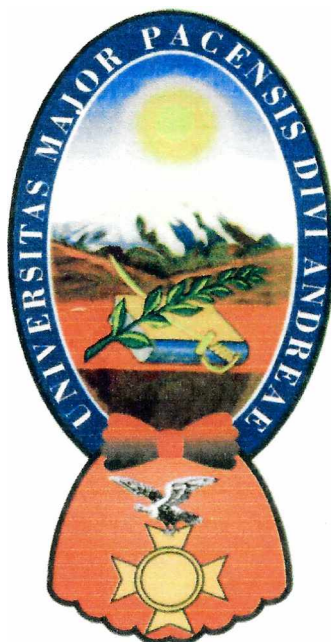


UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LITERATURA

PETAENG



27

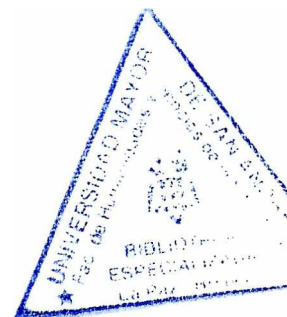
MEMORIA PROFESIONAL

EL TEXTO, EJE DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA SUPERIOR

POSTULANTE : ROSARIO LEONOR OROPEZA SOLARES

TUTOR : LIC. RAÚL PAREDES ARANDA

LA PAZ — BOLIVIA
2007



8

0

2

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Dedicatoria | |
| Agradecimientos | |
| CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1.1. Antecedentes..... | 7 |
| 1.2. Justificación de la experiencia educativa..... | 8 |
| 1.3. Finalidades de la memoria..... | 10 |
| 1.4. Objetivos..... | 11 |
| 1.4.1. Objetivo Principal..... | 11 |
| 1.4.2. Objetivos Secundarios..... | 11 |
| CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1. Abordaje teórico en relación al texto..... | 14 |
| 2.1.1. La noción del texto..... | 16 |
| 2.1.1.1. La lectura..... | 18 |
| 2.1.1.2. La escritura..... | 20 |
| 2.1.1.3. El rol del lector-escriptor..... | 22 |
| 2.1.2. La metacognición..... | 23 |
| 2.2. El aporte teórico-conceptual de la Carrera de Literatura en la formación del Lenguaje..... | 25 |
| 2.3. Las posibilidades del trabajo con los textos en la educación primaria superior..... | 29 |
| CAPÍTULO 3 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA | 32 |
| 3.1. La institución donde se realizó la experiencia docente..... | 33 |
| 3.1.1. Características..... | 33 |
| 3.1.2. Estructura institucional..... | 34 |
| 3.1.3. Localización de las instalaciones del colegio..... | 36 |
| 3.2. La experiencia de trabajo..... | 36 |
| 3.2.1. Antecedentes..... | 37 |
| 3.2.2. Articulación con la práctica docente..... | 39 |
| 3.3. Identificación del problema..... | 39 |
| 3.3.1. Métodos para obtener la información..... | 40 |
| 3.3.1.1. La estadística simple..... | 40 |
| 3.3.1.2. La observación..... | 41 |
| 3.3.2. Diagnóstico socio — económico..... | 42 |
| 3.3.2.1. Ubicación de la vivienda..... | 42 |
| 3.3.2.2. Ingresos familiares..... | 44 |
| 3.3.2.3. Relación familiar..... | 45 |
| 3.3.2.4. Lengua de uso frecuente..... | 46 |
| 3.3.3. Diagnóstico del rendimiento en lenguaje..... | 47 |
| 3.3.3.1. Diagnóstico Inicial..... | 48 |
| 3.3.3.2. Elementos que sustentan el problema de rendimiento..... | 50 |

| | |
|--|----|
| 3.3.3.2.1. Actividades preferidas..... | 50 |
| 3.3.3.2.2. Actividades extra escolares..... | 51 |
| 3.3.3.2.3. Respuesta ante la lectura y la escritura..... | 52 |
| 3.3.3.2.4. Nivel de comprensión..... | 54 |
| 3.3.3.2.5. Necesidad de mejorar..... | 56 |
| 3.3.4. Diagnóstico de comprensión lectora..... | 57 |
| 3.3.5. Evaluación de los diagnósticos..... | 58 |
| 3.3.5.1. Conclusiones del diagnóstico socio — económico..... | 59 |
| 3.3.5.2. Conclusiones del diagnóstico de rendimiento en lenguaje..... | 59 |
| 3.3.5.3. Conclusiones del diagnóstico de comprensión lectora..... | 61 |
| | |
| CAPÍTULO 4 ABORDAJE Y SOLUCIÓN DEL PROBLEMA..... | 62 |
| | |
| 4.1. Planificación y sistematización..... | 63 |
| 4.1.1. Tipo de proyecto o programa..... | 63 |
| 4.1.2. Características del proyecto..... | 64 |
| 4.2. Descripción del plan de acción..... | 65 |
| 4.3. Puesta en marcha de la acción..... | 67 |
| 4.3.1. Determinación de las acciones a seguir..... | 67 |
| 4.3.1.1. Cambio de paradigma: del gramatical al textual..... | 69 |
| 4.3.1.2. Compromiso del educando con su formación..... | 71 |
| 4.3.2. Modificación de las acciones a partir del nuevo paradigma..... | 72 |
| 4.3.2.1. En cuanto al contenido del texto: lectura y escritura..... | 72 |
| 4.3.2.2. En cuanto a la teoría literaria y a la teoría gramatical..... | 73 |
| 4.4. Desarrollo práctico de un cuento..... | 73 |
| 4.5. Evaluación final del rendimiento en lenguaje..... | 80 |
| | |
| CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIÓN..... | 83 |
| | |
| 5.1. Conclusiones..... | 84 |
| 5.2. Recomendaciones..... | 89 |
| | |
| Bibliografía..... | 91 |
| | |
| ANEXOS..... | 95 |
| ANEXO 1 Diagnóstico para lenguaje..... | 96 |
| ANEXO 2 La resurrección de la rosa..... | 98 |
| ANEXO 3 La sombra..... | 99 |

***A LOS SERES MÁS AMOROSOS QUE EL
TODOPODEROSO Y LA VIDA HAN PUESTO
EN MI CAMINO: BETITO Y LEITO; MIS
AMADOS PADRES.***

***A MIS QUERIDOS HERMANOS:
GONZALO, MARTHA, AL VARO Y
A MIS SOBRINAS: 6161 Y VÍVÍ.***

Agradezco al Padre Todopoderoso porque a cada instante sentí su asistencia y su presencia cuando las ideas no fluían.

A mi Madrecita amada, que me reanimaba cuando estaba desfalleciendo, que me daba sugerencias muy acertadas y me acompañaba silenciosamente durante las largas noches de trabajo. A mi Papacito amado, que seguramente, desde el más allá, me apoyaba parafraseando a Alma Fuerte diciéndome como siempre lo hacía "no te des por vencida ni aún vencida". A mis hermanos que se alegraban con cada alegría y se entristecían con mis tristezas. A mis sobrinas por su empuje y fuerza que me animaban para llegar a este final. Un agradecimiento especial para Rita por su gentileza, consideración y paciencia.

A la dirección del colegio Santa Ana en la persona de sus directoras, porque en este establecimiento pude poner en práctica todo lo aprendido en la Carrera de Literatura de la U.M.S.A.

Mi reconocimiento y gratitud especial al Lic. Raúl Paredes Aranda, mi tutor y amigo, que con sus observaciones y sugerencias acertadas me permitió ubicarme y realizar esta memoria que es el resultado de 26 años de labor docente, en los momentos de desesperación, él me animaba a seguir adelante y me mostraba el camino de solución cuando parecía que todo estaba en una total nebulosa.

Agradezco a la Lic. Raquel Montenegro y a la Lic. Beatriz Cajías porque sus sugerencias terminaron por aclarar los detalles que permanecían confusos.

Mi gratitud para el Lic. Víctor Hugo Ricaldi, coordinador del Programa PETAENG quien me orientó en toda la etapa administrativa.

Mi mayor gratitud a mis amigas Silvia Camacho, Carolina Nemtala y Adma Inchausti que siempre estuvieron junto a mí en todas mis inquietudes.

Finalmente mi gratitud para todas aquellas personas que me ayudaron en las diferentes etapas de esta memoria.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

La Carrera de Literatura, desde su fundación¹ (1966), como parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, tuvo dos ejes sobre los cuales articuló su currículo: educación e investigación. En la década de los 90 se incorporó otro: la creación. En consecuencia, Literatura es una Carrera que, en la actualidad, tiene una estructura curricular que pretende abarcar la totalidad de la realidad literaria.

Dentro de la Carrera se han dado dos reformas (1979 y 1993), la primera, planteó el nuevo perfil profesional de sus estudiantes como "lectores de literatura" (Mariaca, 2002:12), en este plan los estudios se centraron en la lectura y su ordenamiento por grados de complejidad. En la segunda reforma, que aún está vigente, se vuelve a cambiar el perfil profesional a "investigador de literatura" (ídem) debido a que era necesario proporcionar al mercado laboral, profesionales en educación secundaria y superior que aporten con "nuevos conocimientos en la práctica literaria específicamente y las prácticas culturales a nivel general" (Ibíd.: 5). Desde esta perspectiva, la carrera de Literatura aporta al sistema educativo con docentes, tanto en Lenguaje, como en Literatura. En muchos casos bastó el certificado de egreso o ser estudiante de la Carrera para formar parte del personal docente de diversas instituciones educativas.

En el diseño curricular que está vigente, se observa que el Lenguaje es una de las áreas importantes de la Carrera, porque a través de las diferentes asignaturas pretende desarrollar habilidades en la lectura y la escritura. La asignatura de Lenguaje está dirigida al perfeccionamiento de la expresión oral y escrita tanto para la formación misma al interior de la Carrera, como para el posterior ejercicio profesional.

¹ Si bien 1966 es el año en que la Literatura tiene el status de Carrera, es importante mencionar que desde la fundación misma de la Universidad Mayor de San Andrés (1831), esta carrera estaba presente como parte del diseño curricular con cinco de las 10 cátedras originales (Gramática Castellana, Gramática Latina, Filosofía, Bella Literatura y Escritura y Moral) las cuales formaron parte de la Facultad Oficial de Filosofía y Humanidades (actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Desde sus orígenes la Facultad y después la carrera de Literatura, tuvieron una visión literaria como parte del diseño curricular centrado en el lenguaje **ficcional**. (Mariaca, 2002).

En el caso específico de la Educación, se pone especial atención en los cursos ofrecidos para la formación de profesores universitarios y de secundaria para que ellos puedan aplicar en sus actividades profesionales, conocimientos y prácticas que favorezcan a los estudiantes. Pero, también, la preparación habilita a los estudiantes para que hagan sus prácticas docentes en los colegios de la ciudad tanto particulares, como fiscales. Esta práctica se torna un tanto difícil porque los directores de colegios afirman no tener convenios con la Universidad, semejantes a los que tienen con el Ministerio de Educación. Aún así, esta formación permite ejercer la profesión y está sustentada por la calidad académica de sus egresados. Todo esto manifiesta la importancia que se le da a la Literatura y al Lenguaje desde el punto de vista del Sistema Educativo Nacional.

1.2. Justificación de la experiencia educativa

La formación recibida en la Carrera ha estado caracterizada por la asimilación y la práctica reflexiva de diversas teorías del lenguaje; la semiología, la lingüística, las técnicas de la escritura, el análisis del discurso y una variedad de estrategias tanto en la escritura, como en la lectura. La lectura comprensiva, la analítica y la creativa estuvieron presentes en todo mi proceso educativo y, a través de ellas, logré la profundización de la noción de "texto" eliminando todo juicio de valor a — priori. Recibí instrucción necesaria sobre los procedimientos de la construcción del texto a través de técnicas diversas (preciso, esquema, mapa conceptual, estudio del párrafo, etc.). Es así que desde la formación académica en literatura, el objeto del estudio estuvo centrado en la realidad del texto con la finalidad de reproducirla con los alumnos de colegio a través de prácticas apropiadas.

El texto y su realidad fueron considerados vitales en la dualidad inseparable de lectura y escritura, debido a que el libro es apreciado como texto sólo a partir de la lectura. Además, se ha constatado que "el principal medio para mejorar la escritura es la lectura" y recién, luego de este trabajo, la escritura puede aplicar todas las normas sintácticas y formales que son tan valoradas en todos los niveles educativos, sociales, científicos y culturales. Incluso, psicológicamente, el saber leer y escribir, comprendiendo contenidos, da certeza y seguridad para poder manifestar lo que se quiere decir en la forma adecuada. La persona que lee y decodifica un texto (sencillo o complejo) debe ser consciente de que su trabajo tendrá la profundidad y rigor necesarios siguiendo las actividades adecuadas para este propósito. Este

trabajo convierte al lector en depositario del mundo del autor con la expectativa de que esa realidad pueda ser suya (la lectura como un acto de apropiación).

La carrera de Literatura se proyecta en los colegios a través de la formación de profesores de lenguaje tanto universitarios como de secundaria, quienes están habilitados para incorporar conocimientos y prácticas que les permitan desarrollar su actividad educativa. La educación en el lenguaje es el proceso que amplía la visión del hombre, desarrolla la búsqueda del mundo interior y se orienta hacia el empleo responsable del lenguaje para vivir en mejor relación interpersonal; además, se sabe que el hombre no es otra cosa que su lenguaje.

Muchos egresados e, incluso, estudiantes son preferidos como profesores de lenguaje y literatura en colegios particulares porque su formación les permite tener una visión más completa del proceso educativo. Estos profesionales tienen la tendencia de hacer especial énfasis en los procesos de lectura y escritura; esto no significa que la intención de la educación en el lenguaje sea la de formar escritores, sino que los estudiantes adquieran progresivamente las capacidades verbales que los transformen en usuarios competentes de la lengua. En este caso, los estudiantes serán autores reales de lo que las actividades académicas y laborales les exijan, desde las prácticas más sencillas hasta las más complejas. Desde este punto de vista la formación en lenguaje hará que los estudiantes, por sí mismos, realicen trabajos tales como informes, reseñas, ensayos, monografías, tesis y extenso etcétera.

Además, se puede añadir que la enseñanza del lenguaje y de la literatura, en el nivel primario y secundario en los colegios fiscales y particulares de la educación boliviana, tiene estas características:

- Desarrolla las capacidades verbales de expresión y de comprensión.
- Da preeminencia a la práctica oral y escrita de la lengua y la lectura y escritura.
- Proporciona conocimientos sobre la lengua (gramática y teoría literaria sobre todo) por tanto, esta formación, adquiere un carácter normativo y práctico.
- La enseñanza del lenguaje y la literatura no puede efectuarse al margen de la lectura y del comentario de textos.

Asimismo, se puede observar que estos principios tienen un carácter universal porque pueden ser aplicados a cualquier realidad escolar. Por esta razón, puedo afirmar que en el sistema educativo nacional, explícita o implícitamente, estos principios son los que rigen o deberían regir la educación en el lenguaje y la literatura.

Mi experiencia educativa estuvo influenciada por la noción de texto. Ahora, comprendo que la formación universitaria me sirvió para desempeñar el cargo de profesora de Literatura en secundaria y, más adelante, como profesora de Lenguaje en primaria superior en el colegio Santa Ana de la ciudad de La Paz. Durante los años de actividad docente, en las asignaturas de Lenguaje y Literatura pude poner en práctica lo aprendido en la UMSA. Logré conjuncionar las propuestas tradicionales (expresadas en los programas oficiales) con las teorías y prácticas sobre el texto.

1.3. Finalidad de la memoria

La elaboración de la presente memoria confirmará que la formación en la Carrera de Literatura es muy valiosa para la educación nacional; porque sus egresados, al tener una formación y visión más avanzada, logran mejores resultados en las contadas instituciones en las que pueden prestar sus servicios. Sería ideal que el radio de acción de estos egresados se amplíe para influir con un mayor impacto en la educación nacional.

Si se hubiese dado el cambio de paradigma propuesto por la Reforma Educativa y si se hubiese apoyado la formación académica que brinda la Carrera de Literatura, el posible nuevo modelo hubiese podido intensificar el estudio de las diversas maneras de trabajar el texto, sobre todo, a través de la lectura y la escritura. De esta manera el nivel de aprendizaje no se quedaría en teorías y prácticas desconectadas de la realidad textual. Por tanto, la presente memoria demostrará que la carrera cumple una misión importante dentro de la educación boliviana, considerando que la mejora en el lenguaje implica mejoras en otras áreas de conocimiento. Sin embargo, para que esto ocurra es importante que la formación docente esté orientada por este enfoque y que en un futuro no muy lejano podamos tener generaciones mejor preparadas.

1.4. Objetivos

En el presente trabajo los objetivos son los siguientes:

1.4.1. Objetivo Principal

- Demostrar que la comprensión de textos mejora notablemente el aprendizaje de los educandos.

1.4.2. Objetivos Secundarios

- Demostrar que la participación activa y comprometida de los estudiantes es un factor determinante para lograr resultados positivos en la comprensión del texto.
- Demostrar que no existe una metodología única para comprender los textos.
- Demostrar que la comprensión "abre" las puertas al conocimiento serio y sistemático.

Esta memoria demostrará que la lectura y la escritura están íntimamente vinculadas y que la relación de ambas produce lo que llamamos texto. Esta noción no sólo es válida para los estudiantes de colegio o universidad, sino para toda persona que quiera comprender el contenido de un texto. Otro aspecto que quiero probar es que la lectura mejora la escritura y la expresión oral. También, mostraré cómo el texto va formándose dentro de la espiral de lectura — escritura. Además, verificaré que el texto sólo tiene su razón de ser, si existe una persona que lo escriba y otra que lo lea con la intención consciente de apropiarse de los contenidos. Las estrategias usadas para la lectura y la escritura serán materia de esta memoria, sobre todo para hacer énfasis en el hecho de que no existe una estrategia o actividad "milagrosa", sino que ante todo se impone la actitud de la persona.

Finalmente, es importante destacar que el eje de este trabajo es la constatación de las causas que influyen en los estudiantes para no comprender lo que leen (un aviso, una novela, un

informe, un examen, etc.).

Para verificar y comprobar con lo expuesto líneas arriba este trabajo está articulado de la siguiente manera:

Capítulo 1. La *"Introducción"*, contiene los antecedentes universitarios, de la experiencia educativa, los objetivos, un adelanto general del contenido de la memoria.

Capítulo 2. *"El marco teórico"*, muestra la información teórica sobre la noción de texto, la lectura — escritura, los roles del lector y la metacognición; el aporte de la carrera y el trabajo de los textos en la educación primaria superior.

Capítulo 3. La *"Identificación del problema"*, está dedicada a la experiencia docente. En este capítulo, se muestran los resultados de la aplicación de diagnósticos y observaciones. Los resultados son formalizados a través de la estadística simple y la observación. Se describen las condiciones socio — económicas y culturales para encontrar las causas del bajo rendimiento escolar. También, se describen aspectos inherentes a la especialidad (hábitos y estrategias de lectura y escritura) y se muestran cuadros y tablas que apoyan las aseveraciones hechas.

Capítulo 4. En el *"Abordaje y solución del problema"*, se relatan y describen las actividades y experiencias realizadas a partir del "Plan de acción". Se presenta el proceso y la sistematización del nuevo paradigma. También, se muestran y evalúan los resultados.

Capítulo 5. Las *"Conclusiones y recomendaciones"*, muestran las conclusiones a las que llegué después de todo el proceso, y, finalmente hago algunas recomendaciones a varios niveles con la intención de que la memoria sirva a otras personas relacionadas con la docencia en el lenguaje y la literatura.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Estoy convencida que ninguna actividad se la realiza "porque sí" o por "generación espontánea", más aún, cuando se trata de la actividad docente. Fueron muchos autores y libros que me inspiraron y ellos se convirtieron en mis mentores en cada etapa de mi vida profesional, desde la planificación de una clase hasta la práctica en el aula. No era raro que mi vivencia en la universidad y, en concreto en la carrera de Literatura, me haya marcado para el resto de la vida. En muchos casos, reproduje teorías que las sentía parte de mí misma y, en otras ocasiones, tuve que nutrirme en nuevos libros para aclarar situaciones que aún eran un tanto confusas. Por esta razón, el bagaje textual con el que cuento abarca tanto a autores clásicos, como nuevos. Con esto quiero decir que es imposible realizar cualquier actividad (académica y/o laboral) sin la correspondiente teoría, y, obviamente, el ejercicio docente en colegio no es la excepción. Desde esta perspectiva, para una egresada de la Carrera de Literatura, la teoría es imprescindible desde la formación hasta la práctica profesional, e, incluso ahora, al momento de sistematizar esa práctica en este escrito.

2.1. Abordaje teórico en relación con el texto

En los años que comencé mi actividad educativa, la lingüística, la pedagogía y la psicología, por estar estrechamente vinculadas, me ayudaron a ver la verdadera dimensión de la enseñanza. En ese entonces, se consideraba a la misma como la mera transmisión de conocimientos en forma vertical y, al corregir esta visión, mis actitudes y sentimientos encontraron la verdadera función educativa. A partir de esta perspectiva, fue mucho más importante considerar a "el alumno como persona" (González Nieto, 2001) y a partir de esta consideración visualizar las actividades que desarrollaba o desarrollaría.

Evidenció que el profesor puede ser considerado como una "alfarero" (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995), es decir, alguien que está en una total y permanente acción e interacción, modelando y formando a niños, preadolescentes y adolescentes a través de sus propósitos y conocimientos. Al mismo tiempo, puede ser considerado como el "intermediario" o "puente", quien se convierte en el guía que monitorea y supervisa las actividades de los estudiantes. Por tanto, su misión a partir de este enfoque, es más compleja y exige de él, su total entrega. El cuanto al profesor (a) de Lenguaje y Literatura es importante destacar que además de sus saberes filológico (González Nieto, 2001) debe dar

importancia al acto concreto de la comunicación, de tal suerte que hablar del lenguaje, es igual que hablar de comunicación.

Para otros autores, la comunicación es la función principal del lenguaje y, desde esta perspectiva, el trabajo docente estaría ligado al ejercicio y perfeccionamiento de la competencia comunicativa y la textual (Niño Rojas, 2003). Todo maestro debe asumir que la lengua tiene varios aspectos que la completan; es un sistema, es historia, actividad mental y, ante todo, es una matriz de cualquier acción comunicativa entre el mundo y las personas. Por tanto, los educadores deben asumir conscientemente que la misión social de la educación compromete a todos los miembros del proceso educativo y, por eso, puede ser capaz de transformar los conocimientos científicos en conocimientos de uso fácil y permanente. Para Niño Rojas la comunicación es:

... el acto de hacer circular, compartir o intercambiar, por algún medio, experiencias (conocimientos, opiniones, actitudes, emociones, deseos, requerimientos, etcétera) entre dos o más personas con un propósito particular y en situaciones reales de la vida humana (Niño Rojas, 2003: 4).

Es así que la comunicación es considerada elección o posibilidad, como base de la existencia humana, razón por la cual está presente en las actividades y procesos educativos aceptados y transmitidos por el profesor en tanto comunicador.

