

**INCIDENCIA DE UN PROGRAMA DE LECTURA RELACIONADO CON
EL NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

YASMÍN CALABRIA MALAMUT
ZULIMA CORTÉS GARCÍA
ALBERTO PRADO MORALES
ROSMERY RIÁTIGA ROMERO

UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2006

**INCIDENCIA DE UN PROGRAMA DE LECTURA RELACIONADO CON
EL NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

YASMÍN CALABRIA MALAMUT

ZULIMA CORTÉS GARCÍA

ALBERTO PRADO MORALES

ROSMERY RIÁTIGA ROMERO

Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación

Mg. OFELIA MAY CARRASCAL

Directora

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2006

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, D.E.I.P., 1 de agosto de 2005

A todos aquellos que han aprendido a esperarnos, a los que se han privado de nuestra presencia por esta necia inspiración del saber y crecer... A las sonrisas que no nos han podido regalar, a los besos que se han quedado allí, a la espera de que crucemos el umbral de las tardes de domingo. A esos que ha sorprendido la mañana sin el padre, la esposa, el esposo, la madre, la hija o la hermana porque siempre hay algún compromiso que se lleva lejos de los ojos al ser amado... A ellos, a ustedes... este humilde esfuerzo, esta cadena de ilusiones que construimos sólo para ustedes y por ustedes.

Los queremos

Alberto, Rosmery, Yasmín y Zulima.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Nuestra tutora, Ofelia May, por su importante apoyo, su espaldarazo, su tiempo y su exigencia.

La Facultad de Estudios Generales de la Universidad del Magdalena y su decano Hermes Henríquez Algarín, por brindarnos su incondicional colaboración.

Los estudiantes de esta facultad por participar de manera activa y decidida en esta investigación.

CONTENIDO

	Pág.
0. INTRODUCCIÓN	13
1. JUSTIFICACIÓN	18
2. MARCO TEÓRICO	26
2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS RETOS	26
2.2. EL PANORAMA NACIONAL	29
2.3. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA NORMA	30
2.4. LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN	31
2.5. LA EDUCACIÓN EN LO LOCAL	33
2.6. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE	35
2.7. EDUCACIÓN Y LOS AMBIENTES DE LA LECTURA	39
2.8. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS	41
2.9. EL MUNDO DEL TEXTO: NIVELES DE LECTURA	44
2.9.1. La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto	45
2.9.1.1. Transcripción	45
2.9.1.2. Paráfrasis	45
2.9.1.3. Coherencia y cohesión local	45
2.9.2. Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto	45
2.9.2.1. Enciclopedia	46
2.9.2.2. Coherencia global – progresión temática	46
2.9.2.3. Coherencia global – cohesión	46
2.9.3. Lectura crítica intertextual / Comprensión global del texto	46
2.9.3.1 Toma de posición	47
2.9.3.2. Contexto e intertexto	47
2.9.3.3. Intencionalidad y superestructura	47
2.10. LA EDUCACIÓN Y LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO	47

2.11.	EL TALLER EDUCATIVO	54
3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	59
4.	OBJETIVOS	68
4.1.	GENERAL	68
4.2.	ESPECÍFICOS	68
5.	MARCO METODOLÓGICO	69
5.1.	ENFOQUE METODOLÓGICO	69
5.2.	POBLACIÓN	69
5.3.	DISEÑO	70
5.3.1.	Primera Fase: Diagnóstica	72
5.3.2.	Segunda fase: planificación	76
5.3.2.1.	Técnicas de recolección de información	77
5.3.2.1.1.	Análisis documental	77
5.3.2.1.1.1.	Prueba de admisión de la Universidad del Magdalena	77
5.3.2.1.1.2.	El taller educativo	77
5.3.2.1.3.	La observación	77
5.3.3.	Tercera fase: implementación	79
5.3.4.	Cuarta fase: evaluación	82
5.3.4.1.	Procedimiento para el análisis de datos	83
6.	RESULTADOS	84
6.1.	PRUEBA DIAGNÓSTICA	84
6.1.1.	Nivel literal	84
6.1.1.1.	Indicadores	84

