



**LA INTERPRETACIÓN Y LA ARGUMENTACIÓN TEXTUAL EN PROCESOS
COMUNICATIVOS FORMATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL. UNA
EXPERIENCIA DEL CLEI 4F DEL INSTITUTO FERRINI**

LUCRECIA YARCE BUSTAMANTE

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA EXTRANJERA
MEDELLIN
2013**

**LA INTERPRETACIÓN Y LA ARGUMENTACIÓN TEXTUAL EN PROCESOS
COMUNICATIVOS FORMATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL. UNA
EXPERIENCIA DEL CLEI 4F DEL INSTITUTO FERRINI**

LUCRECIA YARCE BUSTAMANTE

**Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Idioma Extranjero Inglés**

Asesores

MARTHA CECILIA GIL

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA EXTRANJERA
MEDELLIN
2013**

Nota de aceptación

Firma
Nombre:
Presidente del jurado

Firma
Nombre:
Jurado

Firma
Nombre:
Jurado

Medellín, 07 de marzo de 2013

ÍTACA - EL POEMA

Cuando emprendas el viaje hacia Ítaca
ruega que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
A los Lestrigones, a los Cíclopes
o al fiero Poseidón, nunca temas.
No encontrarás trabas en el camino
si se mantiene elevado tu pensamiento y es exquisita
la emoción que toca el espíritu y el cuerpo.
Ni a los Lestrigones, ni a los Cíclopes,
ni al feroz Poseidón has de encontrar,
si no los llevas dentro del corazón,
si no los pone ante ti tu corazón
Ruega que sea largo el camino.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que - ¡con qué placer! ¡con qué alegría! -
entres en puertos nunca antes vistos.
Detente en los mercados fenicios
para comprar finas mercancías
madreperla y coral, ámbar y ébano,
y voluptuosos perfumes de todo tipo,
tantos perfumes voluptuosos como puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
para que aprendas y aprendas de los sabios.
Siempre en la mente has de tener a Ítaca.

Llegar allá es tu destino.
Pero no apresures el viaje.
Es mejor que dure muchos años
y que ya viejo llegues a la isla,
rico de todo lo que hayas guardado en el camino
sin esperar que Ítaca te de riquezas.
Ítaca te ha dado el bello viaje.
Sin ella no habrías aprendido el camino.
No tiene otra cosa que darte ya.
Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado
sabio como te has vuelto con tantas experiencias,
habrás comprendido lo que significan las Ítacas.

Ítaca - Konstantino Kavafis

DEDICATORIA

Dedico con inmenso orgullo la realización del trabajo de grado, a todas y todos los docentes de Colombia, que buscan incansablemente “revolucionar la educación” y a todos aquellos que consideran de la enseñanza la única alternativa para salir de la gran decadencia de nuestros tiempos, sin dejar a un lado a Dios, a mis padres y maestros que con sus enseñanza me formaron con grandes valores y virtudes haciendo de mí una honesta y trabajadora ciudadana.

Gracias a todos los estudiantes del CLEI 4 del instituto Ferrini que me permitieron aprender con ellos, y a emprender una búsqueda crítica hacia una nueva forma de enseñanza y aprendizaje de la lengua española

AGRADECIMIENTOS

Para poder realizar este proyecto de grados de la mejor manera posible fue necesaria la ayuda de muchas personas y estudiantes que fueron fuente de inspiración ya que la problemática planteada en este trabajo surge dentro del aula de clase y en nuestro diario vivir como docente.

Doy gracias a mis familiares que de una y otra forma estuvieron pendientes del desarrollo de mi trabajo de grado y a la universidad, que más que impartir conocimientos, siempre ha tenido como meta la formación de formadores, dejando la semilla de la investigación y de la transformación social en la escuela.

Gracias a mis Asesoras de Investigación, profesores y compañeros de trabajo que cada día acompañaron e hicieron de éste proyecto una realidad y una construcción personal que pretende mejorar procesos comunicativos, para terminar agradezco a la institución y a los estudiantes del CLEI 4 por haberme permitido compartir con ellos esta búsqueda de conocimiento mutuo.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. IDENTIFICACIÓN, PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
2. OBJETIVOS	16
2.1 OBJETIVO GENERAL	16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
3. EL ENFOQUE DE LA SISTEMATIZACIÓN	17
4. COMPRENSIÓN LECTORA UNA APROXIMACIÓN A UNA REALIDAD DE LOS ADULTOS	20
4.1 NIVEL A: NIVEL LITERAL	20
4.2 NIVEL B: NIVEL INFERENCIA	21
4.3 NIVEL C: NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL	23
4.4 ESCENARIOS Y PROTAGONISTAS	25
4.5 SITUACIÓN INSTITUCIONAL	26
5. ALGUNAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN TEXTUAL	31
5.1 ACTIVIDADES PARA REALIZAR ANTES Y DURANTE LA LECTURA	31
5.2 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	32
5.2.1 La técnica del recuento	32
5.2.2 La relectura	33
5.2.3 El parafraseo	33
5.2.4 Las redes conceptuales	34

5.3 EL LECTOR	34
5.4 EXPERIENCIA	37
6. CONSTRUYENDO COMUNICACIÓN CON EL ADULTO	39
6.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	40
6.1.1 Leer	40
6.1.2 Comprensión e interpretación Lectora	41
6.1.3 Argumentación	42
6.2 COMPONENTES DE LA LECTURA	43
6.3 CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN	44
6.4 HABILIDADES DE COMPRENSIÓN	49
6.5 ESTRATEGIAS DE LECTURA	53
7. TIPO DE INVESTIGACIÓN	59
8. CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXO	64

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Texto usado en clase	24
Figura 2. Escudo	28
Figura 3. Bandera	29

GLOSARIO

ARGUMENTACIÓN: Estudia la lógica, las reglas de inferencia y las reglas de procedimiento. La argumentación se preocupa principalmente por llegar a conclusiones a través del razonamiento lógico basado en premisas.