El texto está a nivel o plano de la manifestación del lenguaje (Van Dijk, 1995 y 1996), se lo considera concreto y real. Desde esta concepción, trabajar el texto es igual a trabajar productos concretos del lenguaje. Asimismo, se puede afirmar que:

Los textos verbales, orales o escritos, breves o extensos, científicos, informativos o literarios corresponden a modos de mencionar, de hacer referencia y de significar -verbalizar, hablar o escribir- (...). Son entidades verbales de naturaleza simbólica que se usan para representar, con palabras, innumerables realidades de distinta naturaleza, "filtradas" a través de la particular percepción del autor y puestas al "alcance" de otros hombres (Bajtin, 2003: 17).

De esta manera, se confirma que la comunicación humana, se lleva a cabo por medio del lenguaje, pero sobre todo en lenguaje concreto, es decir: textos. Por tanto, no sólo se trata de producir textos, sino que, también se deben establecer procesos comunicacionales idóneos. Van Dijk afirma sobre el texto:

El texto es una unidad de significado, un todo cuyo contenido debe estar bien estructurado de manera que facilite una lectura coherente. La coherencia, en parte, gracias a las relaciones semánticas expresadas en oraciones sucesivas, que mencionamos al hablar de la estructuración del contenido de los textos (micro estructura) y que, se establece más allá de la simple vecindad de los elementos escritos (Van Dijk, 1995: 27).

Evidentemente, el texto no es sólo la manifestación de lenguaje concreto, ante todo, es un producto con estructura, sentido y reglas bien **definidas** . En consecuencia, se asume que:

El texto (escrito y oral) (...) es la única realidad inmediata (realidad del pensamiento y de la vivencia que viene a ser punto de partida para [otras] disciplinas. Donde no hay texto, no hay objeto alguno para la investigación y el pensamiento (Bajtin, 2003: 294).

Entonces, la realidad del texto se realiza tanto de forma oral, como escrita. El texto está presente en la escritura y la oralidad, Es posible afirmar que el texto trasciende a su naturaleza verbal para convertirse en el objeto central de la investigación y reflexión humana, a partir de esto, se transforma en el punto de partida para cualquier disciplina de las ciencias humanas (Bajtin, 2003). Estos conceptos impulsan a pensar en el texto, como el agente principal de la comunicación y la educación humanas. Pues, es imposible evitar la presencia del texto en toda actividad y en todos los procesos de formación académica. En otros términos, se puede decir que, "educar es trabajar textos", y "la educación en el lenguaje es igual a la educación en los textos" (Hervas y Paredes, 2005).

2.1.1. La noción de texto

El texto es una unidad semántica, no tanto de forma como de significado, y aunque está necesariamente constituido por oraciones (González Nieto, 2001), su unidad se debe a la organización jerárquica de las ideas que deben estar correlacionadas coherentemente, de manera tal que el mensaje completo tiene identidad de fondo y forma (Cassany, 1996), así el autor comunica algo al lector en determinado grado de complejidad; por tanto, el texto es el intermediario de la comunicación.

El texto es ante todo un lugar de encuentro donde dos o más sujetos que tienen la intención de comunicarse mediante palabras coparticipan en procesos de construcción de unidades verbales coherentes, entrecruzando sus visiones de mundos y sus dominios verbales tras la expresión e interpretación de saberes nuevos compartidos (Gómez Macker y Peronard, 1995:20).

² Para que exista texto se considera que en su estructura debe haber la relación de Introducción, Desarrollo y Conclusión en grados proporcionales. Asimismo, aspectos tales como la adecuación, cohesión y coherencia deben ser considerados al momento de producir y leer un texto.

Efectivamente, el texto es un producto del lenguaje en el que están presentes las conciencias de dos sujetos como mínimo, el escritor y el lector (Bajtin, 2003). En un texto interactúan por lo menos dos personas (la que escribe y la que lee), quienes establecen un nexo poderoso sin estar físicamente uno frente a otro. El autor presenta la realidad de acuerdo a su propia visión, mientras que el lector interpreta esa realidad porque sólo tiene visión parcial de ella. Al final, el texto es un conjunto de palabras ordenadas de cierta manera para referirse a cosas, objetos, fenómenos, ideas reales o irreales que tienen su propio modo de ser. Las ideas expresadas en un texto vinculan cosas físicas o abstractas formando el tejido interno propio del escrito, para su logro, se relacionan en jerarquía semántica. El autor presupone a su lector imaginario y adapta su contenido para ese tipo de persona; éste, para descubrir el significado del mensaje, debe integrar el conocimiento del autor con el propio. Además, si el texto es extenso y está bien escrito, será posible que el lector elabore versiones propias más resumidas, pero que conserven las ideas originales e importantes.

El carácter lineal del texto responde a la linealidad del lenguaje humano y al de la escritura, esto se debe a que no es posible reproducir la realidad con palabras, frases u oraciones en forma idéntica y simultánea. Esta característica hace que un texto siempre sea una versión de algo. Aunque el lector está obligado a seguir ese recorrido lineal, cuando se trata de comprender el contenido del texto, debe actuar con cierta libertad para detectar algunas pistas que le ayuden a descubrir y, reorganizar el sentido del contenido textual. Las ideas y contenidos se relacionan formando una estructura multidimensional coherente en el significado, más que en la forma (Gómez Macker y Peronard, 1995).

Para comprender el texto es necesario leer el contenido total, dando sentido a cada vocablo, recordando, que sólo tenemos veintiséis letras para formar cada palabra y, su significado como texto depende de cómo se relacionan los diferentes elementos lingüísticos.

Si lo piensas, tendrás que admitir que todas las historias del mundo, en el fondo, se componen sólo de veintiséis letras. Las letras son siempre las mismas y sólo cambia su combinación. Con las letras se hacen palabras, con las palabras frases, con las frases capítulos y con los capítulos historias (Ende, 2006: 361-362).

La noción de texto revela aspectos importantes como:

- El texto es el producto más acabado del lenguaje.
- El texto es un "producto" que está en constante construcción.
- El texto es el resultado de la interacción de lectura — escritura.
- Una sola escritura puede generar varias lecturas.
- Se puede escribir sobre un texto sólo después de haberlo leído.
- El texto es una cadena infinita de escritura, lectura, escritura, lectura,...
- El texto se forja por las acciones y actividades que realizan el escritor y el lector.

Todos estos aspectos muestran que el lector comprende el contenido de un texto de manera propia, como si éste, estuviera hecho a su medida y, de acuerdo a sus necesidades.

2.1.1.1. La lectura

La vida humana está alrededor de la lectura desde que sé es pequeño, buena cantidad de padres leen cuentos a través de los cuales van formando a sus hijos, y, cuando ese niño llega a la educación inicial (guardería, prekinder y kinder), las profesoras también leen cuentos. Ante esta situación Fernando Savater (citado por Argudín y Luna) afirma:

La lectura es un acto civilizador, una disciplina, una introspección que estimula la capacidad y la creación de una subjetividad. Estoy seguro de que una gran parte de lo que somos se lo debemos a la lectura (Argudín y Luna, 2001: 10).

En las primeras etapas, el niño asimila sonidos de situaciones que su mente acumula y va recreando según necesite adaptarse a la realidad de los adultos; de ahí que "es necesario que el niño lea en los primeros cursos; pero la lectura hecha sonido, ritmo y movimiento" (Salotti, 1959: XIV). La mayoría de las escuelas y colegios consiguen que sus alumnos aprendan a leer incluso en tiempo record; esos niños repiten mecánicamente las palabras porque con su lectura no transforman valores ni adquieren la visión de la realidad que les permita, más adelante, enfrentarse a las dificultades de la vida. Cuando estos estudiantes llegan a cursos superiores, no se sienten capaces de desarrollar sus ideas u opiniones, ni se atreven a hacer preguntas simples del contenido de la materia. Para completar el panorama, pocos son los estudiantes que sienten placer por la lectura, leer en muchos casos, es pérdida de tiempo y no tiene sentido.

...los investigadores han demostrado ampliamente que no se aprende la lectura en la escuela, sino que en ella se revelan distintos modos de leer. Según este enfoque, al aprender a leer, el niño se limitaría a transferir el ámbito del escrito (...) propias de su entorno inmediato (Hébrard, 2002: 25).

El proceso de la lectura no es simplemente una habilidad mecánica (Argudín y Luna, 2001), "leer bien", es razonar adecuadamente dentro de procesos que incluyen el pensamiento, el análisis crítico, la formación de opiniones y, la imaginación; completados con la posibilidad de resolver problemas. Para poder descifrar los signos escritos se necesita de cierta habilidad; pero para comprender lo que significan, es necesario recibir adecuada instrucción y preciso adiestramiento; de otra manera, el texto será un material sin significado. Cuando se trata de valorar el texto, el estudiante, debe ser capaz de leer entendiendo los contenidos, desde los más simples hasta los complejos; así podrá comprender, juzgar críticamente la información y se esforzará por conservarla en su memoria (Santillana, 1996).

La actividad lectora no sólo trata del material físico disponible para la lectura. Actualmente la mayoría de los jóvenes se hallan inmersos en la realidad de la computadora y, también es ahí, donde deben actuar rápidamente con sentido crítico y selectivo para no ser "presa fácil" de la infinidad de información que les llega a través de textos, bien o mal intencionados. Si son lectores que han desarrollado habilidades y destrezas comunicativas, desplegarán su capacidad analítica como expertos en procesos cognitivos y metacognitivos; entonces, podrán efectuar una lectura reflexiva y cuidadosa (Viramonte, 1995). Sin embargo, el ideal es que los estudiantes apliquen su capacidad para descubrir los contenidos de los escritos, y, a partir de su comprensión, puedan emitir respuestas a los problemas de la vida.

Para saber leer y escribir bien se deben desarrollar habilidades que son aprendidas e intensificadas desde la niñez; porque no es un don con el que se nace. Para hacerlo, se necesita comprender que la lectura y escritura no pueden ser ningún castigo, sino más bien, el proceso de interiorización en la realidad de un texto sea éste: cuento, fábula, leyenda u otro tipo de escrito literario o no literario. No basta aprender a escribir correctamente o pronunciar las palabras adecuadamente; es más importante hacer énfasis en la comprensión de los significados de las frases hechas, las moralejas e, incluso, el significado de los afiches o mensajes cortos. En relación a estas situaciones, **François Bresson** confirma que no se

aprende a leer espontáneamente ya que para lograr ese objetivo se necesita de un proceso de aprendizaje:

El paso de la forma primitiva oral de la lengua a una forma codificada gráfica nunca es inmediato y resulta útil preguntarse por qué hasta en sociedades como la nuestra, totalmente alfabetizadas y en las cuales el escrito está constantemente ante nuestros ojos, el aprendizaje de la lectura y de la escritura requieren de una enseñanza; no basta con que en nuestra vida cotidiana los carteles, las etiquetas, las señales de tránsito, las paradas de autobuses o las estaciones de metro estén desde la tierna infancia ante nuestra mirada (Bresson, 2002: 14).

Este aprendizaje es incompleto, y, por eso se justifica la existencia de las asignaturas de "Lenguaje y Literatura" dentro de cualquier sistema educativo. A través de ellas se perfeccionará lo aprendido en los primeros años escolares y recién se logrará que la lectura muestre un contenido con sentido organizado; donde el lector será el personaje que complete al texto. Así lo sostiene Jean Marie Goulemot:

Leer es dar un sentido de conjunto, una globalización y una articulación de los sentidos producidos por las secuencias. No es encontrar el sentido deseado por el autor, lo que implicaría que el placer del texto se origina en la coincidencia entre el sentido deseado y el sentido percibido, en una especie de acuerdo cultural (...). Por consiguiente, leer es constituir y no reconstruir un sentido (...), un texto literario es *polisémico* (...); entonces, el análisis del lector [se] constituye en uno de los términos esenciales de este proceso de apropiación y de intercambio que es la lectura (Goulemot, 2002: 88).

Como el aprendizaje de la lectura no es un proceso sencillo, es necesario practicar (más al principio) hasta que las estrategias o medios para lograr el propósito, sean tan profundamente asimiladas que, se conviertan en parte del diario vivir, incluso que, en situaciones posteriores se reaccione casi instintivamente; pero es bueno tener en cuenta tres aspectos de la lectura que el mismo Goulemot nos hace notar:

Leer no es una actividad simple (...). Leer es, en primer lugar, reconocer una estructura de significancia: que tal forma, tal figura, tal trazo, es un signo, que representa alguna otra cosa sin que se sepa necesariamente cuál es esa otra cosa representada (...). Luego, leer es entender lo que se lee, dotar a esta operación de re-conocimiento de la estructura de significancia, de una significación (...). Por último, leer también es descifrar, interpretar, buscar y tal vez adivinar el sentido de un discurso (**Ibíd.**, 98-99).

2.1.1.2. La escritura

La escritura al igual que la lectura ha copado nuestra vida moderna, no en vano se afirma

que ambas son las dos caras de una misma moneda. En general, "la formación en escritura que la mayoría de los usuarios poseemos, es fragmentaria o incluso bastante pobre" (Cassany, 1995:13). La habilidad de escribir se consideraba privilegio de unos pocos; sin embargo, se puede aprender a escribir bien si se tiene ciertas aptitudes, habilidades y actitudes; además, del manejo de la lengua en toda su estructura interna, lo mismo que las estrategias de la redacción: como buscar ideas, hacer esquema, hacer borradores y revisarlos más de una vez (Cassany, 1995).

No existe un solo momento de la vida educativa que la expresión escrita no esté presente; esta práctica determina los resultados que se puedan obtener, por eso, se establece con certeza que los estudiantes pueden cultivar la afición por la escritura, si antes aprenden a leer; esto es lo mismo que, asimilar la estructura del texto; entonces, los beneficios de la producción escrita puede reportarles grandes satisfacciones como autores. También es necesario dar importancia al aspecto formal que implica el control de la sintaxis, la gramática, la influencia del vocabulario y la apropiación ortográfica de todos los temas relacionados a la producción textual. Desde esta perspectiva se puede afirmar que:

... el escribir reposa en un saber personal, socialmente compartido (saber escribir para alguien) y se manifiesta en actos completos de escritura, entonces es posible hablar de una competencia escrita (Niño Rojas, 2003: 171).

En última instancia, la escritura es una actividad y un producto que implica el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades propias del lenguaje. En otras palabras, la escritura es una parte de la actividad textual o "textualidad" que es la práctica final que todo estudiante debe hacer, no sólo como estudiante, sino durante todas las etapas de su vida. Se establece que el aprendizaje, es reflexión sobre la textualidad. Además, la capacidad de escribir va ligada a un número de actividades elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar ideas y plasmarlas en un escrito con determinado número de párrafos, desarrollar los conceptos y revisar el escrito resultante (Serafini, 1996). Entonces, se concluye que en todo proceso educativo está presente el texto,

El trabajo teórico que cada estudiante tenga del texto, es producto de la reflexión personal sobre las acciones, éstas afectan a toda producción escrita; entonces, los estudiantes deben generar su propio concepto para mejorar dicha producción. A partir de esta realidad, se

debe precisar qué es más importante trabajar, si la escritura como producción o como texto. A primera vista, parece que la escritura debe construirse primero; sin embargo, "el texto es la interacción de escritura y lectura", por tanto, ningún texto es sólo escritura, ni sólo lectura, es un sistema organizado propio de una lengua, entonces:

Cada texto presupone un sistema comprensible para todos (es decir, acordado por una colectividad dada), esto es una lengua (aunque se trate de una lengua del arte). Si detrás de un texto no está una lengua, ya no se trata de un texto sino de un fenómeno natural... (Bajtín, 2003: 296).

Se afirma que para leer hay que aprender, esta aseveración se puede aplicar para escribir, ya que el escritor "no nace, se hace" con la práctica, correcciones constantes y lecturas que realiza en voz alta, con el único propósito de escuchar como se oye su expresión.

2.1.1.3. El rol del lector-escritor

El lector moderno ante la avalancha de libros de la más diversa temática tiene que mantener un ritmo ágil y apenas abarcar un ínfimo porcentaje de la producción impresa. Es ahí, donde la mayoría de los estudiantes revela grandes limitaciones para leer textos de cierta extensión. Normalmente se observa que no comprenden, ni tienen la suficiente intuición para descubrir las expresiones más simples dentro de un párrafo; el panorama es mucho más deprimente, cuando se trata de textos especializados. Por lo general, no manejan las conexiones lógicas-semánticas ni, reconocen simples estructuras (Viramonte, 1995).

El buen lector no es la persona que teniendo un libro, lo lee ávidamente desde la primera página y lo termina en pocas horas. En realidad, el verdadero lector, desde el inicio, establece una relación casi mágica entre él y el libro. Antes de tenerlo entre las manos, ha formulado para sí mismo el o los objetivos que le impulsan a leerlo, sabe lo que busca y lo que quiere encontrar en sus páginas; incluso, puede ser capaz de detectar su posible utilidad. Su lectura, generalmente, la iniciará en el índice, la introducción o presentación; sin olvidar el título, o la información externa al contenido. Estas etapas, le permiten formarse una idea del contenido total. En efecto, es muy importante hojear el texto para ver si el contenido satisface o no el objetivo de la búsqueda (Argudín y Luna, 2001).

La lectura crítica es el resultado de un conjunto de estrategias que se suceden desde que se tiene la intención de leer un texto. Como ésta es la realidad de todo lector, se establece que

los estudiantes a lo largo de su vida formativa, deben asumir el compromiso con su aprendizaje. Esta situación radica en la verificación de que, ningún aprendizaje es posible sin la conciencia y compromiso de su parte. La relación que tenga el lector con el texto, le permitirá identificarse con uno de los dos actores fundamentales (lector o escritor). Desde esta visión, el lector se convierte en coautor con el escritor. El mejor ejemplo lo encontramos en el texto *La historia interminable* de Michael Ende: Bastián, el niño lector, es escuchado por los personajes y a partir de una decisión suya, puede reconstruir "Fantasía", esa misma es la misión de cada lector; en esto radica la responsabilidad del estudiante en su verdadero "rol de lector" y centro de todas las formas educativas. El lector a través de sus lecturas se familiariza con la estructura de los textos y al desarrollar conciencia de su responsabilidad, primero como lector y, después como escritor. En algún momento podrá producir escritos bien estructurados que pasan de la lengua oral a la escrita.

Aprender a leer es desarrollar habilidades que admiten **decodificar** instrucciones precisas para valorar un texto, esto es ser un buen lector; por tanto un lector crítico y analítico. Si no se aprende a leer se permanece aislado, sin referencias del mundo externo que permita la comparación con el propio mundo interior. Al final, lo que se pretende con el aprendizaje de la lectura es lograr lectores "comprometidos" con su propia formación porque cada uno debe construir su conocimiento. Si el estudiante logra su compromiso, los resultados lo favorecerán. Este hecho podría ser el resultado de una formación holista; por tanto, la comprensión de los textos posibilitaría y mejoraría el aprendizaje en todas las asignaturas. En términos de formación integral (ideal de toda propuesta educativa) el lenguaje "irradiaría" su acción a toda actividad académica.

2.1.2. La metacognición

Frente al texto es inevitable para el estudiante entender qué es la comprensión y cómo debe organizar y aplicar las actividades y estrategias", todo esto para lograr una mejor comprensión del contenido. Dentro de este marco, se asume que el estudiante debe ser

³ La metacognición manifiesta que nada se debería hacer mecánicamente y por tanto implica un compromiso que lleva a ser consciente de lo que se está haciendo para saber cuáles serán los resultados de las acciones (Hervas y Paredes, 2005).

⁴ Las estrategias de aprendizaje son procesos cognoscitivos y habilidades conductuales dirigidos a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje en forma "efectiva" y "eficiente" (Argudín, 2001).

consciente de las acciones, las estrategias y los resultados a obtener dentro de cualquier proceso educativo; además, cada alumno debe conocer sus propias fortalezas y debilidades. A este proceso se denomina "metacognición" y se lo adquiere a través de la experiencia, de tal manera que gracias a esta actividad se toma consciencia de los esfuerzos, triunfos y fracasos que se viven en todos los procesos cognitivos (Viramonte, 1995).

Si se acepta que un aspecto distintivo de la metacognición es la toma de conciencia de las estrategias empleadas, éstas cuando son inconscientes se encuentran inmersas sólo en esquemas de acción, lo que no permite reflexionar sobre ellas, pero esto es posible cuando las estrategias son conscientes porque han pasado al plano de la conceptualización, es decir que están integradas a los esquemas conceptuales que posee el sujeto (Muria Vila, 1983: 60).

El estudiante, según este concepto, es el verdadero actor de su aprendizaje, nadie hará su trabajo igual que él, debido a que el aprendizaje es personal cuando se trata de interiorizar saberes; por eso, no se puede generalizar el proceso que tiene cada persona dentro de su mente. En consecuencia se asume que:

Las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias (...). Si la habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada como un aspecto general del desarrollo cognitivo, entonces la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales. Probablemente podría describirse como una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas (Muria Vila, 1983: 270-271).

En esta situación, conviene saber que la teoría es el conocimiento que cada persona desarrolla sobre su actividad o práctica intelectual. Por lo tanto, la teoría no es un saber o un conjunto de conocimientos que se debe memorizar: es una práctica de orden mental que permite a la persona "saber" lo que hace, de tal manera que su acción es razonada y consciente. Para lograr esta consciencia es indispensable desarrollar estrategias u operaciones propias de orden mental:

...una estrategia está compuesta de operaciones cognoscitivas además de los procesos que son una consecuencia natural de llevar a cabo la tarea, abarcando desde una operación determinada a una secuencia de operaciones interdependientes (Muria Vila, 1983: 285).

Este es el motivo por el cual Pinker (1995) afirma que: "a través del pensamiento se logra saber lo que queremos; y aún más, saber que sabemos". Todo esto con la ventaja de que el trabajo que realizamos es a la medida de cada uno, es justo lo que uno necesita.

Por lo tanto, cuando hablamos de **metacognición** estamos en el plano de la conceptualización y en el de las abstracciones reflejadas, y esto es lo que permite reflexionar sobre lo que se ha hecho, sobre el conocimiento que se tiene... (Muria Vila, 1983: 290).

Finalmente, se puede afirmar sin lugar a equivocarse que la teoría es una práctica que aclara, guía y pone las bases de cualquier aprendizaje, más aún, cuando se quiere que éste, sea importante para quien lo realiza.

2.2. El aporte teórico — conceptual de la Carrera de Literatura en la formación del Lenguaje

La Carrera ha dado especial importancia a la comprensión del texto, porque se lo considera el medio para que el lector se aproxime a diversas realidades y pueda conocerlas a través de la palabra. Según el pensum de la Carrera, a lo largo de los cinco años de estudio, se intensifican los niveles de comprensión, crítica y creación en los procesos de lectura y escritura; es por esta razón que cada asignatura es evaluada a través de diferentes trabajos controlados y revisados por los catedráticos responsables de cada materia.

Para analizar la enseñanza del lenguaje es necesario considerar a la lengua en su interacción social, su conocimiento y la competencia comunicativa como habilidad básica para la comunicación. Pero, también, es preciso hacerlo desde la Lingüística de la comunicación en la cual, se considera a la lengua como un instrumento social, cuya función primaria, es la comunicación. Las expresiones lingüísticas (oraciones) deben escribirse de acuerdo a un contexto, donde la sintaxis y la semántica están subordinadas a la práctica (González, 2001). El aprendizaje de la lectura va íntimamente ligado al aprendizaje de la escritura: "son las dos caras de una misma moneda". Generalmente, el niño aprende en la escuela a escribir garabateando unos signos que, habitualmente, no los comprende. Poco a poco, los va asimilando como representaciones de los sonidos que pronuncia; además que los puede reconocer por su forma; éste es el inicio tanto de la escritura como de la lectura que, siempre están vinculadas en forma inseparable (Contreras y Marqueta, 2007).

