere no solo al contexto particular y textual en el que se inscribe el lector, sino un contexto mucho más general de situaciones nuevas y cambiantes, dentro de marcos históricos socio-culturales determinados (Marín, 2002). Lo anterior implica relacionar competencia, lectura, educación y sociedad. A continuación, se desarrolla el apartado de la lectura en el contexto de la educación contemporánea.

El proceso lector

El proceso lector ha sido, desde principios de siglo, objeto de numerosas investigaciones. Muchas y variadas han sido las teorías que los especialistas han elaborado como posibles modelos explicativos del fenómeno. Sobre todo desde que se acepta que la comprensión lectora, como factor esencial del proceso lector, supera la simple habilidad de discriminación visual y de apropiación de significados individuales.

Partiendo de los distintos elementos que intervienen en el acto de la lectura, como se ha establecido en investigaciones actuales, las distintas teorías o perspectivas de estudio sobre el proceso de la comprensión lectora se podrían clasificar en tres tipos de aproximaciones diferentes: primero, la comprensión lectora como *conjunto de habilidades*; segundo, la comprensión lectora como *proceso cognitivo*; y tercero, la comprensión lectora como *proceso psicolingüístico* (Cabrera, 1994).

Como una manera de reconocer los desarrollos y la discusión sobre los distintos enfoques o teorías, se ensayará a continuación una descripción de los tres tipos de aproximaciones al fenómeno de la comprensión lectora. No obstante, el propósito de tal procedimiento es avanzar en la definición y sustentación del enfoque con el cual se identificará esta investigación. De esta manera, los aportes conceptuales que se adopten deberán servir de soporte al análisis de los resultados del trabajo de campo.

La comprensión lectora como conjunto de habilidades

En una primera etapa, y sin dejar de considerar el aspecto intelectual del proceso lector, los desarrollos teóricos de esta tendencia se centraron en el dominio de la habilidad perceptiva, razón por la cual esta tendencia se denomina también como modelo perceptivo. Para Cabrera (1994), la lectura, en el contexto de esta tendencia, se concibe “básicamente como un proceso de decodificación para el cual las llamadas tradicionalmente habilidades mecánicas constituían su esencia” (p.14).

No obstante, los primeros teóricos de esta tendencia nunca llegaron a negar la importancia de las habilidades intelectuales, o de lo que ellos denominaban razonamiento, dentro del proceso de comprensión lectora. Así, Thorndike (como se cita en Cabrera, 1994), considerado por Dubois como uno de los primeros representantes de esta tendencia, dijo que “comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemática. Consiste en seleccionar los elemen-

tos correctos de la situación y reunirlos convenientemente, dándoles a cada uno su debida importancia” (p.52).

De esta forma Thorndike resaltaba desde sus primeros trabajos la necesidad de considerar en el aprendizaje del proceso lector habilidades distintas de las puramente perceptivas. En un trabajo posterior reconoce como habilidades relativamente independientes en el proceso de comprensión, el reconocimiento de palabras y el razonamiento (Cabrera, 1994). Por su parte, Aragón y Caicedo (2009) consideran que debe ser explícita la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora.

Para Dubois, entonces, la tendencia que consideraba la lectura como conjunto de habilidades, en sus primeras etapas, estaba más interesada en encontrar soluciones a los problemas derivados del aprendizaje de la lectura que en explicar el proceso lector como tal. En consecuencia, los primeros trabajos se centraron en describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las habilidades que necesitaba desarrollar en cada una.

El modelo clásico del proceso lector que logró delinear esta tendencia proponía el reconocimiento de las palabras como primera etapa de lectura; seguía la comprensión, como segunda etapa; continuaba la reacción o respuesta emocional; y, como cuarta y última, incluían la asimilación o evaluación. Se consideraba que cada etapa estaba constituida por una serie de sub-etapas o subniveles (Dubois, 1987).

En particular la etapa de la comprensión, a la cual se le asignaban distintos subniveles jerárquicos que incluían, básicamente, la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto; la comprensión inferencial o habilidad para comprender lo que está implícito en el texto; y, por último, la comprensión crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósito del autor (Dubois, 1987).

Por otra parte, también se asocia esta tendencia o Modelo Perceptivo con las llamadas teorías conductistas. Para Pierre (1997), los modelos conductistas alcanzaron su pleno desarrollo durante los años 70. A esta etapa pertenecen “trabajos como los de Carrol (1976) o Gibson y Levin (1975) en los cuales se relacionan la comprensión lectora con la habilidad para extraer información o significado de un texto escrito” (Dubois, 1987, p.10).

Esta manera de concebir la dinámica de la comprensión lectora ha recibido fuerte críticas por parte de investigadores más recientes. Lerner (como se cita en Cabrera, 1994) considera que el significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está solo en el texto, sino que se construye a partir de un proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector. Dubois (1987) anota que, considerar el acto lector en tales términos, conlleva a pensar que el lector desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera. A su vez, Pierre (1997) concluye que tal modo de conceptualizar la comprensión lectora constituye una

limitación, puesto que se fundamenta solo en la capacidad individual que tiene el niño de asumir su aprendizaje.

De todo lo anteriormente expuesto podría concluirse, como sugiere Dubois (1987), que el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades o modelo perceptivo presupone, cuando menos, los siguientes rasgos:

- la lectura es un proceso divisible en sus partes constitutivas;
- la comprensión es solo una de sus partes;
- el sentido de la lectura está en el texto;
- el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquél.

Cada uno de estos supuestos ha sido ampliamente reconsiderado por las nuevas tendencias. La distancia y negación realizada a cada uno de estos supuestos constituyó la base conceptual a partir de la cual las nuevas tendencias construyeron y promueven el nuevo concepto de proceso lector. En los apartados que siguen, con la descripción detallada de los rasgos y aportes de estas nuevas tendencias, se introducirán, a modo de discusión, sus comentarios y objeciones.

La comprensión lectora como proceso cognitivo

La tendencia que consideraba la lectura como conjunto de habilidades enfatizó sobre los aspectos perceptivos, pero nunca desconoció la relación entre estos y las operaciones de razonamiento general como factores convergentes en el

proceso de la comprensión lectora. Preocupados por explicar las derivaciones pedagógicas de su teoría, los estudiosos de la lectura como conjunto de habilidades dejaron de lado la explicación del proceso lector en sí mismo (Dubois, 1987). Este fue, precisamente, el punto de partida de los estudiosos de la lectura como proceso cognitivo. La naturaleza de las operaciones psicológicas básicas que ocurren en el proceso de la comprensión lectora se constituyó en el objeto de estudio de la nueva tendencia (Cabrera, 1994). Gray (como se cita en Cabrera, 1994), por ejemplo, “intentó explicar tales operaciones en términos de procesos mentales de asociación y evaluación propios del razonamiento general. Otros autores como Stauffer, Ellis, Lapp y Flood, también intentaron describir el proceso de comprensión como proceso de razonamiento general” (p.53).

Desde esta perspectiva, como lo sugiriera Thorndike (como se cita en Cabrera, 1994), el proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas mentales propias de la resolución de problemas matemáticos. Lo anterior significa que “la comprensión le exige al lector, a medida que avanza en la lectura, además del desarrollo de hipótesis, la utilización, valoración y modificación de conceptos” (Cabrera, 1994, p.53). Para Elosúa (2000, citado por Vieiro y Amboage, 2016):

“El proceso de lectura comienza cuando el lector toma contacto con el texto y lleva a cabo una serie de operaciones cognitivas que se desencadenan, desde el movimiento de nuestros ojos a lo largo de las palabras que forman las oraciones de un texto, hasta el acceso a su significado”. (p.2)

Para Jenkinson (1976), quien recoge muchas de estas ideas del modelo clásico propuesto por la tendencia que consideraba la lectura como conjunto de habilidades, “el nivel de comprensión de un texto depende del conjunto de operaciones de razonamiento empleadas” (pp.41-62). En consecuencia, es posible distinguir en el proceso hasta tres niveles de comprensión textual: de acuerdo con Jenkinson (1976), Smith (1989) y Jurado (1995), cada uno de estos tres niveles se puede describir así:

- **Nivel literal:** Exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Es decir, el lector consigue una comprensión literal del texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos que, de forma directa y explícita, manifiesta el autor.
- **Nivel inferencial:** Se caracteriza porque el lector, reconociendo los posibles sentidos implícitos, va más allá del sentido directo del pasaje. Tal operación exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior. Implica operaciones inferenciales tales como: deducciones y reconocimiento de las intenciones y propósitos del autor no expresados de modo directo; interpretación de los pensamientos y juicios implícitos del autor. Y, por último, incluye, además, inferencia de situaciones, relaciones contextuales y estados de ánimo de los personajes no explícitas en el texto.
- **Nivel crítico-textual:** Requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector sobre las ideas

leídas. Exige que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor. Exige, asimismo, que el lector sea capaz de distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario. Y, por último, que elabore juicios críticos sobre las fuentes, la autoridad y la competencia del autor (Jenkinson, 1976). Según Gordillo y Flórez (2009), estos niveles de lectura, de una otra forma, enmarcan la comprensión dentro un proceso de interacción entre el texto y el lector.

No obstante, la crítica más importante que hacen los especialistas a esta manera de concebir el fenómeno de la comprensión lectora radica en creer que se trata de tres niveles lineales de dificultad en el aprendizaje lector, lo cual induce el error de pensar que, al dominar cada nivel por separado, el alumno puede integrarlos luego como un todo (Dubois, 1987). En otras palabras, asumir el proceso lector como el sucesivo dominio de habilidades básicas separadas y separables implica seguir pensando que la lectura es un proceso divisible en sus partes constitutivas.

Para Cabrera (1994):

Aun reconociendo que los procesos mentales de la comprensión de tipo literal dominan el estadio inicial del aprendizaje, las estrategias de comprensión inferencial y comprensión crítica deben igualmente ejercitarse, adecuando el material de lectura al nivel intelectual y a los intereses de los niños. (p.56)

Se puede concluir que, entre las dos tendencias hasta ahora descritas existen varios puntos de contacto. En primer lugar, la asignación de subniveles (literal, inferencial y crítico) al fenómeno de la comprensión lectora. La descripción que hace la tendencia cognitiva de tales subniveles introduce la discusión en torno a la pertinencia de considerarlos como una secuencia organizada de forma jerárquica, esto es, primero el nivel literal; segundo, el inferencial; y, así, sucesivamente. En este punto todo parece indicar que en la actualidad la tendencia de los investigadores se inclina hacia la “desjerarquización” de los niveles, es decir, a la consideración de la “lectura como un acto total, como un proceso que supera la suma de sus partes” (Dubois, 1987, p.9).

En segundo lugar, y este es otro punto de contacto entre las dos tendencias, la idea de admitir las operaciones de razonamiento general como parte de la comprensión lectora. Y aunque en este punto la tendencia cognitiva realizó el mayor aporte para la comprensión del proceso lector, no se puede desconocer que la tendencia perceptiva, en su momento, señaló con los trabajos de Thorndike la necesidad de utilizar estrategias de razonamiento como una forma de acceder a la comprensión lectora.

Por último, como un tercer punto de contacto, las derivaciones pedagógicas que tuvieron ambos modelos. El desarrollo de las habilidades perceptivas para la enseñanza de la lectura en los primeros grados de la enseñanza primaria fue el aporte de la tendencia perceptiva. Por su parte, la

tendencia cognitiva, con su descripción de los niveles de comprensión, contribuyó a la redefinición de los objetivos instruccionales para la enseñanza de la lectura en la educación básica (Cabrera, 1994).

La comprensión lectora como proceso psicolingüístico

El cuestionamiento de la lectura como conjunto de habilidades, se inicia desde principios del siglo XX, pero se consolida con el desarrollo de ciencias como psicolingüística y la psicología cognitiva (Cabrera, 1994).

Una de las ideas más cuestionadas de la tendencia perceptiva se refiere a la relación que el lector establece con el texto para obtener la información. Según el nuevo punto de vista, descrito por Grabe (2003):

la lectura no es simplemente un asunto de extracción de información de un texto, sino un proceso en el cual se activa en la mente del lector toda una serie de conocimientos que él o ella utilizan y que, a su vez, puede refinarse o extenderse con la nueva información dada por el texto (p.87).

Para algunos, el hecho de relacionar la comprensión lectora con la dinámica de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje otorga el nombre a la nueva tendencia, que se reconoce también como *proceso interactivo* (Dubois, 1987). Para otros, el proceso interactivo es una resultante de la relación lector-texto (Grabe, 2003). Para Lerner (1985) la interacción se origina en la interrelación de tres factores básicos: lector, texto y contexto.

La teoría de los esquemas

Con la introducción del sentido constructivista en el contexto de las teorías interactivas o psicolingüísticas, se consolidó la idea en torno al nuevo rol que cumple el lector desde la perspectiva de esa nueva concepción del proceso lector. Y ello en virtud de la importancia que ahora empezaba a concedérsele no solo al lenguaje, a la competencia lingüística del lector, sino también a su experiencia personal.

Para Dubois (1987), el enfoque interactivo se vio enriquecido con el aporte de los psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello tomaron el concepto de *esquema* (...) y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión (p.12).

Para Rumelhart (1997), “una teoría de esquemas es básicamente una teoría acerca del conocimiento, una teoría de cómo se representa el conocimiento y acerca de cómo esta representación facilita el uso del conocimiento aplicado a formas particulares” (p.27). Se trata, por así decirlo, del conocimiento que posee y debe utilizar el lector, en el proceso de la lectura, para la adquisición de nuevos conocimientos. Los esquemas, en consecuencia, de acuerdo con Rumelhart (1997), son las unidades en las cuales no solo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre la forma más adecuada de utilizar ese conocimiento:

Un esquema, por lo tanto, es una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Hay esquemas para representar nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos: objetos subyacentes, situaciones, acontecimientos, acciones y secuencias de acciones. Como parte de su especificación el esquema contiene la red de interrelaciones que se cree existe normalmente entre los constituyentes en cuestión (...) Es posible que la función central de los esquemas se encuentre en la construcción de la interpretación de un evento, objeto o situación en el proceso de comprensión. (p.27)

La idea de “construcción de la interpretación” sugiere que los lectores no llegan a la comprensión de un solo golpe, sino de forma progresiva. Es decir, a medida que se van leyendo las palabras, oraciones y se producen las inevitables asociaciones, “se activan los esquemas, se evalúan, se refinan o rechazan” (Rodríguez y Lager, 1997, p.32). El ejemplo que al respecto acuña el mismo Rumelhart se refiere a la interpretación que, un grupo de sujetos de una investigación, le asignó a las primeras líneas de una historia: “*Me trajeron a una habitación grande y blanca y empecé a parpadear con la luz brillante que hería mis ojos*”. El significado varió según la forma en que cada sujeto asoció algunas imágenes del fragmento. Para unos se trataba de una sala de hospital; para otros, de interrogatorio. En ambos casos las imágenes que suscitaron tales esquemas fueron “habitación grande” y “luces brillantes” (Rodríguez y Lager, 1997, p.31).

El significado desde esta perspectiva depende, por una parte, del conocimiento de los elementos del texto (“habitación grande” y “luces brillantes”); y, por otra, de las experiencias y/o conocimientos que cada sujeto posea del mundo (“situaciones así solo se viven en hospitales o cuartos de interrogatorios”). Este último conocimiento puede haberse adquirido leyendo un libro, viendo una película o experimentándolo personalmente.

Para Marín (1994), en la comprensión lectora, desde el punto de vista de los conocimientos previos, se tienen en cuenta dos tipos de conocimientos: por una parte, los que hacen referencia al tipo de texto, a su organización, estructura, etc.; y por otra, los conocimientos que precisa el lector referidos al tema del escrito o al mundo en general (p.83).

De lo anterior se deduce que, en el ámbito escolar, ese conocimiento temático se adquiere fundamentalmente a través del desarrollo de las distintas áreas del currículo, en los distintos niveles de formación académica. Pero la base para la adquisición de conocimientos sobre el mundo se deriva de la experiencia personal del alumno. Según Marín (1994), “cada persona posee un sistema, un modelo interpretativo de la realidad, organizado, coherente e internamente consistente, construido sobre la base de la experiencia, el aprendizaje y el razonamiento continuos” (p.85).

En consecuencia, las diferencias en la comprensión lectora tienen su origen en las diferentes experiencias del mundo y de los conocimientos adquiridos, ya que el lector com-

prende el texto con base en lo que sabe previamente. Todo lo cual posee una enorme importancia para la enseñanza-aprendizaje del proceso lector. Sobre todo cuando se trata de evaluar la comprensión lectora. Es este uno de los aportes de los psicólogos constructivistas.

Muy ligado al tema de los niveles de comprensión, en la figura del lector, aparece, como aporte de los cognitivistas, el tema de las estrategias cognitivas que facilitan o dificultan la comprensión. Para Jenkinson (1976), el nivel de comprensión lectora que puede alcanzar un lector está muy estrechamente ligado al número y clase de operaciones de razonamiento empleadas. Algunas de estas operaciones básicas son las siguientes:

- **Muestreo:** Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados. No toda la información que aporta el texto resulta útil para tal fin. El lector debe saber seleccionar solo la información pertinente para la construcción del significado.
- **Predicción:** Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto. La predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo temático del texto.
- **Inferencia:** Es la capacidad para deducir la información no explícita en el texto; para reconocer lo simplemente sugerido por el autor (Jenkinson, 1976; Rumelhart, como se cita en Rodríguez y Lager, 1997).