6.1.1.2.	Preguntas de la prueba	85
6.1.1.3.	Resultados	86
6.1.1.4.	Interpretación	88
6.1.2	Nivel inferencial	91
6.1.2.1.	Indicadores	91
6.1.2.2	Preguntas de la prueba	91
6.1.2.3.	Resultados	92
6.1.2.4.	Interpretación	94
6.1.3.	Nivel crítico intertextual	95
6.1.3.1.	Indicadores	95
6.1.3.2.	Preguntas de la prueba	95
6.1.3.3.	Resultados	96
6.1.3.4.	Interpretación	99
6.2.	TALLERES	109
6.2.1.	Los textos escritos: universos de ideas	109
6.2.2.	El texto escrito, un juego de conexiones	112
6.2.3.	El resumen, ejercicio de estudio	114
6.2.4.	Hilos que tejen mundos conceptuales	116
6.2.5.	El ensayo, un engranaje de enunciados y argumentos	118
6.2.6.	El ensayo, una forma de asumir la realidad	121
6.3.	GUÍA DE OBSERVACIÓN	123
6.3.1.	Las acciones	123
6.3.2.	Las relaciones	124

6.3.3. Actitudes y sentimientos	125
6.4. PRUEBA FINAL	125
6.4.1. Nivel literal	126
6.4.1.1. Preguntas de la prueba	126
6.4.1.2. Resultados	127
6.4.1.3. Interpretación	129
6.4.2. Nivel inferencial	131
6.4.2.1. Preguntas de la prueba	131
6.4.2.2. Resultados	133
6.4.2.3. Interpretación	135
6.4.3. Nivel crítico intertextual	137
6.4.3.1. Preguntas de la prueba	137
6.4.3.2. Resultados	138
6.4.3.2. Interpretación	139
7. CONCLUSIONES	154
8. BIBLIOGRAFÍA	160
ANEXOS	163

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Nivel literal	75
Tabla 2. Nivel inferencial	75
Tabla 3. Nivel crítico intertextual	76
Tabla 4. Preguntas e indicadores nivel literal	86
Tabla 5. Respuestas nivel literal	87
Tabla 6. Preguntas e indicadores nivel inferencial	92
Tabla 7. Respuestas nivel inferencial	93
Tabla 8. Preguntas e indicadores nivel crítico intertextual	96
Tabla 9. Respuestas nivel crítico intertextual	97
Tabla 10. Nivel literal	127
Tabla 11. Respuestas nivel literal	128
Tabla 12. Nivel inferencial	133
Tabla 13. Respuestas nivel inferencial	133
Tabla 14. Nivel crítico intertextual	137
Tabla 15 Respuestas nivel crítico intertextual	138

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Formación de una competencia	41
Figura 2. Resultados admisión. Comprensión de textos.	63
Figura 3. Resultados admisión. Comprensión de textos por rango	64
Figura 4. Resultados en porcentajes	65
Figura 5. Descripción prueba diagnóstica	73
Figura 6. Preguntas acertadas nivel literal	88
Figura 7. Preguntas acertadas nivel inferencial	94
Figura 8. Preguntas acertadas nivel crítico intertextual	98
Figura 9. Clasificación de estudiantes por niveles de lectura. Prueba diagnóstica	109
Figura 10. Preguntas acertadas nivel literal	127
Figura 11. Preguntas acertadas nivel inferencial	134
Figura 12. Preguntas acertadas nivel crítico intertextual	139
Figura 13. Clasificación de estudiantes por niveles de lectura. Prueba final	152

0. INTRODUCCIÓN

La sociedad enfrenta cada día nuevos retos que demandan una reestructuración de cada una de sus instituciones para responder a las exigencias del mundo globalizado y competitivo de hoy. El sistema educativo no puede permanecer ajeno a estas transformaciones y está obligado incluso, a liderar los procesos de formación integral en los individuos de todas las comunidades.

No se puede desconocer que el lenguaje es el gran mediador del aprendizaje, pues se constituye en el interlocutor entre el ser humano y el universo que le rodea. Sin embargo, a pesar de que es aprehendido a partir de la acción social, es innegable que los procesos que lo dinamizan en el espacio académico como son la lectura y la escritura no pueden dominarse en el simple aprender a leer y escribir fonemas y grafemas. La lectura y la escritura son procesos que se derivan de la transacción del individuo con el mundo y en ellos convergen una serie de habilidades que revisten actividades de pensamiento de índole formal caracterizadas por su complejidad y exigencia intelectual.

Las pruebas académicas aplicadas por el Estado para evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes en diversos niveles educativos –Prueba Saber, Prueba de Estado y Prueba ECAES– convierten el acto lector en el indicador de la calidad con la que se interactúa con un texto en la búsqueda constante del conocimiento científico. Los resultados de las Pruebas Saber y de Estado muestran grandes deficiencias en el desempeño lector alrededor de habilidades como la identificación de las relaciones semánticas, la interpretación de mensajes, la determinación de intencionalidades y propósitos, la toma de posición crítica y la internalización del contenido al mundo particular del lector. La Prueba ECAES, que inicialmente fue aplicada a instituciones de Educación Superior que aceptaron voluntariamente ser evaluadas, no se aleja mucho de las dificultades anteriormente

expuestas, con el agravante de que en este nivel educativo se espera el desarrollo de destrezas de pensamiento de orden superior que favorezcan el conocimiento científico al que aspira toda Alma Máter.