COMUNICACIÓN: es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes.

ESCUCHA: Es entendida como el medio por el cual un individuo es capaz de captar y comprender los mensajes venidos de otros sujetos y que provocan movilidad de pensamiento.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: Es el proceso de enseñanza y aprendizaje que se utiliza como estrategia pedagógica del maestro con el propósito de facilitar la formación integral del aprendizaje de las ciencias y los saberes en los estudiantes

INTERPRETACIÓN: La interpretación es el hecho de que un contenido material, ya dado e independiente del intérprete, sea “comprendido” o “traducido” a una nueva forma de expresión

ORALIDAD: Puede definirse como la capacidad para verbalizar aquello que se escucha, se interioriza y se aprende o simplemente aquello que se piensa o se siente.

PRESENTACIÓN

Durante los últimos años la educación ha intentado incrementar su calidad educativa utilizando estrategias de aprendizaje cada vez más innovadoras, que cause en los estudiantes un aprendizaje significativo. Pero esta calidad educativa solo se logra si desde el aula de clase se realiza con los jóvenes actividades que fortalezcan los procesos de lectoescritura, ya que mediante éstas se logra un desarrollo académico, se hará mediante la interpretación y argumentación de textos que se forman estudiantes y personas, críticas y reflexivas.

Se tuvo en la cuenta los lineamientos curriculares y dos teóricos que conciben la comprensión lectora no como un acto de simple descodificación de información, sino, como por encima de todo “un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen los diferentes texto y los conocimientos del lector”. Se utilizaran estrategias de recolección de información como la observación de la clase, para facilitar el análisis y mejoramiento de la problemática ya mencionada.

Este proyecto de grado generó el principal interés para el presente estudio puesto que al tiempo que se analizó el nivel de interpretación y argumentación textual en los estudiantes también se procuró dar a conocer estrategias pedagógicas que sirvan de promoción a la lectura crítica.

RESUMEN

La presente investigación da a conocer la importancia que ha tenido LA INTERPRETACIÓN Y LA ARGUMENTACIÓN TEXTUAL EN PROCESOS COMUNICATIVOS FORMATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL del instituto FERRINI, los textos leídos a través del tiempo en las diversas clases hacen de esta propuesta algo novedoso ya que se busca incrementar la lectura en esta población, lo anterior significa dar un paso al cambio de metodología ya que estaban acostumbrados al copie y pegue y no a la lectura y escritura crítica y analítica en otras palabras no aprendían, el proyecto es factible debido a que se trata de una propuesta para mejorar un problema en la población del CLEI 4, consistía en la falta de argumentación e interpretación de textos. Se obtuvieron resultados muy favorables ya que la propuesta se realizó en un tiempo prudente para el CLEI. Se llegó a varias conclusiones pero la más impórtate es que la interpretación y argumentación textual con textos llamativos como la crónica difunde la importancia de las composiciones de una forma clara, precisa y de fácil manejo, con este nuevo aporte se enriquecerá sin duda las futuras clases en el instituto

ABSTRACT

This research reveals the important role played TEXTUAL INTERPRETATION AND ARGUMENT IN THE FORMATION OF FORMAL EDUCATION COMMUNICATIVE Ferrini Institute, the texts read over time in various types that this proposal is new, and which aims to increase reading this population, this means a radical change in methodology, because the students copy and paste rather than read and write critically and analytically in other words, they learned, the project is viable because it is a proposal to improve problem the population of the CLEI 4, the very favorable results were obtained since the proposal was made at the appropriate time for the CLEI. Several conclusions were reached, but its major is that the interpretation and textual argument with striking texts, and chronic importance in the compositions given in a clear, precise and easy to use, this new contribution will undoubtedly enrich future classes in school

INTRODUCCIÓN

Mandela, Nelson: "La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo"

Este trabajo de investigación tiene el propósito de presentar una sistematización de una propuesta metodológica de clase que consiste en cambiar la interpretación y la argumentación textual en procesos comunicativos formativos de educación formal del CLEI 4f del instituto FERRINI, Durante los últimos años la educación ha intentado incrementar su calidad educativa utilizando estrategias de aprendizaje cada vez más innovadoras, que cause en los estudiantes un aprendizaje significativo. Pero esta calidad educativa solo se logra si desde el aula de clase se realiza con los jóvenes actividades que fortalezcan los procesos de lectoescritura, ya que mediante éstas se logra un desarrollo académico, se hará mediante la interpretación y argumentación de textos que buscan formar estudiantes y personas, críticas y reflexivas. Este proyecto de grado generó el principal interés para el presente estudio puesto que al tiempo que se analizó el nivel de interpretación y argumentación textual en los estudiantes además se procuró dar a conocer estrategias pedagógicas que sirvan de promoción a la lectura crítica.