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes (Ministerio de Educación Nacional, 1998). La diferencia en el uso de tales estrategias cognitivas es cualitativa. Los buenos lectores las utilizan de modo consciente. De ahí su calidad y eficacia interpretativa.

En el ámbito escolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso lector, las estrategias cognitivas pueden cumplir una doble finalidad evaluativa. Por un lado, permiten la evaluación del docente en la medida en que este promueva o no el desarrollo de tales competencias. Por otro, pueden fungir como indicadores de los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes (Bogoya, 2000).

- **Competencias del lenguaje:** Ahora bien, en la dinámica de los procesos psicolingüísticos, como ya se ha dicho, las estrategias cognitivas interactúan con el lenguaje. De donde podemos deducir que la comprensión lectora también está ligada a una cierta competencia de lenguaje. Tal competencia de lenguaje se refiere al conocimiento que posee el lector de su lengua, su léxico, su sintaxis, y del modo de utilizarla.
- **Conocimientos previos:** El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo. A mayor conocimiento del tema que se lee mayor será el grado de comprensión del mismo. O en términos de Smith (como se cita en Dubois, 1987), “a mayor información no visual, menor información visual” (p.13). Es decir a mayor conocimiento previo, menor será el trabajo con el texto.

El texto

La importancia del texto es reconocida por todos los modelos descritos. Los tres le asignan un papel destacado dentro del proceso de comprensión lectora del texto. Desde el modelo perceptivo, que sobredimensionaba su papel al considerarlo el eje del proceso de comprensión. Como se recordará, para esta tendencia, la primera etapa del proceso lector consistía en la percepción de palabras; y la última, en la evaluación y valoración del significado extraído del texto. De este modo el texto se constituía en punto de partida y llegada del proceso. El modelo interactivo, por su parte, lo define como uno de los tres factores que interactúan en el proceso; factor sin el cual no sería posible la activación de los conocimientos previos del lector.

En un periodo de unas cuatro décadas aproximadamente, la idea de texto pasó de ser considerado como conjunto de palabras y oraciones que contenían un significado (concepción perceptiva), a la concepción interactiva que lo define como conjunto de signos, indicios o señales cuya función es activar los conocimientos previos que el lector posee y que se supone le permiten explicarlo de forma adecuada (Rumelhart, en Rodríguez y Lager, 1997).

La idea de “signos, indicios y señales” con función propia sugieren la presencia en el texto de una cierta intencionalidad por parte del autor. Tal intencionalidad se nutre de la necesidad que tiene el autor de interactuar con el lector, es decir, de establecer relaciones interpersonales con él; de expresarle sus ideas y de sustentarlas; de anticipar las

posibles objeciones del lector. De ahí que el texto escrito posea una convencionalidad distinta a la que se emplea en la oralidad.

Para Martínez (1997), cuyos desarrollos investigativos se enmarcan en el contexto de la tendencia interactiva-construccionista, el texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el sentido de lo escrito. Pero el sentido no es solo el significado corriente de las palabras. Las proposiciones, además de significado, poseen valor. Significado es el sentido referencial y convencional de todas las frases. El valor, en cambio, se refiere al sentido que adoptan las expresiones cada vez que se las utiliza en situaciones particulares. En consecuencia, la comprensión se origina cuando el lector es capaz de correlacionar el significado y el valor. Lo anterior conduce a reconocer la existencia, al interior del texto, de dos dimensiones: una *textual*, es decir, la formalidad explícita, las ideas presentes antes y después de un enunciado; y otra *discursiva*, es decir, los valores situacionales o intencionales implícitos.

Tal concepción del texto se sustenta en dos construcciones teóricas bien definidas. La primera procede de la Gramática Funcional, en la denominación de Halliday, la cual comprende el lenguaje como un conjunto de comportamientos posibles, signados por los usos, o en palabras del mismo autor, por las "*funciones*". Según Halliday (como se cita en Lyons, 1996), "el lenguaje es lo que es por las funciones que realiza" (p.85). La segunda es la que caracteriza el texto

como la inatracción de un conjunto de unidades textuales, cuya intención comunicativa y disposición gráfica obligan al lector a interactuar de forma particular con cada texto (Davies, 1995).

Para Davies (1995), una unidad textual se define como la parte de un texto completo que posee, al interior del mismo, una función comunicativa específica y una posición determinada. En dos trabajos anteriores, la misma autora, siguiendo el modelo triádico de las funciones del lenguaje de Halliday, había clasificado las unidades textuales en la siguiente forma:

- a. **Unidad interactiva:** parte del texto cuya función comunicativa se basa predominantemente en el tipo de relación propuesto entre el autor y el lector. Se identifica la función comunicativa de esta unidad con una de las tres funciones que Halliday le asigna al lenguaje: la **función interpersonal**.
- b. **Unidad vinculativa:** parte del texto cuya función comunicativa consiste en ligar entre sí los distintos contenidos informativos del texto. Se identifica la función comunicativa de esta unidad con otra de las tres funciones del lenguaje de Halliday: la **función textual**.
- c. **Unidad tónica o informativa:** parte del texto cuya función comunicativa es predominantemente informativa. Se identifica esta función comunicativa con la **función ideacional o experiencial** de Halliday (Davies, 1995, p.94).

Para Davies (1995), la mayor parte de los textos resultan ser una mezcla de unidades interactivas e informativas. En algunos tipos de textos, las tres clases de unidades textuales se entremezclan del mismo modo en que pudieran hacerlo una secuencia de capas superpuestas, lo cual podría dificultar la identificación de las partes que contienen tales unidades. No obstante, en otro tipo de textos, particularmente en textos de corta extensión, aclara la misma autora, las partes del texto que contienen estas unidades pueden ser más fácilmente identificables.

Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión. Desde esta perspectiva la comprensión lectora implica el reconocimiento por parte del lector de la dinámica textual y discursiva que emana de la interrelación de proposiciones y de unidades textuales que constituyen un texto.

El contexto

Se refiere a las condiciones que rodean al acto de lectura. Existen tres tipos de contexto:

- **Textual:** está representado por las relaciones que establece un enunciado con los otros enunciados que rodean al mismo texto, es decir, la interrelación entre lo textual y lo discursivo.
- **Extratextual:** son las condiciones climáticas o espaciales donde se realiza la lectura.
- **Psicológico:** se refiere al estado anímico del lector al momento de leer el texto (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Enseñanza de la lectura de textos históricos

La enseñanza de las disciplinas en el contexto de la institución escolar está inevitablemente ligada al dominio de los sistemas escritos. Tal dicotomía tiene su origen en la aparición misma de los sistemas escolares. Para Gardner (2000), “la aparición de la escuela descontextualizada, es decir, la institución encargada de transmitir conocimientos en espacios distintos a donde estos van a aplicarse, obedece a dos objetivos concretos: el dominio de notaciones y el dominio de las disciplinas” (p.32).

Ahora bien si el dominio de las competencias lectoras se constituye en un requisito para el aprendizaje de las disciplinas, en general, en el caso de la enseñanza de la historia tal demanda será mayor. Y ello por cuanto no solo los conocimientos procedimentales de la disciplina están ligados a la cultura escrita sino su racionalidad misma.

La comprensión lectora resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico. Para Gardner (2000):

Los estudiantes empiezan a comprender la historia, a acercarse a sus formas de razonamiento, cuando son conscientes de que los datos diversos y con frecuencia contradictorios con los cuales trabajan los historiadores proceden en lo fundamental de fuentes escritas que deben ser interpretadas. (p.177)

Para Gardner (2000), hacer historia es básicamente el resultado de una serie sucesiva de interpretaciones. De este modo, por donde quiera que se mire, el aprendizaje de la

historia se encuentra íntimamente ligado al aprendizaje y dominio de la comprensión lectora.

El dominio de la comprensión lectora, parece asegurar no solo la construcción del pensamiento histórico sino que contribuye a la formulación de conocimientos procedimentales y conceptuales básicos de la disciplina. Así lo sugiere el historiador Romero (1996):

Finalmente, o quizás al principio, la capacidad de leer es absolutamente fundamental para poder plantear (en el contexto de la construcción historiográfica) contenidos de procedimiento o conceptuales. El saber histórico se construye a partir de la lectura, pues una porción sustancial de las fuentes son textos escritos y la totalidad del conocimiento histórico se transmite como texto escrito (...) Leer comprensivamente, entender la estructura de un texto, descomponer sus partes, discriminar su importancia relativa, volver a armar el texto o armar un texto nuevo con partes de otro son técnicas que debemos enseñar y ejercitar, que requiere de un tiempo espacial. A partir de esto puede pensarse en un segundo objetivo: leer críticamente, aprender a discriminar lo que en un texto es una posición o punto de vista y a confrontarlo con otro. Ciertamente, este problema no es específico de la disciplina, pero también le compete. (p.64)

Desde esta perspectiva, el dominio de la comprensión lectora se revela, en el pensamiento de Romero, no solo como un conocimiento procedimental de la historia como disciplina, sino también como una de sus formas de comprensión. De modo que en el contexto de una educación

basada en competencias el dominio de la comprensión lectora en relación con el aprendizaje del pensamiento histórico supera lo instrumental para convertirse en un rasgo caracterizador de la naturaleza dinámica de esa disciplina. Para Gardner (1997), “cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión” (p.125).

Desde esta perspectiva, la tarea del docente de historia es ayudar a sus alumnos, con lógicas adecuaciones y mediaciones, a elaborar una noción coherente no solo de la realidad histórica, sino de las características de sus formas de razonamiento, tal y como en la actualidad las concibe la comunidad de historiadores (Romero, 1996).

Quizás esta sea la razón por la cual los *Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media en Colombia* establecen que “aunque el objetivo del Área no es la formación de científicos sociales (historiadores, geógrafos, etc.) (...) es importante y necesario que se formen (los estudiantes) en los conceptos, métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

De lo anterior se deduce que la enseñanza de la historia, o mejor, de la comprensión de textos históricos implica, para el docente, no solo la selección de los conceptos básicos de la disciplina sino también las estrategias pedagógicas necesarias y adecuadas para su transmisión. Para Giordan y Vecchi (1995, p.7), el problema del aprendizaje del conoci-

miento científico implica la postulación de dos interrogantes simultáneos: ¿Qué conocimientos deben ser transmitidos? Y ¿Cómo deben transmitirse?

De acuerdo con lo anterior, este apartado se propone presentar, de una manera sumaria e introductoria, dos aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en relación con la comprensión lectora: primero, ¿qué saberes de construcción del pensamiento histórico facilitan o dificultan su comprensión? Y, segundo, ¿con qué tipo de adecuaciones deben ser transmitidos dichos saberes por el docente para que sean comprendidos por los estudiantes?

Conocimientos básicos para la comprensión del discurso histórico

En los Estados modernos la enseñanza de la historia está ligada a los fenómenos de identidad y construcción de la nacionalidad. Para Romero (1996), la función de la enseñanza de la historia, a lo largo del siglo pasado, fue la legitimación e integración de la nacionalidad a través de la consideración de los hechos del pasado.

En la actualidad, se mantiene la misma función, pero ha variado la consideración de los hechos. Hoy por hoy, “la historia se comprende como la ciencia que estudia el presente desde el pasado” (Romero, 1996, p.55). Comprender la historia de esta manera implica considerar aspectos de carácter político e ideológico, los estatutos de objetividad, las intenciones e intereses del historiador, la realización de

determinadas operaciones cognitivas. A continuación se describen cada uno de estos aspectos.

Características del pensamiento histórico

Según Carretero (1995) si un docente, por ejemplo, explica un tema sobre el imperio chino y solo describe las características políticas y sociales, puede decirse que está enseñando sociología del imperio chino, pero no historia. No solo deben incluirse los conocimientos sobre el pasado sino también establecer relaciones entre diferentes momentos históricos, el pasado y el presente. Este tipo de relación para acceder al conocimiento histórico es presentada por Carretero de la siguiente manera: “la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente” (p.18).

El manejo de estas relaciones debe recibir por parte del docente una adecuada mediación ya que la comprensión del tiempo histórico supone dificultades importantes para un estudiante. Aspectos como utilizar la cronología de manera adecuada o representar grandes periodos, la Prehistoria o la Edad Moderna, requiere de habilidades cognitivas complejas que se logran en la adolescencia y que no solo dependen del estudiante sino de la calidad de educación que este reciba.

Las transformaciones de los contenidos históricos

La enseñanza de la Historia se encuentra ligada a la presencia de valores de tipo político e ideológico, dichos valores

tendrían que ser explicitados por el profesor y este debería proporcionar al alumno medios para reflexionar sobre ellos. Además, los estudiantes deberían recibir la información histórica con la posibilidad de acceder a la comprensión de visiones diferentes a las que se proponen oficialmente. Los libros de texto deberían incluir más de una versión de algunos de los temas fundamentales o en su defecto reservar un espacio con estrategias para que el estudiante realice un cuestionamiento a la versión que recibe (Carretero, 1995, p.22).

La carencia de hechos puros

Los estudiantes tienden a creer que todos los datos históricos son objetivos y existen indiferentemente del historiador; esto afecta considerablemente la comprensión del hecho histórico si no se implementan estrategias que permitan al estudiante establecer una importante distancia entre los datos y las teorías. El docente debería enseñar que la historia no es más que una versión basada en determinados presupuestos.

La historia como actividad de razonamiento

Tradicionalmente se considera la historia como una actividad repetitiva en la cual interviene muy poco el razonamiento. Por lo general, se precisa que la actividad para resolver problemas y razonar se reserva para materias como Matemáticas o Ciencias. De acuerdo con Flavell (como se cita en Carretero, 1995), las operaciones cognitivas propias de razonamiento histórico son:

- Formular y comprobar hipótesis.
- Aplicar estrategias tanto de tipo inductivo como deductivo.
- Interrelacionar dos o más sistemas (p.26).

La aplicación en el área de las Ciencias Sociales, de tales estrategias cognitivas exige cuando menos, flexibilidad del razonamiento y comprensión de los conceptos.

Las leyes del discurso histórico

Aunque la Historia no se puede analizar de manera experimental como las Ciencias Naturales ya que los fenómenos históricos no se repiten, se ha puesto de manifiesto la existencia de regularidades o modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo. Debería otorgarse una gran importancia a la reflexión de los alumnos sobre este asunto. Por ejemplo: Los procesos de colonización cultural, ¿son semejantes a lo largo de la Historia?

Si un maestro enfrenta a los estudiantes con cuestiones como estas, estará incentivando el concepto de que la Historia es algo más que simple colección de nombres y fechas.

La historia como relato

La comprensión de la Historia implica al menos el manejo de operaciones cognitivas propias de la comprensión narrativa. La historia es una narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas.

Las explicaciones del historiador

Las explicaciones históricas se distinguen de las que ofrecen las ciencias, en que incluyen los motivos e intenciones de sus agentes lo cual impide que pueda predecirse lo que ocurrirá de modo preciso entre dos hechos que se realizan en circunstancias similares.

Todos los anteriores conocimientos son básicos para la comprensión de discurso histórico. El docente debe tener presente que el conocimiento histórico y social requiere una aproximación específica diferente al que se tiene frente al de las Ciencias Naturales, por ejemplo. Dichas características deberían tenerse en cuenta a la hora de acercarse a los estudiantes a este tipo de conocimiento histórico.

Desarrollo del pensamiento histórico

Según Romero (1996), es importante que los docentes estén preparados para ayudar a los alumnos a elaborar una noción compleja y coherente de la realidad histórica y de las características de su conocimiento con las lógicas adecuaciones y mediaciones. Esta noción deberá ser acorde con lo que hoy es aceptado en la disciplina, tanto en lo que se refiere a la discursividad histórica como a su conocimiento.

Ante la pregunta, ¿qué Historia enseñar?, Romero nos presenta estos dos aspectos que son básicos para responder esta pregunta:

- **Carácter abierto de la Historia:** Hoy por hoy la ciencia histórica invita a relativizar el valor de nuestras conclu-

siones, a destacar su provisoriedad, su carácter abierto y en construcción.

- La Historia como versión: Tanto quien elabora un libro de texto como un docente en su clase deben asumir que presentan una versión de la Historia entre varias posibles. Al hacerlo estamos obligados a expresar que se trata de un enfoque; sacar a la luz sus fundamentos y justificaciones y confrontarlos con otros posibles.

Ante el propósito de la enseñanza de la Historia, Romero (1996) dice que “es la construcción de una visión crítica de la realidad”, la cual implica problemas relacionados con la objetividad del saber.

La función de la enseñanza de la Historia a lo largo del siglo pasado, en los Estados nacionales, fue la legitimación e integración de la nacionalidad. Hoy esa función debe incorporar los problemas actuales de la sociedad y sus metas. De esta manera, la Historia se entiende hoy como la “ciencia que estudia el presente desde el pasado” (Romero, 1996, p. 54).

Las siguientes fueron consideradas por el grupo de investigadores como las mediaciones para el desarrollo del pensamiento histórico. Se tuvieron en cuenta, además de las apreciaciones de Carretero las de Romero, para cada una de ellas.

El tratamiento del tiempo

El aprendizaje memorístico de las fechas debe quedar deserrado, pero la alternativa de lo cronológico no puede

ignorarse completamente. Se deben manejar formas más globales de periodización: milenios en los primeros períodos del neolítico; siglos, luego cuando se haga alusión al feudalismo, por ejemplo.

