

Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana: una propuesta de organización metodológica para el currículo

Tatiana Chiquito Gómez; Diana Patiño Escobar; Jhonatan Andrés Gallego David; Julio César Núñez Mejía; Mateo Hernández López; David Posso; Laura Amaya Salazar; Felipe Arévalo; Valentina Herrera Espinosa; Daniela Restrepo Mejía; Angie Milena Mejía Palacio; Helena Henao; Jeferson Sanmartín Arango y Adriana Álvarez Correa.

Resumen: Este artículo surge como resultado del trabajo colaborativo en una clase de Lengua, Lenguaje y Habla, de la Licenciatura en Inglés y Español. Durante el curso, se planteó un proyecto cuyo propósito era responder a la pregunta sobre qué conocimiento declaran los profesores del área de Español y estudiantes de último semestre de la Facultad de Educación acerca de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), específicamente sobre el capítulo cuarto, y qué tan aplicados son estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ambos, docentes y estudiantes, llevan a cabo. Para alcanzar el propósito se realizó un análisis abductivo, desde la teoría de Charles Sanders Peirce, a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta. Se trabajó, entonces, a partir de los ejes referidos a la construcción de sistemas de significación, procesos de interpretación de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, principios de interacción y la comunicación en la cultura y desarrollo del pensamiento. Las encuestas fueron dirigidas a los docentes y estudiantes de quinto a noveno semestre de la Licenciatura.

Palabras clave: Formación docente, Lineamientos Curriculares, Proceso abductivo, Pedagogía del Español.

Abstract: This paper is the result of Lengua, Lengua y Habla subject, part of the B. A. program in English and Spanish Education at Universidad Pontificia Bolivariana in which pre-service teachers applied an abductive analysis about Spanish Curricular Guidelines, issued by Ministry of National Education (MEN), especially about chapter four. The purpose was to know how much Spanish teachers and last semester's students of the Faculty of Education of the same university knew about Spanish Curricular Guidelines. Students used Charles Sanders Peirce theory to write a survey for Spanish teachers and last semester's students to prove how much they are applied in their pedagogical practices.

Keywords: Teaching Training, Curricular Guidelines Application, Abductive reasoning, Pedagogy of Spanish Language.

Introducción

Entre 1990 y el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dio un giro significativo en dirección a la reconstrucción del sistema educativo colombiano. Desde nuestro punto de vista, la vuelta de tuerca más relevante consiste en que el MEN pasó de ser el diseñador de un currículo único para todo el territorio nacional a poner en marcha la autogestión de las instituciones educativas en el marco de una “autonomía relativa”. En este sentido, desde entonces, las instituciones educativas del país han diseñado sus proyectos educativos institucionales con adecuación a sus entornos, necesidades sociales y contextuales, pero teniendo en consideración los documentos rectores para el diseño curricular entre los cuales es importante mencionar la Ley General de Educación 115 (1994), los lineamientos curriculares para las áreas de conocimiento y los estándares para la calidad de la educación, entre otros.

Esto quiere decir que, en cumplimiento de la Ley General de Educación, el MEN asume un rol “de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998, pág. 3). Es en este marco que se publicaron los lineamientos curriculares para las áreas de: Ciencias Sociales, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Matemáticas, Lengua Castellana, Idiomas Extranjeros, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Artística, Educación Física y Preescolar.

En este artículo, revisaremos cuidadosamente el capítulo cuatro de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en el cual se propone a los docentes y directivos docentes cinco ejes curriculares para tener en cuenta al momento de configurar los planes educativos. Adicionalmente, se les propone una pedagogía de la lengua española, de la literatura y de los códigos no verbales, considerados como los objetos de conocimiento de esta área.

Así pues, presentamos inicialmente una síntesis de cada uno de los ejes curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de acuerdo con nuestra interpretación básica de los mismos, para luego realizar un análisis sobre cuánto se ha apropiado nuestra Facultad de Educación de los conceptos y de las propuestas dadas por estos Lineamientos Curriculares para, con ello, determinar si es posible que en el subsistema de educación inicial de los nuevos docentes existan otras vías de formación y otras concepciones sobre los saberes y competencias necesarias para la profesionalización de los mismos.

Para hacer el análisis, a lo largo del curso de “Lengua, Lenguaje y Habla”, hemos revisado la abducción como un modo de razonar básico, que permite realizar inferencias o plantear hipótesis noveles para interpretar distintos escenarios. Esta revisión teórica nos llevó desde la comprensión del signo lingüístico en la teoría estructural de F. de Saussure a la del signo en la teoría para el estudio de la percepción humana de C. S. Peirce.

Intentamos poner en evidencia nuestras capacidades para realizar este tipo de inferencias y, con ello, dejar los procedimientos deductivos e inductivos como pasos posteriores de comprobación de las conclusiones que presentamos y la formulación de nuevas hipótesis que revisen las nuestras, si fuera del caso.

Síntesis de los cinco ejes

1. Un eje referido a los procesos de construcción de los sistemas de significación

El primero de los ejes está dirigido a los profesores de los primeros grados de escolaridad (transición, primero y segundo de primaria) y está dedicado a la construcción de los sistemas de significación. En el documento se entienden los sistemas de significación como lenguajes constituidos por signos y símbolos, que se clasifican en verbales y no verbales. Es decir, se plantea como objeto de estudio del área no sólo la lengua española, sino también el aprendizaje de otros códigos gracias al uso y a la comprensión de sus gramáticas de funcionamiento en la comunicación y en la significación. Entre estos otros códigos se citan: el cómic, el cine, la publicidad, la caricatura, la señalización, la pintura y la música.

Cuando el objeto de conocimiento hace referencia a la construcción del código verbal o de la lengua escrita, se advierte que el profesor debe trabajar bajo la hipótesis de que ésta se construye como forma de representación y no como simple reproducción. Adicionalmente, se le dan al profesor principios teóricos que debe tener en la cuenta al momento de trabajar en la construcción de sistemas de significación. De estos, lo más relevante es que en el proceso adquisición de la lengua escrita, el niño pasa por tres niveles o etapas, que permiten orientar las estrategias de enseñanza, a saber que:

1. En el primer nivel debe concentrarse en la programación de actividades que promuevan el uso social y cultural del código.
2. En el segundo nivel, dado que el niño es capaz de dar explicaciones sobre el funcionamiento del sistema, debe trabajar en actividades que le permitan al mismo verbalizar y usar las diferencias entre dibujar y usar grafías para escribir, así como en permitirle que formule y compruebe sus hipótesis sobre la escritura de palabras, por ejemplo como la relación entre la cantidad y la cualidad de la grafías y el significado de las mismas.
3. En la tercera etapa, cuando los niños ya están en capacidad de controlar su proceso de producción, se sugiere la planificación de actividades que pongan en práctica la meta-cognición, pues los niños ya pueden establecer relaciones entre grafías y los sonidos de la lengua y, por lo tanto, deberían disponer de lenguaje para explicar su producción.