Por lo tanto, se tuvo en cuenta que todo proceso de aprendizaje para que sea significativo debe estar basado en los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante; al mismo tiempo de buscar desarrollar las competencias básicas (interpretar, proponer y argumentar) a lo largo de todos los niveles académicos No obstante, resulta una tarea compleja pero no imposible cuando se ama lo que se hace, para finalizar encontraremos tres capítulos; el primer capítulo nos presenta como es la Comprensión lectora una aproximación a una realidad de los adultos, el segundo capítulo trata sobre los escenarios y protagonistas y el tercer capítulo es construyendo comunicación con el adulto.

1. IDENTIFICACIÓN, PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los estudiantes de CLEI 4 f del instituto, demuestran una carencia en la interpretación y argumentación de textos, esto se evidencia, al momento de realizar actividades de comprensión lectora; no les gusta leer, tampoco escribir, una razón del por qué pasa esta situación, responden preguntas literales de los textos, sin analizar lo que escriben, tachan o rellena, por tal motivo se plantea en esta investigación, la idea de ofrecer herramientas o estrategias de trabajo más novedosas con las cuales se pueda fortalecer la lectura interpretativa y argumentativa de los grados 8 y 9. Existen varias razones para que esta condiciones se presente, la más notorias es el bajo rendimiento académico, porque, al no interpretar y argumentar una lectura, no se desarrollando adecuadamente el proceso de aprendizaje y si esto no sucede, todo lo que los estudiantes hacen a diario en el aula, no se comprenderá adecuadamente, por tanto, el nivel de análisis disminuirá y el promedio académico también viéndose reflejada está perdida en todas las aéreas, en especial lectoescritura y español.

Elección del tema del proyecto

La Interpretación Y La Argumentación Textual En Procesos Comunicativos Formativos De Educación Formal. Una Experiencia Del Clei 4f Del Instituto Ferrini
Éste tema fue escogido porque se ha percibido a lo largo del proceso educativo de los estudiantes de dicho grado una deficiencia en la lectura, no interpretan adecuadamente las lecturas que se realizan; las respuestas a preguntas de interpretación que se elaboran de cualquier lectura son literales, no asumen una postura en la cual digan con sus propias palabras lo que comprenden de los textos que se trabajan a diario. De allí que obviamente no tengan claro cómo argumentar, cómo dar las razones del por qué se presenta determinada situación cuando se realiza un proceso de lectura.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Sistematizar una experiencia de practica pedagógica para describir las estrategias aplicadas en la población CLEI 4F del instituto Ferrini en el área de lengua castellana

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar referentes teóricos que fundamenten la implementación de metodologías en procesos de interpretación y argumentación textual en el CLEI 4f del instituto Ferrini
- Incrementar en los estudiantes la interpretación de textos a través de la lectura reflexiva de escritos cortos donde la respuesta sea única
- Fortalecer la argumentación textual partiendo de la interpretación de escritos como, el hombre cruel, y las niñas africanas
- Fomentar el proceso de las capacidades interpretativa y argumentativa, a través de actividades de lectoescritura en los estudiantes de CLEI 4 m 2 del Instituto Ferrini
- De qué manera la interpretación y la argumentación textual inciden en los procesos comunicativos y formativos CLEI 4 m 2 del Instituto FERRINI.

“Haz lo que debes y esta en lo que haces”
Dice San Juan Bosco De La Salle.

3. EL ENFOQUE DE LA SISTEMATIZACIÓN

Consiste en ver más allá de la realidad y llegar hasta donde las herramientas de observación me permitan transformar el problema de investigación a tratar, con recursos tales como Los módulos, los diarios de campo y lo más importante Las experiencias de vida que comparten entre sí, aunque teniendo cuidado en no imponer un modelo y no imitar a otros, este enfoque nos permitan llegar a la vida misma, y a analizar con más calma que es lo que les interesa y lo que realmente quieren aprender con todo lo anterior más la experiencia es preciso hacer investigación y buscar información pertinente al problema planteado que consiste en mejorar la interpretación y la argumentación textual de los alumnos del CLEI 4 del Instituto Ferrini.

En relación con la comprensión lectora podemos, según Baker y Brown, distinguir dos componentes meta cognitivos; el primero está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea, así por ejemplo, puede ser consciente de que si no se entiende alguna parte del texto, puede devolverse y releerlo o avanzar en la lectura para deducir el significado por el contexto. Sin embargo, es importante anotar que la conciencia de estas estrategias no asegura que el lector se haga más activo durante el proceso de lectura, de ahí la importancia del control por parte del docente.

Nos encontramos con resultados obtenidos en el proyecto que dan cuenta de que los adultos del CLEI 4 sobrepasaron el límite de la escritura dando expresividad comunicativa y usando un nuevo léxico a tal punto que quieren leer sus interpretaciones y asumen los textos creados como de su autoría, estos estudiantes son más independientes y críticos en las diferentes lecturas que se

han hecho menos dependientes a los textos y es uno de los fines de este proyecto de investigación buscar que los estudiantes por medio de lecturas como la crónica sean personas más significativas y argumentativas con mayores posibilidades de enfrentar otra realidad académica, aumentando sus notas y su vocabulario, ya no hay necesidad de copiar la tarea del compañero, ya intercambio ideas críticas de los textos del colegio.