La Universidad del Magdalena no es ajena a este contexto y reconoce las deficiencias de los estudiantes que ingresan a primer semestre y que se reflejan en el Examen de Admisión. Por ejemplo, en el segundo semestre del año 2002 sólo 17 estudiantes lo aprobaron y fue necesario bajar la curva hasta completar la cobertura de estudiantes que podían ingresar a la Universidad.

El proyecto de investigación INCIDENCIA DE UN PROGRAMA DE LECTURA RELACIONADO CON EL NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS busca responder a la realidad de los estudiantes de primer semestre que ingresan a la Facultad de Estudios Generales con serias deficiencias en la lectura como consecuencia de las incorrectas prácticas académicas de los niveles precedentes. Por ello, el proyecto se perfila ante la comunidad universitaria como la oportunidad para reconocer las debilidades en los procesos lectores y reevaluar las estrategias metodológicas adelantadas para que respondan a las exigencias del mundo globalizado de hoy que requiere un profesional capaz de leer y descifrar el entorno que le rodea y de ser partícipe de la necesidad de transformarlo con miras a mejorar su calidad de vida profesional y social.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995a) plantea como meta del sistema educativo el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva y la conciencia social. Esto sólo se logra si se transforman las estructuras fundamentales y se suministran elementos que permitan una mejor y más pertinente aplicación del saber, elementos que puedan adaptarse a situaciones reales en continua transformación.

Como una respuesta a este reto, el grupo de investigación reconoce la necesidad de contribuir en la formación de profesionales que sean capaces de interactuar con el mundo, no sólo para entenderlo sino para visionar los cambios de los que él tenga que ser el protagonista en la búsqueda de edificar una sociedad más justa y participativa.

En este sentido, el desarrollo de habilidades intelectuales que favorezcan la comunicación con el entorno se constituye en el horizonte que orienta este ejercicio investigativo. Valorar la lectura como el instrumento que facilita el acceso a otros saberes académicos a partir de las destrezas de pensamiento que involucra se ha convertido en una exigencia para la comunidad educativa de hoy.

Decodificar el mundo para adentrarse en el universo del texto escrito y descubrir que la visión del otro es la oportunidad que ofrece la lectura. Capturar esos mensajes para posteriormente asumir una posición crítica frente a ellos e integrarlos a las propias vivencias y experiencias es una meta a la que apunta el ejercicio lector. Por ello, es importante contribuir a la formación de un individuo comprometido con su realidad y llamado a transformarla.

La Justificación, en el Capítulo 1, presenta los argumentos que validan la problemática de la comprensión de textos escritos que caracteriza el ámbito académico de la Universalidad del Magdalena, y que direccionan el rumbo de este proyecto.

Autores de la época actual han entregado aportes teóricos y metodológicos a este proceso de indagación pedagógica y son presentados en el Marco Teórico en el Capítulo 2. Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante, María Cristina Torrado, Van Dijk y Fereiro, entre otros, han enriquecido la labor pedagógica con sus reflexiones sobre el actor lector, la complejidad de los procesos intelectuales que involucra, los pocos hábitos de lectura que caracterizan las prácticas estudiantiles, la aversión a la lectura como consecuencia de estímulos audiovisuales más llamativos, el desinterés hacia la formación académica y, ante todo, la posibilidad de abordar un texto

escrito con diferentes miradas desde el nivel literal donde se aproxima a la naturaleza y contenido del texto; pasando por el nivel inferencial donde se juega con el mundo hipotético con la intención de descubrir otros mundos posibles; hasta llegar al nivel crítico intertextual, donde se centra este trabajo, para descubrir el caudal significativo de la lectura, internalizar y asumir críticamente sus mensajes para lograr integrar los presaberes a la nueva información ofrecida por el texto.

El Planteamiento del Problema, en el Capítulo 3, ofrece un panorama desde las prácticas lectoras que caracterizan la educación en Colombia hasta llegar a la realidad de la Universidad del Magdalena. Si bien el recorrido se centra en el alma máter más importante del Departamento, las deficiencias en los procesos de comprensión de lectura son afines en todos los espacios educativos y en todos los niveles de educación. De allí, se vislumbran las metas que este proyecto persigue y que se cristalizan en el Capítulo 4 en la formulación de los objetivos que orientan esta investigación.