En los Lineamientos, el MEN recomienda a los profesores la creación de ambientes de comunicación y significación, es decir, situaciones de clase en las que las niñas y los niños aprendan los lenguajes haciendo usos reales y contextualizados de los mismos. En este sentido, se sugiere trabajar diversos tipos de textos, entre otros aspectos, según la intención comunicativa, como: narrativos, poéticos, expositivos, descriptivos y argumentativos.

Igualmente, se recomienda trabajar el lenguaje verbal en sus modalidades oral y escrita. Aunque no hay recomendaciones sobre la oralidad (habla y escucha), sí las hay respecto a la escritura, la cual debe trabajarse más allá del sentido instrumental, es decir, no se trata de que los niños adquieran una técnica que no está relacionada con sus vidas y entornos sociales, sino todo lo contrario, los niños aprenderán todo sobre la escritura haciendo uso significativo, social y cultural de ella. Además, es importante que el profesor, desde los primeros grados, enseñe a escribir como un proceso.

La afirmación según la cual la escritura es un proceso más que una técnica, implica que los profesores utilicemos estrategias de enseñanza que nos permitan planificar, escribir y corregir los textos con los estudiantes. Para estos momentos de la escritura, en este eje se dan unas orientaciones pedagógicas mínimas, a saber:

1. En el sub-proceso de planificación, los niños deben reconocer cómo la estructura textual depende de la situación comunicativa y del tipo de texto que está implicado en ella. Ejemplificamos estos aspectos en una situación en la que los niños aprenden a diferenciar el uso formal de la lengua del uso informal de la misma por medio de actividades como la lectura de algunos cuentos y la posterior escritura de cartas a sus autores para comunicar sus interpretaciones y opiniones, asimismo, la escritura de una carta dirigida a un compañero de la clase para felicitarlo por haber ganado en el campeonato de patinaje.
2. Aunque no se presenta, es posible inferir que hay otro sub-proceso de escritura en el que la planificación cobra cuerpo.
3. Finalmente, habría que trabajar pedagógicamente, en el sub-proceso de la autocorrección y la autoevaluación. En este sentido, es importante que el profesor tome en consideración otros ejes en los que se expone cómo intervienen los niveles sintáctico, semántico y pragmático en la producción y la comprensión textual.

Igualmente, tenemos que decir que al profesor de los primeros grados, de acuerdo con el conocimiento alcanzado para los años 80 y mediados de los 90 –periodo en el cual se concibe y publica este documento de Lineamientos Curriculares–, además de la especificidad del objeto de estudio de estos niveles que es la adquisición de los sistemas de significación, le corresponde conocer y dominar el proceso de lectura, la ética implicada en la comunicación y el estudio de la literatura y el desarrollo de los procesos cognitivos asociados al lenguaje. Todos estos aspectos, que son el objeto de estudio del área de Lengua Castellana, están descritos en los ejes que se presentan a continuación.

2. Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

Según los Lineamientos Curriculares, el texto es un tejido de significados que cumple con reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas. La comprensión, análisis y producción de textos se entienden como procesos compuestos por tres niveles de análisis que permiten darle sentido a los mismos. Estos niveles son:

Nivel Intratextual: para este nivel se requiere el desarrollo de las competencias gramatical, semántica y textual, ya que en este son fundamentales los elementos sintácticos y semánticos.

- En lo sintáctico son importantes las microestructuras, que hacen referencia a la estructura de las oraciones, y que son necesarias para saber realizar enunciados adecuados, es decir, en los que se evidencie el uso de los signos de puntuación y el espaciado; la coherencia y la cohesión lineal. Para esta categoría se deben cumplir unas condiciones mínimas de concordancia y segmentación para la construcción de una unidad mayor de significado, como lo es párrafo.
- En lo semántico se pone de relieve el léxico, dado que se hace referencia a campos semánticos, gracias a los cuales es posible dar cuenta de la coherencia local o entre enunciados, por lo que es importante saber utilizar el vocabulario adecuado; además, tiene que ver con la macroestructura textual, es decir, la coherencia global del texto según su núcleo temático.
- En relación con la estructura textual, se plantea que un texto debe evidenciar una apropiada progresión temática, la cual debe cumplir con condiciones mínimas como la producción de más de una proposición coherente y el seguimiento de un hilo temático. En este nivel también se reconoce la superestructura, es decir, la selección de una organización del texto (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, descriptiva o poética), según la cual se sigue un tipo de estructuración de la información y uso del lenguaje.

Nivel Intertextual: en el cual se trabajan la competencia enciclopédica y la literaria. En éste, el lector-escritor debe reconocer las relaciones entre el texto que es objeto de la lectura o la escritura y otros textos con los que puede entrar en relación directa o indirecta. Este análisis requiere el reconocimiento de las diferentes voces del texto, las épocas y culturas a las que remite y el uso de las citas.

Nivel Extratextual: en el cual se trabaja la competencia pragmática, reflejada en la capacidad del lector-autor de reconstruir los contextos y las situaciones comunicativas que se plantean en el texto. En este nivel de comprensión y producción de textos son relevantes componentes textuales como: la política, lo social, las ideologías, la moralidad y la cultura. Adicionalmente, se requiere reconocer el uso del registro pertinente para cada tipo textual, según la intención comunicativa.

Conceptualización del proceso lector

En los Lineamientos se explica la lectura como un proceso cognitivo y lingüístico determinado, a su vez, por procesos de pensamiento y lenguaje. No se debe confundir el pensamiento con la cognición, un aspecto fundamental de primero, pero cuya definición es más amplia e inabarcable para este artículo; ni lo lingüístico con el lenguaje, el aspecto verbal del lenguaje es solo una dimensión del mismo. En este sentido, leer es construir significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. En este proceso interactivo, la comprensión está determinada por estos factores y se entiende como una representación organizada y coherente del texto. Finalmente, se explica que la comprensión pasa a convertirse en un nuevo texto, dado que, gracias a la lectura, en el proceso de comprensión se da una recreación del texto original.