Esta sistematización procura convertirse en un aporte pedagógico en el campo de la formación de estudiantes extra edad, al mostrar analíticamente los logros de una experiencia novedosa del CLEI 4, que puede convertirse en punto de referencia, para la construcción y puesta en marcha de una propuesta pedagógica orientada al CLEI 4 en condiciones donde halla poca argumentación e interpretación y donde se utilizan los módulos como relleno sin aprendizaje alguno, además la sistematización integra la lectura comprensiva del proceso de acercamiento y vinculación a procesos de aprendizaje y formación de población

extra edad, esta propuesta de acompañamiento es transversal y aporta a procesos pedagógicos y a un plan de formación continua del maestro la cual se fundamenta en la formación que permita formar los profesionales para esta tarea tan delicada y de alto compromiso con la sociedad

4. COMPRENSIÓN LECTORA UNA APROXIMACIÓN A UNA REALIDAD DE LOS ADULTOS

A continuación se explicarán niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. Es importante recordar que la definición de estos niveles “de competencia” se hace desde una perspectiva teórica particular.

4.1 NIVEL A: NIVEL LITERAL

“**Literal**” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución significativa.

En este nivel hay dos variantes: la literalidad **transcriptiva** y la literalidad en el **modo de la paráfrasis**. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde

con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio. En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemas y frástica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk (1980), necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental. En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos.

La situación que describe el autor sobre el nivel literal se identifica en CLEI 4f, en forma contrario los estudiantes se limitaban a transcribir los trabajos de los estudiantes que realizaban las actividades; los alumnos copian las actividades tan literal de su compañero que hasta los errores ortográficos, léxicos y sintáctico los reproduzcan afectando su nivel de interpretación y argumentación.

4.2 NIVEL B: NIVEL INFERENCIA

Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. Pierce, semiótico norteamericano cuya obra data de finales del siglo XIX, le da una gran importancia a los procesos inferenciales del pensamiento: no puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo. Ahora bien,

esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. [...] Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia [...]; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia (Pierce, 1987: 82).

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se infiere lo no dicho en el acto de decir (Ducrot, 1988), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a complementaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica (o lectura de un tercer nivel). Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semántico comunicativo (Baena, 1990).

La experiencia vivida y aplicada a este CLEI más el desarrollo de las distintas actividades académica hoy me permiten deducir que los alumnos que iniciaron este curso carecían de comprensión lectora competencia necesaria para el correcto desarrollo de las actividades de la vida académica de todo estudiante lo que desencadena una falta de interés notoria en el alumno al momento de realizar las actividades propuestas dando como resultado una argumentación deficiente e impidiendo que su desarrollo académico avance correctamente, animando con más ganas y argumentos a que esta investigación sea posible y que con una adecuada intervención avancen

4.3 NIVEL C: NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macro estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice.

Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.

En esta tercera fase los estudiantes han avanzado en procesos de inferencia, interpretación y comprensión ampliando su léxico ahora hablan y argumentan con propiedad sobre los temas propuestos en las actividades académicas esto se ve

reflejado en un avance fluido de la actividad y en los excelentes resultados de las mismas, a continuación hay unas estrategias que fueron implementadas en las diferentes clases con un texto llamado la libertad en la Convivencia

En la figura número 1 se muestra uno de los textos usados en clase tomado de archivo general de la Nación, Colombia.

Con otra mirada...

Aunque varios de nosotros quisiéramos creer que la esclavitud es un fenómeno del pasado, es imposible desconocer que, en la actualidad, muchas personas viven en condiciones miserables, siendo sometidas al maltrato y a la voluntad de otros, o sintiéndose rechazadas por el color de su piel, su nacionalidad, su género o su religión. Tomamos el tiempo para reflexionar sobre esa situación es nuestra manera de vencer la indiferencia frente al tema.

¡Detente!

Reflexiona sobre las siguientes palabras de Martin Luther King, activista en la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos, quien recibió el Premio Nobel de la Paz en 1964:

Hemos aprendido a volar como pájaros y a nadar como peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de convivir como humanos.

King murió asesinado el 4 de abril de 1968, mientras se preparaba para presidir una marcha. ¿Crees que sus palabras tienen vigencia en la actualidad? Apoya tu respuesta con ejemplos.

1. Pese a que no siempre somos conscientes de ello, una parte esencial del proceso de lectura consiste en relacionar la información nueva sobre un determinado tema, con aquella que ya conocemos. Por eso, es útil activar nuestros conocimientos antes de empezar a leer.

- Entiendo por esclavitud:

2. Lee el siguiente documento.

La esclavitud

La historia universal registra diversas formas de esclavitud en casi todas las culturas y épocas, a lo largo de muchos siglos, bajo las más diversas formas de gobierno y la vigencia de creencias, valores y principios sociales muy diversos. La historiografía tradicional suele identificar la esclavitud con la transición socioeconómica hecha de la antigüedad. Se sabe que en la China, grandes masas de hombres fueron esclavizados para trabajar en los grandes trabajos, la agricultura y la construcción; en la India, en los hogares y las labores del campo; en Mesopotamia, en múltiples otros, en Egipto, en la construcción de las pirámides, y en Grecia y Roma, en la minería, el servicio doméstico o la guerra.

Se conocen, así mismo, formas de esclavitud en naciones africanas antes de la llegada de los árabes y los europeos, y también de prácticas esclavistas en sociedades precolombinas; entre estas, en los mayas, aztecas, incas y muiscas. En la Antigüedad, el esclavo fue asimilado a un bien inmueble y se definió como "una propiedad con alma". Tuvieron las concepciones que lo definieron como así "la persona es propiedad de sus hechos, la esclavitud está sujeta a la voluntad del amo y al trabajo se obtiene libertad o la castidad". Por otro, a la esclavitud se le definió como la forma involuntaria de servidumbre asal y al esclavo como al individuo de propiedad de su dueño, que dispone de él como un bien mueble, se dice, como una mercancía.