Posteriormente se realiza la presentación del Marco Metodológico, que en el Capítulo 5 centra su reflexión en el enfoque de la Investigación Acción Participativa que busca reconstruir la labor pedagógica a partir de la interacción constante de los actores de la labor educativa. Se presenta además la población seleccionada como sujeto de investigación, se socializan las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información que alimenta el programa de intervención elaborado e ilustra el recorrido pedagógico a través de la organización de etapas sucesivas que dinamizan las actividades metodológicas planeadas.

En el Capítulo 6 se presentan los Resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos y técnicas desarrollados para ilustrar el proceso de investigación con la información pertinente derivada del análisis de los datos recolectados.

Las Conclusiones y Recomendaciones en el Capítulo 7 pretenden ilustrar en los avances obtenidos con el proyecto de investigación en una práctica académica tan

compleja como es la lectura que posibilita la entrada al universo significativo atesorado por el ser humano y las inquietudes derivadas de la realidad en el aula del ejercicio de indagación.

En el Capítulo 8, en el componente bibliográfico, se reseñan los autores y títulos que han enriquecido no sólo el marco conceptual sino la praxis del proyecto. Sus postulados brindaron lineamientos en la construcción de la fundamentación teórica y pedagógica del abordaje de la lectura desde el nivel crítico intertextual.

Los Anexos complementan el informe del proyecto de investigación con la presentación de evidencias que ilustran el trabajo académico adelantado con la población seleccionada.

No se puede desconocer que la lectura se ha convertido en la llave que permite realizar transacciones cognitivas con otros individuos. A través de ella se puede penetrar en universos diferentes gracias a la llave mágica que abre las puertas del conocimientos como lo es el lenguaje.

La lectura crítico intertextual posibilita la formación de individuos comprometidos con su realidad y llamados a ser líderes en la recuperación de los valores que la sociedad extravió, al olvidar que sólo la convivencia armónica con el entorno, con los otros y consigo mismos puede alejarnos de la barbarie a la que parece inevitable querernos arrastrar la indiferencia y la poca preocupación por la formación académica. El docente de lenguaje está comprometido a responder a estas exigencias que el mundo globalizado y competitivo de hoy exige. Esta es una invitación que el maestro del siglo XXI no puede olvidar.

1. JUSTIFICACIÓN

La educación enfrenta nuevos retos en medio de una sociedad convulsa y variable que impulsa constantemente a sus integrantes a adaptarse a los cambios que ella promueve. Si bien en tiempos pasados su principal meta era la acumulación de los conocimientos que el ser humano en su andar histórico había construido, es innegable que los horizontes que se vislumbran para él son diferentes. Se hace imprescindible despertar en el individuo el sentido de pertenencia con el medio, que le permita no sólo reconocer la realidad que le rodea sino tener la posibilidad de mirarla con ojos críticos que valoren sus oportunidades y obstáculos con la intención de idear alternativas de solución a la problemática que se deriva de ese interactuar con el mundo.

La educación está comprometida a formar un individuo que se sienta parte de un contexto y que no desoiga el compromiso que significa, para ser respuesta de los conflictos que lo afectan en la vivencia de su cotidianidad. De ahí se deriva la necesidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y comunicativas que favorezcan el acercarse al caudal del conocimiento académico y cotidiano para enriquecer su visión del mundo particular y al mismo tiempo liderar los procesos de transformación individual y social.

La lectura se ha consolidado como una actividad comunicativa que involucra a partir de la transacción autor-texto-lector una serie de habilidades mentales que busca descubrir nuevas formas de asumir la realidad y aprehenderlas en el propio universo cognoscitivo del lector. Sin embargo, el proceso lector al consolidarse como una estrategia intelectual, implica un cúmulo de actividades de pensamiento formal que se complejizan en la medida en la que el acto lector se convierte en una conversación profunda con el texto escrito.