Como los Lineamientos Curriculares buscan dar orientaciones pedagógicas al profesor de lengua y literatura, se señalan tres estrategias básicas que utiliza el lector en su proceso de construcción del significado del texto o comprensión, para facilitar el control y la verificación del mismo. Se le sugiere al profesor, entonces, trabajar en la enseñanza explícita de estas tres estrategias, descritas en los siguientes términos:

- **Muestreo:** es la capacidad del lector para seleccionar las ideas principales de un texto.
- **Predicción:** es la habilidad de construir hipótesis sobre el desarrollo y/o finalización de un texto.
- **Inferencia:** es la deducción de componentes implícitos en un texto, con el fin de complementar la información disponible, utilizando los conocimientos conceptuales, lingüísticos y los esquemas que posee el lector.

El contexto, de acuerdo al documento, son las condiciones presentes alrededor del texto, que influyen indirectamente en la construcción del significado que el lector elabora. Existen tres tipos:

- **El textual,** entendido como las relaciones intratextuales entre enunciados; estas se construyen mediante la conexión entre las palabras dentro del texto, ya que estas, por sí solas, no representan algo, pero al ligarse y relacionarse con las demás nos transmiten una información concreta.
- **El extratextual,** se refiere a los factores externos que intervienen durante el proceso de lectura (como el clima, el espacio y factores sonoros).
- **El psicológico,** es decir, el estado anímico del lector al momento de realizar la lectura, que puede proporcionar una perspectiva diferente sobre la información que está adquiriendo, interfiriendo en la construcción del significado.

Tal como lo plantea el MEN, tanto la escritura como la lectura se entienden como procesos cognitivos en los que intervienen factores lingüísticos, sociales e individuales. De esta manera, los Lineamientos aportan a la comprensión sobre cómo enseñar estos procesos desde enfoques didácticos que desarrollen intervenciones con fundamento teórico que, desde esta perspectiva, pueden mejorar las habilidades cognitivas implicadas en ellos. En otras palabras, la comprensión por parte del profesor del papel de la memoria operativa, de la realización de inferencias en la construcción de la representación semántica del significado global del texto como el producto final o resultado de la comprensión, entre otros aspectos, puede permitirle diseñar un ambiente controlado de aprendizaje para el uso de estrategias cuya aplicación eficaz le permite al estudiante hacer consciente de su conocimiento declarativo y procedimental sobre la lengua y el funcionamiento de los textos a la hora de leer y escribir. De esta manera, el MEN propone la aplicación de planteamientos de la psicología cognitiva desde la perspectiva de la enseñanza escolarizada.

3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

Los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana nos plantean un eje referido a los procesos culturales y estéticos que son propios de la literatura, los cuales identificamos con ciertos aspectos que componen el análisis literario. A partir de estos procesos, podemos asociar estos aspectos a dimensiones analíticas literarias, situaciones lectoras, etapas de desarrollo y a una capacidad de abstracción del sujeto a partir de la lectura y de la escritura.

Estos aspectos deben ser tomados en cuenta por el profesor que busca el desarrollo de la competencia literaria a través de su enseñanza. Es decir, que se opone a prácticas de enseñanza de la literatura que buscan la comprensión a partir de apartados, sinopsis, fragmentos, puesto que la lectura a partir de estos “resúmenes” resultaría absurda, ya que se pierde la comprensión que podríamos obtener a través de la abstracción de la lectura del texto primario y completo, que permite lo que denominamos el análisis literario.

En este sentido, se destaca que en el hecho literario, como proceso asociado al lenguaje, se pueden hallar manifestaciones humanas como la ciencia y las artes, y a su vez se destaca la comprensión de la literatura como un ámbito testimonial que permite al lector identificar tendencias, rasgos de oralidad, momentos históricos, autores y obras que ocupan un lugar importante en el contexto socio-cultural en el que la obra literaria, que es el objeto de la lectura, ha sido producida y, por lo tanto, permite compararlos con los contextos socioculturales en los que se mueven los lectores.

Otro aspecto fundamental para el desarrollo de un buen análisis literario es la capacidad de abstracción con la que cuenta el lector. Esta capacidad se desarrolla gracias a las competencias adquiridas por éste en tanto sujeto crítico. Según los Lineamientos, las competencias necesarias para la lectura de la literatura son:

- **Competencia discursiva:** Como su nombre lo indica, permite al individuo de una determinada comunidad desarrollar su habilidad para elegir un discurso acorde con sus intenciones, con la situación comunicativa y el contexto de actuación. Consideramos que esta competencia está descrita limitadamente, pues en ella se hace referencia a una diferencia entre texto y discurso, en donde el texto remite al universo de lo escrito y el discurso a la oralidad. También consideramos que puede quedar reducida esta interpretación a una confusión entre la competencia pragmática y discursiva. El universo del discurso desde una perspectiva de la interacción, como se ha propuesto antes en el mismo documento –el diálogo texto/contexto/lector– supone que el lector es capaz de poner en diálogo su universo de creencias, ideologías y conocimientos. El lector debe poner a dialogar la estructura interna de su conocimiento con el de la obra para develarla, y así poder asumir una postura crítica y comprensiva de la misma.
- **Competencia intertextual:** Es la capacidad de relacionar los tópicos de diferentes textos, sin importar el tiempo en los que han sido escritos, ya sean contemporáneos o anteriores, que aparezcan en el texto de forma explícita o implícita. Estos tópicos influyen en la comprensión discursiva del texto que es objeto de la lectura.
- **Diálogo interdisciplinario:** Conlleva un aprendizaje que incluye la resolución de problemas, el ejercicio de juicio crítico, la utilización de métodos de trabajo efectivos y las capacidades de comunicación que entrelazan diferentes áreas del conocimiento; es un diálogo transversal que permite una concepción más profunda del tema tratado por el texto que es objeto del análisis.
- **Competencia enciclopédica:** Nos permite conocer los discursos, manejar los elementos de otras áreas del saber y comprender la capacidad de comunicación y significación construida en el ámbito socio cultural al que remite la obra literaria que es objeto de la lectura.

Finalmente, después de entender las implicaciones que conlleva el proceso de lectura, nos preguntamos: ¿Hasta qué punto los estudiantes de nuestra Facultad reconocemos el análisis literario como una herramienta indispensable para comprender de forma adecuada la literatura?

4. Un eje referido al principio de la interacción y de los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

Este eje tiene como objetivo acercarse a una serie de temas que involucran al estudiante en actos específicos del habla, de los que participa en la vida cotidiana y escolar.

Según esta perspectiva, sólo hay comunicación exitosa, digámoslo así, cuando los interlocutores o participantes de un acto comunicativo entienden la intención con la cual se enuncia, se dice algo. La comunicación desde esta perspectiva da lugar a los actos de

habla, es decir, a que cuando hablamos o escribimos además de codificar información en oraciones y proposiciones gramatical y semánticamente adecuadas, codificamos propósitos o intenciones, por ejemplo, se explica así que un acto de habla como “prometer” pueda realizarse con distintos enunciados lingüísticos, “te prometo que así será”, “te lo prometo”, “puedes estar seguro”, “estoy de acuerdo”, “me gusta esto que dices”, etc., todo depende de la situación comunicativa.