Es necesario comprender que la lectura y la escritura son nociones "básicas para entender o trabajar la noción de texto" (Hervas y Paredes, 2005: 1), porque una y otra se complementan y dependen simultáneamente de datos proporcionados por el texto y los

conocimientos previos. La producción textual es un ámbito de trabajo en el que importa esclarecer aspectos referidos a "la fijación del sentido, al manejo de estructuras lingüísticas, las estrategias retóricas, la calidad y pertinencia de la investigación" (Paredes, 2001: 12). Entonces, para lograr la elaboración de un texto, se parte de la lectura, comprendida como una actividad que, implica varias acciones desde la elección del texto, los movimientos de vista y manos hasta las de pensar, asimilar, analizar y criticar los contenidos. Además, "sólo la lectura anima la obra, [el lector] mantiene con ella, una relación de deseo. Leer es desear la obra, es querer ser la obra" (Barthes, 1966: 23).

Para que la lectura sea efectiva, tiene que existir una relación de diálogo intensamente activa entre el texto y el lector que, por ninguna razón, puede ser pasivo. Esta actividad no podría darse si no estuviera presente el sujeto que hace posible el desarrollo de los contenidos, el lector; quien, como el príncipe o princesa del cuento la "Bella Durmiente", se acerca al texto que hasta ese momento estaba dormido y, en un acto de bondad infinita, coge el texto, le da el beso mágico de interés a través de la lectura, lo despierta para que nuevamente tenga vida y manifieste todo su interior enriquecedor. Pero, no es suficiente despertar al "bello durmiente" y luego dejarlo, es necesario tener un plan para continuar esa relación viva de lector — texto.

El texto es mediador entre el mundo y la persona, y en algún momento se constituye como un mundo. Las relaciones que muestra el texto pueden ser en forma de causa/efecto, de la parte/todo o del todo/parte, también relaciones temporales y espaciales (Viramonte, 1995). En esta interacción se constata que donde sólo hay escritura, no hay texto, por eso es que no basta tener los libros o impresos, sino hay que leerlos, para que de esta manera se vayan convirtiendo en verdaderos textos (Hervas y Paredes, 2005).

Hasta ahora hemos hablado del texto; pero necesitamos darle mayor precisión a lo que se entiende como tal, no es sólo la escritura o sinónimo de libro impreso. Este concepto no es el más adecuado, porque sigue un criterio comercial y editorial para vender un libro. Por esta razón, se tiene una idea equivocada del texto, se cree que sólo con adquirirlo ya se tiene el sentido del mismo. Más bien, debemos comprender que el texto es el producto de una interacción entre lectura y escritura, de tal suerte que, existen tantos textos como lectores y escritores hay (Paredes, 2001). Además, en la noción de texto, se deben considerar tres

aspectos que determinan su estructura en la relación de *Introducción, Desarrollo y Conclusión* en grados proporcionales. También conviene asimilar los criterios de adecuación, cohesión y coherencia en la relación de lectura y escritura, como primordiales, para entender y trabajar la noción de texto.

Para los fines de esta memoria, es necesario precisar el significado del término texto, por un lado, se entiende el mismo, como un nivel o plano de manifestación del lenguaje (Van Dijk, 1995 y 1996), es decir, que el texto es el nivel concreto "real" del lenguaje, por eso que la Lingüística del Texto es una disciplina relativamente novedosa; es más, ahora se puede afirmar que:

Los textos verbales, orales o escritos, breves o extensos, científicos, informativos o literarios corresponden a modos de mencionar, de hacer referencia y de significar - verbalizar, hablar o escribir- inventados por los hombres. Son entidades verbales de naturaleza simbólica que se usan para representar, con palabras, innumerables realidades de distinta naturaleza, "filtradas" a través de la particular percepción del autor y puestas al "alcance" de otros hombres (Bajtin, 2003: 17).

Gracias a los textos verbales se da la comunicación a través del lenguaje "con palabras". Es decir, que no es solamente producir textos, sino que también se trata de establecer procesos completos de comunicación comprensible; por eso, se afirma que:

El texto es una unidad de significado, un todo cuyo contenido debe estar bien estructurado de manera que facilite una lectura coherente. La coherencia, en parte, gracias a las relaciones semánticas expresadas en oraciones sucesivas (...) y que, se establece más allá de la simple vecindad de los elementos escritos (Van Dijk, 1995: 27).

El texto, además de ser una expresión de lenguaje concreto, es también un producto con sentido y con reglas. Como su realidad es ésta, se puede admitir que:

El texto es la única realidad inmediata (realidad del pensamiento y de la vivencia) que viene a ser punto de partida para todas [las] disciplinas (...). Donde no hay texto, no hay objeto alguno para la investigación y el pensamiento (Bajtin, 2003: 294).

Por consiguiente, la base de texto descansa tanto en la oralidad como en la escritura. El texto se da no sólo en la escritura, sino que también abarca la oralidad. Asimismo, es posible advertir que el texto trasciende su naturaleza verbal, para convertirse en el objeto

central de la investigación y reflexión humana. El texto es la realidad primaria y, el punto de partida para cualquier disciplina del campo de las ciencias humanas (Bajtín, 2003).

Esta concepción del texto permite aceptar que, éste es el elemento fundamental para que se manifiesten todas las formas de la comunicación y sean parte de la educación humana. Por tanto, es improbable que la presencia del texto no esté en todos los procesos de formación académica, porque educar es igual a trabajar textos; entonces, la educación en el lenguaje es igual a la educación en los textos, aspecto ineludible en todos los procesos de la vida humana.

Cuando se tiene que realizar una lectura, conviene fijar objetivos para poder descubrir la "tesis"⁵ o "propuesta básica del texto" y los argumentos que usa el autor para demostrar las razones sostenidas en su tesis. El orden lógico que organiza la lectura, debe hallarse a través del esquema que se divide en presentación, desarrollo y conclusión con sus divisiones y subdivisiones. Posterior a esta etapa, el escrito debe ser reelaborado hasta llegar a escribir un documento propio a partir de esa lectura (Paredes, 2003). Por tanto, se confirma que para escribir hay que leer, y leer bien es virtualmente escribir bien (Barthes, 1996). Si el individuo sólo quedara en la lectura y no llegara a la escritura, no se habría cumplido el ciclo que forman ambas. Es tan importante escribir que en la mayoría de las actividades laborales se tienen que llenar formularios, solicitudes, informes, cartas; en consecuencia, escribir es mucho más que conocer el abecedario.

La lectura es un proceso personal que implica reconocer el dominio del léxico, la capacidad de análisis y el dominio sintáctico de los recursos idiomáticos; especialmente, si se intenta descubrir el sentido que dio el autor al texto. La lectura puede ser hecha de diversas maneras, dependiendo de la naturaleza del texto. No es lo mismo leer el periódico, la correspondencia o hacerlo para interiorizarse de una investigación social. Sin embargo, la mejor lectura será la que se haga con interés, considerando lo que dice el autor mediante los recursos verbales. Conocer y comprender el léxico empleado en el texto permite hacer una mejor lectura comprensiva. Las palabras orales o escritas son "como ladrillos" que,

⁵ La tesis suele ser confundida con la idea principal, ésta es válida para el párrafo; mientras que la tesis es la razón que motiva el escrito, es la idea que quiere demostrar el autor, "sin la tesis no hay texto" (Paredes, 2003:12).

colocadas de determinada forma pueden mostrar: calidad, estética, superficialidad o profundizar un contenido; por tanto, "la lectura no es un proceso automático, sino **estratégico**".

Dependiendo de como se construyan los **enunciados** y los párrafos, se puede lograr la construcción de un texto coherente y estructurado. Se cree, con mucha frecuencia, que el escritor "nace; sin embargo, está confirmado que "se hace", porque se aprende a redactar aunque lleva horas de trabajo, es como preparar un buen plato de la comida más sofisticada. Para redactar cualquier documento, se necesita precisar las ideas, sazonar los enunciados con claridad y coherencia y, por último, presentar el producto en un documento aceptable, en cuanto a la estética (Cassany, 1996). Sin embargo, no se pueden dar fórmulas válidas para todos, porque hay tantas maneras de escribir, como escritoras y escritores existen, ya que cada uno, en su estilo, emplea todos sus recursos, trucos, tendencias y técnicas para obtener los resultados esperados.

2.3. Las posibilidades del trabajo con el texto en la educación primaria superior

La mayoría de los estudiantes se sienten inseguros cuando tienen que presentar prácticas (no sólo en Lenguaje) o hacer trabajos llamados de investigación, porque no entienden qué es lo que pide el profesor, y generalmente, éste no ha tenido la precaución de prepararlos para esa tarea difícil; pero no imposible. En muchos casos, los alumnos se concretan a leer un texto o un escrito, sin entenderlo y; por tanto, copian fragmentos de libros que no comprenden y tampoco los ordenan coherentemente. Sin embargo, toda la responsabilidad no es de los alumnos, en muchos casos es difícil que el estudiante trabaje, comprenda o

⁶ "La palabra estrategia proviene del ámbito militar y se refiere a cualquier conducta que, orientada a un fin, logra dicho objetivo en forma eficiente, con economía de tiempo, de esfuerzo, de medios. Para desarrollar conductas estratégicas es necesario, en primer lugar, saber qué es lo que uno quiere alcanzar, es decir, tener claro el objetivo que se persigue. Normalmente se tiene que decidir entre dos alternativas: costo (tiempo, dinero, esfuerzo, etc.) por una parte; valores (éxito, buenas calificaciones, prestigio), por la otra. (...). Igual cosa sucede con las estrategias escolares, es decir, aunque se manifiestan físicamente (subrayar ideas principales, hacer esquemas, anotar) se trata de estrategia cognitivas puesto que su contenido debe ser pensado antes de proceder a la acción" (Viramonte, 1995:42).

El enunciado, en tanto oración es la unidad mínima de sentido completo. El párrafo es la unidad media de sentido completo (conjunto de oraciones) coherentemente articuladas en función de un objeto y tema; y el texto es la unidad mayor con sentido completo (conjunto de párrafos que forman una unidad de sentido) (Paredes, 2001).

profundice el texto, si el maestro tampoco sabe como llegar a los contenidos y, si sabe, por su falta de compromiso prefiere el trabajo simple de la repetición mecánica.

Se constata que la escritura está arraigada en todas las actividades escolares y fuera de ella. Para cumplir estas obligaciones exitosamente, se necesita ser capaz de expresar información clara, coherente y correcta; de tal manera, que todos comprendan lo escrito. Además, se estableció que, el texto escrito es fundamental y determinante en todo el desarrollo curricular aplicable a exámenes y prácticas; por tanto, la expresión escrita está presente y determina los resultados que se puedan obtener (Paredes 2004). La producción escrita es un aspecto que involucra a todos, desde los estudiantes hasta los profesionales o no profesionales, en fin, todo ciudadano, tiene que ejercer sus derechos y deberes sociales y, es cuando necesita redactar documentos que evidencian su formación pobre y fragmentaria.

La expresión escrita es un tema de preocupación constante para los docentes en todos los colegios. Es evidente que todos ellos, sin importar la especialidad ni el área en la que trabajan, manifiestan esa preocupación. Muchos educadores (en Estados Unidos, México y otros países) han denunciado que "gran parte de los alumnos no entienden el significado de las palabras que leen; no entienden el sentido, no captan las ideas, ni los sentimientos que el autor expresa" (Argudín y Luna, 2001: 12); en este caso, son "analfabetos **funcionales**". La preocupación radica en que muchos trabajos de los estudiantes, a pesar de ser interesantes y en algunos casos originales, no alcanzan a desarrollar sus ideas y el resultado es un producto mediocre. Los alumnos de nuestros colegios son como todos los demás estudiantes, sin condiciones excepcionales en lectura y escritura; no están lejos de tener mejores o peores hábitos para desempeñarse en cualquier actividad educativa.

Si se trabajara con más dedicación los aspectos relacionados con el lenguaje, quizá se podría obtener trabajos brillantes y, naturalmente, resultados satisfactorios (Hervas y Paredes, 2005). Pero no es solamente la escritura la importante, la lectura ocupa una etapa anterior a la escritura porque, aunque se aprendió a leer y escribir en el colegio durante los primeros

⁸ En 1969, el Comisionado en Educación en los Estados Unidos, profundamente preocupado por la ineficacia de la lectura a cualquier nivel, redactó un informe que decía: "El analfabetismo funcional significa que no se sabe leer a un nivel suficiente y que, por consiguiente, se está imposibilitado a participar plenamente en la sociedad, llámese a ésta estudios o trabajo"(citado por Argudín y Luna, 2001: p12)

años de vida escolar, los estudiantes tienen un profundo problema de entendimiento, la prueba está en que las órdenes de los exámenes son **difícilmente** comprendidas; por tanto, se advierte que no hay errores, sino ausencias, desconocimiento antes que fallas o errores (Hervas y Paredes, 2005). Entonces, para escribir, primero se debe leer y luego tener la idea clara de texto, esto permitirá una producción escrita más coherente.

El trabajo con el texto a partir de la asignatura de Lenguaje puede y debe convertirse en todo colegio, tanto estatal como particular, en la materia clave, debido a que si se quiere que los estudiantes "aprendan a pensar" es necesario que, desarrollen habilidades tanto en la lectura como en la escritura, quizá este es el medio más aconsejable para que en el futuro, se formen mejores profesionales y mejores ciudadanos.

CAPÍTULO 3

IDENTIFICACIÓN

DEL PROBLEMA

3.1. La institución donde se realizó la experiencia docente

La experiencia de trabajo (la experiencia docente) la realicé, primero, en el Instituto Nacional de Comercio (**INCOS**), por un año, y, después, por veinticinco años trabajé en el colegio Santa Ana de la ciudad de la Paz. En esta última institución tuve la oportunidad de trabajar en forma continuada y, es ahí donde pude captar la importancia de la misión docente.

3.1.1. Características

El colegio Santa Ana fue creado en 1879 por la congregación, católica italiana "Hijas de Santa Ana". Actualmente es un colegio particular asociado a ANDECOP (Asociación Nacional de Colegios Particulares). Está dirigido por una religiosa como Superiora-Directora y dos Directores de Estudio: uno para básico y otra directora para secundaria.

Este colegio, por ser tradicional y confesional de la fe católica, no tenía grandes innovaciones; sin embargo, se realizaban actividades de relaciones humanas, pastoral juvenil, pedagógicas, culturales, deportivas y actividades propias de las diferentes asignaturas. El colegio estuvo dedicado a la educación femenina hasta 1988, a partir de ese año el colegio se convirtió lentamente en una institución mixta. La transición de colegio de señoritas a colegio mixto se realizó sin problemas, porque el cambio fue paulatino desde primero básico. Hasta el presente, han salido varias promociones mixtas.

El plantel docente tiende a estar formado por maestros titulados en las Normales del país. La presencia de ex alumnas da un aire de familiaridad y compromiso. Existe mayor dedicación en las labores pedagógicas y didácticas y los lazos afectivos entre docentes e institución son muy fuertes. Los alumnos están asistidos por la presencia constante de la psicóloga, la visitadora social, la presencia espiritual se da a través de la intervención de sacerdotes y de las religiosas que pertenecen a la congregación "Hijas de Santa Ana". Los docentes, también, desempeñan funciones de asesores de curso, de tal manera que los estudiantes están constantemente apoyados por la comunidad educativa del colegio.

Los maestros de las diferentes asignaturas podían elegir los textos que creían pertinentes. Respecto la asignatura de Lenguaje y Literatura puedo decir que, poco a poco, fue ocupando un lugar preeminente. Durante los primeros años de la década de los 80, la actividad curricular se amplió a talleres de redacción y composición; sin embargo, no se pudo continuar con estas actividades debido al cambio de Superiora — Directora, quien consideraba mucha actividad extraescolar en el conjunto de asignaturas.

Una característica muy ventajosa es la estabilidad y continuidad laboral, detalle que me permitió trabajar en Intermedio (Primaria Superior) con los mismos grupos de alumnos por espacio de tres años consecutivos, vale decir 6^o, 7mo y 8vo. Cada grado estaba formado por paralelos, con un promedio de 50 alumnos por curso. Sólo los dos últimos años trabajé con grupos mixtos de señoritas y jóvenes. En clases participaban más la población escolar femenina (PEF) que la población escolar masculina (PEM). Cada tema del programa anual estaba estructurado por la parte teórica y las prácticas.

3.1.2. Estructura institucional

El colegio Santa Ana actualmente cuenta con más de 1.000 alumnos distribuidos en primaria y secundaria. Los ciclos no estaban divididos en departamentos educativos ni se había logrado (hasta 1998) implantar la educación diversificada. Se incentivaba el uso de la biblioteca, laboratorios, canchas y otras actividades culturales y recreativas. El colegio brinda educación básica y secundaria. En la década de los años 80 la institución adoptó "la educación personalizada" para el ciclo intermedio y medio (actual primaria superior y secundaria). En cada aula destinada a una materia, se implementaron bibliotecas básicas para cada curso, los bancos se ordenaron por grupos, la relación maestro — alumna fue directa, según la necesidad y avance particular de cada estudiante. A estas aulas, dispuestas de una manera diferente a la convencional, se las denominaba "laboratorios de trabajo personal". En esta fase los profesores esperábamos la asistencia de las alumnas, los horarios no eran rígidos, cada alumna asistía al "laboratorio" que prefería y desarrollaba el tema que le correspondía. No sólo se cambió la estructura del aula sino también las modalidades de enseñanza.

Pese a todos los esfuerzos, el nuevo paradigma no dio el resultado esperado porque fue un cambio repentino y, la institución, los profesores, alumnas y padres de familia no estábamos preparados para esta nueva modalidad de trabajo, faltaba responsabilidad y constancia. El cambio de modelo no duró más de tres años. En la evaluación se vio que el nivel de aprovechamiento había descendido y que muchas alumnas sólo estudiaban aquellas materias que les exigía muy poco esfuerzo. Esas y otras razones hicieron que se volviera a la educación tradicional, hasta que la Reforma Educativa cambió el paradigma en los dos primeros ciclos de la educación primaria (posteriormente se aplicaría a secundaria). Según el nuevo esquema la educación se dividía en: inicial, primaria, secundaria y superior. La nueva estructura según la Reforma Educativa de 1995 fue la siguiente:

| LA NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR | | |
|---------------------------------------|--|---|
| EDAD | Educación Superior | Formación Universitaria Formación Docente Formación Técnica |
| | | |
| 18 | Educación Secundaria | Segundo Ciclo Aprendizaje Técnico Aprendizaje Científico |
| 17 | | Profesional Humanístico |
| 16 | | Primer Ciclo Aprendizaje Tecnológico |
| 15 | | |
| 14 | Educación Primaria | Tercer Ciclo Aprendizajes Aplicados |
| 13 | | Segundo Ciclo Aprendizajes Esenciales |
| 11-12 | | Primer Ciclo Aprendizajes Básicos |
| 10 | | Según Aprendizaje |
| 9 | | Ciclo Preparatorio Primer Ciclo |
| 8 | Educación Inicial | Estimulación Temprana y Primeros Aprendizajes |
| 7-8 | | |
| 6 | | |
| 5 | | |
| 4 | | |
| 3 | | |
| 2 | | |
| 1 | Fuente: Ministerio de Desarrollo Humano, ¿Qué es la Reforma Educativa? | |

El diseño que propuso La Reforma Educativa permitiría que cada alumno tenga la posibilidad de generar sus propios aprendizajes, encaminado por un maestro que sería su guía y orientador, así la metodología memorística se eliminaría. La educación primaria, está dividida en tres ciclos donde los aprendizajes se darán desde los "aprendizajes básicos, siguiendo por los aprendizajes esenciales para terminar en los aprendizajes aplicados". El tercer nivel de la educación primaria está centrado en los "aprendizajes aplicados", esta identificación confirma que la asignatura de Lenguaje debe tener, como característica principal, las aplicaciones prácticas de la lectura y la escritura. Todo esto, era experiencia frecuente en el colegio.

3.1.3. Localización de las instalaciones del colegio

El colegio Santa Ana está ubicado en la calle Loayza y Ballivián. Por su ubicación, en pleno centro de la ciudad de La Paz, se siente presionado, muchos días del año, por las demandas sociales que se manifiestan a través de marchas y bloqueos de diversas organizaciones sociales. Por sus características externas es un colegio que tiene aspecto agradable, muy bien cuidado, siempre limpio, espacioso y caracterizado por la comodidad de sus aulas. En los últimos años, los cursos han cobijado a más alumnos debido a la gran demanda de plazas originada por los conflictos del magisterio fiscal. Hecho que también ha influido en el rendimiento y en los logros de la enseñanza y del aprendizaje.

El colegio, al estar situado en el centro de la ciudad, está rodeado por oficinas de diversa índole y las actividades comerciales son intensas. La población circundante es ocasional; sin embargo, la vivencia de los problemas sociales expresados en marchas, bloqueos y paros permite una visión clara de los conflictos sociales y políticos. Pese a los conflictos externos, entre las cuatro paredes de las aulas, se viven momentos relativamente tranquilos, matizados con las tensiones propias de la vida educativa.

3.2. La experiencia de trabajo

La experiencia docente la realicé en varias instituciones; pero, las que me dejaron honda huella fueron: la del INCOS (Instituto Nacional de Comercio), por ser mi primera experiencia educativa y, la del colegio Santa Ana de La Paz, donde por 25 años, adquirí

experiencia y el gusto por la docencia, además, de ser el colegio en cual yo me había formado. La preparación obtenida en la carrera de Literatura, no fue en vano, me marcó y definió académicamente y, al mismo tiempo, me habilitó para desempeñar las funciones de profesora, tanto en literatura como en lenguaje. En ambos casos, mis actividades se centraron en la tarea de llegar a los alumnos valorándolos como personas y, a partir de la toma de consciencia de su autoestima, desarrollar en ellos, habilidades en la lectura y la escritura.

3.2.1. Antecedentes

En primer año de práctica educativa trabajé en el **INCOS**. En mi calidad de estudiante de Contabilidad, inesperadamente, recibí un memorandum de nombramiento para la cátedra de Redacción Comercial. Ante la ausencia del titular, la dirección había gestionado mi nombramiento ante el Ministerio de Educación. Cuando acepté esa responsabilidad, me sometí a la imposición de programas y a la orientación que se daba a la materia; es decir que el lenguaje era tratado desde el punto de vista de la gramática, la ortografía y el vocabulario. La idea de texto se reducía a algún ejercicio de lectura. La materia exigía saber redactar una carta, un memorando o una esquila. Ante estas circunstancias, sólo adaptaba los formatos y estructuras a una redacción coherente, clara y matizada con buena ortografía. Los alumnos y sus problemas pedagógicos no importaban, en otras palabras, eran considerados "cosas" y a las cosas no se les explicaba el porqué de una nota, ni se les pedía que manifestaran sus dudas. El sistema era tradicional y opresor, pero, desde esa opresión aprendieron a tomar apuntes y reconocían categorías y estructuras gramaticales. También, se logró desarrollar la estructura de texto (presentación, desarrollo y conclusión).