Por otro lado, cuando se hace análisis histórico, la temporalidad se descompone en diferentes duraciones: las de las estructuras sociales o mentales, la de los cambios políticos, la de las coyunturas económicas, etc. Para hacer comprender esta característica de la diversidad histórica, el docente debe combinar lo estructural con lo procesal y lo coyuntural.

El tratamiento del espacio

Para Romero (1996) todo espacio social, ya sea el natural modificado, como un campo cultivado o creaciones totalmente artificiales como las de una ciudad, llevan las huellas de las acciones humanas y de los conflictos entre sus agentes. El maestro debe enseñar a sus alumnos a percibir tales huellas.

Pensar históricamente a partir de problemas

Detrás de toda reconstrucción histórica hay una pregunta o un problema. Pensar históricamente es pensar a partir de problemas y cuestiones no resueltas. Un profesor debe motivar en sus estudiantes este tipo de cuestionamientos: imaginar qué problemas llevaron al historiador a tal reconstrucción y plantearse preguntas históricas a partir del presente usando los problemas contemporáneos como generadores de reconstrucciones históricas.

Construir nuevo conocimiento

Para construir un nuevo conocimiento, el historiador, a partir del planteamiento de un problema, revisa lo que han escrito otros historiadores, pero críticamente: busca las contradicciones, los vacíos, los puntos débiles o las perspectivas no satisfactorias. El maestro debe inducir al alumno a seguir los pasos de la investigación histórica, esto es, a construir el conocimiento histórico.

Pensar en términos de conexiones

De toda la metodología histórica, el aspecto más importante es “el establecimiento de relaciones, de conexiones entre procesos que se desarrollan en zonas diversas de la realidad. Toda conexión contiene el embrión de una hipótesis” (Romero, 1996, p.63). En consecuencia, el maestro debe llevar a sus alumnos a enunciar hipótesis, si es que quiere desarrollar en ellos el pensamiento histórico.

METODOLOGÍA

Diseño general del proceso

Para la realización de esta investigación se recurrió prioritariamente al diseño metodológico de carácter cualitativo.

Se utilizaron varias técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron hacer más confiables los resultados, tales como observaciones, entrevistas, experiencias directas con los estudiantes y el docente en el aula de clases, pruebas escritas, lectura de documentos institucionales, etc.

Esta investigación cualitativa permitió desarrollar registros en el cuaderno de campo a través de los cuales fue posible comprender las situaciones que se presentaron durante el proceso, así mismo brindó las posibilidades de describir, caracterizar los procesos lectores en el aula, los procesos metodológicos y pedagógicos seguidos por la profesora para desarrollar las competencias lectoras.

Este diseño permitió al investigador identificar las dificultades que presentan los estudiantes para comprender un texto de historia. De igual forma, el estudio además, permitió identificar las competencias lectoras que alcanzan los alumnos en la clase de historia, como también, identificar y determinar las estrategias de comprensión lectora empleadas por la profesora en dicha asignatura.

RESULTADOS

Concepción que tiene la docente acerca de la comprensión lectora de textos

En su concepción de comprensión lectora de textos, la docente piensa que:

- Si el estudiante da la respuesta del libro ha comprendido el texto.
- Incentivar la dirección de la puesta en común por parte de los(as) niños(as) contribuye a que la clase sea más dinámica.
- La autocorrección ayuda a que los mismos estudiantes descubran sus errores y les den solución.

- El significado de las palabras es necesario para comprender un texto.
- Los cuadros comparativos facilitan la comprensión del tema “El encuentro de dos mundos”.
- Las preguntas son útiles para comprobar comprensión de palabras o expresiones, por ejemplo: ¿Qué significa la palabra *politeísta*?, ¿Colón descubrió o encontró?
- Todos los estudiantes deben aprender y realizar las actividades; por eso, se ocupa de los estudiantes distraídos y que no trabajan. La revisión del cuaderno de los estudiantes contribuye a valorar la producción de los niños.
- Proponer las actividades contribuye a que la clase sea más democrática.
- Lo importante es leer comprendiendo. No leer por leer.
- Las preguntas de los estudiantes, solicitando aclaración son importantes para ayudarles en su proceso lector.
- Es motivante valorar las respuestas correctas de los estudiantes.
- Enriquece la actividad de comprensión de lectura si varios estudiantes dan su respuesta.
- Para entender el significado de una palabra es necesario relacionarla con el contexto.
- Es necesario trabajar vocabulario para entender un texto, en especial mediante el empleo de sinónimos.
- Se debe hacer síntesis al inicio y al final. Esto facilita contextualizar la temática y enlazar las ideas. Ver qué tanto han captado los estudiantes.

- Al anunciar títulos y subtítulos los estudiantes se contextualizan con la temática que se trabajará.
- Las experiencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa ayudan a contextualizar el tema y lo enriquecen.
- Invitar a personas que han tenido experiencias directas en África ayuda a la motivación. Programa con los estudiantes la película "Amistad" que narra una historia entre personas de diferentes razas. Esto, también ayuda a la motivación.
- Considera que el trato respetuoso y cordial ayuda a crear un buen ambiente en el aula y facilita la participación de los(as) estudiantes.

Cada estudiante debe tener sus textos y materiales

La profesora admite, que para que la clase se desarrolle mejor debe haber igual número de alumnos y de textos, pues de no ser así se dañaría el estilo personalizado. Supone que el desarrollo de las clases debe centrarse en el texto guía.

Leer previamente un texto facilita la comprensión

En la entrevista la profesora considera que se debe leer previamente el tema y que venir con nociones a la clase facilita el trabajo de comprensión. Los estudiantes acatan esta instrucción.

De la organización de la clase en el proceso de lectura

Cree que poner a trabajar a los estudiantes en parejas es contraproducente para leer comprensivamente.

Concepción que tiene la profesora de los estudiantes y su concepto acerca de la lectura

Siguen las indicaciones de la profesora. Son conscientes de que para comprender bien hay que leer en otras fuentes. Sacar las ideas del texto que se está leyendo. Dar respuesta a las preguntas del taller indica que se ha comprendido el texto. Para entender una lectura, es importante comprender primero su vocabulario.

Estrategias de lectura y comprensión de lectura utilizadas por la profesora

Las estrategias utilizadas por la profesora durante las clases de historia fueron básicamente:

- La lectura oral del texto de historia y de los talleres del cuaderno de los niños. Utiliza la puesta en común para comprobar la lectura de los estudiantes. Se lee cada pregunta de las desarrolladas por los niños en el taller. Los estudiantes las responden oralmente leyendo lo que tiene en el cuaderno. Lo consignado en el cuaderno por los niños es una transcripción del libro.
- La búsqueda de palabras relacionadas con las lecturas en el diccionario.
- El trabajo vocabulario de acuerdo con el contexto.
- La motivación en la utilización de sinónimos. Durante todas las clases se exigió a los estudiantes el uso constante del diccionario para verificar los significados de los vocablos.

- La utilización del resumen al inicio y final de las clases. Recuerda las temáticas pasadas para contextualizar al estudiante. Algunas veces estas síntesis eran elaboradas por la profesora; en otras ocasiones las solicitaba a los estudiantes. En estas síntesis orales, el estudiante expresaba con sus propias palabras lo leído en el texto o lo trabajado en la clase anterior.
- Las instrucciones del trabajo que se va a realizar las menciona varias veces. Además, solicitaba a algunos estudiantes que repitieran para verificar si se habían entendido con claridad.
- Las correcciones de los errores de pronunciación en la lectura oral.
- En otras oportunidades, permite incorrecta dicción. También los estudiantes se encargaban de corregir a los compañeros que se equivocaban.
- La referencia a otros textos audiovisuales como programas de televisión y películas relacionadas con la temática: La leyenda de El Dorado, Walt Disney; programa de Discovery Channel, las leyendas mayas.
- La contextualización del tema: Relaciona aspecto histórico religioso con la Compañía de Jesús, el Colegio San José pertenece a esta orden religiosa.
- Relaciona hechos históricos con experiencias (especialmente viajes) de ella misma, de los estudiantes y de un profesor de Catequesis.
- Subrayar, resaltar, hacer preguntas. Solicita a los estu-

diantes que hagan esto mientras van leyendo de manera personal el tema asignado. Pero no se percibe que los estudiantes acaten estas instrucciones durante el trabajo personal que hacen en los cuadernos. Tampoco pueden subrayar el texto porque pertenece a la biblioteca del salón. Para que esto se pueda realizar, los niños deben sacar fotocopia al libro de Historia, como sucedió en la clase donde se trabajó la temática de La Expedición Botánica y José Celestino Mutis.

Materiales de lectura utilizados

Durante el periodo de observación, la profesora utilizó en las clases los siguientes materiales didácticos:

- Diccionarios y libro base de Historia
- Fotocopias.
- Libreta de los estudiantes.

Motivar el uso del diccionario brinda la posibilidad al estudiante de acceder a una comprensión más formal y segura del significado de una palabra. Ver el contexto que rodea una expresión no muy clara, para de allí deducir su significado, fue una estrategia utilizada también por la profesora; pero, siempre se comprobaba con la versión del diccionario. Esto contribuyó, en gran medida, al desarrollo del nivel literal de comprensión en los niños.

Importancia de la interpretación de gráficos

La profesora considera que es importante trabajar con gráficos y la interpretación de estos, no tanto los dibujos pues

aquí los estudiantes no tienen dificultad, pero sí los diagramas y gráficos que requieren más interpretación.

Contacto directo con texto guía y otros

La docente piensa que una estrategia es poner en contacto al estudiante con el texto guía. Esto facilita el proceso lector. Igualmente, la utilización de lecturas complementarias relacionadas con el tema a tratar. Esto último no se realizó durante las clases como se puede observar en la Tabla 1. Algunos estudiantes realizaban la lectura de otros textos para complementar en casa, pero este aspecto no se revisaba en todas las clases.

La profesora utiliza texto guía para desarrollar el tema. Para profundizar, contrastar o ampliar, dice que utiliza otros textos adicionales al del aula. Por ejemplo: en la unidad relacionada con el tema de la pre-historia, trabajó, además del texto guía, “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” de Federico Engels. Durante el trabajo del “Encuentro de dos mundos: conquista y colonia”, No utilizó texto distinto al del aula. Durante toda la observación de las clases se notó la presencia de este recurso y/o material de lectura, es decir, básicamente utilizó texto guía; los estudiantes mencionaron películas u otros textos trabajados por ellos fuera del aula de clases, relacionados con algunas temáticas del encuentro de dos mundos. También, en la temática de la esclavitud, relacionaron lo que habían leído en clase con la esclavitud del pueblo judío. Pero en ambos casos se quedaron en el aspecto anecdótico. Es decir,

solo se dice que se leyó tal cosa en tal texto y se deja como un comentario sin hacer análisis o crítica.

Utilización de diccionarios y glosario como estrategia de comprensión

Utiliza diccionarios y elabora glosarios de los términos, alrededor de lo que ella denomina “ejes temáticos”.

Cree que el conocimiento aislado de las palabras ayuda a la comprensión de esas mismas palabras en contextos comunicativos específicos. Su estrategia se limita solo al uso del diccionario. Los estudiantes utilizan el diccionario para buscar palabras difíciles de entender.

Estrategias para el desarrollo del nivel crítico-textual

- La pregunta como estrategia.
- La utilización del diccionario como estrategia de recuperación para incentivar lo inferencial y lo crítico-textual.
- Lecturas complementarias.
- Elaboración de maquetas.
- El trabajo interdisciplinario.

De estas últimas solo notamos la utilización de las dos primeras durante el periodo de observación. Además, la profesora es consciente de que las preguntas que aparecen en los talleres del texto de Historia son textuales (literales). Según ella, los niños no pueden abordar otro tipo de preguntas. De esto, se puede deducir que el interés de la profesora es fundamentar, cimentar fuertemente el nivel literal

como base para la construcción de los otros dos niveles y esta es una actitud válida.

Elaboración de guías para el trabajo de los estudiantes

Dice elaborar guías con anticipación. Las guías son motivantes, dinámicas, interesantes y alegres. No desarrolló guía alguna durante todo el periodo de observación. Las guías, pueden presentarse en:

- Hojas fotocopiadas, cada alumno-alumna tiene la suya y la pega en el cuaderno o la guarda en su carpeta de guías.
- Se da fotocopia por grupos y las guías permanecen en el salón en un lugar visible, cartelera posterior.
- Se anotan en el tablero y los alumnos las copian en sus cuadernos.
- Se especifican de un libro determinado.

En cualquier caso estas deben ser visibles con el título de "guía".

Libretas de los estudiantes

La producción escrita constituye un referente de gran ayuda para explorar las competencias de los estudiantes. La escritura no solo permite advertir los desarrollos de las competencias comunicativas en su nivel expresivo, sino que se convierte en una dimensión desde la cual se pueden establecer aproximaciones a los modos de concebir la lectura. Y ello por cuanto la escritura de los estudian-

tes, que normalmente demandan los docentes, tiene como fuente primigenia las lecturas que proceden de los libros de texto. Por tanto, la escritura consignada en los cuadernos de trabajo puede revelar los tipos de lectura que realizan los estudiantes (o se les exige) sobre tales textos.

En consecuencia, y para efectos de este análisis, denominamos producción escrita al conjunto de textos resultantes de la realización de las “actividades” propuestas por el libro de texto, ordenadas por la profesora y consignadas en el cuaderno de trabajo por los alumnos. Tales “actividades” se sustancializan en ejercicios del tipo *explicación de términos* y *resolución de preguntas y tareas*, cuyo propósito fundamental es, al parecer, determinar o profundizar en la comprensión de los constitutivos informativos referentes a las unidades desarrolladas. En el caso que nos ocupa, la explicación de términos y la resolución de preguntas y tareas, como formas de las “actividades” propuestas, nos remiten a los contenidos informativos de las dos unidades o capítulos ya señalados: El encuentro de dos culturas y la sociedad colonial, unidades desarrolladas durante el periodo que duró la observación del grupo.

Para la realización del análisis de la producción escrita se tomó una muestra de seis cuadernos de trabajo al azar. De esta muestra se seleccionaron, como base para el análisis, las respuestas de tres estudiantes al ejercicio de tipo *Resolución de preguntas y tareas*, incluido en las “Actividades” sugeridas al final de los dos capítulos ya señalados del libro de texto. Dado que las respuestas de los estudiantes son

“dirigidas” por las preguntas del libro y que, en consecuencia, todas las respuestas apuntaban hacia la misma clase o forma de comprensión, se consideró que tal muestra era suficiente para determinar el tipo de competencias lectoras a las cuales ese ejercicio inducía.

El propósito es orientar la descripción y el análisis hacia el estudio de dos aspectos muy específicos: primero, las características de la producción escrita consignada en las libretas; y segundo, el tipo de competencias de comprensión lectora que puedan inferirse a partir de esas características.

El procedimiento empleado en la descripción del contenido de las libretas es inductivo. Se parte de una pregunta determinada y se van considerando, a modo de ejemplos, distintas respuestas de los estudiantes a esa misma pregunta para, finalmente, concluir con la interpretación de los datos obtenidos.

La primera notación que registran las libretas de los alumnos durante el tiempo de la observación corresponde a la “Actividad” propuesta al final de la primera parte de la Unidad No. 3, “**El encuentro de dos mundos**”. En este caso, el ejercicio trata de evaluar uno de los objetivos señalados al inicio de la unidad: “(Conocer) qué circunstancias condujeron al descubrimiento de América por parte de los europeos”. En consecuencia la resolución de preguntas y tareas que la actividad propone se centra en el contenido informativo de la primera parte que proporciona infor-

mación sobre “los grandes cambios ocurridos en Europa a fines de la edad media” (*Sic*) (Peña y Mora, 2000, pp.60-64).

En lo relativo a este ejercicio se encuentran en las libretas, en relación con los contenidos informativos de la primera parte de la Unidad No. 3, dos tipos de preguntas diferentes: unas que, denominaremos literales (Pérez, 1999), inducen a una comprensión localizada de los componentes del texto, esto es, inducen a identificar eventos, secuencias, sujetos u objetos mencionados explícitamente en el texto, o bien a determinar el significado literal de un pasaje, oración o vocablo dentro de una oración. Otras que, denominaremos inferenciales (Pérez, 1999), inducen a una comprensión globalizada del texto, cuya base son operaciones mentales de tipo inferencial, es decir, la obtención de información o el establecimiento de conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto (Pérez, 1999).

Preguntas literales

De este tipo se encuentran preguntas directas e indirectas. Las indirectas son del tipo “*Explica cuáles fueron los cambios ocurridos en Europa durante el siglo XV...*” Se trata de una pregunta indirecta de tipo literal porque, en primer lugar, se introduce a través de la forma imperativa “Explica”; y, en segundo lugar, induce a una identificación de eventos que poseen una localización explícita en la primera parte de la Unidad No. 3: “*Los grandes cambios ocurridos en Europa...*” Se comprende que tales cambios se refieren a transformaciones de tipo social, político, económico e ideológico como lo expresa de modo explícito el libro de texto.

Las respuestas que consignan los estudiantes en sus libretas con respecto a esta pregunta de carácter literal e indirecta, resultan ser transcripciones literales o parafrásticas del contenido informativo de ese apartado del texto. En algunos casos, tales transcripciones se “condensa”, por así decirlo, en unas muestras de estos textos a saber:

LIBRETA ESTUDIANTE # 1

Pregunta indirecta:

Explica cuáles (*Sic*) fueron los cambios ocurridos en Europa en el siglo XV

Resolución:

Social (*Sic*)

Político (*Sic*)

Ideológico (*Sic*)

Económicos (*Sic*).