Otro concepto relevante para tener en la cuenta en este eje es el de códigos elaborados y códigos restringidos, dos términos de la teoría de Basil Bernstein (1989). En este sentido es necesario mencionar que en la interacción social cotidiana el estudiante suele estar más familiarizado con los códigos restringidos, es decir, aquellos en los que el sentido depende de la situación comunicativa compartida. En cambio, los elaborados son aquellos en los que el sentido y el contexto están explícitos en el uso del lenguaje, lo cual supone elevado conocimiento de la lengua española.

Para manejar un uso adecuado y pertinente de los elementos necesarios para una comunicación eficaz, es importante que el estudiante aprenda a evaluar el contexto en que se encuentra, pues es de esta manera que le será más sencillo acceder de forma adecuada a un espacio social y cultural específico. Al comprender las diversas situaciones discursivas, al estudiante le será mucho más sencillo revisar las capacidades de que dispone para el acto comunicativo y las falencias que merecen ser atendidas. Lo anterior es fundamental para garantizar el proceso de sociabilidad del estudiante en diferentes grupos humanos, ya que al pensar la interacción verbal y social como un acto del habla, es más sencillo crear espacios de construcción y transformación para el entorno en comunidad.

El eje dedicado al principio de la interacción y los procesos culturales implicados explica el lenguaje como un gran medio de interacción. Gracias a éste, el sujeto está en constante intercambio de saberes, puede reconocer los códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan en el medio. Adicionalmente, este eje nos permite ver de una manera clara el constante desarrollo de la oralidad, así como entender y asumir la diversidad.

5. Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

Para pensar una propuesta curricular referida a los procesos de desarrollo del pensamiento del sujeto, es importante tener en cuenta que dicho proceso está ligado al desarrollo del lenguaje y a la comunicación, dado que es gracias a la interacción que se adquieren herramientas para la significación, las que pueden ser usadas en contextos diversos en la oralidad y en la escritura.

En este eje se vuelve a presentar la lectura; se reitera que esta debe ser entendida como un proceso de significación y de comprensión de información o de ideas que se hallan almacenadas en un determinado formato, ya sea impreso o digital, y que se transmiten a partir de un código específicamente estructurado. La comprensión lectora, por su parte, es definida como un proceso de relación entre las palabras plasmadas en un escrito y las interpretaciones que el lector construye gracias a estas, con el fin de entender el significa-

do global de lo que se está leyendo mediante una serie de conceptos, términos, ideologías y demás factores identificables en el texto.

Al igual que en el eje dos, se menciona que para lograr dicho objetivo se requiere el desarrollo de estrategias, pero en este apartado se hace énfasis en las estrategias de tipo cognitivo que han de realizarse antes, durante y después del proceso de lectura. Dichas estrategias son formuladas con la intención de ayudar al lector a entrar en el contexto de la obra a través de los conocimientos previos que éste posee:

- Antes de la lectura: Se propone al profesor trabajar a partir del uso del título y/o de unas imágenes sugestivas, por ejemplo, que permitan al estudiante hacerse a una idea previa del texto que será objeto de la lectura. En este sentido, pensamos que es indispensable que el profesor domine el texto que se propone leer con los estudiantes, es muy difícil generar motivación cuando el profesor desconoce los textos que se leen y a partir de los cuales se espera promover el aprendizaje.
- Durante la lectura: Se propone, que en la medida en que el texto va tomando forma, se trabajen estrategias que permitan a los lectores predecir cómo va a avanzar el texto. En suma, la lectura debe implicar una actitud activa y participante del proceso por parte los lectores; en este sentido, se propone el trabajo con las estrategias antes mencionadas; las estrategias de predicción, le permiten ponerse en un estado de expectativa frente al texto. Esto con la finalidad de ayudarlo a construir o de-construir conceptos/realidades, de esta manera el lector se verá enfrentado constantemente a lo que cree que ha comprendido, a su punto de vista. Así pues, la idea central de esta estrategia es fortalecer la comprensión durante el proceso. Desde este punto de vista, leer no es solo decodificar sino construir el significado, y esto implica no solo conocimientos por parte del lector sino una actitud, se espera que el profesor de lengua castellana medie en el desarrollo de ambas dimensiones.
- Después de la lectura: Se le plantean al profesor la enseñanza, promoción y desarrollo de una serie de estrategias como el recuento, la relectura, el parafraseo y la construcción de redes conceptuales. La primera se entiende como el ejercicio de categorización de la información comprendida. La segunda estrategia busca lograr que el lector se acerque nuevamente al texto leído para verificar las ideas que le han quedado poco claras. La tercera estrategia busca fortalecer la comprensión específica del texto para facilitar su comprensión global, en donde relatar con palabras propias lo comprendido es el método más eficaz.
- Con la cuarta estrategia se espera que el lector clasifique los conceptos, entienda los términos o teorías presentados en el texto, para darle un sentido más lógico a lo que comprende del mismo.

Un factor determinante para que todo lo anterior se logre es el desarrollo de la metacognición, que permite al estudiante desarrollar conocimiento y control sobre su propio proceso de lectura. Este planteamiento es posible desde la perspectiva teórica según la cual este

control posibilita que se promueva en el estudiante una actitud activa, de manera que, en los casos en los que encuentra dificultades, como no comprender algo que está leyendo, éste podrá utilizar de manera consciente y dirigida las estrategias que ha reconocido y utilizado antes con el fin de identificar dificultades y buscar solucionarlas hasta obtener así una buena comprensión.