Después de mis prácticas docentes, la directora del colegio Santa Ana (1974) me invitó a cubrir una vacancia, la acepté con el ánimo de salir del ambiente del **INCOS**. En el colegio, aunque los programas eran los oficiales, tenía algunas libertades. La educación seguía siendo vertical. Los cambios en el aula se dieron poco a poco, obligaba a las alumnas para que opinaran y plantearan sus dudas o sus necesidades; el diálogo se convirtió en "nuestro secreto". La participación no era espontánea, tuve que aplicar "dinámica de grupos" para que se sintieran seguras y confiaran en mí. Evidentemente, "la calidad hacía la diferencia" en mi materia, pero cada año volvía a comenzar la rutina.

Primero trabajé en intermedio, luego en secundaria y volví a intermedio para trabajar con lenguaje. Este era el ámbito en el que podía poner las bases de un "nuevo enfoque". Desde el momento que asumí la responsabilidad docente, sentí la necesidad de un cambio radical en la forma de abordar la asignatura. Durante las décadas del 70 y del 80 trabajé con métodos que no coincidían con lo que había aprendido en la Carrera de Literatura; sin embargo, los adaptaba casi mecánicamente porque no sabía otra forma de enseñar.

Al principio, padres e hijas no aceptaban mi manera de trabajar, pedían que lo hiciera de la manera que lo hacían los otros profesores y con las mismas estrategias. En algunas ocasiones, sugerían a la dirección que "bajara el nivel de enseñanza, porque lo hacía a nivel universitario". Se quejaban de las exigencias que hacía a las alumnas; en parte, tenían razón porque ellos respondían al sistema tradicional. Además, no percibían que los cambios, si se daban, beneficiarían a las estudiantes. Aunque la dirección no comprendía lo que hacía, me apoyaba, este hecho me permitió eliminar la repetición memorística, el dictado, la copia textual, el silencio ante las preguntas y la manipulación de los padres e hijas. El avance de los contenidos temáticos con la nueva metodología no fue traumático, poco a poco el nuevo método era aceptado y, aunque me sometía a los programas oficiales, trabajé con la noción de texto, tanto en la lectura, como en la escritura. Sin embargo, los cambios no eran lo suficientemente satisfactorios.

La dirección del colegio sabía que era necesario formar a las alumnas, para que en secundaria pudieran redactar con coherencia los informes, trabajos prácticos y los resultados de sus investigaciones. Se esperaba que los hábitos de lectura y escritura se proyectaran a los estudios superiores y, posteriormente, a la vida profesional. En muchas oportunidades, las profesoras de Literatura confirmaban que para los requerimientos de la materia, el alumnado estaba bien preparado. Más adelante, esas opiniones fueron confirmadas por las ex alumnas, quienes hacían conocer sus éxitos académicos o laborales. Sin embargo, los niveles en lectura, escritura y comprensión subían muy lentamente, si es que no estaban estancados.

En 1995 se puso en vigencia la Reforma Educativa; entonces, comprendí que debía replantear todo lo que había hecho hasta ese momento. Comencé a estudiar y analizar los nuevos métodos que cambiaban la visión de la educación, del maestro y del alumno. El alumno, en tanto persona, sabía lo que estudiaría y para qué lo haría. Los dos últimos

años; reforcé mi metodología impulsada por la Reforma Educativa.

3.2.2. Articulación con la práctica docente

En la asignatura de lenguaje se practicó cierta horizontalidad enmarcada en el diálogo respetuoso. Se podía comentar no sólo el contenido de programas, se analizaban casos de la vida real que estaban expresados en los periódicos, revistas o textos propuestos por ellos. El enfoque de la materia desde sus objetivos hasta la ejecución de los contenidos, fue diferente a las otras materias. Aunque, los y las colegas suponían que revisar, controlar y volver a corregir las revisiones de cada práctica, era un trabajo exagerado, dio buenos resultados, especialmente, en el desarrollo de las capacidades de los y las alumnas. Como parte de la asignatura, se hacían veladas poéticas, festivales de teatro, competencias ortográficas y de redacción. Estas actividades eran internas; pero, la mayor cantidad de prácticas en lenguaje, se las realizó a través de las tareas diarias y en los trabajos bimensuales y, posteriormente durante los trimestres.

El interés por el contenido del texto llegó a su verdadera dimensión, y, se convirtió en el eje de mis actividades hasta el final de mis funciones. Posteriormente, me di cuenta que mi modelo, planteado "inconscientemente", fue predecesor a la propuesta de la Reforma Educativa (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995).

3.3. Identificación del problema

Durante varios años de actividad docente no logré gran progreso en el rendimiento de los alumnos. Hasta entonces, había aplicado diferentes tipos de evaluaciones para detectar las causas que impedían mejores resultados. Hacia 1996 el primer grupo mixto llegó a séptimo, los problemas se acentuaron; entonces, deduje que, además de otras causas, estaba la de género. A **fin**es de ese año usé dos diagnósticos y al mismo tiempo, tuve a los alumnos y alumnas en observación constante a través de sus prácticas y evaluaciones trimestrales. Luego, los resultados mostraron que el género de los estudiantes no afectaba a las observaciones iniciales. Entonces, empecé a intuir que las anteriores alumnas y, los nuevos alumnos, "no eran flojos ni lentos en el trabajo", la causa de los problemas y fallas estaba en que:

"No comprendían lo que leían porque no interiorizaban el contenido del texto"

Desde un principio sabía que se aprende a hablar en forma natural, pero para escribir no me bastaba que supieran unir letras y expresaran su oralidad en el lenguaje escrito. Tenía que partir de alguna otra realidad que me permitiera identificar en qué momento la escritura y la lectura se hermanaban; repetía constantemente "que para escribir bien era necesario leer y leer mucho para aprender a escribir". En mis observaciones percibí que los alumnos que comprendían mejor los contenidos de los textos tenían mejores condiciones en lectura y escritura, leían obras más complejas que las simples revistas, no eran asiduos televidentes; además, habían desarrollado el gusto por la lectura, por tanto, expresaban sus ideas con más coherencia.

Ahora, en retrospectiva, sé con certeza absoluta -que los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir del texto, estaban distantes de sus finalidades debido a la falta de comprensión.

3.3.1. Métodos para obtener la información

La identificación del problema fue realizada a través de la estadística simple y la observación. Ambos métodos se usaron de manera complementaria para obtener los resultados que son expuestos a continuación.

3.3.1.1. La estadística simple

El propósito de la estadística simple fue dar un nivel de objetividad a la investigación la que generalizó los resultados obtenidos en una muestra de la población estudiada, observada o motivo del trabajo, también llamada "población o universo" de estudio (Hernández Sampieri, 1991). Una vez que seleccioné el diseño de la investigación, pasé a la etapa de la recolección de datos. Ésta implicó obtener resultados que fueron de interés para el estudio. En el caso de la presente memoria, la recolección de datos la hice basándome en los diagnósticos aplicados los años 1996 y 97 a, 87 alumnos (población estudiantil masculina y femenina) del séptimo grado del colegio Santa Ana. El objeto fue medir, es decir, asignar

números a conceptos abstractos y eventos necesarios, para demostrar las variables de la hipótesis.

La atención se centralizó en los resultados observables como respuesta a dos cuestionarios. El instrumento de medición incluyó a todos los ítem necesarios para medir las variables. En base a ellos, obtuve informaciones de conductas, que en el caso concreto, necesitaba averiguar para determinar las causas del bajo rendimiento en la asignatura de Lenguaje, y, después, deducir los resultados en las otras asignaturas.

En toda investigación aplicamos un instrumento para medir las variables contenidas en la hipótesis (cuando no hay hipótesis, simplemente para medir las variables de interés). Esa medición es efectiva cuando el instrumento de recolección de los datos realmente representa a las variables que tenemos en mente (Hernández Sampieri, 1997: 242).

Consideré como actitudes, a la predisposición para responder de manera favorable o desfavorable respecto a una pregunta formulada en los diagnósticos. Por tanto, las actitudes fueron los indicadores de conductas y no hechos, a partir de ese momento, los reconocí como síntomas del problema de comprensión y bajo rendimiento presentado hasta el momento de la investigación.

La actitud es como una 'semilla', que bajo ciertas condiciones puede 'germinar en comportamientos'. (...)Las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan: dirección (positiva o negativa) e Intensidad (alta o baja), estas propiedades forman parte de la medición (Hernández Sampieri, 1997: 263)

El análisis de los datos lo realicé a través de la estadística descriptiva, en la memoria la consideré simple, es decir que, cada respuesta de los diagnósticos fue convertida en frecuencia, semejante a una puntuación que luego se expresó en porcentajes (%) contenidos en cuadros y complementados con gráficas, para visualizar con mayor claridad las frecuencias relativas; posteriormente en el reporte, podré comentar las comparaciones de las frecuencias.

3.3.1.2. La observación

La observación es un método que permite realizar "el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta" (Hernández Sampieri, 1997: 316). Para determinar las causas del bajo rendimiento en Lenguaje, la observación fue un método muy

importante. Los datos fueron recolectados durante el desarrollo de las clases; sin embargo, los trabajos prácticos y las evaluaciones que se realizaron a lo largo de los trimestres, fueron los materiales más evidentes para sacar conclusiones. El universo estudiado fue la población estudiantil masculina (PEM) y la población estudiantil femenina (PEF) del séptimo grado del colegio Santa Ana de la ciudad de La Paz (1996) y ,el año 1997, se completó la observación con el mismo universo que cursaban el octavo grado. Las notas que obtuvieron sirvieron para determinar los problemas en lectura con las categorías de mucho y/o poco, sin hacer mayores especificaciones; pero en los problemas de escritura, además de considerar las mismas categorías de mucho y/o poco, se buscaron conductas en coherencia, claridad, sintaxis y ortografía. Tanto para la lectura como para la escritura, se escribieron las frecuencias en cuadros complementados con porcentajes, gráficas y sus respectivos comentarios.

3.3.2. Diagnóstico socio — económico

Cuando me percaté del problema tuve la necesidad de confirmar mi "descubrimiento" o "reformularlo". Para este objetivo, durante el primer trimestre de 1996 realicé el primer diagnóstico (ver diagnóstico para lenguaje, Anexo 1), 87 alumnos (34 varones y 53 mujeres) del séptimo grado de primaria superior (dos cursos) fueron sometidos al primer diagnóstico y a observaciones permanentes a través de sus prácticas y evaluaciones. Los resultados están agrupados en "el diagnóstico socio económico" y en "el diagnóstico de rendimiento en lenguaje".

El colegio por su característica confesional, su estructura, sus particularidades educativas y su ubicación; acoge en sus aulas a estudiantes sin distinción de clases sociales. El hecho de que esté edificado a pocas cuadras del centro mismo de la ciudad, permite que lleguen a sus aulas, alumnos cuyas características socio-económicas se reflejan a continuación.

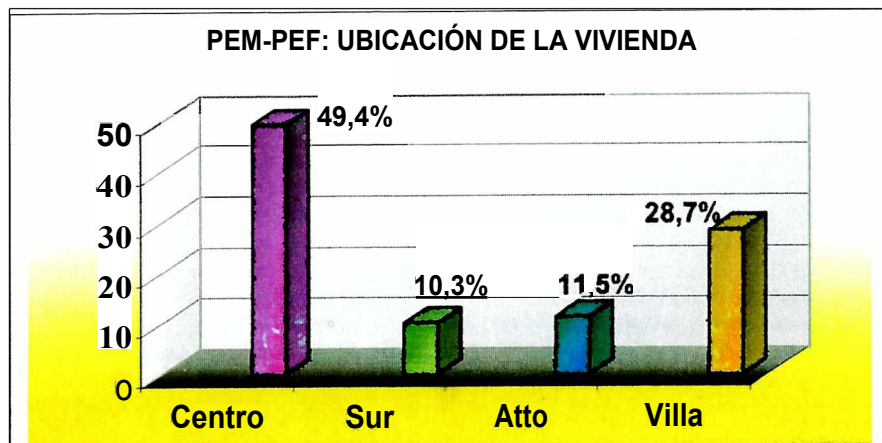
3.3.2.1. Ubicación de la vivienda

El universo estudiantil procedía de todas las zonas de la ciudad incluso de algunas villas cercanas al barrio de Miraflores y de la ciudad de El Alto. El nivel social y económico de la zona es de clase media e, igualmente, las familias de los educandos del colegio Santa Ana

correspondían a la clase media trabajadora. Estas características develaron aspectos importantes de la vida familiar y educativa de los alumnos. Los resultados del cuadro y gráfico hablaban de la ubicación de la vivienda donde vivían los alumnos de 7mo grado (dos cursos). Para efectos del estudio clasifiqué las zonas en cuatro grupos que engloban a toda la hoyada e, incluso, a la ciudad de El Alto. Pero, el centro incluyó a todas las zonas que no son zona Sur, El Alto o las villas.

| Datos Generales: Zona en que vive. | UBICACIÓN DE LA VIVIENDA PEM-PEF | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | N° | % |
| Centro | 43 | 49,4 |
| Sur | 9 | 10,3 |
| Alto | 10 | 11,5 |
| Villa | 25 | 28,7 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

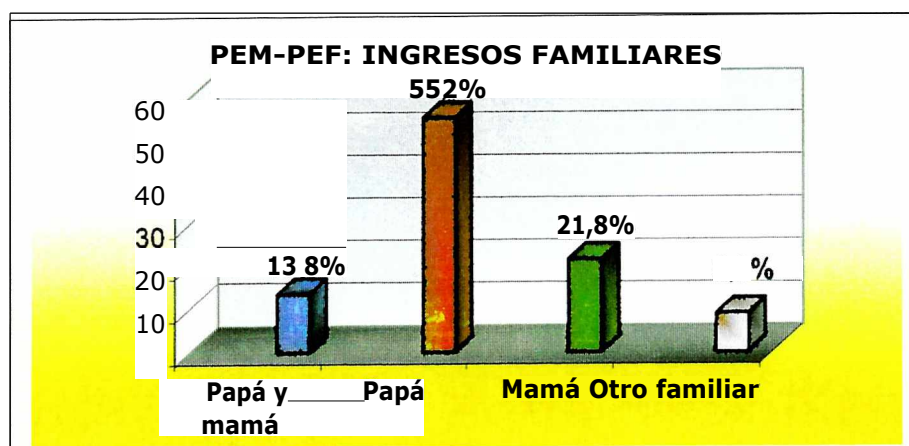
Por los resultados pude apreciar que el 49,4% vivían en las zonas consideradas del centro de la ciudad. Estas zonas son mucho más cercanas al establecimiento. Más de la mitad (50,6%) de los estudiantes del colegio pertenecían a zonas alejadas del centro, este aspecto también confirmó que la situación económica era solvente porque tenían recursos para trasladarse distancias mayores; por tanto, puede clasificar, indiscutiblemente, como personas de la "clase media".

3.3.2.2. Ingresos familiares

Un factor que determinó la ubicación social de este grupo de estudiantes fue el nivel de ingresos. Para el estudio fue importante saber quién o quiénes solventaban la economía familiar y, si los estudiantes no tenían que auto sostenerse por qué no rendían en sus estudios.

| Pregunta 2 ¿Quién proporciona los ingresos de la familia? | INGRESOS FAMILIARES PEM-PEF | |
|---|--------------------------------|--------------|
| | Nº | % |
| Papá y mamá | 12 | 13,8 |
| Papá | 48 | 55,2 |
| Mamá | 19 | 21,8 |
| Otro familiar | 8 | 9,2 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

Los datos y porcentajes relacionados a los ingresos familiares en ningún caso mostraron que los estudiantes tenían que trabajar para sostenerse o, para realizar sus estudios. Generalmente, uno de los padres cubría las necesidades económicas; de ahí deduje que estos alumnos tenían el suficiente tiempo para hacer tareas, prácticas y estudiar. Según estos resultados, el 55,2% tenía al padre como jefe de familia; aunque también percibí que el 21,8% pertenecía a padres separados ya que, dependían de los ingresos de la madre; de

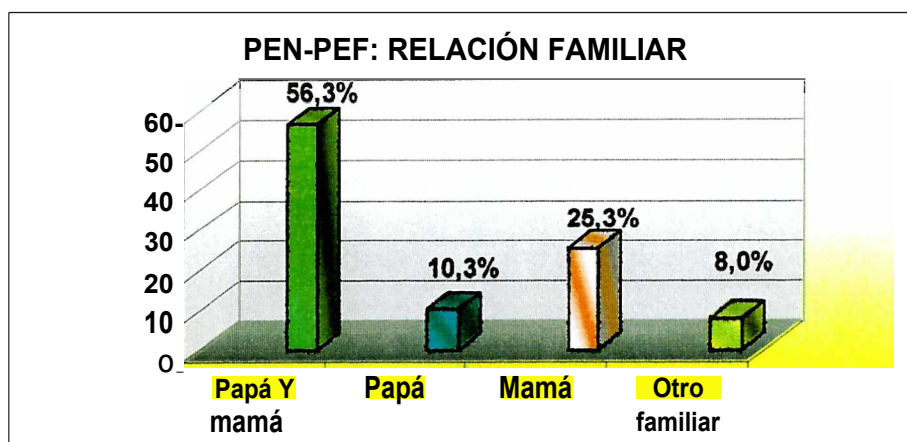
cualquier manera, alguien proporcionaba el apoyo y respaldo económico a la familia, incluyendo los gastos de educación.

3.3.2.3. Relación familiar

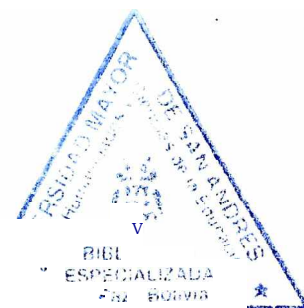
La relación familiar fue uno de los aspectos que determinó gran parte de la conducta de los estudiante, en el caso concreto del estudio, los alumnos y alumnas motivo de la observación, no eran la excepción, más aún cuando estaban cursando un nivel que de por sí, presentaba dificultades de adaptación al curso y a su propia edad.

| Pregunta 1 ¿Con quién vives? | RELACIÓN FAMILIAR PEM-PEF | |
|---------------------------------|------------------------------|--------------|
| | N° | % |
| Papá y mamá | 49 | 56,3 |
| Papá | 9 | 10,3 |
| Mamá | 22 | 25,3 |
| Otro Familiar | 7 | 8,0 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Los datos reflejados en el cuadro y el gráfico mostraban que, más de la mitad de los encuestados (56,3%) tenían al padre y a la madre viviendo con ellos; sin embargo, el restante porcentaje (43,6%) demostraba que vivía con algún adulto; indicio que me permite asegurar

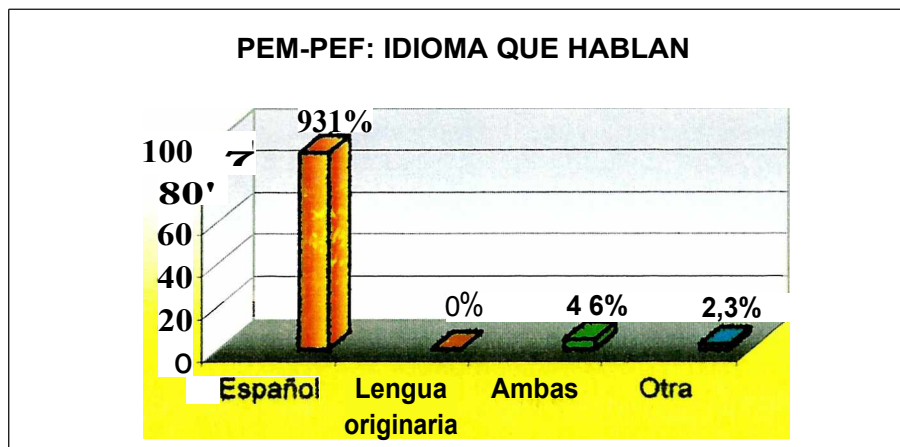
que todos los estudiantes eran hijos de familia y no tenían otra responsabilidad que la de estudiar. Ningún alumno era una persona abandonada, este hecho debía favorecer al rendimiento escolar; pero la realidad de las notas, descubrió que no era así.

3.3.2.4. Lengua de uso frecuente

Los estudiantes objeto de estudio pertenecían a las áreas urbanas y en relación a la lengua que hablaban, se observa en el cuadro y gráfico los siguientes datos:

| Datos generales: Idioma que habla | IDIOMA PEM-PEF | |
|--------------------------------------|-------------------|--------------|
| | N° | |
| Español | 81 | 93,1 |
| Lengua originaria | 0 | 0,0 |
| Ambas | 4 | 4,6 |
| Otra | 2 | 2,3 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

El idioma que hablaba el 93,1% era el español, ningún alumno era hablante de lengua originaria. Un porcentaje muy bajo, el 4,6%, hablaba tanto el español como alguna lengua originaria. El 2,3%, hablaba una lengua extranjera (japonés y coreano) y, aunque el porcentaje era bajo, exteriorizaban problema porque estaban aprendiendo el español como

segunda lengua. Ante el idioma, la mayoría de los estudiantes, no tenía impedimento para una mayor comprensión tanto en las actividades, como en los exámenes. En conclusión, el profesor podía exigir niveles altos de rendimiento debido a que no mostraban interferencias sociales, económicas, familiares o idiomáticas.

3.3.3. Diagnóstico del rendimiento en lenguaje

A finales de la misma gestión (1996), varios docentes de primaria superior como de secundaria, manifestaron su preocupación por la expresión escrita de los estudiantes. Muchos trabajos, aunque eran interesantes y originales, no alcanzaban a ser desarrollados con claridad y convicción; por tanto, los resultados eran mediocres y de baja calidad. Se suponía que en secundaria, se podría contar con trabajos mejor elaborados y hasta brillantes, pero no fue así, porque seguían presentándose problemas de comprensión, redacción y exposición oral.

Leyendo exámenes y prácticas en varias asignaturas, establecí que la baja calidad de la expresión escrita, era algo objetivo y tangible. Pude evidenciar que las fallas tenían dos características; algunos trabajos eran el resultado de malas copias de libros; y en otros, la redacción mostraba errores en diferentes niveles. Pocos exámenes o trabajos eran buenos. Ante esta realidad, lo primero era establecer frecuencia de errores o, inexactitud de conocimientos que repercutían en errores de redacción; sólo así, podría diseñar un plan de acción a partir del diagnóstico y observaciones periódicas. Durante la primera etapa de la investigación, busqué aclarar algunos tópicos que estaban estrechamente relacionados con la comprensión y la producción textual. Ambas implicaban el manejo de estructuras que habían sido estudiadas en forma tradicional y parcelada; además, se centraban tan sólo en el campo memorístico y no en el analítico, crítico o creativo.

La profundización de la investigación y los resultados que obtendría serían esclarecedores, aunque no modificarían inmediatamente la producción escrita que hasta ese momento realicé. Comprendí que los cambios en la actitud de los educandos, en el mejor de los casos, se lograrían en una siguiente etapa; con el riesgo de que las condiciones y actores no fueran los mismos y, que las acciones a efectuarse no producirían los resultados esperados. Aparte del diagnóstico, la investigación se centró en la observación, descripción y explicación de

las actividades que realizaba en cada clase. Pensé que en el futuro los resultados podrían cambiar la conducta de los estudiantes hacia el lenguaje y hacia el texto.