La lectura crítica se presenta entonces como la posibilidad de reconstruir el mundo a partir de la interacción con el texto. De esta forma, el lector puede aprehender el mensaje leído, analizar su contenido, integrar a sus conocimientos la información obtenida y emitir opiniones claras y fundamentadas en torno a lo leído que contribuyan al desarrollo de su inteligencia. Ser conscientes de la adquisición del conocimiento, usar estrategias de pensamiento para trabajar dicha información y lograr la trascendencia de lo que leemos, nos ubica en la categoría de lectores críticos , capaces de comprender, estructurar y evaluar cualquier tipo de lectura (Cázarez, 2000). Para ser lectores críticos es necesario ser capaces de seleccionar la estrategia de lectura más apropiada según la intencionalidad; valorar su efectividad en el propósito que orienta el acto lector y aplicar en ella procesos comunicativos que involucran una interacción con el texto a través de la observación para identificar datos relevantes; comparar y relacionar información para organizar y generar nuevos datos; clasificar atendiendo a características comunes; ordenar hechos según la secuencia que los caracteriza, jerarquizar ideas para facilitar el dominio de la información almacenada y utilizar habilidades de pensamiento de orden superior que involucren procesos de análisis, síntesis y evaluación para dar el sentido crítico.

Es difícil pensar en la educación que están recibiendo los jóvenes que asisten a las escuelas e inclusive en las universidades, de carácter público o privado, y no sentirse preocupado por las falencias que tienen en el campo de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. Los proyectos educativos, programas o planes de aula, reflejan en sus estructuras un marcado énfasis en los contenidos que conllevan a un trabajo que favorece la memorización y la repetición mecánica de saberes, desconociendo el valor de la comprensión como un descubrir la realidad textual; el análisis como un mecanismo para identificar la estructura comunicativa que se utiliza para transmitir los mensajes; el pensamiento hipotético como una herramienta de predicción que desarrolla la creatividad y reconstruye el mundo y la argumentación en la medida en la que se afronta la realidad críticamente para cimentar una sociedad más justa y

equilibrada; todas ellas habilidades cognitivas imprescindibles para el desarrollo del aprendizaje.

Los resultados de la Prueba Saber, aplicada en los grados quinto y noveno de instituciones públicas y privadas del país en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje, generaron gran preocupación por las debilidades detectadas en los desempeños académicos de los estudiantes. En la lectura, la poca interpretación de los mensajes del texto, la imposibilidad para reconocer las relaciones significativas que se dan entre los elementos del texto, las dificultades para asumir una posición frente al contenido expuesto y las deficiencias al relacionar el nuevo conocimiento con experiencias anteriores, se constituyen en las principales conclusiones expuestas por esta prueba y que cuestionan la calidad de los procesos comunicativos desarrollados en el aula en cada uno de estos estadios de la educación. (ICFES- MEN, 2003)

La Prueba de Estado, que realizan los estudiantes que terminan la Educación Media, no hace sino reconfirmar las dificultades presentes en la interacción de los estudiantes con un texto escrito donde sus niveles de lectura se alejan del desempeño propio de un lector crítico y se acercan más al nivel literal que se ciñe al contenido explícito y que no trasciende los mensajes que el texto ofrece. (ICFES, 2002)

Las pruebas ECAES, aplicadas en algunas universidades, se consolidan como el mecanismo que evalúa los conocimientos de quienes culminan sus estudios de Educación Superior. Los resultados de estas pruebas en las instituciones donde han sido aplicadas han arrojado resultados preocupantes alrededor del desempeño lector que se aleja del pensamiento formal que debe caracterizar a los estudiantes de este nivel de educación. (ICFES-MEN, 2003)

Los logros insuficientes alcanzados por los estudiantes en estas pruebas son el reflejo de los pobres índices de lectura, producto de hábitos lectores mínimos, casi siempre dedicados a textos informales que no exigen un proceso de pensamiento complejo

(MISIÓN, 1995, 293) lo que sumado al desinterés hacia las prácticas lectoras producto del impacto que generan los medios de comunicación en la sociedad que con estímulos audiovisuales conquistan la atención de los niños y jóvenes, reflejan la decadencia de un sistema educativo que resta importancia a estos procesos intelectuales y que olvida que son una herramienta invaluable que permite la construcción de una verdadera autonomía intelectual.

Ante esta situación, es imperioso que el gobierno, las instituciones y las comunidades académicas asuman con seriedad esta problemática que cada día nos aleja del compromiso que debe afrontar la educación en el mundo contemporáneo.

La vida moderna está pidiendo personas creativas que tomen decisiones y que se adapten positivamente a los cambios que los tiempos van generando, cada vez con mayor frecuencia, a partir del desarrollo tecnológico, cultural, social y de orden académico. Se necesitan individuos flexibles que puedan acceder y apropiarse de la información que el mundo produce. Para ello es imprescindible potenciar en los futuros profesionales, habilidades que les permitan ser competentes en un medio que está en constante evolución. Una persona que no sea capaz de transferir, de identificar información pertinente y de aprovechar las oportunidades que la vida le ofrece para aprender sin que medie un tutor, tendrá pocas oportunidades de visionar un mundo diferente, de obtener un buen empleo y de escalar posiciones no sólo laborales sino intelectuales.