Aunque la resolución resulta en extremo lacónica, el estudiante logra la comprensión localizada de sentidos ubicados en lugares definidos del texto. Los cambios ocurridos en Europa durante el siglo XV fueron realmente en esas mismas esferas que indica la respuesta. Dado que las “Actividades” se realizaban, sin mucha motivación por parte del docente, y faltando quince minutos para concluir la clase, la falta de completud en la respuesta se podría interpretar

como desmotivación o fatiga, nunca como falta de comprensión por parte del estudiante.

En otros casos, a diferencia del ejemplo anterior, se encuentra cierto desarrollo discursivo, pero se mantiene el carácter de literalidad transcriptiva de la respuesta:

LIBRETA ESTUDIANTE # 2

Pregunta indirecta:

Explica cuáles (*Sic*) fueron los cambios ocurridos en Europa (*Sic*) durante el siglo 15 (*Sic*) a nivel social, económico (*Sic*), político (*Sic*), ideológico.

Respuesta: cambios (*Sic*) de Europa (*Sic*) a nivel:

1: Social: Así nació una nueva clase social: los comerciantes, también (*Sic*) llamados burgueses, por habitar en los burgos. Poco a poco (*Sic*), los campesinos abandonaron sus tierras y emigraron (*Sic*) a los burgos para convertirse en artesanos.

Este segundo ejemplo muestra, como se ha dicho, una literalidad transcriptiva, es decir, una copia fiel, palabra por palabra, de la conclusión que presenta el libro de texto luego de describir "*los cambios económicos y sociales*" ocurridos en Europa como consecuencia de la crisis del sistema feudal (Peña y Mora, 2000, p.60). Se percibe aquí cómo, en su afán de "copiar" los eventos localizados en el lugar ya indicado del texto, el estudiante descuida la cohesión de lo que escribe. El uso del adverbio vinculativo "*Así*" al inicio

de la respuesta carece de sentido, ya que no es posible saber el modo circunstancial al cual ese término, en la respuesta del estudiante, está remitiendo al lector. No obstante, la respuesta, con todo y su cohesión anómala, revela que el alumno es capaz de realizar una comprensión localizada del texto. Identifica en la época señalada la aparición de la burguesía como un cambio social, lo cual es correcto aunque su cohesión escrita esté solicitando atención.

En otro ejemplo, no obstante el intento de darle al discurso de la respuesta una organización distinta, la literalidad continúa siendo transcriptiva:

LIBRETA ESTUDIANTE # 3

Pregunta:

Explica (*Sic*) cuáles (*Sic*) fueron los cambios ocurridos en Europa en el siglo quince (*Sic*), a nivel social, político (*Sic*), económico (*Sic*) e ideológico (*Sic*).

Respuesta:

Cambios económicos y sociales (*Sic*): El sistema económico comenzó a decaer, como consecuencia de los cambios que ocurrieron en la economía y especialmente del desarrollo del comercio (*Sic*).

Cambios políticos: estos cambios estuvieron acompañados de profundos cambios en la manera de pensar, del teocentrismo característico de los tiempos medievales. Estos cambios también fueron ideológicos.

Al igual que en los casos anteriores, esta alumna ha localizado la información solicitada bajo el subtítulo “*Cambios económicos y sociales; crisis del feudalismo y aparición del capitalismo comercial*” (Peña y Mora, 2000, p.60). Con excepción del circunstancial “*en los siglos XIII y XIV*”, ha transcrito palabra por palabra la oración inicial de ese apartado. De este modo responde, en forma muy general, por uno de los aspectos por los cuales se le inquiere. Sobre los cambios políticos, sociales e incluso ideológicos no dice nada. Quizás en esto influya el tiempo durante el cual desarrollaban las actividades: el último cuarto de hora del bloque de clase. Al respecto los alumnos declaran en las entrevistas que casi nunca les alcanzaba el tiempo para concluir los talleres.

Por otra parte, la respuesta revela, como en los casos anteriores, que la alumna es capaz de reconocer los eventos, situaciones y sentidos explícitos en el texto. A tal tipo de comprensión los induce la pregunta que la actividad les propone.

En cuanto a las preguntas directas, son en su gran mayoría de tipo literal. Estas preguntas se caracterizan porque solicitan, a través de formas estrictamente interrogativas, una información que siempre se encuentra de forma explícita en el texto. La pregunta No. 4 de la actividad que se está describiendo (¿Cómo surgió el capitalismo comercial?), constituye un interrogante de la clase y forma ya descrita (Peña y Mora, 2000, p.60).

La información que el interrogante solicita se localiza de forma explícita en el apartado referido a los cambios económicos y sociales. En dicho apartado se expresa que la aparición del capitalismo comercial es una consecuencia del desarrollo y consolidación de las prácticas comerciales burguesas que facilitaban la acumulación de capitales, pero que la economía basada en el intercambio comercial que introdujeron en Europa árabes y judíos, es un importante antecedente del sistema económico burgués.

Las respuestas que consignan los estudiantes en sus libretas con respecto a esta pregunta literal y directa, son las siguientes:

LIBRETA ESTUDIANTE # 4

Pregunta:

¿Cómo surgió el capitalismo comercial?

Respuesta:

El sistema económico feudal influyó en el comercio principalmente XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX árabes, turcos y judíos recorrían las costas del mediterráneo creando factorías y penetrando a los feudos para vender sus mercancías.

La respuesta del estudiante, aunque afectada en su coherencia, no deja de revelar una comprensión de tipo literal. Lo que él quiere manifestar es que, tras la crisis del sistema feudal, la economía basada en el intercambio comercial pro-

pugnada por árabes y judíos es un importante antecedente para el desarrollo de la economía burguesa. Tal y como lo expresa el libro de texto, de forma explícita, al inicio del apartado sobre los *cambios económicos y sociales a finales de la Edad Media*.

Se trata de uno de los dos aspectos que proporciona la información del texto: los antecedentes. El estudiante casi lo ha transcrito, con saltos aquí y allá, literalmente. Sin embargo, la respuesta no deja de estar incompleta. Esta falta de completud, se podría interpretar como el desconocimiento de toda la información contenida en el apartado, ya que la idea en torno a la acumulación de capitales como causa primordial de la aparición del capitalismo comercial solo es suministrada por el texto hacia el final del apartado.

Se desprende de esta interpretación que no todos los estudiantes habían realizado una lectura completa y comprensiva de la información que la actividad trataba de evaluar. Si se consideran las observaciones de clase se nota que el tipo de lectura realizado con frecuencia por los estudiantes era la lectura oral. Y tal práctica de lectura, cuando es rutinaria y carece de controles, facilita la desconcentración y el olvido de lo leído.

En oposición al caso del estudiante anterior, se encuentra la respuesta de Carlos Arturo Lascano:

LIBRETA ESTUDIANTE # 5

Respuesta: 4°. Capital comercial: Gracias a la práctica del comercio los burgueses se enriquecieron. Ellos compra-

ban los productos elaborados por artesanos y los vendían aumentando su precio. De esta forma nació un nuevo sistema económico: “el capitalismo comercial”.

La respuesta de este estudiante coincide con el sentido explicitado en el libro de texto. Se trata de una respuesta literal, palabra por palabra, de la información impresa en el libro de texto. A diferencia de la respuesta anterior, esta es mucho más precisa y directa. El interrogante demandaba una circunstancia específica: la forma, el modo con el cual surgió un sistema económico. Para llegar a tal significación, que como se ha dicho, aparece explícita hacia el final del apartado, se imponía no solo el conocimiento previo de la información proporcionada por ese segmento sino también la comprensión del mismo. Conocimiento previo y comprensión forman parte de las estrategias lectoras que al parecer utiliza conscientemente el estudiante en cuestión. Según lo manifestado por él en una entrevista que se le hizo durante el periodo de la observación, acostumbra a contextualizar el tema, a extraer las ideas principales, a darle un orden a lo leído, y a elaborar resúmenes de lo que lee.

A manera de conclusión, se puede afirmar que las preguntas de tipo literal, ya sean directas o indirectas, inducen a respuesta que resultan transcripciones literales, es decir, palabra por palabra de las informaciones proporcionadas por el libro de texto. Asimismo, se podría afirmar que la actividad analizada promueve, preferentemente, una comprensión localizada de causas, consecuencias y demás circunstancias de los fenómenos históricos descritos por el

libro de texto. Y ello por cuanto el 90 % de las preguntas propuestas inducen a tal tipo de comprensión. A continuación se desarrolla el tópico de las preguntas inferenciales.

Preguntas inferenciales

Las preguntas de tipo inferencial se caracterizan por inducir al estudiante a explicitar vínculos y relaciones textuales entre personajes, eventos y espacios; a caracterizar, por medio de la comparación, personajes, eventos y situaciones según los roles que cumplen en el texto. Por otra parte, este tipo de preguntas le exigen al estudiante realizar paráfrasis sobre tópicos textuales que presuponen la existencia de conocimientos previos.

Del conjunto de preguntas propuestas por la “Actividad” solo una se aproxima a lo inferencial. Se trata de la pregunta No. 7, la cual le demanda al estudiante explicitar, ¿por qué el descubrimiento de América fue una consecuencia de la expansión del capitalismo comercial y no un hecho de carácter científico? (Peña y Mora, 2000).

Esta pregunta intenta inducir al estudiante a realizar una comparación entre los dos hechos; a establecer, entre los dos fenómenos, vínculos o tipos de relaciones no explícitos en el texto. Ahora bien, al referirse a esas conexiones no explícitas, el estudiante deberá utilizar, por una parte, un conjunto de expresiones propias y sinónimas que parafraseen el sentido general de los dos aspectos comparados; y por otra, una serie de conocimientos previos sobre el con-

cepto de hecho científico y sus consecuencias, todo lo cual implica inferir y realizar comprensión global del texto.

Las respuestas que consignan los estudiantes con respecto a esta pregunta son prácticamente inexistentes. Refiriéndose al interrogante anteriormente descrito, la estudiante Flórez anota:

LIBRETA ESTUDIANTE # 6

7= Reflexiona y escribe en tu cuaderno:

8= fue (Sic) una consecuencia porque el que descubrió (Sic) América (Sic) fue Cristóbal colon (Sic) porque el (Sic) quería (Sic) conocer otras tierras pero por accidente llegó (Sic) a América (Sic).

Dado que la pregunta induce a la afirmación del carácter mercantilista del descubrimiento, la respuesta es parcialmente apropiada. Afirma, entre líneas, este carácter comercial de las causas del descubrimiento: "porque él quería conocer otras tierras", es decir, descubrir nuevas rutas comerciales. No obstante, elude la negación del carácter científico del mismo. Quizás porque ello implica, como se ha dicho arriba, establecer conexiones no explícitas y activar conocimientos previos sobre la naturaleza del concepto de hechos científicos y sus consecuencias. Por otra parte, el no haber concluido la respuesta se podría interpretar como que el tiempo no le alcanzó. Lo mismo se podría aducir en el caso de los otros dos estudiantes.

De las otras tres libretas de la muestra no es posible determinar respuesta alguna sobre el particular. En consecuen-

cia es posible concluir que el desarrollo de este tipo de preguntas entraña, en lo que se refiere a la información proporcionada por el libro de texto, una cierta dificultad.

De la revisión de las libretas se puede determinar, por el tipo de preguntas analizadas, que los alumnos son inducidos a realizar fundamentalmente dos tipos distintos de lectura: lecturas localizadas, en la cual el lector identifica significados literales, es decir, denotativos, de eventos, objetos, personajes, fragmentos, oraciones o párrafos; y lecturas inferenciales, en la cual el lector debe inferir significados no dichos de forma explícita en el texto. Sin embargo, el número de preguntas de tipo literal es asombrosamente más alto que el de los otros tipos, por lo cual se puede deducir que el tipo de lectura que el texto promueve es básicamente la literal.

A continuación, se describen las estrategias que utiliza la docente en las clases de historia para desarrollar las competencias lectoras con el uso del libro de texto. Estos resultados, corresponden a las siete (7) clases observadas.

CATEGORÍAS

1. Incentiva la lectura de otros textos diferentes al manual escolar.
2. Utiliza el texto base del aula.
3. Utiliza el libro de historia para hacer preguntas textuales.
4. Utiliza el libro de historia y hace preguntas relacionadas con la temática no textuales.

5. Realiza lectura silenciosa del texto escolar.
6. Realiza lectura oral del texto escolar.
7. Utiliza textos de apoyo (enciclopedias, diccionarios)
8. Usa el cuaderno como texto de lectura.
9. Lectura oral utilizando otros textos diferentes del manual de base.
10. Incentiva lectura silenciosa de otros textos diferentes al escolar.

Tabla 1

Estrategias de comprensión y el texto/material de lectura utilizados

Categoría	Sesiones de observación (clases observadas)							Sumatoria De ocurrencia	Promedio De ocurrencia
	1	2	3	4	5	6	7		
1	1	2	0	0	0	1	1	5	0,71
2	5	9	25	8	15	0	0	62	8,86
3	0	0	0	1	0	0	0	1	0,14
4	0	0	0	2	0		9	11	1,83
5	0	0	7	1	0	1	0	9	1,29
6	0	4	18	10	15	0	0	47	6,71
7	0	2	0	2	1	0	2	7	1,00
8	10	0	0	1	0	0	0	11	1,57
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 1, el docente utiliza el manual escolar para hacer lectura; la maestra utilizó este recurso 62 veces durante las siete clases observadas, para un promedio de 8,86. La estrategia utilizada fue la 6. Realiza lectura oral con el manual escolar; la maestra acudió

a esta estrategia 47 veces durante las 7 sesiones de las clases observadas, con un promedio de 6,71 (Ver Tabla 1).

Como se puede observar en la Tabla 1, los menos utilizados fueron la 1. Incentiva la lectura de otros textos distintos al manual escolar, solo 5 veces la maestra hace uso de esta estrategia, para un promedio de 0,7. La 7 (Usa textos de apoyos como diccionarios, enciclopedias y otros, para aclarar información o ampliarla) con un total de 7 veces de las 7 clases observadas, para un promedio de 1,00. 3 (Utiliza libro de Historia para hacer preguntas textuales) con un total de 1 por las clases observadas, para un promedio de 0,14. 9 (Lectura oral utilizando otros textos diferentes del manual base) y 10 (Incentiva la lectura silenciosa de otros textos diferentes del escolar), estas dos últimas no se implementaron en ninguna de las clases durante el periodo de observación (Tabla 1).

Un ejemplo de la categoría 7, uso de textos de apoyo, como diccionarios, se observa en la clase:

Alumno: ¿Si no lo terminamos?

Profesora: Ssshhhhhhh. Puedes utilizar....

El mismo alumno: El diccionario.

Profesora: (Ignorándolo) Puedes utilizar el diccionario para tener una idea de la palabra en términos generales, pero también te aconsejo que te guíes de tu libro, porque esas palabras están dentro de un contexto histórico específico que es la época colonial. ¿Estamos de acuerdo? Puedes utilizar el diccionario, pero desde ya te estoy diciendo que debe utilizar

tu texto de Historia de Colombia. O. K., el trabajo debe ser en silencio absoluto a pesar de que estás trabajando con tu compañero.

Alumno: Profesora, ¿son todas las palabras que aparecen aquí?

Profesora: Todas, Papi, son todas. No hay ninguna...

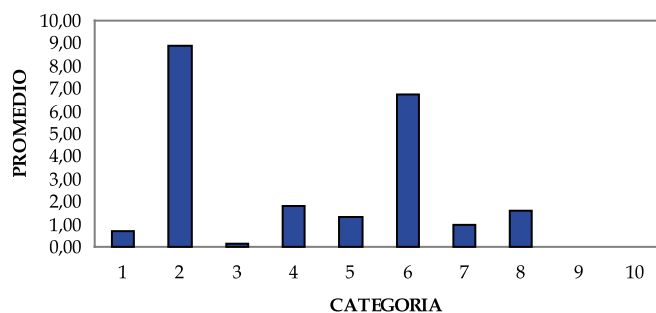
Otro aspecto importante es que la profesora aquí resalta la utilización del texto del aula y solo ese. No posibilita otras opciones de lectura que podían darse durante las clases. Pero los estudiantes sí leen en otras fuentes cuando están en casa y esto lo hacen por sugerencia de la profesora. Tal parece que la biblioteca del salón no es muy atractiva o carece de textos adecuados. La misma profesora reconoce que los libros del aula no favorecen el desarrollo de los diferentes niveles de lectura:

Profesora: Al comienzo de la entrevista, te hablaba de que los textos de Sociales, específicamente Historia, son descriptivos, expositivos, fundamentalmente. Con relación a la inferencia, con Historia sucede un caso particular: no es fácil para un alumno inferir un proceso prehistórico que se llevó a cabo hace 500 millones de años. En cierta manera al alumno se le dificulta esto sobre todo porque yo tengo que hacer como mucha magia para que el alumno haga una representación mental de lo que pudo ser la época del hombre al comienzo de la Historia. Los textos no ayudan a esto; sin embargo, como profesores motivamos. Con relación a lo de la literalidad de pronto allí sí encuentro como que los alumnos tienden a ser muy literales, para ellos es mucho más fácil escribir las cosas

al pie de la letra, de pronto no hacer ninguna abstracción de los que están leyendo, ninguna inferencia...