Hacia finales del siglo XV, la recuperación y la expansión de Europa, así como la poderosa crisis demográfica causada en las colonias españolas, aumentaron los planes de colonización y pronto se pone auge la explotación económica de las nuevas colonias. La solución parecía obvia: dirigir el tráfico de esclavos hacia las nuevas tierras descubiertas. Así se originó el tráfico humano de millones de africanos hacia América por parte de los europeos y eso comenzó como una profunda injerencia en la sociedad, la cultura y la economía de Europa, África y América. La esclavitud negra cambió en la sociedad colonial, que algunas indígenas recibían a los esclavos africanos para su servicio y algunos negros libertos se convirtieron a su vez en propietarios de esclavos.

En el caso de las colonias españolas, con la caída total de las gentes nativas y las hambrunas, aparecieron los cruceiros de blancos negros y los muy numerosos mestizos de negros. Los más importantes fueron los criollos con ascendencia portuguesa, hispano e inglesa, quienes condujeron grandes cantidades de esclavos a las Antillas, el Caribe, Canadá, Guadalupe, Brasil y a todas las colonias españolas. Los primeros ganaderos que explotaban el tráfico legal originaron así mismo un gran comercio, de forma que por una y otra vía fueron enviados al continente americano, a lo largo del tiempo de la zona, un número de doce millones de africanos. A la Nueva España se trajeron cerca de cuatro millones más esclavos entre los siglos XVI y la primera mitad del XIX, y su distribución se hizo a partir de cuatro complejos geográficos: geográficos cuyos puertos más importantes fueron Cartagena de Indias, La Habana, Veracruz y San Juan de los Ríos. Cartagena, el puerto colombiano, fue destino buena parte de la zona el puerto negro por esclavitud y recibió más del 60% del tráfico que sería como destino las distintas regiones del gran territorio peruano. El tráfico de esclavos del África al continente americano siguió la realización de más de 54 mil viajes de los buques negreros. La mayoría de los esclavos que llegaron a lo que hoy es Colombia fueron llevados a las zonas mineras de Antioquia, Cauca y Chocó, a las grandes explotaciones de Cauca, Cúcuta y a algunas regiones del centro cultural del país.



Vista de un puerto en el siglo XVII, por Pieter Bruegel el Joven, 1625.

Figura 1. Texto usado en clase

Durante el proceso de investigación las estrategias fueron y vinieron, pero las que más gustaron y fueron de Mayor impacto son las estrategias donde hay ejercicios de inferencia puesto que aquí el estudiante ya demuestra su proceso de comprensión e indaga por más información, al punto de buscar alternativas de búsqueda dando como resultado más textos, la estrategia de argumentación me Permitted ver que nuevas palabras implementaba el adulto en su forma de hablar y de comunicar su interpretación de los temas tratados, en las estrategias construyendo comunicación el resultado fue la agilidad para leer y la facilidad que el adulto fue adquiriendo para criticar, replantear y formular nuevos textos

24

4.4 ESCENARIOS Y PROTAGONISTAS



El INSTITUTO es consciente de que todo su esfuerzo humano, de recursos físicos, equipos y materiales de enseñanza y en general los económicos, están orientados a posibilitar la creación de una nueva Institución cuya propuesta educativa sea la formación académico-técnica y cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje tenga como razón de ser a los alumnos como actores principales dentro de su contexto sociocultural.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecido por la Institución está inscrito en dos modalidades y campos previstos en los artículos 32, 33, 34 y 35 de la Ley General de Educación, la formación en el campo académico y la formación en el campo laboral, agrupadas conjuntamente.

4.5 SITUACIÓN INSTITUCIONAL

La distribución político administrativa de Medellín consta de 16 comunas en la zona urbana, 5 corregimientos en la zona rural, 249 barrios oficiales y 20 áreas institucionales.

Medellín tiene un área de 380.64 km², una altitud de 1479 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio es de 24^o Centígrados.

El Instituto Ferrini presta el servicio de educación regular a una población estudiantil, ubicada en la sede de Robledo, centro Calasanz, de la ciudad de Medellín, y distribuida de la siguiente forma según los niveles educativos:

- Preescolar
- Educación Básica Primaria
- Educación Básica Secundaria
- Educación Media
- Técnica

Total Población: 3600 estudiantes aproximadamente

Centro comuna 9: Candelaria, Las palmas, Caicedo, Boston, Salvador, Miraflores, Buenos Aires, el Vergel, el Pinal

El himno

La letra y la música del himno del colegio fueron compuestas por los padres Gustavo Vélez y Daniel Toro, respectivamente, pertenecientes a la Comunidad de los Misioneros Javerianos de Yarumal. En 1995 el himno fue orquestado por el reconocido músico Miguel Cuenca.