Se podría pensar que estos problemas sólo subsisten en sociedades como la nuestra donde las políticas educativas responden a factores externos y ajenos a nuestras realidades. Sin embargo, hay muchos países que las comparten: Inglaterra, Israel, Venezuela y Estados Unidos, han adelantado algunos trabajos sobre esta temática en el reconocimiento de las dificultades que caracterizan las prácticas escolares. En Colombia se han realizado algunas investigaciones relacionadas con esta situación. Muestra de ello, son los estudios hechos en la Universidad de Antioquia (Castañeda y

(Henao, 1998) en los que se concluye que los estudiantes llegan preparados para la lectura literal pero presentan dificultades serias para integrar los diferentes tipos de sentidos y para inferir; el Colectivo Comunicación de la Universidad del Norte (2002) señala que son muy pocos los estudiantes capaces de emitir juicios sustentados y tomar posiciones claras y justificadas con respecto al contenido total o parcial del texto; y la Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia en compañía de la investigadora Eloisa Vasco (De Zubiría, 2001); concluyeron que el pensamiento formal se encuentra casi ausente en los bachilleres, situación que frena el desarrollo del pensamiento crítico, y por ende, la progresión intelectual.

En la Universidad del Magdalena hace tres años se confirmó este panorama. Los estudiantes que presentaron el examen de admisión en el 2002 mostraron grandes falencias en el componente de comprensión de textos. Este hecho se corresponde con el bajo desempeño en las Pruebas de Estado que evalúan las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, y en las que la gran mayoría de los estudiantes no alcanza los niveles de lectura esperados. Esta situación generó en la institución el deseo de promover una Reforma Académica que invitara a la reflexión sobre el papel de la Universidad en el desarrollo de estrategias intelectuales que como la lectura facilitaran el acceso a otros saberes disciplinares gracias a las habilidades de pensamiento inherentes a ella. Es entonces cuando se crea la cátedra de Competencias Comunicativas con la que se pretende desarrollar las estrategias metodológicas conducentes a potencializar habilidades para descubrir y elaborar significados en los diferentes tipos de discursos. Esta cátedra es tomada por todos los estudiantes admitidos a primer semestre de todos los programas académicos ofrecidos por la Universidad con una intensidad de cuatro horas semanales y tiene como ejes temáticos principales las habilidades relacionadas con el acto lector y el proceso escritural.

Por ello, la necesidad de diseñar un programa pedagógico enfocado a reflexionar y a brindar herramientas metodológicas que contribuyan de manera efectiva a modificar

sus estructuras cognitivas y a valorar la comprensión lectora como un elemento eficaz en la búsqueda de una riqueza conceptual que debe animar a todo aprendiente, alienta el proyecto de investigación “Desarrollo de competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios” que apunta a la planeación, ejecución y evaluación de estrategias que permitan avanzar positivamente en el proceso educativo, para mejorar los estándares de calidad establecidos para cada uno de los programas y el desempeño académico y social de los futuros profesionales de la Universidad del Magdalena.

Estos jóvenes necesitan y merecen la oportunidad de ser mejores. Es urgente brindar alternativas concretas a sus dificultades en la utilización del lenguaje como un mediador con el mundo. Unos espacios y unos contextos académicos que sigan los lineamientos que está reelaborando la pedagogía moderna, cuya preocupación es el desarrollo del potencial del ser humano y la lucha por la educación de individuos comprometidos con su entorno y su formación.

En este sentido, la Universidad del Norte, consciente de su papel formador y entendiendo que el docente es quien está llamado a reorientar el trabajo en el aula, ofrece la Maestría en Educación con énfasis en Cognición. Estudios que ofrecen la oportunidad de prepararse en el manejo pedagógico de los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan en los espacios de aprendizaje intelectual, y que quiere responder al reto de las universidades colombianas: liderar los procesos pedagógicos que caracterizan el aula en la búsqueda incansable de la calidad académica.

La Universidad del Norte brinda seminarios sobre teorías cognitivas, investigación, educación, pedagogía y comprensión lectora, entre otros, con la intención de enriquecer los lineamientos conceptuales en los que se fundamenta el proceso investigativo.