Categorías para el análisis de la producción escrita

En este apartado de los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana, se le ofrecen al profesor criterios para el análisis de la producción escrita de los estudiantes, al tiempo que estos se constituyen en criterios para la enseñanza explícita de la escritura. Estos aspectos redundan en el hecho de entender al texto como una estructura compleja de información organizada en cuatro niveles de conocimiento, a saber:

1. El nivel de la coherencia y la cohesión local, el cual es interno a la proposición y es entendido como la realización adecuada de enunciados en donde es importante trabajar con los estudiantes: la producción de proposiciones semánticamente delimitadas y la coherencia interna de las mismas; el establecimiento de relaciones adecuadas entre el sujeto y el verbo o el género y el número o relaciones de concordancia, además, es fundamental que sepan segmentar las proposiciones. Con este criterio se busca, además, señalar lo importante que es enseñar el uso de recursos como conectores y signos de puntuación.
2. En el nivel de la coherencia global o progresión temática se trabaja, básicamente, la propiedad semántica global del texto, la cual se refiere al seguimiento del núcleo temático a lo largo de la producción textual. Esta ayuda a dar una mejor y más adecuada organización a la estructura del texto en función de la significación. Para esto es fundamental trabajar dos características fundamentales que serían la producción de más de una proposición de manera coherente en el texto y el seguimiento de un hilo temático a lo largo del mismo. Las características mencionadas son esenciales para lograr una mejor articulación del sentido, la armonía lógica entre las partes del texto y el buen desarrollo de las ideas en el mismo.
3. El tercer nivel es conocido como “coherencia y cohesión lineal” y hace referencia a la articulación de las proposiciones entre sí, es decir, hay coherencia y cohesión lineal al establecer relaciones de sentido entre las ideas. Este nivel suele garantizarse con el empleo de recursos cohesivos, como los ya mencionados conectores, los signos de puntuación y los señalizadores o elementos correferenciales (deícticos, anafóricos y catafóricos) que cumplen con la función de relacionar lógicamente las microestructuras al permitir conectar las proposiciones. Aunque los signos de puntuación sean marcas abstractas carentes de

significado explícito, la coherencia y la cohesión lineal es también la capacidad de usarlos como herramientas de cohesión textual para que las relaciones entre los enunciados sean lógicas.

4. Por último, tenemos el cuarto nivel, el pragmático. En este se busca que los estudiantes produzcan un texto respondiendo a un tema o a una intencionalidad, además se busca el uso correcto del lenguaje en el texto que se quiere escribir (que se adapte al interlocutor) y al tipo de texto requerido por la situación comunicativa. El nivel pragmático, además, es una dimensión configurada por las categorías de intención y superestructura –o modo de organización textual- y dos subcategorías que son la pertinencia y el tipo textual a las que ya se hizo referencia en otra parte de este texto.

Teoría para el análisis

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana nos proponen la apropiación subjetiva de códigos, no solamente del código verbal y de los no verbales sino también de los establecidos en el proceso educativo como los necesarios para comprender aquellos y usarlos significativamente. Con el fin de relacionar nuestra formación como docentes en esta área y este documento legal, usaremos la teoría del signo de Charles Sanders Peirce (Zeccetto , Dallera, Braga , & Vicente , 2002). De acuerdo con sus planteamientos, primero fue necesario entender los discursos que permean los Lineamientos Curriculares, para, en segundo lugar, lograr un buen ejercicio interpretativo abductivo. En el sentido de la teoría del signo en Peirce, usaremos las relaciones que se establecen entre la primeridad, la segundidad y la terceridad para ver posteriormente, en clave de iconos, indicios y símbolos, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las encuestas.

En general, entendemos en este curso que el lenguaje es la facultad cognitiva de que dispone el ser humano para la producción de signos (indicios, símbolos, íconos) que nos llevan a una comprensión por abducción, inducción o deducción de lo propuesto a través de la cultura. La finalidad del curso es construir nuestra propia representación del proceso de formación como docentes del área, tal como plantea la abducción, no se trata de una representación definitiva sino de una hipótesis inicial –conclusión o argumento explicativo de nuestro proceso de formación respecto a los objetos de estudio del área, desde esta perspectiva de los Lineamientos Curriculares-.

El proceso de inferencia abductiva nos lleva a una construcción de significado que implica una perspectiva sociocultural y no solo lingüística, es decir, que comprenda diferentes caminos a través de los cuales llenamos de significado y sentido a los signos. Consideramos que, desde una perspectiva docente, es fundamental la comprensión de los Lineamientos Curriculares que se encuentran vigentes, y de cada uno los ejes que lo componen para la enseñanza del área. El uso y apropiación de cada concepto trabajado en el currículo

permite inferir el qué y el cómo se debe enseñar a los estudiantes. De manera que este currículo le permite al docente realizar una autocrítica de sus prácticas educativas.

El lenguaje, también, es un sistema de términos interdependientes en el cual el valor de cada uno procede únicamente de la presencia simultánea de los demás. Por tanto, vemos imperante un análisis desde ciertos aspectos fundamentales de la teoría de Peirce (Zecchetto , Dallera, Braga , & Vicente , 2002), y desde los conceptos básicos del capítulo cuatro de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Hay que empezar por una pregunta: ¿Cuáles elementos de la teoría del signo para realizar inferencias abductivas usaremos para respondernos a la cuestión sobre la incorporación de elementos del capítulo 4 del documento de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, por parte de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Inglés y Español?

La teoría del signo en Peirce se plantea en términos de tríadas teóricas. Para este autor, el signo está dividido en tres importantes categorías que son el representamen, el objeto y el interpretamen. Así mismo, propuso tres momentos en el proceso de la semiosis conocidos como primeridad, segunda y terceridad. A nuestro entender, Peirce asoció cada una de las categorías del signo con un momento específico de la semiosis. De manera compleja, el representamen es captado a partir de su asociación con la primeridad; el objeto es suscitado a la mente del sujeto en la segunda; mientras que el interpretamen es desarrollado por la mente de quien interpreta en lo que se conoce como terceridad.

En Zecchetto y otros (2002, p. 27) se sintetiza la función signo en palabras de Peirce (*“Division of Signs”*): “La función signo –afirma Peirce– consiste en ser algo que está en lugar de otra cosa bajo algún aspecto o capacidad”. El signo es una representación por la cual alguien puede mentalmente remitirse a un objeto.” Así, nos propone que el signo es ‘algo’ que está puesto en lugar de otro ‘algo’ y que comunica unas características en un sentido determinado. Aquellas características y aquel sentido en el que el representamen alude a la cosa que representa y se conoce como base. El autor define al representamen como: “La representación de algo, o sea, es el signo como elemento inicial de toda semiosis. Siendo el representamen la expresión que muestra alguna cosa (lo que aparece del signo), casi siempre es fruto del artificio o de arbitrariedad de quienes lo crean, como sucede con las lenguas.” (p. 52).

Peirce estableció una relación de causa-efecto entre el representamen y el interpretamen, afirmando que el interpretamen es el signo que el representamen crea en la mente de la persona que hace de intérprete. De esta manera podemos ampliar esta definición afirmando que el interpretamen “es lo que produce el representamen en la mente de la persona. En el fondo es la idea del representamen, o sea, del signo mismo. (...) significa que el interpretamen es la captación del significado en relación su significante; en definitiva, es siempre otro signo y por tanto, algo le agrega al objeto del primero.” (Zecchetto y Otros (Nubiola , 2000), 2002, p. 52)

El objeto es la cosa representada por el representamen. Peirce propuso dos tipos de objetos, uno mediato o dinámico y otro inmediato. El objeto mediato es el objeto sin la

intervención del signo, el cual se presenta a sí mismo. El objeto inmediato es aquello que el representamen comunica del objeto. El objeto inmediato es el objeto en la manera como el signo lo representa.