En la relación texto-docente-alumno no se dieron otras posibilidades del manejo de variadas fuentes históricas y otras formas de leer, por ejemplo: la 9. (**Realiza lectura oral tomada de otros textos distintos del manual escolar**) y la 10 (**Realiza lectura silenciosa tomada de otros textos distintos del manual escolar**) Es decir, durante las siete clases observadas (14 horas) la profesora en ningún momento se ayudó para la implementación de otros textos y hacer variado el acercamiento de los niños a la lectura.

MEDIACIÓN DOCENTE- TEXTO



Gráfica 1

Estrategias de comprensión y el texto/material de lectura utilizados

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que el cuaderno de notas de los estudiantes también es un texto, elaborado por los mismos alumnos (Romero, 1996) y que la profesora lo utilizaba como material de lectura, se consideró tenerlo en cuenta en las observaciones y descripción de los datos que se pre-

sentan en este apartado. Durante las siete clases observadas, la docente utilizó con sus estudiantes los cuadernos como texto de lectura durante 11 oportunidades, para un promedio de 1,6 (ver Tabla 1). Un ejemplo de esta situación tomado de la clase, se ve seguidamente:

Ingrid: Perfecto. ¿Mi amigo Andrés puede pasar al frente? Con el cuaderno por favor... y Giselle va a colaborarle para lo de la puesta en común. Si quieres sacar tu cuaderno para apoyarte y poder exponer bien puedes hacerlo.

En el cuaderno, los estudiantes anotaban los talleres sacados del libro y daban la respuesta a las preguntas que planteaba el mismo texto de historia, principalmente de forma literal. Los datos se consignaban de manera desorganizada: saltaban de un tema a otro pues no se alcanzaban a terminar los talleres. No se utilizó la libreta para la redacción de resúmenes (paráfrasis: nivel literal), esquemas que desarrollarían, por ejemplo, la capacidad de síntesis en los estudiantes o la creatividad redactando versiones históricas para un programa infantil de televisión o teatro de sombras, por ejemplo. (Interpretación y valoración: niveles inferencial y crítico-intertextual, respectivamente).

Durante el periodo de observación, la docente realizó lecturas en todas las clases, básicamente de tipo oral, tanto del texto de historia como del cuaderno de los estudiantes. No realizó lecturas silenciosas ni tampoco utilizó otros textos distintos del manual escolar del salón. Esto se puede observar en la sumatoria de los ítems 9 y 10 (ver Tabla 1).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados se puede concluir, que las competencias alcanzadas a partir de los materiales de lectura utilizados en la clase de historia son fundamentalmente de tipo literal. En el texto (material de lectura utilizado por la profesora) la verdadera intención del tipo de preguntas propuestas en cada una de las actividades descritas en el texto inducen a una comprensión localizada de ciertos sentidos textuales.

De la misma forma, las estrategias más utilizadas fueron la lectura oral del texto de historia. Parecieran indicar un marcado interés en la cimentación de un nivel literal como peldaño necesario para los posteriores. El tipo de preguntas que dominaron fueron las lanzadas por la profesora o las que estaban en el libro, casi todas de carácter literal. La profesora escasamente desarrolló estrategias que incentivaran la apreciación de diferentes versiones históricas, por consiguiente, es difícil que los estudiantes alcancen un discernimiento claro frente a la modificabilidad del hecho histórico.

Durante todas las clases la profesora incentivó la lectura pero de un solo texto y de forma oral. La profesora era consciente de la importancia de la lectura en su área. No obstante, la información recogida muestra que lo que hace la profesora es básicamente leer lo contenido en el texto.

En las observaciones se identifican varias estrategias que inciden en tal desarrollo: elaboración de informes orales de lo leído en el libro de texto; utilización del diccionario;

uso de determinados tipos de preguntas que inducían a la paráfrasis y a la transcripción. Por su parte, las actividades propuestas al final de cada unidad didáctica o fragmento de unidad en el libro de texto, inducen también a una comprensión de significados con localizaciones precisas en el texto, esto es, expresadas de modo explícito. Tanto las preguntas directas como las indirectas, formuladas en las actividades ya mencionadas, sugieren tal forma de lectura. La profesora, de acuerdo con los resultados de las observaciones, al apoyarse en el texto y utilizar las actividades para recontextualizar lo desarrollado a lo largo de la unidad, reforzaba esa comprensión literal de lo leído.

Por otro lado, la profesora tampoco expresaba con claridad los objetivos al inicio de cada clase. A lo largo de las siete clases observadas, se percibió que no se refería de manera explícita a los objetivos planteados por el libro de texto ni el objetivo de la clase. Solía iniciar la clase con una enumeración de las actividades a desarrollar o un resumen de lo desarrollado en la clase anterior. La falta de delimitación o explicitación de los objetivos desorienta al estudiante en la medida en que este no puede tener una conciencia clara de las razones por las cuales debe retener o considerar cierta información o desarrollar determinadas actividades, lo cual induce al hacer por hacer o a la simple memorización. Tal vez la falta de claridad o explicitación de objetivo sea producto de una cierta concepción de la historia: un conjunto de anécdotas y fechas que deben ser memorizados.

Por su parte, del análisis de las observaciones se percibe que la profesora sí permite una participación activa de los estudiantes, los cuales podían preguntar, organizar y dirigir actividades como la llamada “Puesta en Común”, narrar experiencias relacionadas con el tema. Todo lo cual crea un ambiente de motivación favorable para captar a la atención de los alumnos e interesarlos en los temas que se están desarrollando. Esa estrategia posibilita la incorporación de la experiencia personal del alumno, y la integración de esta con el conocimiento que se quiere construir. Además, al narrar experiencias relacionadas con el tema se constituye en la base para el desarrollo de una comprensión de tipo global. No obstante, la profesora no sabía aprovechar tales experiencias que resultaban útil para el desarrollo de los otros niveles de comprensión.

La gran mayoría de las estrategias utilizadas por la profesora llevaron al desarrollo de la competencia literal de los(as) estudiantes, tales como la búsqueda de palabras relacionadas con la lectura en el diccionario, el uso de preguntas que indagaban por los significados de términos, solicitud de sinónimos (literalidad transcriptiva), la elaboración de resúmenes y esquemas (paráfrasis).

Otras estrategias, tales como las de relacionar los temas vistos en clase con otros más cercanos a la cotidianidad de los estudiantes, contribuyeron al desarrollo del pensamiento inferencial y al intertextual. El estudiante aquí debía establecer relaciones entre diferentes textos y sacar sus propias conclusiones. Estas estrategias se utilizaron pocas veces lo

que impidió un más significativo desarrollo, durante las clases observadas, de este nivel de comprensión.

Las estrategias para el desarrollo del nivel de comprensión crítica fueron pocas; cuando la profesora solicitaba a los estudiantes que dieran su opinión, valoración, sobre determinado hecho histórico, los niños contestaban con respuestas superficiales y apresuradas tales como “bien” y continuaban haciendo una síntesis del tema (paráfrasis).

Según Romero (1996) los aspectos valorativos en el conocimiento histórico requieren que el docente incentive en el estudiante la formación de un espíritu crítico. Esto se posibilita cuando se crea en la clase un clima de confrontación y discusión:

El despojar a lo transmitido de toda opinión o carga valorativa, y suponer que finalmente cada uno lo llenará con sus ideas, no solo es un empeño vano sino contraproducente, sobre todo en el caso de adolescentes, a quienes hay que comprometer vitalmente con lo que aprenden. Pretender exponer todas las versiones de un problema y dejar que cada uno elija la suya es por una parte lento y engorroso y, por otra, no parece conducente a la formación de un espíritu crítico, que se nutre en la confrontación y la discusión. (p.55).

Este tipo de preguntas utilizadas por la docente (explica tu opinión, qué piensas tú a cerca de...) fueron interpretadas de manera ambigua por el estudiante.

Los estudiantes reciben información variada en cada una de las disciplinas que les permiten desarrollar la intertextualidad. Esto se percibe en la clase de agosto 24 cuando los niños recurren a otras versiones relacionadas con el tema de la esclavitud. En esta oportunidad mencionaron la película "La vida es bella" (trabajada en Castellano), el pueblo hebreo en Egipto (Catequesis) y un libro de la biblioteca familiar (experiencia personal de lectura). Los niños probablemente han recibido entrenamiento para relacionar diferentes textos de un mismo tema, aunque el desarrollo de esta estrategia no haya sido suficientemente aprovechado por la profesora de Historia ya que solo se quedaba en comentario pues no se utilizaba esa información para ser trabajada en clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia 1: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. En *Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 22-31.
- Aragón, L. & Caicedo Tamayo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. En *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Bernabeu, J. (2003). La lectura ¿compleja actividad del conocimiento? En *Interlingüística*, 1(14), 151-160.
- Bogoya, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

- Cabrera, F. (1994). La comprensión lectora. En F. Cabrera, T. Donoso & M. Marín, *El proceso lector y su evaluación* (pp.51-73). Barcelona, España: Laertes.
- Cajiao, F. (1999). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Tm Editores.
- Calfee, R. y Curley, R. (1997). Estructuras discursivas en las diferentes áreas del conocimiento. En Rodríguez, E., Lager, E. (Comp.) *La lectura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin Books.
- Dubois, M. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, España: Paidós.
- Giordan, A. & Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, España: Diada.
- Gómez, H. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Gordillo, A. & Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estu-

- diantes universitarios. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53).
- Grabe, W. (2003). Revaloración del término "INTERACTIVO". En E. Rodríguez & E. Lager, *La lectura* (pp.81-97). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En *Forma y Función*, 1(9), 13-37.
- ICFES (2017). *La tercera versión del índice sintético de la calidad educativa*. Bogotá: Boletín Saber en breve.
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En R. Staiger, *La enseñanza de la lectura* (pp.41-62). Buenos Aires, Argentina: Heumul.
- Jurado, F. & Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. En *Revista Lectura y Vida*, 6(4), 21-45.
- Lyons, J. (1996). *Nuevos Horizontes de la Lingüística*. Madrid, España: Gredos.
- Marín, L. (2002). Competencias: "Saber- hacer", ¿en cuál contexto? En G. Bustamante. *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar* (Vol.II, pp.91-144). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- Marín, M. (1994). La comprensión lectora en el procesamiento de la información. En F. Cabrera, T. Donoso & M. Marín, *El proceso lector y su evaluación* (pp.75-130). Barcelona, España: Laertes.
- Martínez, M. (1997). *Análisis del discurso*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Melo, J. (2002). Educación y lectura. En *Bibliotecas y Educación*. Biblioteca Virtual Banco de la República. Recuperado de <http://www.bliotecavirtualbancodelarepublica.com>
- Mendoza, A. (1999). La observación participante. En *Revista Investigación y Desarrollo*, 10(1), 101-109.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana: lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media en Colombia*. Santafé de Bogotá, Colombia: MEN.
- Peña, M. & Mora, C. (2000). *Historia de Colombia: Introducción a la Historia Social y Económica*. Santa fé de Bogotá, Colombia: Norma.
- Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En *Revista. La alegría de Enseñar*, 39(1), 31-37.
- Pierre, R. (1997). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer. En E. Rodríguez & E. Lager, *La lectura* (pp. 13-24). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Rodríguez, E. & Lager, E. (1997). *La lectura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Romero, L. (1996). *Volver a la Historia: su enseñanza en el tercer ciclo de educación básica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rumelhart, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez & E. Lager, *La lectura* (p. 225). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya, D. . *Competencias y proyecto pedagógico* (pp.31-54). Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Torres, E., Marín, L., Bustamante, G., Gómez, H. y Barrantes, E. (2001). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: SOCOLPE
- Trabasso, T. & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.176-200). New York, USA: Guilford Press.
- UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>
- Wojtiuk, M. (2014). *La lectura en las ciencias sociales: consignas del docente*.

Cómo citar este capítulo:

Gutiérrez Cochero, A., Venegas Polo, M., & Salcedo F. (2018). Las competencias de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de sexto grado a partir de las estrategias y el libro de texto, material de lectura, utilizados en la clase de historia. En L. M. Cárdenas Cárdenas, *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y Prácticas* (pp.205-278). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Capítulo 5

TRANSVERSALIDAD DE LA ESCRITURA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Gloria Gutiérrez de De la Cruz

RESUMEN

El presente capítulo es el resultado de una investigación mayor que surge por la necesidad de utilizar la escritura como un dispositivo transversal importante en el aprendizaje de los estudiantes y cuya enseñanza debe ser focalizada desde las áreas básicas del currículo, en este caso, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Para lograrlo se establece como objetivo general “describir y analizar la transversalidad de la escritura en el currículo de la Educación Básica Primaria”. La investigación es descriptiva con un enfoque cualitativo; por esta razón, se presenta una descripción puntual del fenómeno objeto de estudio, a través de la observación en las aulas de clases de 5º grado, la aplicación de entrevista dirigida a los docentes del mismo nivel académico, la recolección y sistematización de los datos (tablas y gráficos); luego el análisis, estudio e interpretación de datos; la identificación de las problemáticas que presentan los docentes al implementar la escritura en las asignaturas básicas del currículo y, finalmente, realizar una serie de recomendaciones para las Instituciones investigadas.

Palabras clave: transversalidad, escritura, currículo.

ABSTRACT

The present chapter is the result about another principal investigation which arises for requirement to use the writing as an important transversal device in the learning of the students and whose teaching most be focused on the basic curriculum areas, in this case, Spanish, Mathematics, Social Science and Natural Science. It is possible with the general objective “describing and conducting writing mainstreaming in the curriculum of the Primary Basic Education”. The research is descriptive with a qualitative approach, therefore, provides a timely description of the phenomenon under study, through observation in classrooms of fifth Basic Primary degree, applying structured interviews to teachers in the same academic level, collection and systematization of data (tables and graphs), then the analysis, study and interpretation of data; the identifying of problems of some teachers to implement writing into core curriculum subjects and finally a series of recommendations to the surveyed Institutions.

Keywords: transversality, writing, curriculum.

INTRODUCCIÓN

Por su naturaleza y necesidad, el ser humano utiliza todos sus sentidos para desenvolverse en el contexto inmediato al que pertenece. Cada sentido se ve en la capacidad de ejecutar una función totalmente diferente, que incide en el desarrollo de la dimensión cognitiva, entre ellas pensamiento, lenguaje, atención, aprendizaje y memoria; la naturaleza humana identifica el lugar y la importancia que desde el

desarrollo cognitivo incrementa en la capacidad de cada individuo para desarrollarse como ser comunicante.

Dentro de lo cognitivo se halla una de las facultades esenciales para dar a conocer el pensamiento del hombre: el lenguaje. Este se define como aquella facultad innata de los seres humanos para comunicarse entre sí a través de otros medios, dando significado a todos sus actos. No obstante, el lenguaje es complejo; esta facultad innata, abarca cuatro componentes en su estructura, entre ellos: la comprensión, almacenamiento, reproducción oral y escrita de textos.

Es sabido que la comunicación ocupa casi el 80 % del tiempo total de los seres humanos. Dicho lapso se divide en gran parte en habilidades orales (escucha y habla) y en menor proporción en la escritura. En cualquier situación el hombre emplea competencias comunicativas, y otras relacionadas al conocimiento sobre su propia lengua, que permiten construir o comprender enunciados gramaticalmente aceptables a partir de estructuras sintácticas y reglas gramaticales.

Por lo anterior, la escritura es importante en la escuela, y ello, también ha sido y lo es gracias a que recibe la misma importancia fuera de ella. Porque no es solamente una habilidad motora o un medio eficiente de comunicación, sino un medio simbólico ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales.

Por este motivo, las instituciones educativas deben trabajar en la construcción de un currículo globalizado basado en la

Transversalidad de la escritura como práctica situada que cobra significado desde sujetos concretos, en los ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes en el contexto escolar, familiar y social. Es decir, que la educación escolar debe promover el cruce entre la cultura pública y la vida cotidiana de los alumnos. En la escuela, además, ha de ser posible el desarrollo integral de sus capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas.

En términos generales, los estudiantes de quinto grado de las instituciones estudiadas, presentan una serie de falencias que impiden el correcto desarrollo y adquisición de competencias escriturales. La mayoría de los estudiantes poseen graves dificultades teóricas y prácticas en relación con la producción de textos escritos. En virtud de lo mencionado, la investigación plantea una serie de recomendaciones para que los docentes de las diferentes instituciones implementen la escritura como eje transversal en el currículo.

Este proyecto surge de las observaciones de campo realizadas en distintas instituciones educativas donde los educandos presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, particularmente en la competencia comunicativa escritora. Esto se evidencia en todas las asignaturas, dado que la mayoría de metodologías están relacionadas con leer y poco en el escribir. El grado escogido para este trabajo fue el 5° teniendo en cuenta que en este nivel los Estándares Básicos de Competencias, al igual que los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) hacen un corte en la Básica Primaria puesto que, en los primeros años de escolaridad los pro-

cesos de aprendizaje maduran y conforman el sistema. Pero para ello, resulta necesario hallar respuestas al siguiente interrogante:

¿Cómo describir y analizar la transversalidad de la escritura en el currículo de la Educación Básica Primaria?

Justificación

Para la realización de esta investigación, se tuvo en cuenta lo explicitado en los Estándares de Competencias Básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, concebidos como criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar, es decir, en ellos se encuentran los criterios que especifican los contenidos exactos que un estudiante debe manejar en determinado año escolar.

Asimismo, el proyecto se justifica en los Lineamientos Curriculares emanados del MEN (2006), específicamente en el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, el cual referencia que la escritura es un proceso por medio del cual el individuo genera significados, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitiendo información o interactuando con los otros. De igual manera, la Resolución 2343 de 1996, establece los indicadores que determinan los avances de los estudiantes.