El proyecto INCIDENCIA DE UN PROGRAMA DE LECTURA RELACIONADO CON EL NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS responde a las exigencias del área de énfasis de la Maestría, pues a partir de este ejercicio investigativo se busca alcanzar la calidad educativa a la que está llamado el sistema escolar; explora las habilidades mentales involucradas en el actor lector y valida la transformación cognitiva que ocurre en los estudiantes a partir de un programa de intervención que recoge diversas estrategias metodológicas que desarrollan procesos intelectuales complejos, característicos del pensamiento formal.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Universidad del Magdalena, en la Facultad de Estudios Generales que se ha convertido en una unidad académica atípica al congregar a todos los estudiantes que ingresan a primer semestre y que busca nivelar sus procesos de formación resultado de prácticas pedagógicas disímiles en los niveles precedentes de educación. En él participan los investigadores que hacen parte del cuerpo de docentes del Alma Mater, orientando el curso de competencias comunicativas y los estudiantes de primer semestre. De igual manera, se cuenta con el apoyo de la Institución comprometida en acompañar el proceso porque se han realizado espacios de sensibilización hacia la necesidad de visionar el problema de lectura, no como una situación inherente sólo a los docentes de lenguaje, sino como una realidad afín a todas la disciplinas del saber pues utilizan como instrumento de la adquisición de conocimientos, la mediación de las habilidades comunicativas como la lectura y la escritura. Además, la Universidad reconoce que el campo de la investigación da credibilidad en los procesos académicos adelantados y se constituye en una forma de construir conocimiento y por esta razón está interesada en viabilizar todos los trabajos de corte científico que como este contribuyen a mejorar la calidad académica y de vida de los estudiantes que en la Facultad de Estudios Generales, inician su camino intelectual en el mundo universitario.

Los argumentos anteriormente expuestos alimentan la elaboración del proyecto sobre el desarrollo de las competencias lectoras en estudiantes universitarios y al mismo tiempo

exigen una contextualización del ejercicio investigativo a la luz de los postulados teóricos que han enriquecido su construcción y que direccionan el proceso de diagnóstico, ejecución y evaluación del programa de intervención diseñado para afrontar las deficiencias lectoras en los procesos académicos en la Universidad del Magdalena.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se realiza un recorrido por los contextos que fundamentan esta investigación. Partiendo desde los ámbitos internacionales hasta los locales, poniendo gran atención a los retos de la educación superior en el siglo XXI, a las prácticas que deben asumirse y a las bases que ayudarían para alcanzar un óptimo desempeño. Por otro lado, se revisan los conceptos de competencias, competencias lectoras, los niveles de lectura, la lectura crítica y el taller educativo. El eje del capítulo es la educación, la cual viene a convertirse en el punto de encuentro en el cual confluyen todas las posturas teóricas alrededor de las cuales se teje la estructuración del discurso que va conduciendo hacia los campos de la cognición y de allí mucho más de cerca a la lectura. Entiéndase, entonces, que este recorrido obedece a los derroteros que orientan la búsqueda de los mundos posibles en los campos de la experiencia lectora. El primer tópico se refiere al nivel de educación superior.

2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS RETOS

La Educación Superior, en el ámbito mundial, viene afrontando retos que deben convertirla en el espacio propicio para la construcción del conocimiento a partir de la reflexión académica desde el trabajo en grupo y la puesta en marcha de propuestas de investigación iluminadas por los grandes desafíos que genera la globalización y el vertiginoso avance de la tecnología.

Estos desafíos en el ámbito mundial, según datos extractados de la Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada por la UNESCO (Delors, 1987), son los siguientes, en lo referente a las misiones:

- Formar diplomados altamente calificados

- Constituirse en espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente
- Generar y difundir conocimiento por medio de la investigación
- Promover las culturas regionales, nacionales e internacionales
- Proteger y consolidar valores de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y mejorar la educación en todos los niveles especialmente mediante la capacitación docente.

El mundo del siglo XXI se enfrenta a insalvables circunstancias que de una u otra manera deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de los procesos formativos del estudiante universitario. Así se entiende en la siguiente cita:

“(...) la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”. (Delors, 1987, 30)

Pero no sólo lo anterior es lo vital en el trabajo de la Educación Superior, también es necesario que se asuma la realidad universitaria como un ejercicio de crecimiento en todos los niveles posibles y la Universidad entre de una vez y para siempre en el rol de las recomendaciones válidas que se escuchan en el planeta:

“La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no se debe menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar..." (Delors, 1987, 34)

A pesar de que los sistemas educativos formales pretenden dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, se hace necesario concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Esta investigación acoge las recomendaciones planteadas por la UNESCO y afronta su labor de intervención teniendo presente cada una de ellas. Está de acuerdo con una visión reestructurada y un modelo de enseñanza superior que tenga como eje al estudiante y su óptima formación para que esté en la posibilidad de participar decididamente en el mejoramiento de la calidad de vida de su sociedad. En otras palabras, este trabajo investigativo fundamenta su ejercicio en los retos a los que se enfrenta la Educación Superior en el mundo actual.