En otros términos, tal como lo plantea el texto traducido y adaptado por el profesor Juan Guillermo López (Facultad de Educación, s.f), primeridad, segundidad y terceridad pueden entenderse como parte del proceso semiosico. Estos mismos conceptos han sido traducidos de distintas maneras, tal como se pone en evidencia en la traducción del profesor López quien los denomina como “signo”, “designatum”, “intérprete” e “interpretante”. Según el texto del profesor, estos términos se implican mutuamente puesto que hacen parte del proceso de la semiosis. Algo es un signo si, y sólo si, algún intérprete lo considera signo de algo; la consideración de algo es un interpretante sólo en la medida en que es evocado por algo por algo que funciona como un signo; un sujeto es un intérprete sólo si, mediatamente, toma en consideración algo. Las propiedades que conlleva ser un signo, un designatum, un intérprete o un interpretante son propiedades relacionales que las cosas asumen al participar en el proceso funcional de la semiosis. (López, s.f. p. 1)

La primeridad o designatum

La primeridad es la categoría con la cual Peirce hace referencia a lo posible, el modo de significación de lo que es, sin referencia a otra cosa porque es la categoría de pre-reflexividad en la que no se emiten juicios. La primeridad no es más que una posibilidad, en palabras de Zecchetto (2002, p. 48): “Primeridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, de manera positiva y sin referencia a ninguna otra cosa”.

Así pues, es necesario empezar desde la primeridad, ya que esta nos permite entender los Lineamientos Curriculares como un texto que está en potencia de ser real en el aula de clase. Esto se puede evidenciar desde las primeras páginas, ya que nos presentan unos ensayos en los que varios autores diagnostican la educación en lenguaje para América Latina desde distintos puntos de vista, a saber:

- Alfonso Reyes nos dice que la escuela es el lugar donde se forman ciudadanos que son capaces de entender la diversidad de la sociedad a través del lenguaje.
- Juan José Arreola plantea que es necesario una educación autodidacta para formar a personas que piensen críticamente su entorno, ya que el contexto es el que nos hace reaccionar como seres pensantes.
- Ernesto Sábato y José Ortega y Gasset argumentan que el estudiante deja de ser estudiante cuando es autónomo y se usa el currículo para favorecer la enseñanza.

La segundidad o representamen

De acuerdo con la teoría, la segundidad es aquello que se ha convertido en signo, fenómenos existentes que se han concretado en relación con una primeridad. Es la categoría de la existencia real y también puede entenderse como el representamen. Según Zeccetto (2002, p. 48) "(...) es el modo de ser de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera otra cosa".

La segundidad, para nosotros, se configura a partir del texto de Lineamientos, donde se propone como horizonte global de la enseñanza de Lengua Castellana, la construcción de significación y comunicación, y en el caso específico de esta lectura abductiva, la segundidad corresponde a los signos que emergen de la aplicación de una encuesta a profesores y estudiantes de la Facultad de Educación, discriminados de la siguiente manera: profesores de planta del área de lengua española, profesores de cátedra del área, profesor de planta de otra área o componente de formación de la Facultad y estudiantes de licenciatura de quinto semestre en adelante. Con esta encuesta se hará un análisis estadístico acerca de qué tan informados están los encuestados acerca de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y de qué manera lo aplican en el momento de la enseñanza.

La terceridad o interpretante

Vásquez (2009) menciona que la terceridad, dentro del proceso abductivo, sería la categoría encargada de mediar entre una primera idea y la interpretación consecuente de ésta, pues ambas carecen de sentido por sí mismas. La terceridad se puede definir como las experiencias, reacciones y reflexiones sobre una acción; son causa, efecto, y la extensión de ese efecto a las leyes, costumbres y hábitos. Es por esta razón que es nombrada como el Interpretante.

La lectura inicial de Lineamientos Curriculares nos ofrece una primera impresión de un texto tal y como es, carente de una estructura definida para nosotros. Para Nubiola (Nubiola, 2000)

El fenómeno de la sorpresa no tiene nada que ver con la duda cartesiana, que es para Peirce una mera duda de papel (paper-doubt) (CP 5.445, 1905; 5.416, 1905). La duda genuina tiene siempre un origen externo, de ordinario procede de la sorpresa, y no es fruto de un acto de voluntad [24], pues nadie puede sorprenderse a sí mismo voluntariamente (CP 5443, 1905). La sorpresa produce una cierta irritación y demanda una hipótesis, una abducción, que haga normal, que haga razonable, el fenómeno sorprendente (p. 6).

Esto nos lleva a realizar una lectura más libre y creativa de los signos que han emergido no solo del texto mismo, sino también de las respuestas planteadas en la encuesta y su consiguiente análisis.

Análisis

Para identificar las relaciones que se establecen entre la primeridad, la segundidad y la terceridad, en nuestra comprensión por abducción, realizamos una encuesta a 20 profesores en total (de planta del área de lengua española; de cátedra de lengua española; de planta de otra área o componente de la Facultad) y 13 estudiantes (de quinto a noveno semestre) de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, en su sede principal, Medellín. La encuesta tuvo como objetivo inferir el nivel de aplicación y pertinencia de los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana en la formación inicial de maestros en la Facultad. Es importante señalar, además, que la encuesta que constó de nueve preguntas, se realizó con la lógica de una prueba de selección múltiple de cuatro ítems, primeridad. Cada ítem fue traducido a su vez con otro signo, segundidad, es decir, habíamos decidido que, si el encuestado nos respondía a, b, c ó d, cada opción tendría un significado para nosotros, es decir, creamos un doble código. Procuramos ser muy cuidadosos en esa primera interpretación o traducción al código oculto para el encuestado, para evitar, por ejemplo, juicios de valor, tampoco nos interesaba evaluar si la respuesta era correcta o no, pues lo que buscábamos no era, en ningún caso, juzgar a quienes respondían a la encuesta sino entender el nivel de uso y apropiación de los Lineamientos Curriculares del área en nuestro currículo universitario.