Aunque los alumnos habían logrado despertar cierto "gusto por la lectura", seguían escribiendo con bastantes errores de contenido y presentaban errores en la sintaxis, la ortografía y el vocabulario. Entonces, era necesario identificar las razones que impedían mayores niveles de comprensión y redacción. Ante este panorama, si quería hacer cambios, debía partir de una hipótesis y ésta fue:

"Los estudiantes no pueden escribir porque no saben leer".

Inicialmente la hipótesis parecía una afirmación exagerada; sin embargo, era necesario confirmarla o rechazarla. Para completar la información sobre aspectos académicos, analicé los resultados de las prácticas, evaluaciones trimestrales y opiniones de otros profesores. Posteriormente, volví a analizar el diagnóstico de 1996 para obtener información relacionada a la asignatura de Lenguaje; de esta manera, a partir del "diagnóstico inicial", podría completar las conclusiones.

3.3.3.1. Diagnóstico Inicial

Los resultados obtenidos los analicé en forma global sin importar la diferencia de género por no presentar información significativa. Los datos de los cuadros reflejan la interpretación expresada en porcentajes según la cantidad de alumnos que se relacionaban con cada variable.

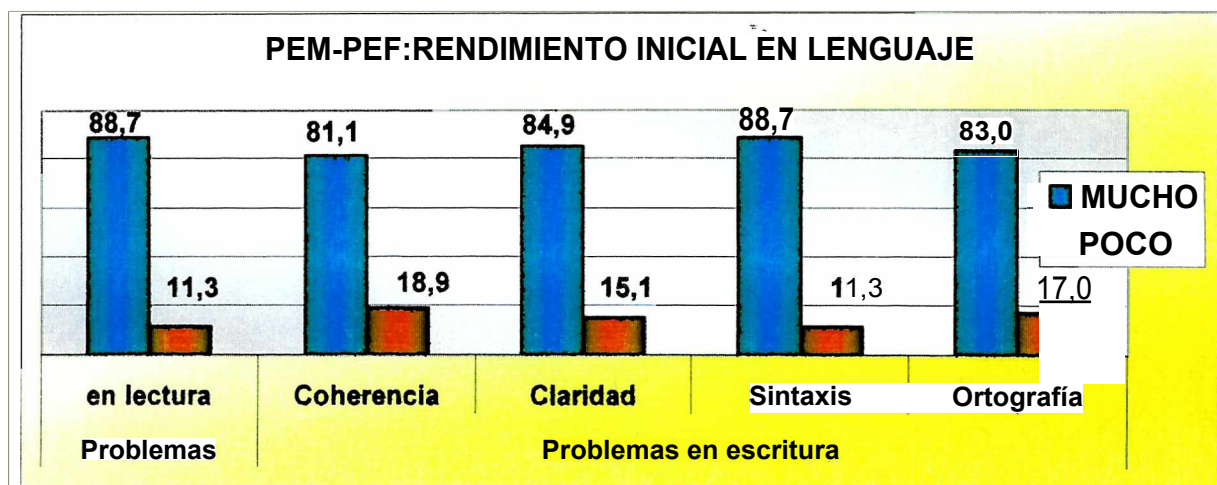
En el "cuadro inicial de rendimiento" busqué identificar dos tipos de problemas, el de lectura y el de escritura. Para determinar el nivel de problemas en la lectura, no fijé variables concretas; sin embargo, usé los controles de lectura y la comprensión de las preguntas de los exámenes. En cuanto a la escritura, las fuentes de información fueron la redacción de los controles de lectura, prácticas y evaluaciones trimestrales. Para detectar las variables de "coherencia, claridad, sintaxis y ortografía" tomé en cuenta todas las actividades escritas del aula y extra aula, sólo así, pude evidenciar la presencia de fallas y,

el área donde se presentaban. Las categorías de "mucho" y "poco" correspondieron al nivel de problemas que observé en la lectura y la escritura a lo largo del año 1996.

El cuadro de rendimiento inicial en la asignatura de Lenguaje, muestra los siguientes datos:

| CUADRO INICIAL DE RENDIMIENTO EN LENGUAJE | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|------------|------------------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| POBLACIÓN ESTUDIANTIL MASCULINA y FEMENINA(PEM-PEF) | | | | | | | | | | |
| Curso: 7mo. 1996 | Problemas En lectura | % | Problemas en escritura | | | | | | | |
| | | | Coherencia | % | Claridad | % | Sintaxis | % | Ortografía | % |
| MUCHO | 73 | 83,9 | 66 | 75,9 | 70 | 80,5 | 74 | 85,1 | 74 | 85,1 |
| POCO | 14 | 16,1 | 21 | 24,1 | 17 | 19,5 | 13 | 14,9 | 13 | 14,9 |
| TOTALES | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 |

Fuente propia: notas trimestrales, finales y trabajos escritos



Fuente propia: notas trimestrales, finales y trabajos escritos

Los datos obtenidos tanto en la lectura como en la escritura, mostraron que las mayores dificultades de comprensión y redacción estaban por encima del 80% (en lectura y sintaxis); en ambos casos el porcentaje alcanzó al 88,7%. Los estudiantes con menos dificultades llegaron al 18,9 % en coherencia. En ortografía, el 17% presentaba dificultades de acentuación y uso correcto de las letras. El 11,3%, mostró pocos problemas en el entendimiento de contenidos. En cuanto a la sintaxis, el 11,3% expresaba con más claridad sus ideas. Éste era un grupo reducido en cuanto a la presencia de conflictos; por esa razón

era indispensable estimularlos para eliminar los problemas que todavía tenían. Hasta ese momento había logrado dar el primer paso, el más difícil, de reconocer que había realidades que no les dejaba comprender los contenidos leídos.

3.3.3.2. Elementos que sustentan el problema de rendimiento

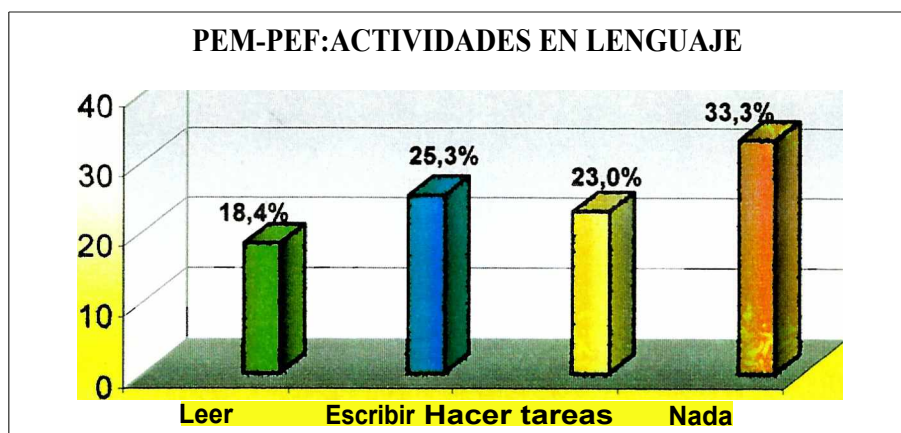
Una vez conocidos los resultados de los problemas de lectura y escritura, identifiqué y analicé las variables del diagnóstico de 1996.

3.3.3.2.1. Actividades preferidas

La asignatura de Lenguaje nunca ha sido de las preferidas, los alumnos normalmente la rechazan por la variedad de actividades que deben realizar y, en el fondo, porque les demanda leer, escribir, analizar y crear. Los estudiantes no respondían a las exigencias de la asignatura, era más atrayente no asumir responsabilidades en su aprendizaje; así, coincidían con las otras asignaturas y al parecer, de esta manera, estaban más cómodos.

| Pregunta 4 ¿Qué te gusta más en lenguaje? | ACTIVIDADES EN LENGUAJE PEM-PEF | |
|--|------------------------------------|--------------|
| | Nº | % |
| Leer | 16 | 18,4 |
| Escribir | 22 | 25,3 |
| Hacer tareas | 20 | 23,0 |
| Nada | 29 | 33,3 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

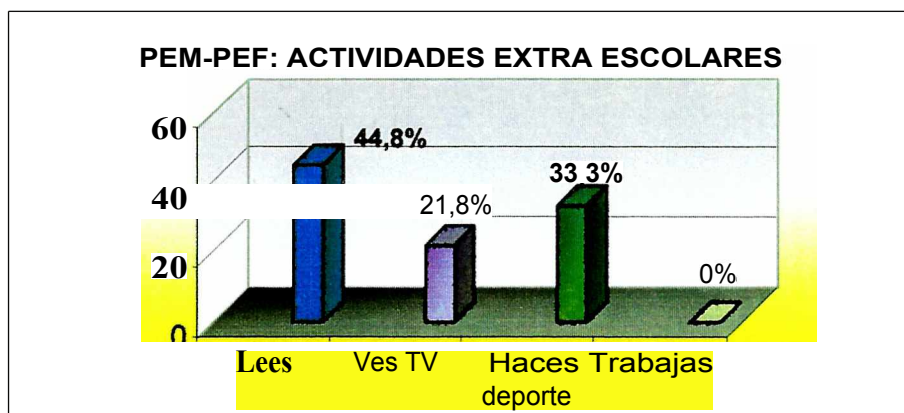
La anterior afirmación se reflejó en los resultados del cuadro y gráfico. En ellos vi que al 33,3% de los alumnos, no les gustaba nada de la materia, deduje que las causas eran las exigencias en clases y fuera de ellas. El 25,3% manifestaba que le gustaba escribir, pese a las dificultades y errores frecuentes. Sumado este grupo al que le gustaba la lectura (18,4%), el resultado alcanzó a 43,7%, pude percibir que había esperanzas para lograr el cambio. Al 23,0% le gustaba hacer tareas, supuse que preferían estas actividades por ser más mecánicas, puesto que repetían con bastante frecuencia, situaciones ya conocidas.

3.3.3.2.2. Actividades extra escolares

Los estudiantes del colegio Santa Ana asistían a clases en horario continuo desde las 8:00 de la mañana hasta las 13:00, aunque algunas tardes tenían clases de laboratorio, mientras que los deportes eran elegidos libremente. Por tanto, la mayor parte de la tarde la podían disponer para actividades extra clases.

| Pregunta 3 ¿Qué haces después del colegio? | ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES PEM-PEF | |
|---|-------------------------------------|--------------|
| | N° | % |
| Lees | 39 | 44,8 |
| Ves TV | 19 | 21,8 |
| Haces deporte | 29 | 33,3 |
| Trabajas | 0 | 0,0 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

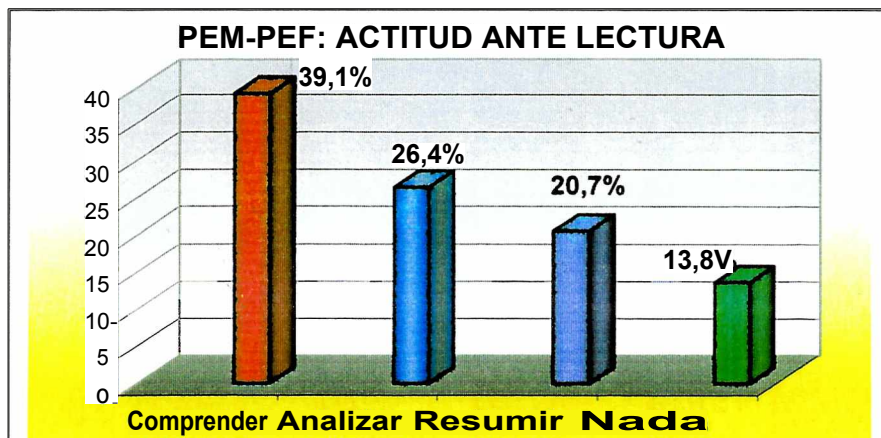
En cuanto a las actividades que realizaban después de clases observé que, el 44,8%, prefería leer, al parecer este concepto incluía "hacer tareas". Me llamó la atención el porcentaje de las otras actividades; deportes 33,3% y ver la TV 21,8%; entre ambas sumaron 55,1%, es decir que más del 50% del curso no practicaba lectura o, incluso, no hacía tareas. Éstas podían ser las razones para el bajo rendimiento. Es importante saber **que ningún alumno** trabajaba, eso indica que tenían todo el tiempo para dedicarse a sus actividades escolares.

3.3.3.2.3. Respuesta ante la lectura y la escritura

Los siguientes resultados mostraron las actitudes de los estudiantes en relación a la lectura y a la escritura que se practicaba como parte de la asignatura.

| Pregunta 7 ¿Qué es más importante después de una lectura? | ACTIVIDAD DESPUÉS DE LA LECTURA - PEM-PEF | |
|--|---|--------------|
| | N° | % |
| Comprender | 34 | 39,1 |
| Analizar | 23 | 26,4 |
| Resumir | 18 | 20,7 |
| Nada | 12 | 13,8 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



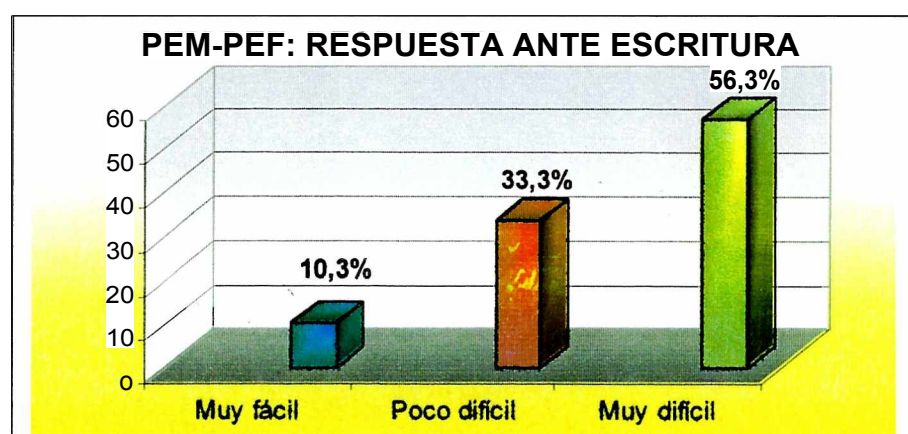
Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

Para el grupo de estudio, cuando se trató de leer, era mucho más importante comprender (39,1%), aunque el porcentaje era bajo, ellos intuyeron que la comprensión era la tarea fundamental respecto del texto y su contenido; sin embargo, no vieron que la relación entre comprender, analizar y resumir era una secuencia jerárquica y, que ésta se daba dentro de la interiorización del texto. El 13,8% que no daba importancia a ningún aspecto relacionado al texto, me permitió inferir que, aún no se pensaba en la integración de lectura y escritura como partes de la misma realidad.

En cuanto a la escritura, la población estudiantil del 7mo, reveló porcentajes altos de dificultad en la redacción. Los resultados demostraron la presencia de carencias al momento de coordinar, ordenar o expresar sus ideas.

| Pregunta 9 ¿Cómo te resulta escribir una redacción? | RESPUESTA ANTE ESCRITURA PEM-PEF | |
|--|----------------------------------|--------------|
| | Nº | % |
| Muy fácil | 9 | 10,3 |
| Poco difícil | 29 | 33,3 |
| Muy difícil | 49 | 56,3 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

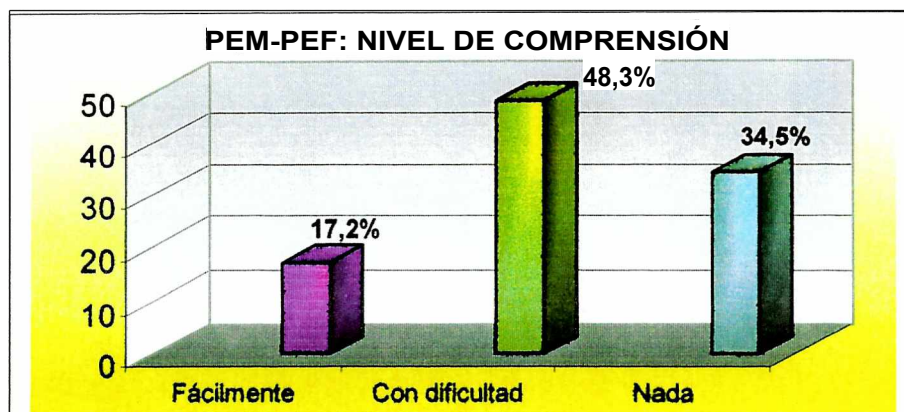
Como respuesta a la división de lectura y escritura, los estudiantes de séptimo revelaron que para el 56,3% era muy difícil escribir o redactar; es decir con sentido, orden y siguiendo la

estructura de introducción, desarrollo y conclusión. La causa parecía ser la concepción de lectura y escritura; ambas separadas; sin comprender que su relación es mucho más estrecha; en especial, cuando se trata de leer y escribir textos. No podían imaginar hasta ese momento, que si mejoraban la lectura, comprenderían esos contenidos, e incluso, el desarrollo de los exámenes se convertiría en una práctica sencilla y, como complementación, también mejorarían la escritura.

3.3.3.2.4. Nivel de comprensión

| Pregunta 5 ¿Cuánto comprendes de los contenidos? | NIVEL DE COMPRENSIÓN PEM-PEF | |
|---|------------------------------|--------------|
| | N° | % |
| Mucho | 15 | 17,2 |
| Poco | 42 | 48,3 |
| Nada | 30 | 34,5 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

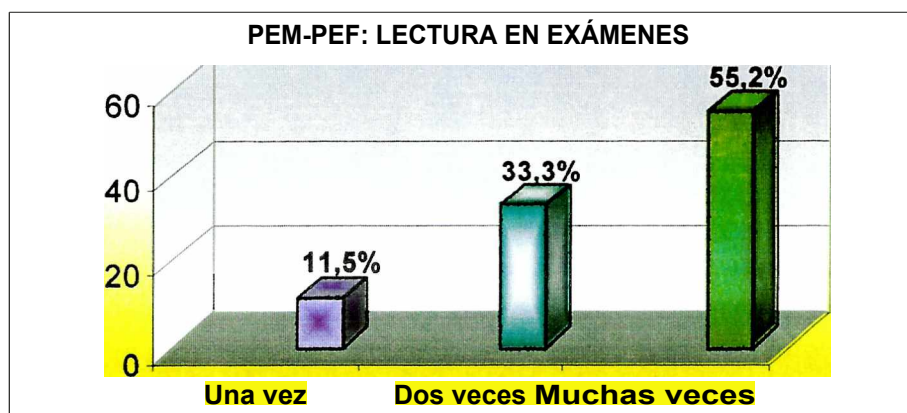
Los resultados relacionados al nivel de comprensión confirman que las notas parciales y finales de cada período académico, se caracterizaban por la dificultad de asimilar los contenidos. Es así que, solamente, el 17,2% declaró que comprendía fácilmente los contenidos afines a la actividad educativa. El 48,3%, comprendía con dificultad y el 34,5% afirmaba que no comprendía nada; entre estos dos porcentajes sumaban 82,8%, el dato fue alarmante porque demostró que estos alumnos tenían muchas dificultades para descubrir los

significados. Esta realidad me hizo suponer que los bajos niveles de comprensión en Lenguaje, también, se daban en las otras materias y en toda actividad que implicara comprender un escrito. Por tanto, evidencí que no fue falta de interés, ni falta de capacidad el origen de las deficiencias en la comprensión del texto.

Otros resultados que mostraron a los alumnos conscientes de sus dificultades, fueron los datos relacionados a la cantidad de veces que leían para comprender el contenido de las órdenes, planteadas en los exámenes.

| Pregunta 6 ¿Cuántas veces tienes que leer una orden de examen? | LECTURA EN EXÁMENES PEM-PEF | |
|---|--------------------------------|--------------|
| | N° | % |
| Una vez | 10 | 11,5 |
| Dos veces | 29 | 33,3 |
| Muchas veces | 48 | 55,2 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

El 55,2% de los alumnos sabía que para comprender una simple orden de los exámenes necesita hacer mucho más esfuerzo; a saber, cada pregunta era aclarada y explicada por el profesor para determinar lo que requería de ellos, en el momento de la evaluación. Esta demora en la comprensión, también, afectaba al desarrollo de las respuestas, dando la impresión que no habían estudiado, y, por eso no sabían la materia. El problema era mayor si

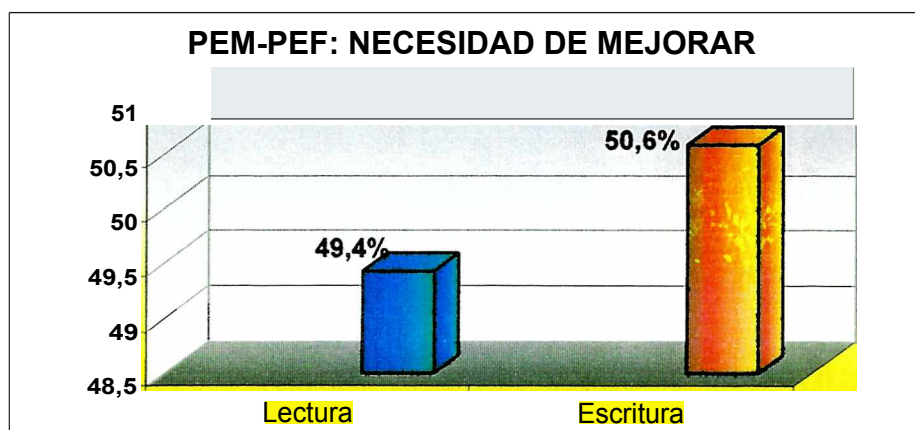
las respuestas eran de opinión, análisis o comentario. Con estos resultados confirmé la hipótesis de que "no comprendían porque no sabían leer".

3.3.3.2.5. Necesidad de mejorar

Esta pregunta reafirmó la presencia de problemas. Los mismos estudiantes revelaron dónde tenían mayor debilidad; por este motivo, expresaron su necesidad de mejorar en lectura o escritura.

| Pregunta. 8 ¿Qué te gustaría mejorar? | NECESIDAD DE MEJORAR PEM-PEF | |
|--|---------------------------------|--------------|
| | Nº | % |
| Lectura | 43 | 49,4 |
| Escritura | 44 | 50,6 |
| TOTALES | 87 | 100,0 |

Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA



Fuente propia: Diagnóstico 1996 CSA

La población estudiantil masculina y femenina del séptimo grado sabía que necesitaba mejorar la escritura; pero lo que no sabía era que para mejorar ésta, debía, antes, mejorar la lectura; quizá ésa sea la razón por la que la diferencia en porcentajes entre lectura y escritura sea apenas de 1,2%. Sin embargo, también aquí se observó que ambos aspectos eran considerados como dos escenarios totalmente aislados y no dependientes, como lo son en la

realidad textual. Éste es otro detalle que confirmó la presencia del paradigma tradicional donde la lectura y escritura, eran consideradas escenarios opuestos, sin vinculación de ninguna naturaleza.

3.3.4. Diagnóstico de comprensión lectora

Cuando comenzó la gestión de 1997, los alumnos del año anterior estaban en octavo grado. Después del diagnóstico del año 1996, quise establecer algunas referencias que sustentarán las conclusiones de mis observaciones. Como el problema se centraba en la expresión escrita de los estudiantes y, debido a que el nivel de su rendimiento seguía siendo bajo, deduje que ambos aspectos estaban estrechamente relacionados. Además, deduje que la comprensión de contenidos no se lograba porque, no sabían como enfrentarse al texto.