Coro

*Por mi colegio generoso
en el saber y la virtud
canta mi labio ardiendo en gozo
una canción de juventud. (Bis)*

Estrofas

I

*Al despuntar de la mañana amiga
yo siembro en la esperanza el corazón,
púberes mieses con temblor de espiga
reverdecen el campo en mi blasón.
Es mi oficio viajar con mi fatiga
del barro humilde a la constelación. (Bis)*

II

*Mi alma es pujante, clara y valerosa,
recia columna en plata musical;
bríndame ardor la Jonia victoriosa
en las conquistas por el ideal,
mientras mi mente juvenil rebosa
la ciencia, el opulento manantial. (Bis)*

III

*Coronan de mi escudo la nobleza
tres victorias en oro del mejor;
llevo por esto erguida mi cabeza
con el gesto triunfal del vencedor;
en la virtud se cifra mi grandeza
librando las batallas del Señor. (Bis)*

El escudo de Ferrini

A partir de noviembre de 2009, el Colegio Ferrini cambió su imagen institucional. Esta nueva imagen incluye elementos de gran significado que siempre han existido como nuestros símbolos institucionales: el escudo y su columna clásica, emblema de nuestros valores firmes y trascendentes en el tiempo, que proyecta como una institución a la vez con historia y con futuro.

El sustantivo “colegio” define claramente como institución, y el nombre Ferrini se destaca ahora con tipografía más elegante y legible y sin marcos que lo encasillen, para caracterizarlo como un nombre con personalidad. Se conservan también los tradicionales colores azul y amarillo, arraigados en la memoria de nuestra comunidad educativa, que confieren elegancia y alegría al diseño.

Finalmente, la palabra “bilingüe” se integra desde ahora en la imagen para asumir una posición de eslogan que se presenta como institución de vanguardia que ofrece a su público la formación en inglés como una nueva y diferenciadora herramienta para encarar los retos del futuro. Esta nueva imagen permanecerá por muchos años y nos posicionará como lo que somos: un colegio con un proyecto educativo que refleja su éxito en sus alumnos.



Figura 2. Escudo

La bandera

La bandera consta de doce franjas iguales, seis de ellas azules, que simbolizan la justicia como virtud fundamental de la formación impartida por la institución, y seis blancas intercaladas entre las azules, que simbolizan la integridad como virtud esencial del desarrollo de las personas que se forman en el colegio

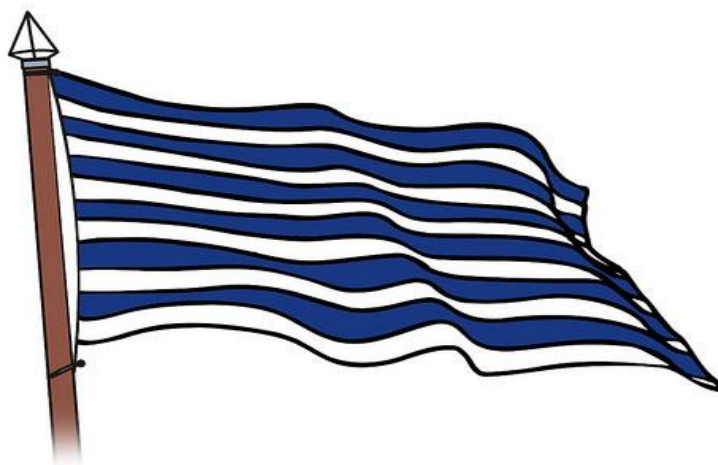


Figura 3. Bandera

Los jóvenes extra edad y adultos del CLEI 4 están cursando los grados 8 y 9 de la educación básica secundaria. Su sustento económico parte de sus propios ingresos, otros aun sus padres velan por ellos, viven en diferentes sectores del área metropolitana de Medellín son de estrato 1 al 6, en su mayoría fueron expulsados de la escuela regular por problemas de disciplina, y en algunos casos por drogadicción, o desertores de la educación regular por desmotivación y falta de acompañamiento de los padres a la vez que de normas disciplinarias.

La institución educativa no posee uniforme oficial, en la sede del centro ya que se Respeta la libre expresión y la individualidad. Los docentes usan delantal blanco.

La sede queda ubicado en la carrera 42 número 47 – 82 con teléfono 2165353, maneja todas las jornadas de lunes a domingo, es de educación privada, por este motivo los estudiantes pagan una mensualidad, además tiene convenio de ampliación de cobertura educativa con la secretaria de educación departamental y tiene convenio con la tecnológica de Colombia para brindarles carreras tecnológicas.

Su sede está dotada de 6 piso con herramientas básicas como silletería tipo universitarias, tableros mágicos, bibliotecas, zonas de cafetería, auditorio, restaurante y salas de informática, sala de docentes coordinación, secretaria y rectoría. Posee ascensor para los discapacitados.

Otros aspectos: propietario: SERFIN EDUCATIVOS S.A. NIT: 811010477-4, Dane: 305001-11761, Naturaleza y carácter: Mixta, resolución: 7967 del 1° de Septiembre de 1999, expedida por la gobernación de Antioquia, SEDUCA. Representante legal Jorge Álvaro Rendón Echeverri, dirección administrativa Laura Alexandra Sepúlveda Marín, dirección académica: Samuel Hernando Osorio Sepúlveda Marín, Rector Julio Villa



5. ALGUNAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA FACILITAR LA COMPRESIÓN TEXTUAL

A continuación se presentarán algunos elementos teóricos para la comprensión lectora, esencialmente ciertos criterios y estrategias básicas que facilitan la reconstrucción del significado global y específico de un texto. No es el propósito realizar una presentación exhaustiva, sino más bien señalar algunas estrategias modelo.

El primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura.

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los estudiantes la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

5.1 ACTIVIDADES PARA REALIZAR ANTES Y DURANTE LA LECTURA

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre

leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura. En las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

5.2 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que a nuestro modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

5.2.1 La técnica del recuento

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los niños verbalizan, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social.