Por otro lado, la Ley General de Educación de 1994, en el TÍTULO II capítulo 1° referente a la Estructura del Servicio Educativo en la Sección tercera en el artículo 20, ítem b, plantea los Objetivos Generales de la Educación Básica: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, **escribir**, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana”. En el artículo 21 literal expresa: “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, **escribir**, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana también en la lengua indígena”.

De acuerdo con los objetivos explicitados en la Ley 115, es necesario que todos los estudiantes adquieran a través de la escritura y la oralidad, los aprendizajes fundamentales para su formación, sin distinción de grado de escolaridad o área del saber, pues estos procesos facilitan el conocimiento de nuevos conceptos y el fortalecimiento de los que ya poseen. Por consiguiente, al escribir se aprende de lo que se escribe “Esta es la propiedad de la escritura como instrumento epistémico, como transformadora de conocimiento”, como lo explicita Tolchinsky y Simón (2001).

De igual manera, a partir de la publicación de la Ley 115, en el capítulo 2, artículo 76, el MEN define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos,

académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional PEI.

La concepción curricular arriba expuesta es fundamental para interpretar la función formadora y socializadora de la escuela para que desde ella, se construyan acciones que fomenten la escritura como eje transversal. De ahí, la necesidad de verificar si el proceso de escritura es el resultado de la transformación del conocimiento en las distintas áreas del currículo, es decir, como eje transversal. Sin embargo, en general no se considera que deba formar parte de las preocupaciones didácticas de las demás áreas curriculares el hecho de trabajar sobre la competencia comunicativa, sobre la lectura y escritura en particular (Tolchinsky y Simón, 2001), contrario a la importancia que tiene la presente investigación que destaca la Escritura como eje transversal en el Currículo.

En la búsqueda de soluciones para el problema planteado, se dieron respuestas justificadas a los interrogantes que determinan los objetivos:

Objetivo general:

- Describir y analizar la transversalidad de la escritura en el currículo de la Educación Básica Primaria.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las concepciones que tienen los maestros de 5° de la Educación Básica sobre escritura, currículo y transversalidad.

- Evidenciar el trabajo metodológico realizado por los docentes sobre la escritura al interior del aula de clases.
- Proponer algunos referentes epistemológicos para implementar la escritura como eje transversal del currículo.

MARCO DE REFERENCIA

Estado del arte

Para corroborar la importancia de investigar sobre “La transversalidad de la escritura en el currículo de la Educación Básica Primaria”, se indagó sobre el tema para conocer lo que se ha dicho o trabajado en el campo de la escritura y su transversalidad en el currículo.

Cabe resaltar que la Escritura a través del Currículo, es un movimiento surgido en Gran Bretaña en los 70 como resultado de investigaciones pioneras sobre la escritura de los escolares británicos, desde entonces han sido tomadas como ejemplo para ser aplicadas en los procesos de enseñanza. Así, los trabajos e investigaciones en esta área específica han sido sumamente escasos en los últimos años, es por esta razón que los siguientes trabajos si bien se relacionan con el objetivo de la presente investigación, difieren en múltiples aspectos como se notará más adelante.

A nivel internacional, en Chile es publicado el trabajo *La escritura a través del currículo*, realizado por Marinkovich y Morán (1998), cuyos objetivos académicos son semejantes con los intereses del presente trabajo. Su propuesta surge gracias a la necesidad de descubrir y utilizar la escritura

como instrumento de reflexión y recurso valioso para organizar el conocimiento en áreas del currículum de la enseñanza básica. Asimismo, la investigación realizada por autores apunta a la creación de un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura en forma conjunta con otras áreas.

El trabajo antes mencionado, plantea que la producción escrita no solo concierne a la asignatura de español, sino también a otras disciplinas en que la escritura constituye un dispositivo del aprendizaje; además permite abrir discursos para reacoplar las epistemologías e ideologías disciplinarias, punto de encuentro evidente con el presente trabajo de investigación; sin embargo, encuancto a la metodología aplicada hay diferencia, puesto que este trabajo apunta a la creación de un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura, en que el docente de lenguaje trabaje en forma conjunta con los docentes de otras disciplinas del saber no lingüístico con una metodología de corte descriptivo de la investigación, acción implementada por Marinkovich y Morán.

En esa misma línea, en Venezuela, existen trabajos que han abordado el tema: "El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua: una perspectiva histórica", un artículo científico escrito por Mota (2006), quien se interesó por describir y analizar, desde una perspectiva histórica, el rol que ha tenido la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el pasado y el rol

que investigaciones más recientes le han atribuido dentro del desarrollo del conocimiento. Mota asevera que las actividades de escritura, al igual que las demás modalidades de la lengua, deben ser contextualizadas y aplicadas a situaciones de la vida real. En este sentido, el contenido y contexto de la escritura está centrada alrededor de tópicos informales de la vida diaria, lo cual resultó relevante para la elaboración y aplicación de la propuesta pedagógica, ya que de esta forma los estudiantes contaron con multiplicidad de saberes previos al momento de redactar un texto.

Del mismo modo, Mota concibe que el proceso de la escritura tanto en lengua materna como en una segunda lengua consista en una serie de acciones y estrategias empleadas para completar esas acciones. Desde esta perspectiva, una de las conclusiones más importantes de la autora es que la escritura no puede concebirse solo como un instrumento que ayuda a los estudiantes a aprender la lengua y procesar el contenido de una asignatura, sino también como una poderosa herramienta para desarrollar conocimiento.

Un trabajo muy acorde con los lineamientos de la presente investigación es el de Gabriela González Sandoval "Enseñar (y aprender) a leer y a escribir en primer grado" (2008) en el que explicita que las estrategias instruccionales son elementos esenciales de la transmisión del saber-hacer. Su investigación giró en torno a la exploración de ese saber-hacer, y del modo en que el mismo se articula con las concepciones pedagógicas subyacentes. En el estudio, describe las estrategias de enseñanza que utilizan cuatro maestras de primer

grado de una escuela primaria pública de gestión estatal y analiza sus concepciones de lectura y escritura para lo cual hizo observaciones de las clases de lengua, entrevistas dirigidas a cada docente y a los directivos, además del análisis de los cuadernos del alumnado. Una de las conclusiones globales del trabajo es que la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran rezagos de una pedagogía anclada en lo disciplinario que se expresa en la visión homogénea de la realidad y en el control de los aprendizajes.

Concluye señalando que las clases de Lengua no son exclusivas del español, sino también de las otras áreas curriculares, sosteniendo la idea de que todas están encargadas de desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los niños. En ese sentido, hay concordancia con la presente investigación por cuanto estas dos competencias comunicativas también deben implementarse en las asignaturas no lingüísticas (matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).

Por otro lado, Gloria Rincón, de la Universidad del Valle, ha venido trabajando la lectura y la escritura en diferentes grados de la básica primaria. Entre ellos tenemos: "Entre textos: mecanismos de influencia de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en educación primaria" (2000), tesis doctoral de la Universidad de Barcelona; "La interacción en el aula, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito" (2000); "Autobiografía y cambio de las representaciones sobre lo que es enseñar a leer y a escribir en primer

grado; los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito” (2012) y “Construyendo un proyecto de investigación sobre lectura y escritura, mientras leemos escribimos, en la que participan siete (7) universidades del país: Escuela-universidad: una integración necesaria en la formación de lectores”.

A nivel local, la investigación de Martes Pereira “Propuesta metodológica para desarrollar la escritura productiva en los estudiantes de quinto grado del C.E.B. No. 151” *El currículo como estrategia pedagógica para integrar la escuela a la comunidad y a las autoridades locales en la búsqueda de soluciones de problemas comunes* de Gutiérrez y Consuegra (2008) y *La agenda ambiental escolar como estrategia que integra la educación ambiental al currículo de la Institución Educativa de Sibarco en el Municipio de Baranoa y Fortalece la relación escuela- comunidad* de Ortega (2011), demuestran que si bien los autores desarrollan alguno de los dos componentes de la presente investigación: escritura y currículo, lo hacen sin incluir los presupuestos teóricos del uno en el otro, es decir, la escritura y el currículo son tratados como temas totalmente independientes. De igual forma, se nota que en las investigaciones de currículo, a pesar de trabajar sobre este tema, lo hacen desde una óptica diferente a la enseñanza del español.

Por lo tanto, resulta como un nuevo aporte esta investigación, por cuanto en el departamento del Atlántico no se ha trabajado la transversalidad de la escritura del currículo en la básica primaria. Cabe resaltar, que después de las obser-

vaciones no participantes y las entrevistas aplicadas en las Instituciones educativas objeto de investigación, se percibió que la práctica de esta habilidad es poca en las asignaturas no lingüísticas.

Referentes teóricos

La investigación se fundamentó en los lineamientos teóricos de autores tales como Daniel Cassany, Walter Ong, Mosterín, Magendzo, Sacristán, Vygotsky, Palos, Martínez, entre otros, cuyos aportes representan un valor significativo para la elaboración de conceptos sobre escritura, currículo y transversalidad, respectivamente.

La escritura, al igual que la oralidad, es considerada como una habilidad fundamental dentro de toda sociedad, tal como lo concluye Ong (1995), cuando explicita que la escritura reestructura la conciencia dada su importancia en el lenguaje, teniendo en cuenta que la sociedad contemporánea la ha impuesto como requisito fundamental para acceder al mundo laboral, principalmente, es por ello que es importante que el individuo posea un buen dominio de las competencias comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar, componentes descritos puntualmente en los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana emanados por el MEN (2006).

Al respecto de este planteamiento, Daniel Cassany expone que la vida moderna exige un completo dominio de la escritura y esta se arraiga en la mayor parte de la actividad humana moderna "...escribir es mucho más que conocer

el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, significa ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas" (Cassany, 1998, p.13).

Por lo tanto, aprender a través de la escritura y la oralidad, es la base fundamental para la formación de todos los educandos, sin distinción de grado de escolaridad, sexo, edad o condición económica. Mediante estos procesos, al estudiante se le facilita el aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades. Por consiguiente, "al escribir se aprende de lo que se escribe. Esta es la propiedad de la escritura como instrumento epistémico, como transformadora de conocimientos" (Tolchinsky y Simón, 2001, p.94).

A partir del concepto que explica la escritura como un sistema transformador de la conciencia humana que permite nuevas formas de conocimiento, por lo tanto nuevas formas de pensamiento, es fundamental indagar, tal como lo manifiesta Valery (2000, p.38), sobre conceptos que sean punto de unión sobre la tríada: pensamiento, lenguaje escrito y aprendizaje. De ahí que para poner en práctica el lenguaje escrito, es necesario contar con una reserva lingüística y vivencial que conlleve a la producción de un texto escrito significativo; se confirma así la relación lenguaje-pensamiento ya que para crear textos escritos, es importante que el estudiante cuente con una serie de conceptos dependientes a su edad, conceptos que son adquiridos por procesamientos cognitivos y determinados por el contexto social inmediato.

Es de anotar, que en la medida en que el estudiante aplica sus conocimientos sobre el proceso escritural, abre caminos a que nuevos saberes se integren a su pensamiento, por lo tanto se confirma que el aprendizaje depende directamente del pensamiento: “A medida que confrontamos nuestras ideas con el texto, cuando revisamos si lo escrito dice realmente lo que queríamos decir, se va construyendo el significado y así la escritura se convierte en un proceso de aprendizaje” (Valery, 2000, p.39).

En este mismo sentido McLeod (1987) confirma lo anterior, pues habla de la escritura como una herramienta poderosa para construir y alterar el conocimiento, puesto que con ella se puede descubrir lo que se sabe y repasar las explicaciones antes de presentarlas ante otros. Por lo tanto, los diarios, las tareas informales de escritura y las diversas formas de hacer lluvia de ideas en el papel motivan a los estudiantes a usar la escritura como una herramienta de aprendizaje. En otras palabras, McLeod expone que la escritura debe ser tomada como un dispositivo valioso para el aprendizaje. A través de la escritura como proceso de invención, el estudiante logra develar sus ideologías y pensamientos, es por ello, la escritura es un medio que permite la elaboración y transformación de conocimientos.

En razón de lo explicitado anteriormente, se puede afirmar que la escritura como habilidad comunicativa incide directamente en los procesos de aprendizaje que adquieren los estudiantes en sus respectivos centros educativos, y la propuesta investigativa debe realizar ofertas tentativas, apli-

cando la noción de transversalidad, para desarrollar un aprendizaje significativo en los mismos.

Ahora, ¿cuál es el papel del docente frente a la enseñanza de la escritura?

A partir de las observaciones de corte etnográfico y las entrevistas realizadas, se comprobó que la práctica de la escritura es poca o incluso nula, puesto que algunos estudiantes expresan que jamás han escrito un texto completo. En ocasiones, el docente opta por programar lecturas y ejercicios considerados solamente como actividades lúdicas y aisladas, pues no existe una secuencia lógica ni el objetivo que se pretende lograr.

En el contexto en el que se aplicó la investigación, se encontró que la escritura a veces se transforma en un calvario para los estudiantes, existen varios motivos que lo justifican. Algunos estudiantes creen saber escribir, a pesar que los resultados de las pruebas arrojen todo lo contrario: si escribieron algo, fue demasiado breve y no les exigió esfuerzo; además de ello, los estudiantes manifiestan que en la mayoría de casos, sus tareas y/o ejercicios de todas las asignaturas no son leídos, revisados o corregidos. Por otra parte, sobre el docente recaen las causas directas respecto a que el estudiante escriba o no escriba; es común entre los estudiantes la falta de sentido acerca de lo que escriben, es decir, para qué o para quién elaboran un texto. No existe un propósito y menos aún destinatarios o audiencias reales.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura se fragmentan en actividades independientes, sin continuidad, sin seguimiento por parte de los docentes. No existe una planificación para escribir. Generalmente el alumno escribe, participa; el profesor escucha, hace algunos comentarios y pasa a otro tema que se tiene que trabajar porque está contemplado en el currículo.

Otra problemática estriba en que se escribe sobre el tema que el profesor dice y no sobre lo que los estudiantes desean expresar, con ello se reafirma la importancia de lo expuesto en el anterior apartado. Además no se les proporciona una guía o modelos de escritura como apoyo para iniciar la elaboración de escritos.

El rol del docente frente a la enseñanza de la escritura resulta complejo y difícil de resolver. Sin embargo, tanto instituciones, docentes y alumnos deben poner mayor atención en el papel tan relevante que tiene la escritura. Básicamente, resultó pertinente aplicar recomendaciones pedagógicas desde el currículo para llegar a transformar las concepciones que se manejan al interior de las escuelas, en específico, las aulas de clase. Es necesario dedicar tiempo para buscar nuevos caminos que lleven a que los estudiantes se entusiasmen con la idea de que están en capacidad de expresar por escrito sus intereses, gustos, disgustos, emociones, entre otros. Es evidente la necesidad de superar las falencias de la enseñanza de la escritura en la que incide

directamente la relación estudiante-profesor y comunidad educativa.

Desarrollo de Competencias Escriturales

Un factor de gran importancia en este trabajo de investigación es la parte pedagógica que orienta las diferentes actividades que se promueven para tal fin... Es por esta razón que se consideró necesario incluir los aportes de Cassany (1993, p.4) quien esboza lo siguiente: “Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes”. Es indudable que se debe conocer la gramática y el léxico y cómo implementarlas y para ello se requiere dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, elaborar esquemas, borradores y revisarlos antes de la edición del texto. Esta teoría favorece la presente investigación, por cuanto potencializa el proceso de la escritura propuesta como eje transversal en el currículo.

Cabe resaltar, que un punto fundamental en la implementación teórica es aprovechar el potencial de aprendizaje que tienen los estudiantes a edad temprana (11 años) para así despertar en ellos el interés por la escritura, no solo desde el área de Lengua castellana, sino de todas las asignaturas que conforman el currículo.

El currículo

Etimológicamente, el término *curriculum* proviene del latín *currere* que significa “carrera”. Kemmis (1998) afirma que el

término *curriculum* aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa en el año de 1633.

En un sentido descriptivo e interpretativo, en la Ley General de Educación (115-1994), en su artículo 76, se define el currículo como: El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional-PEI.

En contraposición al planteamiento anterior, Gimeno Sacristán (1991) plantea el currículo como el enlace entre la cultura y la sociedad externa a la escuela y la educación, dado que en esos espacios se conjugan los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes y son las instituciones educativas las que hacen posible ese plan cultural, por supuesto que en unas determinadas condiciones para alcanzar el objetivo.

Desde otro punto de vista, el currículo puede considerarse como el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Para ello, debe responder a las preguntas ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo es el diseño que permite planificar las actividades académicas; es por eso que en la construcción curricular la institución educativa plasma su concepción de educación,

prevé de lo que se ha de hacer para posibilitar la formación de los educandos y, se modifica para responder a la necesidad de atender a un conjunto de habilidades cognitivo-lingüísticas en todas las áreas del saber. Este enfoque transversal del currículo consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en objeto de reflexión también las cosas “obvias (el habla, la escritura, las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados) y ocultas que se dan en la vida escolar” (Esther y Guillermo, 1994. Citado por Tolchinsky y Simón, 2001, p.93).

Para Magendzo (1986, pp.34-47) su propuesta curricular gira alrededor de la consolidación de diseños alternativos, de tal manera que el eje central de estos se focaliza en: El conocimiento integral, que logran los sujetos desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento. Determinar cuál es el tipo de conocimiento que se intenta que los estudiantes se apropien y organizarlo curricularmente.