Mis consideraciones me llevaron a comprobar la baja calidad de la lectura y escritura hasta antes de poner en prácticas las nuevas acciones. Sin embargo, fue necesario hacer otra evaluación (ver anexo 2) sobre el contenido de un texto. Para esto, usé los resultados de una prueba parcial del primer trimestre. Volví a partir de la anterior hipótesis:

"Los estudiantes no pueden escribir porque no saben leer"

La información relacionada al texto, la obtuve del cuento corto "La resurrección de la rosa" de Rubén Darío. La evaluación de lectura la realicé en el mes de marzo, en una clase de 90 minutos, 10 minutos se destinaron para la organización e instrucciones. La prueba constaba de cuatro (4) actividades: (1) escribir el tema, (2) elaborar el esquema del cuento (principio, nudo y desenlace), (3) identificar el problema principal; y (4) analizar el problema planteado por el autor. Tema, esquema y problema sirvieron para detectar el contenido del texto; el análisis del problema, valió para evaluar la redacción y el uso del lenguaje abarcando la sintaxis, coherencia y la claridad de la escritura. Las categorías empleadas en este diagnóstico fueron: "excelente, bueno, regular y malo", que son las apreciaciones más comunes dentro del contexto del colegio. Las calificaciones sirvieron para evaluar el rendimiento parcial del trimestre y, también, para sustentar mi hipótesis.

Los datos obtenidos se reflejan en el siguiente cuadro:

| RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DE UN TEXTO | | | |
|---|--------------------|------------------|---------------------|
| POBLACIÓN ESTUDIANTIL MASCULINA Y FEMENINA (PEM-PEF) | | | |
| RESULTADO | COMPRENSIÓN | REDACCIÓN | USO LENGUAJE |
| Excelente | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| Bueno | 26,7% | 25,5% | 16,3% |
| Regular | 50,6% | 50,2% | 34,8% |
| Malo | 22,7% | 24,3% | 48,9% |
| TOTALES | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente propia: en base a evaluación trimestral, CSA

En cuanto a la comprensión, el 50,6% de los alumnos de octavo comprendían algo más de la mitad. El 26,7% tenía buena comprensión y el 22,7% alcanzó el nivel de malo. La redacción, es decir, todo lo que está relacionado a la estructura de las oraciones, párrafos y organización del texto mostraba que el 50,2% lo hacía a nivel regular; el 25,5% escribían en el parámetro de bien y el 24,3% tenía muchas fallas en su redacción. Cuando controlé el uso del lenguaje, vale decir, el vocabulario, la acentuación y puntuación observé que el 48,9% estaba en el nivel de "malo"; el 34,8% fue considerado como regular y; el 16,3% estaba en el nivel de bueno. Después del análisis comprobé que ningún alumno estaba en la categoría de excelente. En consecuencia, los niveles de comprensión y redacción estaban por debajo de los límites aceptables.

3.3.5. Evaluación de los diagnósticos

Concluidos los diagnósticos encontré que estos instrumentos me proporcionaron información muy valiosa. En el futuro podrían permitirme acciones para solucionar las fallas encontradas. Estos mismos resultados me sirvieron para cambiar las actitudes con los cursos inferiores. Por otra parte, confirmé que las soluciones tardarían en darse por varias razones, entre ellas que el grupo de trabajo estaría al año siguiente en secundaria. Entonces, la continuidad de lo aprendido sería responsabilidad de los mismos alumnos, y, del apoyo de los docentes.

3.3.5.1. Conclusiones del diagnóstico socio — económico

Con los resultados del diagnóstico socio — económico comprobé lo siguiente:

- Según el lugar de las viviendas los estudiantes, tenían condiciones económicas para trasladarse desde y hacia su vivienda; es decir, que su economía era de clase media.
- Ningún estudiante tenía que trabajar para subsistir, en consecuencia, sus gastos eran cubiertos por alguna persona adulta, ellos debían dedicarse a sus estudios.
- Todos los estudiantes vivían con algún miembro de su familia y dependían de ellos, no eran muchachos abandonados.
- El idioma de comunicación frecuente era el español, de ahí que, no existía la interferencia de otra lengua para comprender contenidos cortos y largos.
- El grupo de estudio no tenía problemas sociales o económicos que impidieran su rendimiento escolar; al parecer, tenían todas las condiciones a su favor.

3.3.5.2. Conclusiones del diagnóstico de rendimiento en lenguaje

El diagnóstico para detectar problemas de aprendizaje en la lectura y escritura me mostró que, evidentemente, había dificultades en ambas; por tanto, las conclusiones son las siguientes:

- Los estudiantes de octavo grado, en cuanto a la lectura, tenían bastantes problemas; por tanto, no alcanzaban nivel aceptable y estaban muy lejos de la excelencia.
- La falta de comprensión lectora descubrió que los contenidos del texto no eran **interpretados**; por consiguiente, su rendimiento era bajo en todas las asignaturas.

- El uso apropiado de la lengua no era el adecuado y de ahí, que su redacción era deficiente, eran pocos los que alumnos reportaban logros significativos.
- La hipótesis fue confirmada por la presencia de dificultades en la redacción de prácticas y exámenes.

Los resultados del primer diagnóstico confirmaron que los mismos estudiantes se daban cuenta de que tenían problemas, tanto en lectura, como en la escritura; así, el diagnóstico del rendimiento quedó demostrado con los siguientes datos:

- La lectura y escritura eran actividades poco apreciadas porque obligaban a pensar, analizar y escribir, quizá por esto, los educandos no mostraban interés en la materia.
- Los resultados mostraron muchos problemas de comprensión en la lectura. En la escritura, los problemas estaban en coherencia, claridad, sintaxis y ortografía.
- Estos estudiantes no habían desarrollado habilidades para leer los textos, comprenderlos y tampoco estaban capacitados para escribir sus opiniones.

Los elementos que sustentaron el rendimiento en la asignatura y, en forma específica, la comprensión y redacción de textos sirvieron para confirmar la hipótesis.

- En cuanto a las actividades extra escolares los estudiantes mostraron que preferían escribir antes que leer.
- La dificultad de comprender contenidos de textos y órdenes en exámenes confirmó las deficiencias en la lectura.
- En relación a qué es más importante en la lectura, estos estudiantes percibieron que la comprensión estaba en primer lugar; aunque ellos no logran realizar esta actividad.

- La baja calidad en la redacción fue confirmada por la presencia de muchas dificultades (gramaticales y textuales) para expresar sus pensamientos.
- La necesidad de cambio para mejorar la lectura como la escritura era fuertemente aceptada; aunque no precisaron en qué etapa se debía mejorar.
- Evidenció que estos estudiantes no apreciaban la lectura por tener dificultades en la comprensión y en consecuencia, no podían escribir correctamente.

3.3.5.3. Conclusiones del diagnóstico de comprensión lectora

El diagnóstico de la comprensión lectora y de la redacción con el dominio de las estructuras del lenguaje dio los siguientes datos:

- Ningún alumno llegó al nivel de excelencia en las variables de la comprensión lectora o de la redacción.
- El uso del lenguaje que abarca a la sintaxis, coherencia y claridad no llegó al 50% siendo un nivel insuficiente para ser considerado como aceptable.
- El grupo no comprendía todo lo leído, sin embargo, expresó sus opiniones con cierta efectividad. La lengua no impedía comprender o redactar sus opiniones.
- Si la comprensión era mayor, también la redacción subiría de nivel., por tanto si la comprensión era mala la redacción también bajaba en calidad.
- Evidentemente la lectura y la escritura se complementan.

Los resultados de los diagnósticos y observaciones confirmaron que la hipótesis planteada estaba totalmente demostrada. Si este grupo de estudiantes fuera guiado apropiadamente, el mismo podría interiorizar el contenido del texto y a la vez mejorarían su lectura y escritura.

CAPÍTULO 4

ABORDAJE Y SOLUCIÓN

DEL PROBLEMA

4.1. Planificación y sistematización

Una vez detectado el origen de los problemas, tanto de la lectura, como de la escritura fue necesario establecer una planificación en la que pudiera determinar los objetivos y los recursos con los que contaba. Realicé una sistematización que permitió distribuir el trabajo del grupo en aula y fuera de ella. En cuanto a la ejecución o puesta en acción, los miembros del grupo tuvieron sus tareas establecidas para desarrollarlas en el momento oportuno y, para finalizar, el control comprendió: la evaluación de las actividades diarias, evaluaciones parciales (que incluían los controles de lectura) y las evaluaciones trimestrales. Además, la observación constante me permitió verificar si los planes se cumplieron o necesitaban reajustes para lograr los objetivos propuestos. Esta planificación buscó que los alumnos disminuyeran sus limitaciones y aprovecharan sus capacidades. Los alumnos y alumnas debían asumir su rol de "productores de texto" y, así, se convirtieron en coautores de lo que leyeron; además, manifestaron seguridad al momento de expresar sus ideas por escrito o en la forma oral.

4.1.1. Tipo de proyecto o programa

A través del plan propuesto busqué cambiar el paradigma tradicional por otro "dinámico, de calidad y de autoestima". Los educandos, con este plan, desarrollaron sus aprendizajes de manera activa, personalizada y enmarcada en el respeto de las individualidades. Estimulé la capacidad crítica, creativa y analítica por medio del pensar, del sentir y del actuar. El plan incluyó el interés por lograr un espíritu comprometido con la realidad, su aprendizaje y sus propias necesidades. Las dificultades se convirtieron en oportunidades para buscar la calidad y tratar de erradicar la mediocridad. El proyecto exigió que los "padres preparen a sus hijos para el camino y no el camino para sus hijos" (Calero Pérez, 1994:106).

El modelo exigió de la comunidad escolar (padres de familia, docentes y alumnos):

- Identificar necesidades.
- Concebir nuevas formas de enseñar.

- Diseñar un modelo diferente al tradicional.
- Trabajar en los cursos de manera personal y en grupos.
- Orientar y desarrollar las expectativas educativas y personales de los estudiantes.
- Dar oportunidad a cada alumno para que desarrolle sus potencialidades.
- Valorar a cada estudiante en su verdadera dimensión, pero reconociendo su responsabilidad ante sus derechos y obligaciones.
- Asumir las responsabilidades de acuerdo a un determinado rol.

4.1.2. Características del proyecto

El nuevo plan tuvo algunas características que lo diferenciaron del modelo tradicional. El paradigma pudo ser aplicado a todos los cursos de primaria superior; pero, en cada grado los contenidos se adaptaron al programa oficial con temas específicos de la asignatura. Las características fueron las siguientes:

- El método de trabajo en el aula fue activo porque los alumnos aprendieron a leer y escribir leyendo y escribiendo.
- El proceso contemplaba el cambio de actitudes a partir del encuentro con el texto.
- La visión no fue parcelada por la gramática o las teorías literarias.
- El anterior modelo repetitivo y memorístico fue eliminado por estar basado en el dominio de reglas carentes de compromiso vivencial.
- La práctica docente autoritaria, verticalista e insensible, se cambió por la relación horizontal enmarcada en el diálogo personal, respetuoso y sincero.
- Las alumnas y alumnos fueron los personajes centrales de su propia formación; además, encontraron sus métodos de comprensión del contenido textual.

- El nuevo plan cambió la actitud de los alumnos hacia su aprendizaje; por tanto, también cambió su calidad como alumnos y personas.
- Manifestaron interés e iniciativa personal, pudieron sacar conclusiones, analizar o reflexionar sobre algún tema, descubrieron significados y resolvieron problemas desde los más simples a los más complejos. (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995).
- Los estudiantes se convirtieron en personas más analíticas y críticas de los contenidos de las lecturas, y, también, hicieron lo mismo con las expresiones orales y escritas.
- Realizaron un aprendizaje auto motivado donde la **cognición** de los fenómenos procedía de situaciones concretas de su realidad.
- Algunos alumnos, aunque no lograron los niveles esperados, mejoraron en la lectura y en la escritura, en todo caso, estaban por encima de los resultados del año anterior.
- La evaluación se regía por las normas emanadas del Ministerio de Educación, los estudiantes realizaban su auto evaluación y determinaban sus progresos.

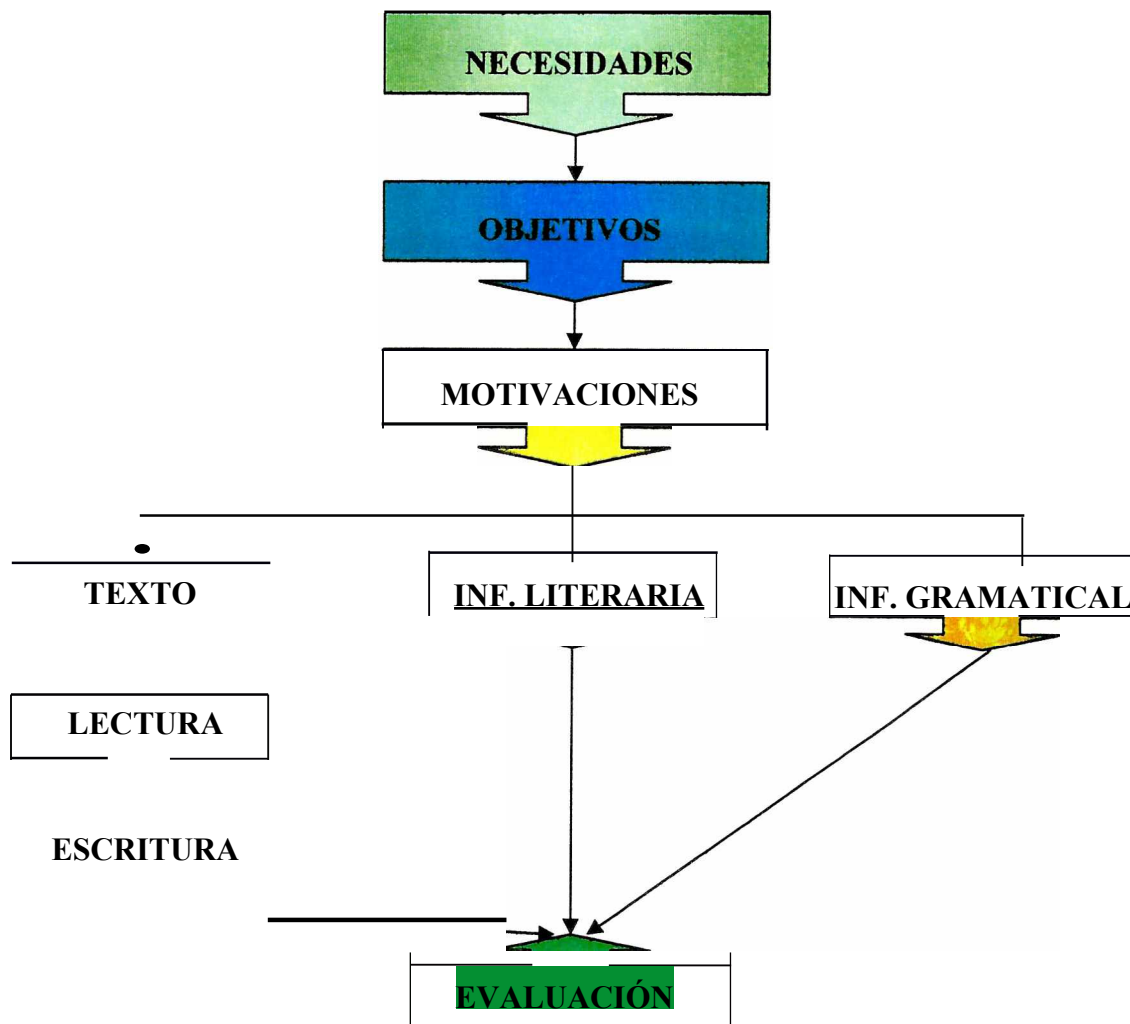
4.2.Descripción del plan de acción

Los resultados de los diagnósticos y de las evaluaciones, me dieron la certeza de que debía buscar estrategias apropiadas para revertir el panorama desolador, con el que me había topado. Después de años de trabajar en la asignatura y habiendo obtenido muy pocos resultados favorables, algo me hizo percibir, a manera de consuelo, que no todo estaba mal, y, por tanto, había aún esperanza de mejorar. Saber que el pasado había dejado algunos resultados positivos, no era suficiente. Ahora, era mucho más importante formar a los estudiantes para que desarrollaran y perfeccionaran sus conocimientos y habilidades. Para ello era determinante que los alumnos comprendieran la importancia que tiene "conocer y entender la estructura del texto"; para que de esta manera alcanzaran los mensajes de los

⁹ "La cognición es el proceso a través del cual se llega al conocimiento de las cosas. Es la comprensión, el reconocimiento conceptual y la explicación de los objetos a partir de su percepción" (Navia, 2001). Esto significa que la cognición equivale a la experiencia de conocer y la consciencia de esa experiencia.

escritores. Además, podrían, posteriormente, expresar por escrito o en forma oral, sus propias ideas, apreciaciones, análisis y la crítica de los contenidos.

Los diagnósticos mostraron que los alumnos de octavo tenían necesidad de mejorar todo lo relacionado al lenguaje para lograr mayores niveles de comprensión; entonces, era necesario satisfacerlas. Para esto seguimos algunas etapas ineludibles: así, logré que los estudiantes valoraran el texto, y, en consecuencia, aprendieron a leer y a escribir. Reconocidas las necesidades, los objetivos por cada unidad temática consideraron al texto, la información literaria y la práctica gramatical. Se pasó a la tercera etapa, quizá una de las más difíciles; la motivación que impulsó a cubrir las necesidades e intereses; luego se continuó con las acciones según los temas de cada unidad. Finalmente, se llegó a la etapa de la evaluación en la cual se verificó los avances obtenidos. La planificación y sus etapas fueron realizadas de acuerdo al siguiente orden.



4.3. Puesta en marcha de la acción

Trabajar con esta nueva visión del lenguaje era un gran desafío porque hasta ese momento las prácticas educativas estaban insertadas dentro de la visión memorística, pasiva y parcelada. Además, era claramente visible que sí se habían dado fallas en la comprensión del texto, en la lectura y en la escritura. Ante el desconocimiento parcial de las teorías literarias y gramaticales, debía asumir que no proporcioné a los estudiantes las herramientas necesarias para hacer el trabajo esperado. Incluso, observé que para usar adecuadamente el lenguaje en todas sus características era necesario desarrollar una acción **comprometida**¹¹ y personal, para que a partir de la responsabilidad los alumnos pudieran aplicar la noción de texto no solamente en la asignatura de lenguaje, sino también en todo momento de su vida estudiantil, y, posteriormente, en otras actividades.

El año 1997 el grupo con el que había comenzado la investigación, estaba cursando el 8vo. de primaria. A través del diálogo, talleres y charlas les propuse la nueva metodología para el trabajo en aula y fuera de ella; pero, sin anular los programas oficiales. Con estos estudiantes puse en práctica las acciones planificadas durante ese año lectivo. Inicialmente, se realizaron reuniones explicativas y aclaratorias de la teoría del texto, características, la importancia de la estructura y la función del lector. La aceptación de los alumnos fue determinante para el cambio de actitud hacia el texto y con ese objetivo tuvimos una sesión de cine con la película "La historia sin fin". La película sirvió para comprender que el lector es un personaje de gran valía porque gracias a su lectura el texto "cobra vida", es re — creado. Después del análisis de la película, los colegiales advirtieron que "el contenido del texto estaba completo sólo a través de la lectura y posterior escritura sobre él". A partir del cambio de actitud hacia el texto (lectura — escritura), descubrieron que de ellos dependía entender los contenidos y la estructura del texto.

4.3.1. Determinación de las acciones a seguir

Antes de entrar en acción con el nuevo paradigma me apoyé en una interrogante que aclaró

¹¹ "La acción comprometida es una tarea que se apoya en la responsabilidad de buscar la mejora de la situación actual" (Latorre, 2004:49).

la forma en que debía proceder durante el desarrollo de la enseñanza — aprendizaje: ¿Cómo podría mejorar la lectura, escritura y el rendimiento de mis alumnos? Este cuestionamiento me llevó a proponer en forma general algunas acciones que completaron el trabajo de cada unidad del programa de lenguaje. Consideré como dos pilares necesarios el cambio de enfoque teórico en todos los niveles de la asignatura y el compromiso de los estudiantes para hacerse responsables de su aprendizaje y recién después de estos pilares estaría el techo del nuevo paradigma. Las acciones en los tres niveles fueron:

- Leer cuentos, fábulas leyendas y novelas cortas, aunque no se lograra leer las 300 páginas semanales que propone la UNESCO. Lo importante era leer.
- Establecer la estructura de introducción, desarrollo y conclusión en todo documento: y si el texto era de ficción, se debía identificar el principio, nudo y desenlace a manera de ejercicio permanente para descubrir las partes del texto.
- Elaborar el esquema de comprensión usando la nomenclatura en forma adecuada.
- Escribir los resúmenes para identificar lo imprescindible de lo accidental.
- Descubrir el problema principal y los problemas secundarios que planteaba el autor.
- Comparar la realidad literaria con la vida real (propia o ajena).
- Describir el desarrollo de las acciones a partir del personaje principal.
- Analizar él o los mensajes dados a través del texto.
- Elaborar reseñas, es decir exponer el punto de vista personal (una tesis) a partir de la lectura previa de un texto.
- Escribir el análisis, comentario o crítica, sujeto a la estructura del texto de introducción, desarrollo y conclusión.
- Controlar la elaboración de los párrafos según la característica de cada tipo de oraciones.

- Conocer la información literaria que complementa a cada género o subgénero de los textos trabajados.
- Aplicar los conocimientos de sintaxis, gramática, ortografía, vocabulario en forma adecuada, concreta y coherente.

4.3.1.1. Cambio de paradigma: del gramatical al textual

La aplicación del nuevo paradigma, para lograr experiencias positivas, concretas, accesibles a la realidad y necesidades del alumno, fueron asimiladas en función del texto como origen de otras teorías que la sustentaron. Tampoco dejé de lado la importancia de la comunicación en la enseñanza de la lengua. No marqué la división entre lenguaje y literatura, más bien, las desarrollé de manera integrada. A lo largo del trabajo propuse una misma metodología con diferentes tipos de textos para lograr manifestar en forma progresiva, las capacidades que permitieron a los estudiantes convertirse en usuarios conocedores del idioma a través de la producción literaria. Mediante la metodología consideré que los estudiantes necesitaban saber usar la lengua española más que las teorías y, que esa información, era parte complementaria para aprender a escribir con fluidez y coherencia; por tanto, la gramática fue utilizada sólo para mejorar y adecuar a la norma los enunciados realizados; en realidad, importó más aprender a hablar, leer y a escribir.

Emilio Alarcos afirma que "es mejor enseñar a leer que aprender preposiciones" (...).dijo (...) que el mejor método para cultivar la lengua es "leer, hablar y escribir con corrección, que es lo que tendrían que hacer en los colegios en lugar de enseñar gramática y ristas de preposiciones. Eso no sirve para nada, lo que hace falta es que los chicos entiendan lo que lean, que sepan expresarse y decir lo que quieran decir" (Citado por González Nieto: 2001:20).