La función del profesor es orientar adecuadamente la discusión, promoviéndola entre los participantes y no evitándola pues, "...en el caso de la comprensión lectora el fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de

vista conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído.

5.2.2 La relectura

La discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el cual cada participante de la discusión se aferra a su punto de vista sin ceder, cuando esto sucede la única salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros. Ésta es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa.

Al respecto Lerner se pregunta: “¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo el texto para aclarar dudas y superar los conflictos”. Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto.

5.2.3 El parafraseo

Otra estrategia para mejorar la comprensión de lectura es el parafraseo, es decir, que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído. Como lo plantea Mc Neil: “cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo– mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento

es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal” .

5.2.4 Las redes conceptuales

La ciencia trabaja con teorías para describir y explicar una realidad. La teoría está compuesta por conceptos, los cuales se relacionan de tal forma que le dan sentidos a la teoría. Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuales secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice el texto; si se desea entrenar al lector, especialmente a los de cursos superiores, o sea los de la educación básica secundaria, en el dominio de estas redes, es necesario hacerle comprender lo que significa un concepto y cómo puede ubicarlo en el texto, de manera que comprenda que si bien los conceptos se expresan a partir de palabras o conjuntos de éstas, no todas las palabras son conceptos; este ejercicio hay que realizarlo párrafo a párrafo hasta reconstruir la macro estructura textual.

5.3 EL LECTOR

Diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran; por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, 1982).

Dichas estrategias se emplean para construir significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso.

Muestreo: Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados: “el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante” (Goodman, 1982: 21). El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto dice Goodman (1982, 22): La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Este tipo de estrategias muestran la manera cómo opera la mente al intentar comprender una realidad, aquélla al margen de un entrenamiento específico, anticipa y selecciona, de una manera igualmente específica, los componentes principales para construir los significados, deduce y concluye. Aunque el lector utiliza este tipo de estrategias intuitivamente, es posible cualificarlas a través de la intervención pedagógica sobre la práctica de la lectura.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección.

Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda, se auto corrige. Este proceso de verificar y auto corregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal.

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística (Alliende, 1982).

De todo lo anterior más las estrategias podemos concluir que el texto que se encuentra en la figura número 1 se muestra uno de los documentos que más impacto causó en los estudiantes del CLEI 4, al día siguiente de la actividad los estudiantes asistieron a clase con textos que evidenciaban la capacidad de análisis crítico además de una nueva competencia implícita generada por esta nueva capacidad de análisis “La investigación” que permitió que estos estudiantes participaran de las actividades subsiguientes con objetividad y propiedad, además de poner en práctica todas las recomendaciones que juntas dan el mismo resultado

5.4 EXPERIENCIA

En la clase de español del día martes 29 de mayo se propuso una actividad relacionada con una crónica sacada del periódico el Espectador sobre la venta de niñas africanas esta crónica daba un vistazo general a una realidad, paralela a la vivida en por los alumnos pero es tal el avance de los alumnos en sus capacidades comprensivas y argumentativas textuales que genero un impacto suficiente para que estos a la siguiente clase llegaran con la actividad propuesta para dos clases resuelta y con argumentos nuevos bien fundamentados, que los alumnos pudieron hablar con propiedad del tema facilitando un debate enriquecedor aportando así al desarrollo de la actividad y dando resultados a esta investigación

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcla de criterios, las divide en:
- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.
- Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto.

6. CONSTRUYENDO COMUNICACIÓN CON EL ADULTO

Trabajar la interpretación y la argumentación textual con adultos es un tema sobre el que poco se ha hablado. La causa es la ausencia de discusión entre la escuela, la academia y la aplicabilidad en el trabajo, Una de sus raíces es que no hay coherencia entre lo que el maestro hace, enseña y crea en el aula y lo que hay en los lineamientos haciendo que su trabajo sea una monotonía y que en los estudiantes el conocimiento sea lineal, pero este CLEI motivado con las prácticas de lectura tienden a naturalizarse. Es decir, leer se constituye en un hacer que se desarrolla a partir de ciertas habilidades aprendidas o desarrolladas. Demostrando cada vez más su avance en las en procesos comunicativos, retomemos algunos autores que sirvan de soporte o columna vertebral al trabajo que se plantea y se aludirá las tres categorías de análisis según las ideas de los autores mencionados.

A continuación se mencionan algunos de ellos y las conclusiones de este trabajo:

- **Dra. Hilda E. Quintana**

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos entre ellos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Con el paso de los años el proceso de comprensión lectora se ha intensificado, especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son : leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explorativa o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado esto se puede dar a través de las siguientes condicionantes; el tipo de texto, el lenguaje

oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, estado físico y afectivo general que condiciona la más importante motivación para la lectura y la comprensión de esta.

Por tanto la comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

6.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

6.1.1 Leer

Leer más que un simple acto de descifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector y a la vez iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas por la lectura.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

6.1.2 Comprensión e interpretación Lectora

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

“La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984)”.

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

"Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

6.1.3 Argumentación

Leer para aprender (desde una explicación constructivista)

Es un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido.

Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

6.2 COMPONENTES DE LA LECTURA

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

- El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.
- La comprensión; aquí se distinguen dos niveles.
- El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las "unidades de significado" y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

- El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo.

Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso. Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

6.3 CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

- El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

- Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.
- El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)
- El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar.

Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: "¡fantástico! ¡Vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcolanza de criterios, las divide en:

- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.
- Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto.

Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:

- El conocimiento de la situación comunicativa-
- Los conocimientos sobre el texto escrito:
- Conocimientos paralingüísticos.

- Conocimientos de las relaciones grafo fónicas.
- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
- Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: tal como afirman Schank y Abelson (1977). Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

6.4 HABILIDADES DE COMPRENSIÓN

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Trorndike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones:

- Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el "proceso" de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya hemos dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto.. Dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

I Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto - *Habilidades de vocabulario*: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.

- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
- Habilidades de uso del diccionario.
- *Identificación de la información relevante en el texto*: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:
 - Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
 - Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
 - Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
 - Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación. II Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

- *Inferencias*: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.
- *Lectura crítica*: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.
- *Regulación*: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través e resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones

6.5 ESTRATEGIAS DE LECTURA

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y

autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos
- Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo meta cognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama **meta cognición**, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento. La meta cognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades meta cognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias meta cognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias meta cognitivas. Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

- Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.
- Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macro proposiciones.

Estas macro proposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los

esquemas de conocimiento del propio sujeto. Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la "estrategia estructural" que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una "estrategia de listado", propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto.

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos.

También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones del texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, auto cuestionamiento...) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué creéis que va el texto? ¿Alguien puede explicar que es la.....? ¿Hay algo que no comprendáis? Como habéis leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes "pasivos" de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

7. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Es un estudio de caso, hermenéutico, interpretativo constructivista.

El tipo de investigación que se realiza en el presente trabajo es cualitativa, está encaminada a interpretar los fenómenos u objetos de estudio a partir de sus cualidades, puede utilizar mediciones pero no son su principal interés, se utiliza la inferencia inductiva y el análisis por descripción.

8. CONCLUSIONES

Puedo concluir que en el desarrollo de este trabajo en el colegio FERRINI, es fundamental en especial con los alumnos adultos, fomentar procesos de formación académica, puesto que esto se ha convertido en un proceso primordial y preferencial en sus vidas.

La metodología de la enseñanza para la comprensión fue la principal herramienta en el trabajo con los adultos, permitiéndoles a éstos jugar un papel primordial en la construcción y modificación de su propio conocimiento.

Un taller de comprensión lectora para adultos no es sólo un taller en el que los alumnos, por alguna razón, se interprete que por ser adultos se la saben toda al contrario es un espacio singular, dinámico que plantea desafíos con gran permanencia a mi labor docente. Los adultos son muy receptivos y yo debe saber que cada clase es distinta, por lo que debo tener más de una lectura preparada y ser muy perceptiva a la hora de evaluarlos.

Se pueden desarrollar todos los temas. De todos modos, la experiencia indica que los temas de la identidad, la historia y los problemas sociales, dinamizan mucho más la resolución de la escritura abriendo paso a procesos argumentativos más amplios.

Nunca subestimes la capacidad de los adultos mayores. No hay que gritar ni subir el tono para que te escuchen. Ya los estudiantes han analizado tus conductas y saben lo que vas a decir desde el momento en que cruzamos la puerta del aula, ya están motivados

¿Que otros problemas pedagógicos se desprenden de tus reflexiones que pueden ser motivo de nuevas investigaciones?

Pueden ser motivo de nuevas investigaciones, la incrementación de problemas ortográficos.

La reestructuración y transformación de los módulos de lengua castellana que apoyan el proceso de aprendizaje en el instituto Ferrini.

La creación de un libro donde queden plasmadas las experiencias de las clases a partir de los diarios pedagógicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, C. Burgués, C. y Fortuny, J. (1991). *Materiales para construir la geometría*. Madrid: Síntesis.

Bixio, C. (2008) *Enseñanza y aprendizaje el problema de la motivación en la escuela*. México: Limusa.

Bonilla Castro, E. y Rodríguez Shek, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Unidades

Boujon, Ch y Quaireau, Ch. (1999) *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Caracuel, J. y Pérez, E. (1993) *Aprendizaje y procesos cognitivos: un análisis conceptual*. España: McGraw-Hill.

Morin, E. (1990). *América latina y el proceso educativo*. Bogotá: Magisterio.

Desarrollo lógico matemático. (2003) Bogotá: Rezza.

Giraldo, L. (2002). *La escritura emergente en el aula integradora de regular con apoyo de Nuevas Tecnologías. Un enfoque Socioconstructivista*.

Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia

Ibañez, R.J. (2006) *Métodos de la investigación: la educación frente a un nuevo orden mundial*. Madrid: Díaz de Santos.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Lineamientos de lengua castellana*. Bogotá: MEN.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo*. México: Fondo de cultura económica.

----- (1982). *La construcción de lo real*. Madrid: Morata.

Prada, R. (1990). *Psicología evolutiva*. Bogotá: Usta.

Vélez Sánchez, G.A., Sepúlveda Madrid, A.M. y Ramírez Sánchez, Y. (2010) *Leer y escribir la realidad para ser libres*. Sistematización de una experiencia de alfabetización de adultos en el barrio Moravia. Medellín: Fundación Bienestar Humano, Fundación Fraternidad Medellín.

Wikipedia (2012) *Espacio*. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/espacio>

Enlaces a documentos

- La etnografía. Ps. Jaime Botello Valle [1]
- La etnografía. Guber Rosana [2]
- Métodos y técnicas para una investigación etnográfica [3]

ANEXO

FOTOS EVIDENCIAS DE UN ACIERTO