Es de resaltar, que este proceso es una tarea compleja dada la crisis en que la sociedad se encuentra: Los conocimientos seleccionados presentan una visión particular del mundo de quienes, por una parte, producen el conocimiento y, por otra, quienes lo reordenan y plasman en libros y programas como lo explicita Magendzo.

Ahora bien, de acuerdo con lo planteado por Sacristán y Magendzo, se puede inferir que el currículo posibilita el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que un estudiante debe adquirir en su contexto social y cultural de tal forma que se abran los espacios, desde la práctica pedagógica, para integrar los conocimientos desde las diferentes disciplinas del saber. De esta manera el estudiante podría enfrentar el desafío que ofrece la competitividad y la globalización de la sociedad del siglo XXI.

Tipología de currículos existentes

Conforme a lo propuesto por Magendzo (1986), existen básicamente tres tipos de currículos:

- **Currículo Explícito:** está construido con todo lo que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes de carácter público, mediado por el Ministerio de Educación Nacional, el nivel Institucional y por último, del nivel Aula, en el que participa directamente el cuerpo docente, aun cuando este debe ceñirse a lo ya establecido, siempre será autónomo para tomar las decisiones que considere pertinentes para el mejoramiento y beneficio continuo de los estudiantes.
- **Currículo implícito:** Está formado por lo que la escuela no enseña y que puede ser más importante. En consecuencia, se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado; y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

- **Currículo oculto o nulo:** Se denomina como tal a lo que la escuela transmite como efecto del ambiente o cultura de la escuela, como también se le ha denominado, producto de las interacciones que se producen entre las personas intervinientes en el currículum (docentes y alumnos) y entre estas y los contenidos culturales que se transmiten.

La Escritura en el Currículo

El lenguaje se constituye en una herramienta facilitadora de los procesos de interacción del ser humano, permitiéndole establecer vínculos o acuerdos que favorezcan su desarrollo social e intelectual. Desde esta perspectiva se presenta la siguiente investigación con el fin de ahondar en uno de los componentes esenciales del lenguaje: la escritura.

En el contexto académico se conoce el poder de la escritura como un dispositivo forjador de aprendizaje en los estudiantes, es así como surge la idea de trabajarla como eje transversal en el currículo. Para ello, fue necesario llevar a cabo un proceso de investigación sistemático en el que se incluyeron etapas de observación, análisis, sistematización de datos, y finalmente, presentar las conclusiones y recomendaciones pertinentes sobre el impacto que la investigación generó al interior de las instituciones educativas en las que se aplicó.

La transversalidad

La palabra transversal proviene del latín y está compuesta del prefijo *trans-* que significa “de un lado a otro”, el vocablo *versus* que se traduce como “dando vueltas” y el sufijo *-al*

que equivale a “relativo a”. De ahí que el adjetivo transversal sea entendido como algo que se ubica atravesado de un extremo a otro, en relación con aquello de que se esté tratando.

Desde una perspectiva puramente pedagógica, el concepto de transversalidad se refiere a un tipo de enseñanza que debe estar presente en la educación obligatoria como guardián de la interdisciplinariedad, para ello es necesario establecer objetivos claros, contenidos y principios de procedimiento dentro del currículo como lo manifiesta Gutiérrez (1995, citado por Conde, 2005).

En la actualidad, la transversalidad busca dinamizar los contenidos enseñados a través de las diferentes asignaturas, ellos son los ejes transversales, considerados y valorados por gran cantidad de autores, entre ellos Gutiérrez (1995), quien plantea que los ejes transversales: constituyen una de las aportaciones teóricas más innovadoras que recientemente ha dado a la luz la Teoría Curricular Contemporánea.

El propósito central de la transversalidad es el desarrollo por competencias de manera que el estudiante ejercite un conjunto de conocimientos, actitudes, valores, habilidades, que le permitan lograr un mejor desempeño y la destreza de ser autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social, por consiguiente, la transversalidad en la escritura dará lugar a la participación educativa, las metodologías, instrumentos útiles y como resultado de lo anteriormente mencionado, la unión entre todos los componen-

tes del contexto educativo. Además es necesario resaltar la gran función que cumple la integración de los aprendizajes dentro del currículo, ya que representa un desafío y a la vez una oportunidad para el mejoramiento de la calidad educativa.

Cabe destacar que la transversalidad es una alternativa pedagógica pertinente que busca repensar y dinamizar la escritura como un instrumento poderoso de aprendizaje en las áreas básicas integrantes del currículo. En este sentido, hablar de transversalidad no es introducir contenidos nuevos ya insertos en el currículo, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje transversal, en este caso la escritura.

La Transversalidad de la escritura en los estándares de las diferentes asignaturas de ciencias básicas (Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Naturales), de manera general invitan a los docentes a trabajar con sus estudiantes la escritura como un proceso, en el caso de matemáticas, dice “Enseñar a los estudiantes cómo escribir problemas”. En naturales “Comunico de diferentes maneras el proceso de indagación y los resultados obtenidos”. Para sociales señala: “Expreso diversas formas de expresión, oral, escrita, gráfica, para comunicar los resultados de mi investigación”. Y en lenguaje: “produzco textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas”. Por lo anterior se puede decir que los estándares son claros a la hora de trabajar la escritura en forma transversal.

Los temas transversales

Se consideran temas transversales aquellos que se insertan en el currículo como producto de un consenso sobre los saberes e intenciones entre los agentes que intervienen en la construcción del currículo.

El gobierno nacional, a través del MEN, ha propuesto como temas transversales: la educación sexual, cátedra para la paz, el medioambiente, entre otros; pero se olvidó de ubicar la lectura y la escritura dentro de la transversalidad siendo que estas dos competencias comunicativas son fundamentales para desarrollar los temas propuestos que forman al estudiante para la vida social y laboral.

Para alcanzar lo anterior, es necesario que el currículo sea elaborado como un sistema abierto al conocimiento para que desde esta óptica, tenga una visión futurista al proponer temas, contenidos habilidades y valores relacionados con la cultura ciudadana, la ética, la vida afectiva, la conservación del medioambiente, la lectura y la escritura; es decir, un currículo cuyos temas transversales permitan a los niños y jóvenes crear nuevos conocimientos mediante la investigación y el procesamiento de la información como también, adquieran la capacidad para resolver sus propios problemas y los de su comunidad, pero de una manera reflexiva y crítica.

En síntesis, los temas transversales son interesantes en los programas de estudio, porque coadyuvan la iniciativa del

ser, del saber y hacer; al igual que fomenta el trabajo en equipo, el emprendimiento y la productividad.

MARCO METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación describe la transversalidad de la escritura en las áreas básicas, del currículo, partiendo de las observaciones en el aula de clase, de las metodologías empleadas por los docentes en las asignaturas de lenguaje, matemáticas, naturales y sociales en el quinto grado (5°) de la básica primaria, de las entrevistas a docentes y a la interpretación de los datos de la información, tanto cualitativa como cuantitativamente. Finalmente, se propusieron unos referentes epistemológicos para complementar la escritura y su transversalidad en el currículo.

Por lo tanto, la naturaleza de este proyecto es de tipo cualitativa, su diseño es de carácter exploratorio, ya que aborda un tema no muy conocido, se apoya en la observación y también es descriptivo, ya que se apoya en la indagación y el registro de información. Esta investigación cualitativa se enmarca en un enfoque etnográfico, puesto que, trata de comprender y describir las realidades, las percepciones de los docentes relacionadas con la transversalidad de la escritura de la formación del currículo. Este proyecto describe una imagen real de un grupo particular. De igual manera, el proyecto se halla bajo el paradigma descriptivo dando cuenta de la comprensión, argumentación e interpretación de los presupuestos teóricos que se plantean. Otra característica imperante de este paradigma es la autorreflexión

generada por los comportamientos observados en los diferentes escenarios de trabajo.

La metodología fue implementada en el 5° grado de la Básica Primaria de dos instituciones: una pública y otra privada, con una población de treinta (30) estudiantes, de los cuales se tomó una muestra de 15 educandos en cada institución. De igual forma, se contó con la participación de ocho docentes correspondientes a las asignaturas de lenguaje, matemáticas, naturales y sociales.

Esta parte de la investigación se ejecutó en cinco etapas:

- Lectura de documentos institucionales y ministeriales: el Proyecto Educativo Institucional, el currículo de cada Institución, los lineamientos y estándares emanados por el MEN, con el fin de conocer el papel de la escritura dentro de estos y la concepción que de ella guarda.
- Observación no participante de las clases de los docentes, objeto de investigación.
- Recolección de datos: se elaboró una tabla para guardar los datos recogidos, de cada asignatura (lenguaje, matemática, sociales, naturales).
- Análisis e interpretación: de la información recogida para evidenciar el papel de la escritura y su transversalidad en el aula.
- Confrontación de los resultados.

Es de aclarar que estas dos instituciones están ubicadas una al suroccidente de Barranquilla. Con una infraestructura de megacolegio con excelentes espacios para trabajar, y la otra, está situada al suroccidente de Soledad con una estructura física excelente y dotada de laboratorio, sala de audiovisuales y grandes espacios recreativos. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 11 y 15 años con problemas intrafamiliares, conducta dañina y son desobedientes, factores que se evidencian más en la I. E. de Soledad.

Registro General de Observaciones de Clases en Quinto Grado

I. E. Distrital de Barranquilla. Carácter: Pública

Asignatura: Español

La docente escribe en el tablero y explica el tema de los Medios de Comunicación Escrita.

Lee una historia con relación al tema y se dirige al tablero a escribirla para que los estudiantes la transcriban.

La docente pasa por los puestos de los estudiantes para verificar que estén escribiendo.

La docente copia en el tablero el nuevo tema (La Intención Comunicativa), y los niños transcriben.

Asignatura: Sociales

Le escribe en el tablero el tema (La diversidad cultural).

Les pide que escriban bien que ella va a dictar

Les escribe el compromiso y los niños transcriben

Les dicta la clase a los estudiantes.

Escribe en el tablero las palabras desconocidas. Escribe el compromiso y se despide.

Asignatura: Ciencias Naturales

Verifica que respondan las preguntas de las copias (transcritas en los cuadernos) y comprueba pasando por los puestos, que respondan y escriban correctamente.

Dicta y verifica que escriban, repite si es necesario.

Termina de escribir en el tablero porque los estudiantes se demoran tomando en dictado y los estudiantes transcriben.

Asignatura: Matemáticas

Escribe los ejercicios en el tablero y los estudiantes transcriben.

Pasa al tablero dos estudiantes e inmediatamente le pide a los estudiantes que transcriban.

El docente escribe en el tablero para que los niños transcriban un enunciado e inmediatamente deben ir escribiendo los fraccionarios, para resolver.

Escribe el compromiso y les pide a los estudiantes que escriban.

Registro General de Observaciones de Clases: Quinto Grado

I.E. de Soledad: Carácter Privado

Asignatura: Español

Trabajo de escritura por medio del dictado.

Realiza la explicación de un esquema de construcción para el cuento.

Pide elaborar un borrador teniendo en cuenta el esquema explicado.

El borrador es examinado por la profesora y como compromiso se deja “pulir” el escrito para entregar el escrito final.

Maneja texto guía.

Asignatura: Ciencias Sociales

La profesora suele utilizar el dictado en cada clase a la vez que explica la temática.

Los estudiantes escriben cuidadosamente cada palabra que les es dictada.

Las lecciones dictadas suelen ser un poco extensas, en ocasiones los estudiantes sienten la escritura como un ejercicio agotador.

El ejercicio de escritura, por medio del dictado, suele durar todo el tiempo de la clase.

Deja compromiso: transcripción de página del libro.

Por lo general, en las tareas no se perciben ejercicios de escritura.

Maneja texto guía.

Asignatura: Ciencias Naturales

Suele dictar las definiciones a sus estudiantes, ejercicio en el que los estudiantes procuran hacer silencio para escribir la lección completa y registrarla en sus cuadernos.

Transcripción del libro al cuaderno.

Maneja texto guía.

Asignatura: Matemáticas

Trabaja transcripción del libro al cuaderno.

Utiliza el dictado como forma de control grupal.

El ejercicio de escritura practicado se da por medio del dictado.

Maneja texto guía.

¿Que nos dicen los Estándares frente a los procesos de escritura en quinto grado?

Lenguaje Eje: Producción textual:

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración:

Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

Diseño un plan para elaborar un texto informativo.

Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

Reescribo el texto a partir de las propuestas de correcciones.

Matemáticas: Pensamiento aleatoria y sistemas de datos:

Resuelvo y formulo problemas en situaciones aditivas de composición, transformación, comparación e igualación.

Describo y argumento relaciones entre el perímetro y el área de figuras diferentes, cuando se fija una de estas medidas.

Me aproximo al conocimiento como científico-a social.

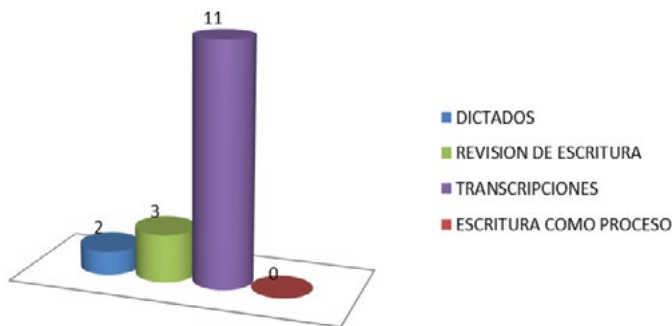
Utilizo diversas formas de expresión (exposición oral, dibujos, carteleras, textos cortos...) para comunicar los resultados de mi investigación.

Me aproximo al conocimiento como científico-a natural:

Comunico, oralmente y por escrito, el proceso de indagación y los resultados que obtengo.

Categorías de análisis de los registros diarios de clases y los estándares, frente a los procesos de escritura en grado 5°

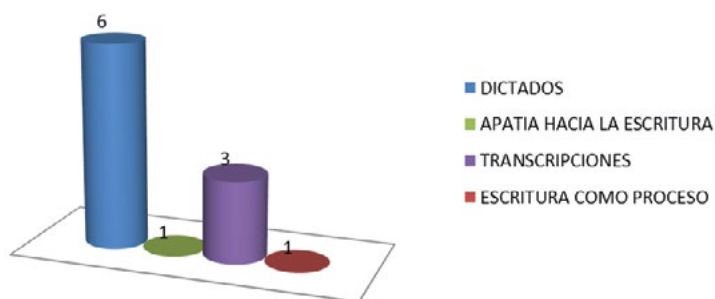
Atendiendo a los parámetros establecidos para esta investigación de tipo descriptivo, se procede a realizar una presentación detallada de los datos recogidos durante la etapa de observación en los grados quinto de las Instituciones elegidas para tal fin, con el objetivo de exponer razones que validen la investigación, cuyo interés se centra en la descripción, por ello fue necesario en primera instancia, trabajar la escritura en el grado quinto, desde las áreas básicas que conforman el currículo: Español, Matemáticas, Sociales y Naturales.



Gráfica 1

Tabla general de observación, IED de Barranquilla

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 2

Tabla general de observación, IE Técnica de Soledad

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo expuesto, se perciben algunas prácticas con mayor frecuencia metodológica por parte de los docentes de ambas Instituciones, dentro de lo que se destaca la transcripción y dos categorías de menos insistencia: los dictados y la revisión de la escritura. El trabajo relacionado con el dictado, tal cual como se percibió, se realiza con el fin de agilizar el ejercicio de escritura y mantener a los estudiantes concentrados y en orden. Ocurre el caso que el ejercicio de dictado es alternado con la explicación de la temática. En la mayoría de las observaciones se aprecia cierta apatía hacia la escritura (una vez), puesto que los estudiantes ven aquella competencia como un ejercicio agotador.

Durante la observación se pudo comprobar que la escritura no es trabajada como competencia comunicativa, es decir, en palabras de Cassany (1998), escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, lo cual significa ser capaz de expresar información en forma coherente y correcta para

que la entiendan otras personas, concepción que no se percibió.

En suma, es válido señalar, a través de los registros extraídos de ambos colegios, que la escritura es presentada a los estudiantes como una instrucción académica cuyo propósito es el registro de lecciones a través de actividades como el dictado y la transcripción, ya sea del libro o el tablero, directo al cuaderno.

Desde otra perspectiva, es evidente que las metodologías utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales en ambas Instituciones no cumplen con los requisitos estipulados, por cuanto, la escritura no es trabajada para obtener el aprendizaje. En ese mismo sentido, los niños de ambos colegios utilizan diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de sus trabajos; por su parte los docentes de esta asignatura solicitan a sus estudiantes que consulten un determinado tema, pero la información obtenida no es más que una agotadora transcripción.

En cuanto a Ciencias Naturales se refiere, en ambos grupos, se registra el uso de la escritura como instrumento que conlleva a la aproximación del conocimiento científico natural, de ahí que la escritura pretenda ser utilizada como medio adecuado para comunicar y socializar la información y los datos obtenidos sobre determinada temática; aquí se confirma que no se generan nuevos saberes, contrario a ello se transcribe.

Ahora, los estándares que fundamentan la asignatura de matemáticas, en cuanto al eje de pensamiento aleatorio y sistema de datos, la docente no se interesa en enseñar a resolver y formular problemas en situaciones del entorno escolar, sino que evita enseñar a los estudiantes cómo escribir problemas en la escuela; sería más interesante que la docente también explicara cómo se formulan los referidos problemas, teniendo en cuenta el tipo de información que deben incluir.