La primera pregunta indaga sobre la organización curricular del área de Lengua Castellana por ejes y su relación con los resultados de las evaluaciones censales; evidenció dos tendencias en las respuestas de los profesores: en la primera, la mayoría de ellos afirmó que esta organización resultaría buena, siempre y cuando los maestros del país entiendan y apliquen las propuestas del MEN; en la segunda, los encuestados respondieron que esa organización no resultaría posible en su aplicación y expresaron su preferencia por otras vías metodológicas, lo que refleja que, a pesar de que la mayoría conoce los Lineamientos Curriculares, aún faltan algunos profesores por tener un acercamiento a lo propuesto por el MEN.

En contraposición con las respuestas de los profesores, los estudiantes de semestres avanzados, a excepción de un pequeño número, mostraron tener conocimiento de los Lineamientos Curriculares. Debe tenerse en cuenta que estos fueron publicados en 1998, cuando ya algunos de los profesores encuestados habían egresado de su formación universitaria, además de que muchos de ellos no son necesariamente profesionales del área de español, sino de otras carreras afines, lo que explicaría que aún algunos de los docentes los desconozcan. Por el contrario, los estudiantes de últimos semestres que han sido encuestados, están siendo formados de acuerdo con la propuesta curricular por ejes del MEN, lo que explica su dominio sobre esta propuesta. Es decir, la propuesta curricular de la Licenciatura considera la formación en: códigos no verbales, literatura, lengua española, producción y comprensión textual, enseñanza inicial de lectoescritura.

Con la segunda pregunta se quiso evidenciar tendencias de enseñanza que incluyan o no los Lineamientos Curriculares; se demostró que la mayoría de los docentes encuestados no los trabaja de manera explícita en clase, sino por medio de otras actividades, por

tanto, decimos, la teoría que subyace a los planteamientos de los Lineamientos no está manifiesta explícitamente en el currículo. Sin embargo, otros docentes dicen comprender los Lineamientos porque los trabajan, aunque no en el aula de clase sino a través de propuestas que permitan al estudiante apropiarse de ellos de manera autónoma, de manera que los estudiantes lleven a clase dudas y preguntas. La mayoría de los estudiantes contestó, al igual que los docentes, que no trabajaría de forma explícita la teoría, sino por medio de otras actividades. En este aspecto queremos señalar que precisamente una de las grandes problemáticas señaladas por estudiosos del documento legal es que su complejidad teórica ha impedido su apropiación escolar.

La tercera pregunta, sobre el eje número dos de los Lineamientos Curriculares, también quiso evidenciar tendencias de cómo los docentes trabajan este eje en específico. Las dos respuestas que resultaron con mayor porcentaje de selección fueron la autonomía y la metacognición, tanto para los docentes como para los estudiantes encuestados. La primera, en cuanto deja libertad a los estudiantes para que extraigan todas las posibilidades interpretativas al trabajar los textos. La segunda, porque se enfoca en los procesos de apropiación de lo que aprenden los estudiantes. En este aspecto es preciso indicar que los resultados de las pruebas de Estado –Saber Pro– ponen en evidencia escasa formación explícita en la comprensión de lectura y en la escritura, este aspecto pareciera indicar que es necesaria una enseñanza explícitamente orientada a fortalecer competencias relacionadas con estas dos habilidades.

La cuarta pregunta indaga a docentes y estudiantes sobre cómo debería ser el uso de las lenguas nativas y la lengua castellana en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes indígenas, obtuvimos respuestas a partir de las cuales podemos decir, según los criterios que habíamos determinado antes, que respecto a este tema solo cuatro de los veinticuatro docentes encuestados demuestran conocer los Lineamientos Curriculares. Nos parece que en este aspecto se hace una inadecuada interpretación de los Lineamientos, puesto que, mientras catorce de un total de veinticuatro encuestados exhibieron un buen conocimiento y una buena interpretación de la propuesta del MEN referente a la educación en lenguas de estudiantes indígenas, un tercio de los estudiantes de últimos semestres encuestados demostró un conocimiento de lo propuesto por el MEN, pero acompañado de una mala interpretación.

Así pues, en comparación con los estudiantes, observamos que los docentes demuestran un mayor dominio y una mejor interpretación de la propuesta del MEN referente al uso de las lenguas nativas y castellana. Esto se debe a que algunos de los docentes de la Facultad de Educación están vinculados al programa de Etnoeducación, lo que les exige un gran dominio de las propuestas del MEN en este campo; adicionalmente, al tratarse de una Facultad cuyo énfasis está en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (primera, segunda, extranjera) es de esperar que estas reflexiones sean comunes en el currículo y en la investigación.

La quinta pregunta tiene como fin reconocer el conocimiento de los docentes y estudiantes acerca de la identificación de los aspectos para la evaluación de la comprensión lectora. De acuerdo con nuestra interpretación, los resultados arrojaron que un 38 % de

la población encuestada no comprende de manera adecuada lo propuesto en el eje tres de Lineamientos Curriculares; mientras que un 35 % identifica de manera adecuada los aspectos de evaluación de la comprensión lectora, el porcentaje restante de la población no entendió de manera adecuada lo propuesto en los Lineamientos o no desarrolla la comprensión lectora por medio de estos. Esto da cuenta de que hay un porcentaje mayor de docentes en la Facultad de Educación que no comprende este eje; sin embargo, la diferencia entre los que la comprenden y los que no es de solo un 3 %.

Recordamos que el eje tres hace referencia a la comprensión de lectura de la literatura que se evaluaría desde la perspectiva de las competencias: discursiva, intertextual, para el diálogo interdisciplinario y enciclopédico.

La pregunta número seis de la encuesta se hizo con el propósito de conocer qué tanto conocen los miembros de nuestra comunidad académica el eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento. Según los resultados arrojados en el análisis de los datos es posible señalar que el 58 % de los docentes encuestados no usa las estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento propuestas en los Lineamientos Curriculares; en cambio, emplean otro tipo de estrategias, que suponen mejores resultados y que cumplen con el mismo fin. Otro 25 % no promueve el uso de las estrategias para el desarrollo del pensamiento en el aula de clase, pero aun así espera que sus estudiantes las usen aunque no las conozcan, pues el docente no las difunde. Y el 17 % no usa las estrategias de desarrollo del pensamiento, ya sea por desconocimiento de los Lineamientos o porque no constituyen un aspecto importante a tener en cuenta en su práctica docente.

Por otra parte, de los estudiantes encuestados se destacó que el 21 % no usa las estrategias de desarrollo de pensamiento propuestas, pero al igual que los docentes, usan otro tipo de estrategias que suponen mejores resultados y alcanzan el mismo fin. El 79 % experimenta que las estrategias propuestas por el documento estatal no se promueven, y que, por el contrario, los profesores esperan que sus estudiantes sepan cuáles son y que las apliquen en el aula.