Sin embargo, para saber escribir es necesario aplicar los conocimientos que proporciona la gramática. En la práctica educativa del colegio Santa Ana, la gramática fue aplicada para la elaboración de las oraciones teniendo en cuenta la organización de las partes, fue importante establecer la relación de sujeto y predicado; y todo aquello que se quería expresar. La teoría permitió ver la estructura de la oración en la relación del verbo con los argumentos que podía expresar el sujeto. En mi trabajo, la gramática fue estudiada en

función del texto y cuando el texto no proporcionaba esta posibilidad, se escribía un enunciado con los detalles del contenido y acomodado a las necesidades del estudio.

Para conseguir el cambio del paradigma era necesario:

- Comprender que el texto es una unidad de estructura dependiente de la relación de las ideas, cuyos elementos o partes se complementan de manera que facilitan la coherencia en la lectura del contenido del mismo.
- Saber que algunas ideas presentadas por el autor son la columna vertebral de la construcción textual; mientras que otras, sirven para explicar o precisar; pero, si detallan los contenidos, pueden ser eliminadas y no quitan el valor integral del texto.
- Aceptar que nadie escribe explicando todo, si lo hiciera se volvería reiterativo y poco novedoso, por eso el autor tiene en mente el tipo de lector al que dirige su texto.
- Percibir que la coherencia surge gracias a las relaciones semánticas expresadas en oraciones sucesivas que siguen una dirección determinada (Viramonte, 1995:27).
- Ver que todas las relaciones textuales (conceptuales y semánticas) forman una trama (tejido) jerárquica interna del texto que el lector debe descubrir.
- Advertir que el texto, además de referirse a un tema o asunto, nombra a personas, objetos y situaciones asociadas al tópico principal.
- Comprender que si se carece de conocimientos que permitan interpretar satisfactoriamente el contenido de un texto, se puede recurrir a la analogía para deducir la nueva información.
- Señalar que los conocimientos previos son necesarios para el aprendizaje, hay una relación directa entre el conocimiento previo y los aspectos cuantitativos y cualitativos del nuevo conocimiento.

- La gramática y todas sus teorías son herramientas importantes para producir enunciados en el lenguaje oral o escrito.

4.3.1.2. Compromiso del educando con su formación

Era frecuente que al leer, algunos alumnos, no comprendieran todo el texto. Captaban aquello que era conocido, por lo general, todas las ideas o conceptos desconocidos, no eran procesados a través de comparaciones, analogías u oposiciones: de esta manera, no podían sacar la mayor información o enseñanza. Cuando los estudiantes no comprendían parecían conformarse y no buscaban la relación con sus conocimientos anteriores. Por lo general no usaban recursos o estrategias para comparar lo fácil con lo difícil (lo conocido con lo desconocido), no podían o no querían esforzarse para captar los contenidos que les causaban dificultades. Para completar el panorama, manifestaban muy poca atención a lo que leían, esta actitud impedía saber si habían asimilado o no los mensajes. Algunos alumnos no hacían esfuerzos por tratar de entender los contenidos, casi de manera instintiva analizaban, comparaban, inferían y asimilaban lo que leían o sucedía en su entorno.

Supe que "los estudiantes no comprendían lo que leían porque no habían interiorizado el contenido del texto". Además, vislumbré que las conductas como parte de una estrategia debían estar orientadas a lograr un objetivo de manera eficaz y eficiente; por eso, previamente determiné qué era lo que quería lograr con el texto, en este caso, los alumnos tuvieron que aprender a **interiorizar** el contenido del mismo y, por tanto, aprendieron a leer para escribir bien, aplicando, tanto conocimientos de teoría literaria, como conocimientos gramaticales. Estos procesos les permitieron organizar y expresar sus pensamientos en alguna forma del lenguaje. Esta doble situación me permitió reconocer la necesidad que tenían los alumnos de aprender conscientemente a relacionar, comparar, analizar o inferir cualquier tipo de circunstancias. Desarrollaron estrategias que pudieron ser usadas oportunamente; porque "si aprendían algo conscientemente, difícilmente lo olvidarían".

Cuando los alumnos comprendieron los objetivos de la asignatura de Lenguaje y de su encuentro con el texto, aprendieron a desarrollar las estrategias apropiadas, que les permitieron fijar el contenido de las lecturas a través de apuntes, esquemas, resúmenes,

subrayados, reconocimiento de ideas principales, elección de palabras claves, preciso y otras estrategias. Aplicaron responsablemente su creatividad y sus propias estrategias.

4.3.2. Modificación de las acciones a partir del nuevo paradigma

Una vez lograda la motivación y el uso de estrategias específicas, los alumnos realizaron acciones basadas en la metacognición; es decir, "en el conocimiento que está más allá de la simple percepción superficial". Luego, comenzaron a llegar a la esencia de la lectura y, poco a poco manifestaron sus propias opiniones a través de estrategias de la escritura sin olvidar lo que el autor quería expresar con el contenido del texto.

Desde el inicio, fue definitiva la búsqueda de elementos convincentes que determinaron la razón del nuevo saber. La aceptación de lo que quería lograr a nivel de curso y en forma personal, me permitió trabajar conscientemente las fortalezas y debilidades dentro de los procesos de experiencias y aprendizajes verdaderos, donde los esfuerzos, triunfos y fracasos de los lectores (alumnos) fueron los resultados de "saber lo que querían conocer y saber cuándo aplicarían sus nuevos conocimientos". Sabía que se cometerían muchos errores; pero, dejaron de asustarme, estaba segura que si los alumnos aceptaban sus errores, los convertirían en el impulso para profundizar en sus verdaderos conocimientos; entonces, cubrirían las necesidades y se proyectarían al futuro próximo e, incluso, al futuro lejano.

A continuación presento el proceso con el que trabajé durante muchos años; pero, fue intensificado y sistematizado a partir de 1997 después de los resultados de los diagnósticos.

4.3.2.1. En cuanto al contenido del texto: lectura y escritura

El trabajo con los textos, además, de contemplar el cambio de actitudes debían manifestar un mensaje adecuado a la formación de la personalidad de los estudiantes. Para lograr estos propósitos en los educandos me propuse ejecutar algunas acciones que implicaron:

- Guiar a los estudiantes para que el concepto de texto sea conocido y profundizado a partir de lo simple hasta llegar a lo más complejo.

- Aceptar y demostrar que la lectura y escritura son dos actividades que se implican mutuamente permitiendo asimilar el concepto de texto en su verdadera dimensión.
- Usar la comunicación como el mejor instrumento para intercambiar ideas, opiniones y criterios hasta lograr la **internalización** de la importancia del texto.
- Aplicar las condiciones imprescindibles que todo escrito debe tener y éstas son: estructura, adecuación, cohesión, coherencia, unidad y claridad.
- Centrar la atención en la introducción, desarrollo y conclusión como partes esenciales en la estructura del texto, teniendo presente que este orden lógico, no, necesariamente, está en todos los escritos. Sin embargo, en función al orden y la lógica que debe subyacer en todo escrito, se puede afirmar que "no cualquier escrito es texto" (Paredes, 2004:7).
- Dirigir lectura y escritura hacia la práctica constante más que a los aspectos teóricos.
- Realizar frecuentemente prácticas escritas de párrafos, resumen, esquemas, reseñas según el concepto y estructura del texto.
- Impulsar las actividades analíticas, críticas y creativas a partir del texto.

4.3.2.2. En cuanto a la teoría literaria y a la teoría gramatical

El uso de las teorías a partir del nuevo enfoque no sería parte de una rutina pesada y cansadora. Para su apropiación sería necesario realizar la lectura cuidadosamente; pero en las prácticas, se lograría la interiorización e información necesarias para la comprensión de los contenidos textuales y, por otro lado, la práctica en la redacción complementaría el uso de los aspectos gramaticales, sintácticos y ortográficos. Sin embargo, su importancia quedaría sujeta al texto.

4.4. Desarrollo práctico de un cuento

A continuación vemos una aproximación del desarrollo práctico de un texto, en este caso, el tema central de la unidad de trabajo fue "El cuento", para esa ocasión elegí *La Sombra* de

la autora española Emilia Pardo Bazán (1851-1921) (ver anexo 3). Para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura, seguimos cuatro fases y, dentro de cada una, las etapas correspondientes, aunque más desarrolladas que en el ejemplo presente.

PRIMERA FASE. Motivación

Cuando tenía que desarrollar un nuevo tema trataba de despertar el interés por los contenidos y esto, generalmente, logré haciéndoles ver que, un relato no sólo es lo que se ve y, que todos los autores establecen un diálogo muy personal con cada lector a través de su escrito. Entonces, como parte de los objetivos los alumnos debían captar la intención del autor y descubrirían la realidad que mostraba a través de cada oración y de cada pensamiento. Acto seguido, se logró la comunicación entre el escritor y el lector gracias a la capacidad de decodificar todo o, por lo menos, parte del contenido del texto. Frecuentemente, les hacía notar que de ellos dependía asimilar las estrategias que les permitirían comprender el texto que se estuviera trabajando y, posteriormente, podrían comprender más fácilmente la totalidad de los contenidos de textos más complejos; pero previamente, tendrían que estar conscientes de sus problemas, reconocerlos y, además, esforzarse por superarlos. También, comenté que el aprendizaje es un proceso lento aunque seguro y, que, ellos debían proponerse conscientemente llegar a su propio aprendizaje.

Para completar la motivación cuando propuse la lectura del cuento *La sombra*, quise averiguar mediante preguntas y ejemplos, cuánto podrían intuir del texto, de las características de los personajes, de los temas, de los problemas y de todo aquello que les causara curiosidad por saber, a momentos sus cavilaciones eran hasta "filosóficas" y a momentos no guardaban relación ni con el título. Para esta actividad dedicamos algunos minutos. Cuando percibí que había interés por conocer el contenido del cuento, pasamos a la primera etapa de la segunda fase, es decir, al momento anterior a la lectura.

SEGUNDA FASE. Lectura

- 1. Antes de comenzar la lectura:** Solamente leyeron el título e, imaginaron por unos minutos lo que el autor le decía a cada uno y respondieron oralmente cada pregunta:

- a. ¿Qué quiere decir el título?
- b. ¿Qué problemas narra el autor?
- c. ¿Cómo serán los personajes?
- d. ¿Lo narrado es real o imaginario?
- e. Controlé y auto controlaron sus respuestas.

Para evaluar lo que opinaban ante cada propuesta, formulé pregunta por pregunta a tres o cuatro alumnos, escuchamos sus opiniones. Pude captar que la imaginación era muy variada y ocurrente. Cuando se respondieron todas las preguntas, el interés estaba muy activado; entonces, hice recomendaciones para tomar en cuenta durante la lectura, éstas correspondieron a la segunda etapa; es decir, "durante la lectura", y después pasamos a leer el cuento.

2. Durante la lectura: Las recomendaciones para tomarlas en cuenta durante la lectura fueron la siguientes:

- a. Tomar en cuenta la mayor cantidad de acontecimientos importantes.
- b. Evitar todo tipo de distracciones.
- c. Leer en forma silenciosa y sólo con los ojos.
- d. Conocidas las recomendaciones comenzaron a leer el cuento.
- e. Cuando terminaron la lectura, cada alumno anotó el tiempo empleado, sin embargo, la lectura no se suspendió hasta que el último alumno hubiera terminado de leer. Al principio, la lectura era muy lenta, en futuras prácticas el tiempo empleado fue mejorando.
- f. En la evaluación hice notar que el tiempo empleado tenía que reducirse gracias a la práctica de lectura constante.

3. Después de la lectura: Con el libro cerrado.

- a. Intentaron recordar la mayor cantidad de detalles.

- b. Revisaron mentalmente si las preguntas previas a la lectura fueron respondidas o si realizaron una aproximación.
- c. Evaluaron en forma oral si se habían cumplido cada uno de los incisos de esta etapa.
- d. Evaluaron su asimilación. Mediante preguntas orales averigüé si se cumplieron los incisos a y b.

TERCERA FASE: Profundización del texto

1. Control de lectura: Respondieron por escritos las preguntas relacionadas...

- a. Al contenido de la lectura.
- b. A las características de los personajes.
- c. A los problemas que planteaba el texto.
- d. Al mensaje o enseñanza que proporcionaba la lectura.
- e. Auto evaluaron las respuestas y comprobaron si correspondían al texto.

La evaluación que hice fue a nivel de grupos. En cada grupo los comentarios de cada alumno eran registrados por un representante y, posteriormente, se comentaban ante el curso las respuestas de cada grupo. Las apreciaciones de los grupos fueron muy variadas, unas veces se notaba superficialidad y en otras, las opiniones tenían mayor contenido.

Hasta este momento, la práctica docente estuvo orientada a desterrar el concepto de la lectura como una simple transmisión de información del texto al cerebro del lector, quien se convertía en un receptor pasivo.

Cuando se iba concluyendo cada etapa y cada fase, me convencía que los alumnos ya no pertenecían al grupo de personas incapaces de comprender órdenes sencillas debido a que poco a poco estaban aprendiendo a leer no sólo las palabras, habían comenzado a encontrar el sentido de lo que manifestaba el texto. Con optimismo veía que los estudiantes, podían proyectarse positivamente hacia el futuro. A manera de resumen, después de los cambios logrados en la lectura, puedo afirmar que los muchachos comprendieron que para leer bien,

es necesario aceptar que:

- Descifrar (decodificar) los signos escritos no significa leer bien.
- Para leer bien era necesario desarrollar habilidades que hicieran de la persona "un buen lector y un buen lector es un lector crítico" (Argudín y Luna, 2001).
- No leer bien, es permanecer aislado del mundo exterior, es vivir sin la posibilidad de crecimiento interior.
- Los libros, los periódicos o cualquier documento escrito son medios que permiten desarrollar habilidades de percepción, memoria, actividad creativa, analítica y reflexiva.
- Para leer bien hace falta desarrollar estrategias "efectivas", que permitan **alcanzar** con seguridad los objetivos planteados y también, estrategias "eficientes" y cuando los objetivos son alcanzados se gana en economía de recursos y tiempo (Argudín y Luna, 2001).
- Antes de comenzar la lectura se debe establecer el objetivo de la misma y definir las expectativas, por mucho que ésta sea una lectura recreativa.
- Entre las estrategias a desarrollar debe estar la revisión rápida del contenido, definir el objetivo de la lectura, precisar las respuestas que se espera, determinar si el propósito del autor es informar, instruir o persuadir; y si el lenguaje que usa es objetivo o subjetivo, sencillo o complicado, alegórico o directo.

2. Comprensión del contenido

- a. Aplicaron estrategias que permitieron comprender el contenido del texto: Subrayado telegráfico, mapa conceptual, selección de palabras claves. Las estrategias se aplicaron poco a poco y progresivamente.
- b. Elaboraron el esquema de comprensión, (Presentación, desarrollo y conclusión si el texto no era literario) donde el principio, nudo y desenlace a su vez se dividieron

en principio, nudo y desenlace.

- c. Evaluaron y corrigieron (en clases) cada paso a través de comparaciones y análisis entre trabajos realizados por algunos compañeros de curso. Como no era posible revisar en clase los logros de cada alumno, opté por las revisiones extra clases, es decir, como si fueran trabajos prácticos.

3. Elaboración de nuevos textos a partir de la lectura

Cuando se concluyó la lectura se pasó a la escritura de nuevos textos en base a lo leído, en esta etapa 3 de la fase 3, las actividades escritas que los alumnos realizaron tenían extensión limitada. Las acciones fueron las siguientes:

- a. Resumieron y sintetizaron en función a lo más importante del texto.
- b. Emitieron sus opiniones de aspectos concretos elegidos para la ocasión.
- c. Escribieron el análisis y crítica del contenido según requerimiento.
- d. Trabajaron con el párrafo, sus clases y características.
- e. Auto controlaron su avance y evalué cada trabajo teniendo en cuenta que hasta aquí ya habíamos avanzado en el conocimiento del texto.

Para redactar un texto también fue necesario trazar un plan que comprendía un ritmo de actividad razonable y, debieron tener en cuenta los siguientes aspectos.

- La escritura no debe ser de manera improvisada sin una idea de lo que se quiere escribir, para qué y para quién.
- Se debe hacer un plan de trabajo o de actividades que guíe todo este proceso.
- Se parte del deseo de comunicar una sensación propia, de la necesidad de expresar en pocas palabras las ideas. Después de algún tiempo se precisa todo lo que se quiere decir.
- Las imágenes iniciales deben ser fijadas en expresiones escritas para reflexionarlas y avanzar en el trabajo.

- Una vez reunidas las ideas, se las debe ordenar en un esquema con subdivisiones de acuerdo al hilo conductor que guía toda la escritura.
- Generalmente, el éxito de un texto está en su extensión. No debe ser muy largo para ser bien recibido y leído en su totalidad.
- El texto es valorado cuando su comprensión exige poco esfuerzo.
- El borrador es un paso necesario hasta que se logre perfeccionar la escritura.
- Todos los escritos pueden ser mejorados con ayuda de documentación, redacción y revisiones sucesivas.
- Cada persona debe adquirir su propio ritmo de trabajo, quizá al principio tengan que ser períodos más largos para la redacción y para corregir errores de apreciación.

Las tres primeras fases estuvieron destinadas a trabajar con el texto desde la lectura hasta la escritura. El afán fue que los estudiantes comprendieran todo lo que el escritor les comunicaba, casi en forma personal y cómo debían aplicar las estrategias que estaban estudiando para lograr una mayor comprensión del texto. Dentro de este marco, orienté a los estudiantes para que todo lo que hacían en lenguaje, los condujera hacia sus objetivos, es decir, aprender a leer para después escribir y luego a la inversa y así sucesiva e indefinidamente.

CUARTA FASE: complementación teórica.

La complementación para la elaboración de los trabajos escritos implicó el conocimiento de las teorías tanto literarias como gramaticales. Comprendieron las siguientes fases:

1. Aclaraciones teóricas relacionadas al género o subgénero literario estudiado.
2. Información gramatical, sintáctica y ortográfica en función del texto.
3. Prácticas de fijación y aplicación.
4. Evaluación y auto evaluación.

Cuando redactaban las actividades escritas, pude observar que el manejo de conceptos relacionados al género del texto a trabajarse, les era parcialmente conocido por lo que se

hizo imprescindible darles información complementaria que les ayudó a diferenciar un subgénero de otro como en el caso del cuento, la novela, la fábula, la leyenda o el mito y también les permitió aplicar adecuadamente las características de cada uno.

La información gramatical completó el aprendizaje porque pudieron construir desde una oración hasta los párrafos, apropiando cada uno de los elementos, de tal manera, que sus escritos e, incluso su comunicación oral, empezó a mejorar en contenidos y en el uso del lenguaje. Esta etapa requirió de más práctica por su condición abstracta; pero poco a poco, fue mejorando. Aún así, no se había llegado a los niveles esperados.

Las evaluaciones generalmente las realizábamos tomando un texto y extrayendo de él lo que se requería; en los casos en que el texto por sus características propias no proporcionaba lo necesario para el estudio, con su temática, se construían oraciones que luego se sometían al análisis de los temas que se estaban profundizando.

Cuando se concluyeron todas las etapas pude verificar que el aprendizaje había progresado; pero, era necesario constatar mi apreciación, para esto, apliqué una sencilla evaluación pedí que sintetizaran todo el cuento en una "composición de cuatro líneas", en este caso aunque no era anécdota, el esquema que usaron estaba compuesto de: una oración para el principio, dos oraciones para el nudo y, una oración para el desenlace. Los resultados tuvieron mejoría y los mismos alumnos confirmaron haber comprendido más a fondo el contenido del cuento elegido.

QUINTA FASE: Una vez terminada la cuarta fase y todas las etapas, se volvió a comenzar el ciclo. En los temas siguientes, a partir de la primera fase, se hicieron algunos cambios según lo exigía cada tipo de texto; pero, en el fondo era la repetición de todo el ciclo; pues, estaba convencida que a fuerza de repetir todo el proceso, éste se fijaría en la memoria permanente y, posteriormente, sus reacciones, en realidad la manera de trabajar el texto, serían casi instintivas.

4.5. Evaluación final del rendimiento

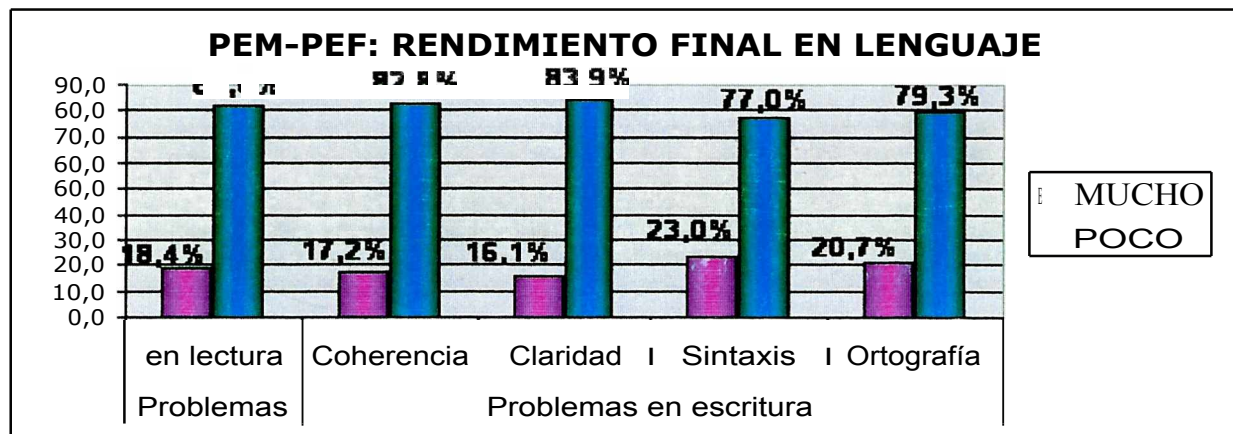
Los primeros resultados no fueron muy prometedores; sin embargo a medida que transcurría el año lectivo, los estudiantes se involucraban cada vez más en las actividades

propuestas en forma sistemática. Los progresos se manifestaron poco a poco hasta lograr un nivel aceptable en lectura y escritura tanto en Lenguaje como en las otras asignaturas.