En el área de lenguaje se percibe cierto grado de acercamiento entre la teoría y la puesta en marcha de los estándares sobre la producción textual en ambas instituciones, especialmente al enseñar las tipologías textuales. Se cumplen las etapas mencionadas por los estándares en relación con la producción de textos escritos; así las docentes eligen un tema, se diseña un esquema, se elabora un borrador que pocas veces es corregido y finalmente, se reescribe un texto final.

Resulta interesante señalar, que en los estándares referidos a Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, no se incluye la escritura como contenido objeto de enseñanza, sino como una herramienta que puede ser utilizada para múltiples fines académicos: formular preguntas, registrar observaciones, describir, explicar, establecer, entre otras, de esta forma es apropiado recomendar que la escritura sea enseñada como proceso que conlleve a la construcción correcta de diferentes tipologías textuales, cuyo uso es frecuente en las ciencias ya mencionadas.

Caracterización de entrevista dirigida a los docentes de quinto grado en dos I. E. de Barranquilla y Soledad respectivamente

Con el fin de conocer los imaginarios de los docentes objeto de investigación, y obtener la mayor cantidad posible de información acerca de las actividades, motivaciones y registros de la escritura, se aplicó una entrevista en las cuatro áreas básicas del conocimiento en 5° grado.

Para elaborar la entrevista se tuvo en cuenta que las preguntas fueran adecuadas y relevantes al tema de investigación. Este ejercicio se aplicó a ocho docentes inmersos en el proceso correspondiente a las asignaturas básicas: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Se aclara que por el espacio para el artículo se presentarán algunas gráficas.

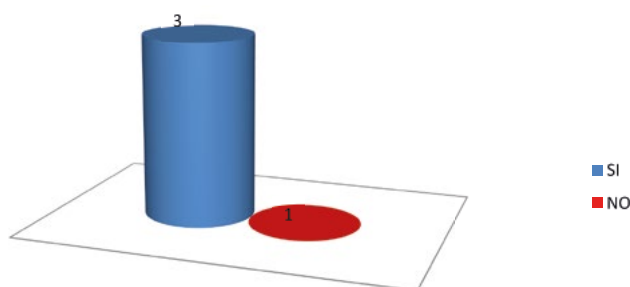
Gráficos y análisis de la entrevista a docentes

Al analizar las respuestas dadas por los docentes de esta institución, se comprueba que el 100 % de los participantes afirman tener conocimiento de la aplicación de Pruebas Saber, y todos coinciden en que el rector los mantiene informados al respecto, y a ellos les corresponde enseñarles a los niños cómo van a utilizar el cuadernillo y la hoja de respuestas. Es decir, en este plantel educativo, los docentes preparan a los estudiantes a utilizar el material de la prueba y cómo responder. Sin embargo, el 75 % de los docentes participantes no tiene conocimiento del nivel en que quedó la Institución en las Pruebas Saber, y un 25 %

afirma que el colegio quedó en nivel medio. Lo que permite inferir que esos resultados no son utilizados para los planes de mejoramiento

En cuanto al PEI (Proyecto Educativo Institucional), el 75 % de los docentes lo conocen mientras que el 25 % no. Al indagar la razón del desconocimiento, algunos alegaron que eran nuevos y ni la coordinación ni la rectoría lo dieron a conocer. Es una situación que se presenta en varias instituciones. Además, el 75 % afirma su participación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y nuevamente el 25 % no.

El 75 % de los docentes afirman que en el PEI se registra la escritura como una competencia comunicativa Básica, mientras que el otro 25 % no tienen conocimiento de ello. Se infiere que la escritura como competencia se registra en el PEI, pero no es transversal a las otras asignaturas no lingüísticas.



Gráfica 3

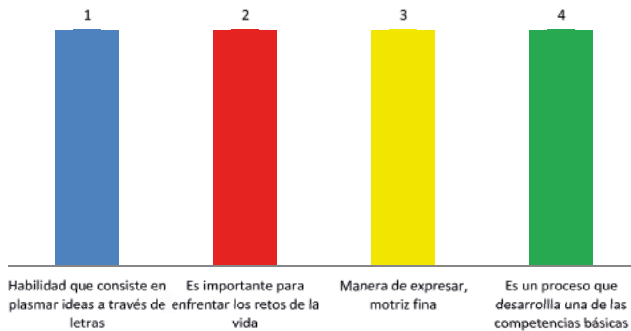
¿En el PEI se registra la escritura como una competencia comunicativa básica?

Fuente: Elaboración propia

Entrevista a docentes de las áreas de matemáticas, sociales, naturales y lenguaje

Al analizar las respuestas dadas por las docentes participantes en la investigación, surgieron cuatro concepciones de escritura: El docente No.1 define escritura como: Habilidad que consiste en plasmar ideas a través de las letras”; docente No.2: Es importante para enfrentar los retos de la vida. Docente No. 3. Manera de expresar, motriz fina; Docente No. 4. Es un proceso que desarrolla una de las competencias básicas.

Se analiza que los cuatro docentes no tienen un concepto claro de Escritura; sin embargo el docente No. 4; docente de Lenguaje, tiene una mayor aproximación, pero no es muy convincente.



Gráfica 4
Concepción de Escritura

Fuente: Elaboración propia

Vale la pena destacar la respuesta dada por la docente de Ciencias Sociales, en la que expone que la escritura es parte fundamental del ser humano en pro de su formación, de

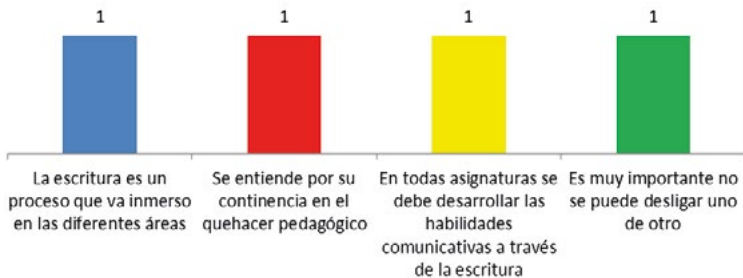
su proceso comunicativo y de su interacción social, ya que primeramente, la reconoce, al igual que el lenguaje, como una función innata del ser humano, a su vez que recalca el valor que implica la escritura dentro del proceso de aprendizaje y comunicativo que debe adquirir todo niño, el cual incide y se nutre en la interacción social que este ejerza con su contexto.

La anterior noción se complementa con lo expuesto por la docente de español, quien revela que la escritura es una habilidad comunicativa que debe desarrollar todo estudiante, en este sentido, ambas definiciones registran la escritura como una alternativa de comunicación, entiéndase la comunicación como el proceso mediante el cual se transmite determinada información de una entidad a otra.

Cuando se pasó a indagar sobre la concepción de currículo, en ambas instituciones se sintetizan las siguientes: 1. conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación; que orientan la actividad académica; 2. Es el medio a través del cual se cumplen los lineamientos de una institución; 3. Son lineamientos a seguir de acuerdo a las especialidades educativas; 4. Conjunto de conocimientos, saberes, acciones, estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje. En este análisis se nota que los docentes tienen claro este conocimiento.

En cuanto a la Transversalidad se obtuvieron las siguientes concepciones: La escritura es un proceso que va en las diferentes áreas; se entiende por su continencia en el quehacer

pedagógico; en todas las asignaturas se deben desarrollar las habilidades comunicativas a través de la escritura; es muy importante, no se puede desligar uno de otro. Para este resultado, cabe anotar que los docentes entienden la transversalidad de la escritura en las diferentes áreas y a pesar de que lo manifiestan en la entrevista, al momento de constatar en las aulas, se observó todo lo contrario, pues no implementan la escritura en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.



Gráfica 5
¿Cómo se entiende la transversalidad de la escritura en el currículo?

Fuente: Elaboración propia

Para concretar la verificación del segundo objetivo específico, en la búsqueda de las estrategias implementadas en el aula con la escritura en las asignaturas observadas, se constata que el 50 % de los docentes coinciden en decir que las actividades de escritura que trabajan en el aula son: caligrafía, dictado, comprensión lector-escritora; un 25 % explicita que implementan talleres, gráficos, situaciones problemas, sopas de letra, y sopa de números; y el otro 25% afirman realizar: Glosarios, lecturas, cuentos cortos, formación y

construcción de textos cortos. Se deduce entonces que para los docentes de estas dos instituciones la escritura la toman como el simple ejercicio de escribir algo en un determinado momento de clases.

Resulta de sumo interés la respuesta dada por la docente titular de español de la I.E. Técnica de Soledad, con respecto a las estrategias de escritura implementadas en el aula; ella manifestó que con los estudiantes de quinto grado trabajaba el portafolio. En él, el estudiante consignaba las diferentes reflexiones, resúmenes, narraciones y cualquier ejemplo de tipología textual solicitada y explicada por la docente, teniendo en cuenta las lecturas previas.

Es de resaltar que la profesora de Matemáticas de la I. E. Técnica de Soledad asevera que orienta la escritura dándole al estudiante la oportunidad de asociar palabras para definir algún concepto, desde esta perspectiva, ella busca que el estudiante, por medio de conceptos previos, genere por escrito, un concepto actual, que a su vez vincule a su mapa mental, proceso destacado como coherente en cuanto a la escritura como instrumento afianzador del aprendizaje. (Valery, 2000).

En cuanto a las demás áreas, se presenta la aplicación de quince minutos antes de empezar la clase se aplica la caligrafía, ejercicios de aprestamiento y moldeado de la letra y escritura de frases diaria (caligrafía).

Se sintetiza entonces, que con este trabajo de investigación la importancia de la escritura no solo en lenguaje, sino que

sea también implementada en las áreas no lingüísticas del currículo.

A manera de resultados

- Los docentes no conciben la escritura como un dispositivo transversal en el currículo. Además, de no tener claro el propósito de la escritura como estrategia obligatoria, como un proceso para un mayor aprendizaje, se desconocen la funcionalidad y el manejo adecuado de la transversalidad.
- No se tiene un conocimiento muy exacto de transversalidad, y de las implicaciones que tiene el trabajar con estrategias que la evidencien, a pesar que manejan el concepto no lo demuestran en las aulas de clases.
- Aunque tienen claro el concepto de currículo, el trabajo colaborativo y cooperativo no queda evidenciado ni en las aulas de clase ni en los PEI.
- Prevalece una mirada tradicional de la escritura, es decir como un sistema de repeticiones y transcripciones con el fin de retener los saberes. Lo anterior, evidencia que se obvian los procesos de escritura, es decir, se da como un proceso transcurrido y no como aquel que conlleva a etapas, tanto cognitivas como lingüísticas.
- Al obviar las etapas del proceso de escritura se llega a la idea que los demás procedimientos para el fortalecimiento y el desarrollo de la misma, solo son importante para la asignatura de lenguaje. De ahí que la ortografía, la transcripción y la caligrafía pasen a ser en las aéreas no

lingüísticas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas) un mero requisito en la revisión de cuadernos.

Enfoques epistemológicos resultantes de la presente investigación

La concepción de la escritura como eje transversal a las demás asignaturas básicas del currículo, para comprender que él no se construye con solo colocar logros e indicadores, sino partiendo de lineamientos transversales hacia un aprendizaje integrado por el proceso Escritor. Teniendo en cuenta que, según Gutiérrez (1995), los ejes transversales: “constituyen una de las aportaciones teóricas más innovadoras que recientemente ha dado a la luz la Teoría Curricular Contemporánea”, resulta conveniente explicar la escritura desde esta perspectiva, dado que el objetivo principal es dinamizar los contenidos enseñados a través de las diferentes asignaturas constituyentes del currículo. En este sentido, se instituye que hablar de transversalidad no es introducir contenidos nuevos en el currículo, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje transversal, en este caso la escritura.

Con este enfoque se traspasa el mito de que la escritura es solo una tarea que se aprende en español. Enseñar la escritura como un dispositivo poderoso para enriquecer y potencializar el aprendizaje de los educandos, tal como lo manifiesta Valery (2000) y McLeod (1987), lo permitiría transformar saberes, para ello es imprescindible trabajar la escritura como proceso constante. Además se aprovecha el potencial de aprendizaje que tienen los estudiantes a edad

temprana (10 u 11 años para así despertar en ellos el interés por la escritura (Cassany, 1998), no solo desde el área de lengua castellana, sino de todas las asignaturas que conforman un currículo.

Concebir la escritura como un proceso continuo, conlleva a repensar paradigmas, es decir, mirar la escritura como un dispositivo de aprendizaje de obligatorio uso y enseñanza por parte del cuerpo docente de las Instituciones educativas

Es sabido que mediante la construcción curricular anticipada, según Magendzo (1986), se tipifica como un currículo explícito, la institución plasma su concepción de educación mediante ciertos propósitos y planes manifiestos, de carácter público. Continuamente, se prevé generar la inquietud sobre la inclusión futura de saberes que circunscriban la aplicación de la escritura como elemento que atraviese las áreas del currículo, es decir, que sea enseñado, por lo menos, desde las asignaturas básicas del mismo. Es conveniente organizar algunos de los contenidos ya elaborados alrededor de la escritura e incluirlos desde ya, dentro de los planes de mejoramiento.

Lo anterior resulta gratificante para el proceso educativo, no obstante, ello se refleja como un cambio abrupto en cuanto a las metodologías escriturales aplicadas, para ello se busca hallar nuevas alternativas didácticas sobre el proceso escritural. Es evidente que la escuela tradicionalista hace mucho tiempo caducó, por tal razón, ejercicios de caligrafía, transcripción y dictado, como adiestramientos únicos y exclusi-

vos de escritura, son actividades que revierten los efectos positivos de la misma, puesto que causan, en la mayoría de los casos, apatía hacia este ejercicio, desde la perspectiva de los estudiantes. Esta visión demuestra, acciones independientes y sin continuidad, puesto que no hay un seguimiento por parte del profesorado. En lugar de ello, resulta conveniente practicar la escritura como proceso, tal cual como lo destaca Cassany (1998) en sus aportes teóricos de la escritura, para lo cual afirma que un texto debe tener legibilidad, estilo llano y en cuanto al proceso de composición que se busque realizar.

Lo señalado, se complementa perfectamente con la socialización y comunicación oportuna de nuevas alternativas de trabajo, entre los directivos de la escuela y los docentes. El conocimiento y participación en la construcción de documentos institucionales, tal cual lo manifiesta Magendzo (1986), en su teoría curricular, es obligación *ad honórem* para beneficio de los grandes favorecidos con la labor que se ejerce: los estudiantes.

Finalmente, para que todo lo expuesto sea factible es conveniente el acompañamiento permanente de directivos de la Institución hacia los docentes, para que a su vez estos puedan guiar idóneamente la enseñanza sobre la escritura, sin dejar a un lado, todas las recomendaciones sentadas por escrito en este documento.

- Por tanto, los referentes Epistemológicos que se han planteado a lo largo del trabajo deben servir de base para que los docentes que fueron objeto de investigación so-

liciten a las directivas de las instituciones incluir en la malla curricular la escritura como tema transversal

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Conde, M. (2005). *Integración de la educación ambiental en los centros educativos*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=176>
- González-Sandoval, G. (2012). Enseñar y aprender a leer y a escribir en primer grado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(59), 189-206.
- Gutiérrez, C. & Consuegra, J. (2008). *El currículo como estrategia pedagógica para integrar la escuela a la comunidad y a las autoridades locales en la búsqueda de soluciones de problemas comunes*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- Gutiérrez, K. Unpackaging academic discourse. *Discourse Processes*, 19(1), 21-37.
- Kemmis, S. (1998). *El Currículum: más allá de la teoría de reproducción*. Madrid-España: Morata. Recuperado de http://booksgoogle.com.co/books?ad=H9hUMKbZ4xc&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Magenózo, A. (1986). *Cultura y currículo en América Latina*. Santiago de Chile: PIIIE
- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículum. En *Revista Signos*, 31(1), 165-171. Doi: 10.4067/S0718-09341998000100014

- Martes, I. & Pereira, M. (1999). *Propuesta metodológica para el desarrollo de la escritura productiva en los estudiantes de quinto grado del C.E.B. No. 154*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- Mcleod, S. (1987). Defining writing across. *The curriculum. WPA: Writting program administration*, 11(2), 19-24.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Recuperado de http://books.google.es/books?ad=aAbBFoM35w-C&printsec=frontcover&chl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Mota, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como acción pedagógica. En *Revista Dossier*, 15, 56-63. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17280/2/articulo6.pdf>
- ONG, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, D. (2011). *La agenda ambiental escolar como estrategia que integra la educación ambiental al currículo de la institución educativa de Sibarco en el municipio de Baranoa y fortalece la relación escuela-comunidad*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- Rincón, G. (2000). *Entre textos: mecanismos de influencia de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en educación*

primaria (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Sacristán, G. (1988). *Currículo y plan de estudio*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tolchinsky, L. & Simón, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Recuperado de http://emeceb.gnomio.com/file.php/2/escribir_y_leer_a_traves_del_curriculum.pdf

Valery, O. (2000). Sobre la escritura a partir de Vygotsky. En *Educere*, 3(1), 38-43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35630908.pdf>

Cómo citar este capítulo:

Gutiérrez de De la Cruz, G. (2018). Transversalidad de la escritura en el currículo de la Educación Básica Primaria. En L. M. Cárdenas Cárdenas, *La lectura y la escritura en contextos académicos. Investigación y Prácticas* (pp.279-327). Barranquilla: Universidad del Atlántico.