Dados los porcentajes anteriores, se puede inferir que tanto docentes como alumnos tienen conocimiento acerca de las estrategias para el desarrollo de pensamiento explicitadas en los Lineamientos Curriculares, pero aun así la implementación de dichas estrategias no está intencionada en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes.

Con respecto a la pregunta siete del texto, cuyo propósito era saber cuáles son los aspectos principales que el docente tiene en cuenta al momento de calificar o evaluar un texto escrito (tomando como base las recomendaciones de los Lineamientos), se pudo llegar a distintos resultados entre docentes y estudiantes. Para algunos de los docentes es muy importante trabajar la escritura desde una perspectiva pragmática, semántica y social (48 %). Sin embargo, en un número muy cercano, también para los docentes es importante entender la escritura como resultado de un conocimiento gradual y complejo que se debe guiar (40 %) y por último, para un porcentaje menor es importante trabajar la escritura desde una perspectiva gramatical y semántica, solo el 12 %.

Por otra parte, de las respuestas de los estudiantes encuestados se pudo interpretar que un 18 % cree que la escritura es resultado de un conocimiento complejo que se debe guiar explícitamente; un 50 % dice que la escritura se debe trabajar desde la perspectiva más global que incluya los niveles pragmático, semántico y sintáctico; mientras que un 32 % dijo que la escritura debe trabajarse desde una perspectiva gramatical y semántica. Esto nos lleva a afirmar que en este aspecto se presenta una diferencia de perspectivas que pueden significar desconocimiento conceptual sobre la escritura como un proceso semiótico y cultural, además de una técnica que se aprende en la medida que se domina la lengua.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes y profesores considere que en la evaluación lo más esencial e importante es evidenciar el dominio en las tres dimensiones del texto (pragmática, semántica y sintáctica) pone de relieve que precisamente se desconoce la advertencia que se hace en los Lineamientos respecto a que la escritura se construye en el aula, como resultado de un proceso gradual, acompañado, evaluado según el nivel en el que se encuentra el estudiante.

La pregunta número ocho tiene como objetivo conocer si en nuestra Facultad se reconocen los conceptos claves del eje dedicado a la interacción y los procesos culturales implicados en la comunicación. De acuerdo con los datos arrojados por las encuestas, la mayoría de los docentes (55 %) utiliza para responder a la pregunta términos de la misma; por otro lado, un 38 % manifiesta una comprensión del eje al utilizar los conceptos propuestos por este (los códigos elaborados y restringidos, la intención comunicativa y los actos de habla). Un 7 % de los profesores no respondió a la pregunta.

En cuanto a los resultados de las encuestas de los estudiantes, los números muestran que el 70 % responde usando los mismos términos de la pregunta, mientras que el restante 30% muestra conocimiento del eje y de los conceptos básicos del mismo.

La pregunta nueve tiene como fin hablar sobre los temas que tratan los ensayos que introducen a los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana. En esta pregunta, 28 % del profesorado revela no haber leído estos ensayos; otro 28% revela haberlos leído y conocerlos, y solo un 10 % de los maestros escogió una respuesta global, en la que se habla muy generalmente de estos tópicos.

En cambio, las respuestas de los estudiantes a la pregunta nueve revelan que el 75 % de estos han leído y tienen conocimiento de los ensayos introductorios a los Lineamientos; respondieron seleccionando la opción en la que sintetizamos la invitación de cada uno de los autores, esto es: formación en pensamiento crítico; formación en y para el diálogo; formación para la autonomía. El 18 % respondió con una interpretación incorrecta que revela el desconocimiento de los mismos, y solo un 7 % escogió una respuesta global en la que se habla muy generalmente de estos tópicos, lo que demuestra que se han leído, pero quizás no se ha hecho un análisis pormenorizado de ellos.

Conclusiones

Los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana son una apuesta del Ministerio de Educación Nacional por generar autonomía de las instituciones educativas y en los maestros de esta área, a mayor dominio y experimentación de los mismos mayor apropiación de la pedagogía de la lengua, comprensiva de la historicidad de la misma y de sus desarrollos en el país. Un profesor formado en el conocimiento y dominio del área será un profesor mejor capacitado para hacer cambios en la didáctica escolar. En la Facultad, a pesar de que se conocen los Lineamientos, este conocimiento no pareciera ser estructural, es decir, obedecer a una lectura crítica y consensuada, de ser así, se pondría en evidencia una tendencia interpretativa y de uso de los mismos, no solo como resultado de una lectura comprensiva sino también de aplicación en la práctica en nuestras aulas de clase.

Según lo anterior, y teniendo presente los resultados de las encuestas que fueron realizadas, se pudo inferir que muchos docentes de la Facultad de Educación no tienen un completo conocimiento de los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana; por el contrario, algunos consideran que la organización curricular del área de Lengua Castellana –básica primaria, secundaria y media– es buena, pero, paradójicamente, en las tendencias de enseñanza se evidenció que no trabajan los Lineamientos de manera explícita en el aula sino que implementan otros métodos o estrategias teniendo en cuenta lo importante de las dimensiones pragmática, semántica y sintáctica, así como el factor social implicados en el uso del lenguaje; otros a su vez no los consideran pertinentes y por ende no los aplican en el proceso educativo y formativo de los futuros docentes del área de español. A pesar de lo anterior, en los resultados de las encuestas a estudiantes de semestres avanzados se pudo observar que tienen un conocimiento básico sobre las propuestas planteadas por los Lineamientos Curriculares.

Así, este proyecto de clase nos permite deducir que los docentes en ejercicio como los docentes en formación están implementando metodologías que ellos evalúan como más dinámicas y menos rutinarias, esto implica que no valoran positivamente como parte de su documentación el documento de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana para orientar la formación de los nuevos maestros del área de lenguaje. En otras palabras, para los maestros es un supuesto el que al no plegarse al documento legal, se considera que esto hace que los procesos de aprendizaje del estudiante sean más efectivos y, por supuesto, que las prácticas del docente estén más encaminadas a solucionar las problemáticas y a satisfacer las necesidades presentadas en un determinado contexto.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

- Nubiola, J. (2001). La abducción o lógica de la sorpresa. *Razón y palabra*, 21. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n21/21_jnubiola.html
- Vásquez, A. (2009). Aproximación a la concepción de Signo y Símbolo en Charles Sanders Peirce. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 2. Recuperado de <http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/04.VAZQUEZ.pdf>
- Zeccetto , V., Dallera, O., Braga , M. L., & Vicente , K. (2002). *Seis semiólogos en busca del lector*. Argentina: La Crujía.