Cuando terminó el año 1997, quedé convencida que se había puesto la semilla del "autoaprendizaje" y que las acciones propuestas habían permitido el desarrollo de "saberes"¹¹ como resultado de un proceso de "auto construcción" aunque guiados constantemente. Desde ese momento el progreso de los educandos dependería de ellos mismos porque habían logrado cambiar el panorama del "bajo rendimiento en lenguaje y las otras asignaturas". La evolución de este grupo fue demostrada en forma global a través de un cuadro y un gráfico semejantes a los que revelaron resultados desastrosos iniciales (año 1996) correspondientes a la población estudiantil masculina y femenina.

| CUADRO FINAL DE RENDIMIENTO EN LENGUAJE POBLACIÓN ESTUDIANTIL MASCULINA-y FEMENINA(PEM-PEF) | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|------|------------------------|------|----------|------|----------|------|------------|------|
| Curso: 8vo 1997 | Problemas en lectura | % | Problemas en escritura | | | | | | | |
| | | | Coherencia | % | Claridad | % | Sintaxis | % | Ortografía | % |
| MUCHO | 16 | 18,4 | 15 | 17,2 | 14 | 16,1 | 20 | 23,0 | 18 | 20,7 |
| POCO | 71 | 81,6 | 72 | 82,8 | 73 | 83,9 | 67 | 77,0 | 69 | 79,3 |
| TOTALES | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 |

Fuente: notas trimestrales, finales y trabajos escritos



Fuente: notas trimestrales, finales y trabajos escritos

¹¹ Los saberes son las elaboraciones de la información adquirida y de los conceptos aprendidos que hace un individuo a la luz de sus experiencias, para adaptarlas a las necesidades que su medio le exige (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995, separata 2; 12)

Cuando analicé tanto el cuadro, como el gráfico correspondiente a los resultados de todo el curso, pude comprobar que los datos iniciales se habían transformado, era considerable la mejoría puesto que el 81,6% de la población de observación, mostraba pocos problemas en lectura. La escritura también había mejorado pues el 77% de la población estudiantil masculina y femenina manifestaba pocas dificultades en sintaxis. El 79,3% escribía con menos errores de ortografía. En coherencia, el 82,8% escribía con pocas fallas y el 83,9% tenía menos conflictos en claridad. La eficacia y precisión en la redacción eran evidentes. Sin embargo, el nivel más alto de dificultad se mantuvo desde el principio hasta el final en la sintaxis; a pesar de que el 23% presentaba muchos errores, el porcentaje había disminuido (en el diagnóstico inicial los que tenían muchas dificultades alcanzaban al 85,1%) , mientras que la claridad manifestó menores problemas (83,9%). En consecuencia, el grupo, tuvo progresos significativos en la comprensión y en la redacción.

Los resultados me revelaron que los estudiantes habían comenzado el cambio y éste dependía de cada uno. Si había logrado algunos cambios que me complacían hasta ese momento, era posible dar otros pasos en beneficio de la educación, no sólo válida para la asignatura; también extensible a las otras materias y ante todo como proyección a la futura etapa de educación superior y el posible logro de mejores profesionales. Los datos obtenidos en el grupo de estudio que estaba en 8vo (1997), sirvieron para trabajar paralelamente con los alumnos de 7mo y 8vo los años 1997 y 98. Los resultados positivos me motivaron para perfeccionar los aspectos que todavía presentaban dificultades, sin embargo, ese fue el último año que pude desempeñar mis funciones de docente. Motivos de salud, me alejaron de las aulas y aunque al final, pude saborear el éxito, me quedé con sabor a poco, porque no pude disfrutar de los futuros éxitos de mis alumnos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El año 1997 fue un año importante porque, después varios años de trabajo y observación, pude detectar y establecer los problemas que originaban las dificultades en la comprensión de los textos y de los exámenes, tanto en la asignatura de Lenguaje, como en las otras materias. Los alumnos que estaban en séptimo sirvieron como referencia para la presente memoria, porque era el primer grupo mixto que llegaba a primaria superior. Originalmente pensé que por la diferencia de género obtendría datos significativos que mostraran la incidencia del género; pero, no fue así. Los resultados mostraron que los adolescentes, sin importar el género, tenían los mismos problemas en la lectura y escritura de un texto.

Cuando partí del tema "la lectura mejora la escritura", me propuse saber porqué razón "los estudiantes no podían escribir"; entonces, detecté que "tampoco eran capaces de interiorizar el contenido del texto". Los resultados, producto de encuestas y observaciones constantes, demostraron que la hipótesis "*los estudiantes no pueden escribir porque no saben leer*" era real y preocupante porque el problema se extendía a las otras materias. Aunque la hipótesis parecía una afirmación muy audaz, ahora, al final del trabajo estoy convencida que la principal razón para que no se pueda escribir es porque no se puede descubrir el sentido del escrito, y por tanto, tampoco se puede leer en forma analítica y crítica.

Las actividades que realizaron los estudiantes los años 1996 y 97 fueron variadas y, por eso mismo, sirvieron para detectar los problemas de lectura y escritura relacionadas a la interiorización del texto. La tarea de analizar fallas me llevó a indagar las razones por las cuales la comprensión lectora no se daba fácilmente. Entonces, llegué a admitir que para tener opiniones propias y no vivir a la sombra de los que tienen "buena labia", aunque no tengan argumentos sólidos, es necesario aprender a leer bien, y esto implica trabajar sostenidamente acostumbrándonos a crear y recrear la existencia a través de las palabras que son parte de nuestra vida (Paredes, 2003), hasta podríamos afirmar que nuestra existencia se resume a papeles y en última instancia "somos palabras y más palabras".

De todo lo expuesto es posible afirmar que el objetivo principal *"Demostrar que la comprensión de textos mejora notablemente el aprendizaje de los educandos"* quedó comprobado en el desarrollo de la memoria; ya que esta afirmación se pudo evidenciar cuando se les evaluó con el cuento *La sombra* de Emilia Pardo Bazán (Anexo 3). El problema relacionado con el bajo rendimiento académico también fue superado progresivamente. La comprensión tanto de la lectura como de la escritura mejoró cuando aplicaron estrategias que les permitieron profundizar el texto; incluso, se verificó mayor soltura en la expresión oral. También en **otras** materias se evidenciaron mejoras sustanciales.

Los cambios fueron significativos, a través de ellos quedaron demostrados los objetivos secundarios, en uno de ellos sostenía *"que la participación activa y comprometida de los estudiantes es un factor determinante para lograr resultados positivos en la comprensión del texto"*. Sólo cuando los alumnos dieron importancia a su formación y se hicieron responsables de su encuentro con el texto, la lectura, se convirtió en motivo de placer y de aprendizaje; sobre todo, porque se dieron cuenta que no existen recetas perfectas, sino que cada uno genera *"una metodología propia para comprender los textos (objetivo secundario)"*; por tanto, cada estudiante a partir de la nueva experiencia tendría que encontrar su propio ritmo y metodología para apropiarse del contenido de un texto. Otro objetivo secundario que se comprobó fue que *"la comprensión "abre" las puertas al conocimiento serio y sistemático"*; para los alumnos ya no era imposible comprender las simples órdenes o sugerencias que leían en sus prácticas y pruebas; por tanto, los resultados de las evaluaciones mejoraron; al mismo tiempo percibieron que las únicas formas de profundizar sus conocimientos eran la lectura, la escritura y hacer prácticas constantes del análisis y la crítica; esto les reportaría muchas ventajas; además, no serían parte del mayoritario grupo de los "analfabetos funcionales".

Otras conclusiones han sido clasificadas de acuerdo a los temas de la memoria.

Respecto al texto

- Para enfrentarse a un texto es necesario saber que éste sigue un ciclo que se repite de la siguiente manera: lectura — escritura — comprensión; lectura — escritura — crítica; lectura — escritura — creación.

- Es necesario aprender a analizar a fondo la noción de texto, más allá de la realidad literaria y gramatical.
- La asimilación del contenido de un texto es más efectiva cuando se vuelve un texto escrito a través del resumen, elaboración de párrafos, preciso, y otras estrategias.
- Las dificultades, que tienen los educandos en relación al texto, sólo pueden ser eliminadas si trabajan constantemente con él en las diferentes etapas que les permita seguir una secuencia de conocimientos y prácticas.
- El entendimiento de los contenidos de los textos no dependen del conocimiento que se tenga de las teorías literaria y gramatical, pues, éstas por sí solas, no contribuyen a la mayor comprensión de los mensajes del autor.
- Si mejora el proceso del aprendizaje en la materia de Lenguaje, la mejoría también se dará en las otras asignaturas, y, los estudiantes serán capaces de analizar, criticar, comentar y expresar sus propias ideas.
- No hay texto, si el lector no participa e interactúa con el autor.

En cuanto a la lectura

- Antes de la lectura se debe establecer la diferencia del texto literario y del no literario.
- La persona que lee y decodifica un texto sencillo o complejo se convierte en depositario del mundo del autor.
- Los estudiantes, sin importar su edad, deben leer mucho para aprender a escribir y expresar sus ideas; incluso, en forma oral.
- Quien sabe leer y escribir comprendiendo tiene la certeza y seguridad de poder manifestar lo que quiere decir en la forma adecuada.
- La lectura mejora cuando ésta es un hábito constante.

- La lectura constante permite desarrollar la habilidad de la comunicación para expresar ideas cada vez más complejas.
- La presencia del lector es determinante para que el contenido del texto pueda alcanzar la verdadera dimensión programada por el autor.

En cuanto a la escritura

- Por sí solas la teoría literaria y la gramática no contribuyen al entendimiento de los contenidos, es preciso combinarlas (complementarlas) con la noción de texto.
- La gramática con todas sus áreas (ortografía, morfología y sintaxis) tiene sus límites y si se cree que es suficiente para escribir bien, se está equivocado ya que su límite es la oración.
- El principal medio para mejorar la escritura es la lectura constante.
- La comprensión y asimilación del contenido de un texto se verifica cuando éste se vuelva un texto escrito a través del resumen, elaboración de párrafos, preciso, y otras estrategias.

En relación al lector

- El lector es determinante para que el contenido del texto pueda alcanzar la verdadera dimensión programada por el autor.
- Cuando el lector hace de la lectura un hábito constante logra mejorar su mundo personal porque con la lectura, puede tener un instructor sólo para él sin límite de tiempo o espacio.
- Cuando el lector — alumno aprenda a ver los contenidos textuales como la mejor forma de desarrollar su inteligencia tendrá a su alcance, una poderosa herramienta que podrá usarla a partir del momento que la haga suya.

- Los estudiantes del colegio Santa Ana, no sólo como alumnos, sino también como lectores, tienen condiciones favorables para desarrollar mayores conocimientos y lograr mejores niveles de rendimiento.

En relación a los docentes

- Toda la información obtenida por intermedio del diagnóstico reveló que, los programas oficiales no plantean un plan de mejoramiento real para los estudiantes; sin embargo, los maestros pueden cambiar el enfoque de la asignatura.
- Los maestros están obligados a guiar a los estudiantes mediante el uso de herramientas que mejoren sus posibilidades de aprendizaje.
- Los docentes deben prepararse constantemente para enfrentar el cambio de paradigma y satisfacer los requerimientos de los estudiantes.
- Si los profesores de las asignaturas de Lenguaje y Literatura no se convierten en guías para orientar a la dirección de los colegios, la educación seguirá teniendo las limitaciones que ha presentado hasta el presente.
- Los educadores tienen que asumir su responsabilidad educativa desde un compromiso de cambio personal para manifestarlo, con su propio ejemplo.
- Todos los maestros, sin importar la asignatura que dicten, deben tomar conciencia de que el éxito del aprendizaje se centra en el éxito de la lectura y de la escritura.

El estudio minucioso de la realidad vinculada a la lectura y escritura me permitieron encontrar algunas condiciones que ayudaron a revertir los resultados negativos manifestados hasta ese momento; pero, para lograr la evolución deseada toda la comunidad educativa tendría que involucrarse en el cambio, es decir, la dirección del colegio, los maestros, los padres de familia y, ante todo, los alumnos.

Finalmente puedo sostener que la "puerta está abierta, depende del lector entrar o quedarse en el umbral" (Argudín y Luna 2001) porque quedarse, es negarse a las ventajas del conocimiento. La responsabilidad y madurez que tengan los alumnos en la apropiación de

los contenidos del texto y en la expresión oral o escrita permitirá que su riqueza interior se amplíe en su propio nivel, hecho que me hace suponer, que todo autor escribe en diversos niveles o planos para satisfacer a cada lector con el mismo contenido. Cada lector entiende un contenido, de acuerdo a su nivel de conciencia y, cuando éste es mayor, el lector puede develar verdades que están escritas para todos; pero, sólo están destinadas a unos pocos privilegiados que supieron abrir la puerta del entendimiento y bañarse con el cúmulo de sabiduría que contiene cada escrito.

5.2. Recomendaciones

Toda la observación realizada en tomo a la vida educativa relacionada con la asignatura de Lenguaje, me hizo ver que las fallas o carencias, no sólo dependían del maestro o del estudiante, también tuvo gran parte de responsabilidad, el sistema educativo vigente. Pero desde 1995, cuando se empezó a aplicar la Reforma Educativa, fue necesario tomar conciencia de que los estudiantes, tenían que ser preparados para enfrentar realidades más agresivas que se avecinaban con el nuevo milenio, es por eso que me atrevo a proponer lo que muchas otras personas han propuesto; pero, dado que he visto la realidad desde muy cerca, me siento obligada a dejar por escrito lo que creo que podría ayudar a tomar en serio los cambios que se deben realizar.

Las recomendaciones que podrían ayudar a mejorar la actividad docente en relación al texto, la lectura, escritura y hacia los alumnos — lectores son las siguientes:

- Cambiar el "enfoque de la educación", vale decir, que se asuman las nuevas concepciones que hay sobre la especialidad.
- Proponer a las direcciones la necesidad de realizar cambios en los programas de Primaria Superior.
- Cada miembro de la comunidad escolar debe asumir su rol y unificar intereses en beneficio de la persona, de la institución donde realizan sus actividades y del sistema; pero, sobre todo, las acciones deben estar dirigidas hacia el provecho del sujeto y fin de la educación: "el estudiante".

- Mejorar la calidad académica de los docentes. Si ellos recorren el mismo camino que los estudiantes, es decir, que en una apertura y desprendimiento personal puedan ser a la vez estudiante — maestro, maestro — estudiante, esto hasta el final de sus actividades en la educación, entonces, alcanzarán mayor enriquecimiento propio y de los alumnos.
- Mejorar la calidad educativa sin importar el área de acción, porque los beneficios de la comprensión también alcanzarán a toda la comunidad escolar, e incluso, a la comunidad nacional, debido a que si estos estudiantes son mejores profesionales, el país se favorecerá con la calidad de sus ciudadanos.
- Incorporar al estudiante como el verdadero eje de la educación y no sólo proclamar que la educación depende del ritmo de cada escolar.
- Programar seminarios y talleres cortos a nivel de alumnos para explicarles todas las ventajas del nuevo enfoque de la asignatura.

Finalmente puedo sostener que la "siembra es libre; pero la cosecha será obligada"; por tanto si sembramos semillas de saber en nuestros alumnos, la cosecha será de producto multiplicador.

BIBLIOGRAFÍA

AÑORGA, Joaquín

1997 *Composición*. La Escuela Nueva. España

ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María

2001 *Aprender a pensar leyendo bien*. Plaza y Valdés. México.

BAJTÍN, Mijail Mijáilovich

1999 *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores S. A. México.

BARTHES, Roland

1996 *Critica y verdad*. Siglo XXI Editores S. A. México.

BRESSON, François

2002 "La lectura y sus dificultades" en *Prácticas de la lectura* (Roger Chartier comp.) Plural Editores. Bolivia.

CASSANY, Daniel

(1995) 1996 *La cocina de la escritura*. Anagrama. España.

CALERO PÉREZ, Mavilo

1994 *Hacia la excelencia de la educación*. San Marcos. Perú.

1996 *Hacia la modernización de la administración educativa*.
Universidad de San Marcos. Perú.

CHARTIER, Roger y otros

2002 *Prácticas de la lectura*. Plural editores. Bolivia.

ENDE, Michael

2006 *La historia interminable*. Alfaguara. Argentina.

- GOMEZ MACKER, Luis y PERONARD, Marianne
 1995 "*La comprensión de textos escritos*" en *Comprensión lectora*
 (Magdalena Viramonte de Ávalos comp.) Colihue. Argentina
- GONZÁLEZ NIETO, Luis
 2001 *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para*
profesores. Cátedra. España.
- GOULEMOT, Jean Marie
 2002 "De la lectura como producción de sentido" en *Prácticas de la*
lectura (Roger Chartier comp.) Plural editores. Bolivia
- HÉBRARD, Jean
 2002 "La autodidaxia ejemplar: ¿Cómo aprendió a leer Valentín
 Jamerey-Duval?" en *Prácticas de la lectura* (Roger Chartier
 comp.) Plural editores. Bolivia.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA
 LUCIO, Pilar
 1997 *Metodología de la investigación.* Mc Graw Hill. Colombia.
- HERVAS, Carola y PAREDES, Raúl
 2005 *La metacognición como elemento clave para mejorar los*
procesos de aprendizaje del lenguaje. Informe de investigación
 INSSB (inédito). Bolivia.
- LATORRE, Antonio
 2004 *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica*
educativa. Imágenes SRL. Bolivia.
- MARIACA; Guillermo
 2002 *Carrera de Literatura, Universidad Mayor de San Andrés.*
 Literatura UMSA. Bolivia.

- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO, Secretaría Nacional de educación
1995 *¿Qué es la Reforma Educativa?* (en separatas semanales).
UNICOM. Bolivia.
- NAVIA ROMERO, Walter
2001 *Comunicación y hermenéutica.* IEB – UMSA. Bolivia.
- NIÑO ROJAS, Víctor Miguel
2002 *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso.* Ecoe Ediciones. Colombia.
- MURTA VILA, Irene
1983 *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Análisis crítico de algunas propuestas.* Ediciones Aique. Colombia.
- PAREDES, Raúl
2003 *Lenguaje: curso de nivelación.* Instituto Normal Superior "Simón Bolívar", Administración UMSA. Bolivia.
- PINKER, Steven
1995 *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente.* Alianza Editorial S. A. España.
- SALOTTI, Martha A.
1995 *La Lengua viva.* Kapeluz. Argentina.
- SANTILLANA, Editorial
1996 *Animación a la lectura.* Santillana. Ecuador.
- SERAFINI, M^a Teresa
1996 *Cómo se escribe.* Paidós. España.

VAN DIJK, Teun

1995

Texto y contexto. Cátedra. España.

1996

La ciencia del texto. Paidós. España.

VIRAMONTE De ÁVALOS, Magdalena

1995

Comprensión lectora. Colihue. Argentina.

ANEXOS

ANEXO 1

DIAGNÓSTICO PARA LENGUAJE

Marca con cruz, círculo, o subraya la respuesta que elijas. Escribe con letra clara donde tengas que hacerlo.

| | | | |
|----------------------------|-----|-------------------|------------|
| Género: F | M | Edad..... años | Curso..... |
| Zona: Centro | Sur | El Alto | Villa |
| Idioma que hablas: Español | | Lengua originaria | Ambas |

1. ¿Con quién vives?

Papá y mamá Papá Mamá Otro familiar

2. ¿Quién proporciona los ingresos de la familia?

Papá y mamá Papá Mamá Otra persona

3. ¿Qué haces después del colegio?

Lees Ves TV Haces deporte Trabajas

4. ¿Qué actividad de Lenguaje te gusta más?

Leer Escribir Hacer tareas Ninguna

5. ¿Qué es lo que entiendes más cuando lees?

Argumento Problemas personajes

6. ¿Cuántas veces tienes que leer para comprender una orden de los exámenes?

Una vez Dos veces Muchas veces

7. ¿Qué te gustaría hacer después de una lectura?

Comprender

Analizar

Resumir

Nada

8. ¿Qué te gustaría mejorar?

Lectura

Escritura

9. ¿Cómo te resulta escribir una redacción?

Muy fácil

Poco difícil

Nada difícil

10. ¿Qué es más difícil cuando escribes?

La redacción

La gramática

La ortografía

El vocabulario

ANEXO 2

LA RESURRECCIÓN DE LA ROSA

Rubén Darío

Un hombre tenía una rosa; era una rosa que le había brotado del corazón. ¡Imagínese usted si la vería como un tesoro, si la cuidaría con afecto, si sería para él adorable y valiosa la tierna y querida flor! ¡Prodigio de Dios! La rosa era un pájaro; parlaba dulcemente; y, a veces, su perfume era tan inefable y conmovedor como si fuera la emanación mágica y dulce de una estrella que tuviera aroma.

Un día el ángel **Azrael** pasó por la casa del hombre feliz y fijó sus pupilas en la flor. La pobrecita tembló y comenzó a padecer y estar triste, porque el ángel Azrael es el pálido e implacable compañero de la muerte. La flor desfalleciente, ya casi sin aliento y sin vida, llenó de angustia al que en ella miraba su dicha. El hombre se volvió hacia el buen Dios y le dijo:

—Señor, ¿para que me quieres quitar la flor que me diste?

Y brilló en sus ojos una lágrima.

Conmoviese el bondadoso Padre, por virtud de la lágrima paterna, y dijo estas palabras:

—Azrael, deja vivir esa rosa. Toma, si quieres, cualquiera de las de mi jardín azul.

La rosa recobró el encanto de la vida. Y ese día un astrónomo vio, desde su observatorio, que se apagaba una estrella en el cielo.

Realizar las siguientes actividades:

1. Anotar el tema del cuento.
2. Escribir el plan de la obra (esquema de principio, nudo y desenlace).
3. Anotar el problema principal.
4. Analizar y explicar el problema principal.

ANEXO 3

LA SOMBRA

Emilia Pardo Bazán

Aquel rey Artasar, que después de Salomón fue el más poderoso y el más opulento del orbe; aquel que soñó tener el palacio como jamás se hubiera visto, para albergar en él las magnificencias de su corte y las grandes riquezas de su tesoro, alimentó también otro sueño, más modesto en apariencia, pero de realización infinitamente más difícil: el de aumentar su estatura.

Porque conviene saber que Artasar el Grande y el Temido era de muy corta talla, y en aquellas edades se rendía culto a la fuerza corporal. Y cuando Artasar descendiendo de su trono de cedro, marfil y oro, se dirigía solemnemente al templo en que sus antecesores los Magos habían adorado al Dios vivo y donde aún persistía ese santo culto, y el pueblo formaba doble muralla para ver pasar al rey, éste sufría cruelmente en el amor propio al comparar la proyección de la sombra diminuta y sin majestad con la de los hercúleos oficiales de su guardia nubiana, o la de los hermosos arqueros del Caúcaso, que le precedían abriendo calle. Como una especie de bufón grotesco, que fuera a su lado inseparablemente, burlándose de la grandeza nominal, la ironía de su reducida sombra le acompañaba a todas partes...

...Desesperado Artasar por la mortificación de su vanidad, que sufría cada vez que se mostraba en público, se determinó a no salir de su palacio nunca.

En el recinto del palacio se encerraban amenísimos jardines y bosquecillos frondosos, y Artasar, distrayéndose en ellos, fue olvidándose de estudiar la proyección de su sombra y de compararla con la de los demás mortales.

Y así que dejó de preocuparse de cómo era su sombra, recobró la tranquilidad del espíritu, la calma del corazón, la alegría de las horas serenas y felices. ¿Qué le importaba su sombra?... ¿Acaso le impedía el goce del estudio, la plenitud intelectual? Un día Artasar

recordó, miró a su sombra...y se reconoció en ella; ya no era burlona, ya no le humillaba; aquella sombra se parecía a todas, era sombra inofensiva, natural, una sombra buena...

Y Artasar, llamando al escriba que recogía en sus enceradas tablillas los hechos culminantes del reinado y las máximas formuladas por el monarca, para reunirlos en un libro, que eclipsase al de los Proverbios de Salomón, le dictó la sentencia siguiente:

"Cuando andamos entre los hombres, no existimos sino por el tamaño de nuestra sombra. Cuando nos retiramos nos hace vivir la capacidad de nuestra alma".

Subrayar la idea principal de cada párrafo.

Comentar la actitud de Artasar.

Explicar el significado de la sentencia dictada por Artasar.

Elaborar el plan de obra.