Luego de mirar lo que existe en la aldea universal, se deben revisar los planteamientos a nivel nacional

2.2. EL PANORAMA NACIONAL

En el ámbito nacional, a nivel educativo se han producido grandes eventos que repercuten en las propuestas para la superación de los problemas de la educación:

Lo más significativo y que mayor eco ha tenido para el desarrollo educativo en el país fue el nombramiento de un grupo de personajes sobresalientes de la patria, entre quienes se contaban científicos, escritores, investigadores y artistas -todos con amplia trayectoria y reconocimiento internacional-, para la conformación de un grupo que se llamó Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, hecho que se dio en la presidencia de César Gaviria en 1993. Uno de los propósitos de esta comisión fue proponer directrices para mejorar la calidad y eficiencia de la universidad en el contexto de la realidad colombiana y en la perspectiva de la inserción internacional.

Según la comisión de sabios, “Por educación se entiende no solamente los procesos que ocurren en las aulas del sistema escolar, sino todas las actividades y fenómenos que se dan en el sistema educativo, más amplio que el escolar, y por fuera de esos sistemas, principalmente en la familia, el vecindario, y a través de los medios de comunicación...” (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo 1995a-116). Sin embargo, es importante reconocer que la educación desde las escuelas debe encaminarse a la organización sistemática y secuencial de dichos conocimientos.

Entre las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995a,133) se destacan:

“La universidad deberá asumir como núcleo central de sus esfuerzos la generación de conocimiento, tanto socialmente nuevo a través de la investigación sobre los problemas sociales relevantes, como universalmente nuevo a través de investigación de frontera”.

Por otra parte, la Misión en su interés por mejorar los niveles de desarrollo académico en las instituciones educativas, señala que los estudiantes con dificultades en su desempeño deben tener apoyos especiales que les den la posibilidad de obtener buenos resultados en sus logros, por ello plantea:

“Desarrollar estrategias y acciones de apoyo a los estudiantes que la soliciten, a los menos aventajados y a quienes por sus puntajes de admisión se pueda prever, tengan mayores probabilidades de desertar”

Ahora bien, sin demeritar el trabajo desarrollado por los docentes en los niveles precedentes, es necesario tener en cuenta que la comisión de sabios planteó que el trabajo de las instituciones se debe centrar en tres ejes primordiales, a saber: la lectura, la producción de textos y las habilidades de pensamiento. Esta recomendación de quienes han estado a la vanguardia del conocimiento en Colombia, que tienen reconocimiento en el mundo entero por sus logros significativos para la humanidad desde cada uno de sus saberes, entra a direccionar los ideales de la educación en la nación colombiana. Ello se puede apreciar en la legislación nacional, en las normas que dirigen el quehacer educativo en la patria y que son tratadas a continuación.

2.3. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA NORMA

En el desarrollo de esta investigación, se tuvieron en cuenta las recomendaciones del marco legal educativo. Se encontró que la Ley General de Educación, define educación de la siguiente manera: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 1994, 7). Esta ley deja claro que en el país la educación debe propender por el desarrollo integral del ser humano y que todas las entidades educativas de Colombia tienen la obligación de entregar a la sociedad un ciudadano que no sólo sepa **hacer**, sino que además sepa **ser**, lo cual está en consonancia con lo recomendado por la UNESCO (Delors, 1987) dentro de los retos de debe asumir la educación hoy.

Por otro lado, la Ley 30 de 1992, que regula la Educación Superior en el país, afirma en su artículo 1: “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica y profesional” (MEN, 1992, 5). Por ello, la formación que brinde la Universidad a sus estudiantes, debe cumplir con procesos de desarrollo que permitan la formación óptima de los futuros profesionales.

Esta investigación se enlaza con la directriz normativa, creando en los estudiantes la necesidad de volverse críticos y proponentes de un nuevo ejercicio lector. Desde las asignaturas del Ciclo General, se ven reflejadas tanto las orientaciones de los sabios como las del Ministerio.

Estas orientaciones políticas direccionan el papel de la educación superior a nivel regional, ambiente que se estudia en los siguientes apartes.

2.4. LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN

En el ámbito regional, las universidades iniciaron un proceso de integración a partir de redes que tienen como finalidad alcanzar óptimos niveles de conocimiento desde la investigación interdisciplinaria e interinstitucional. La intención principal es aunar esfuerzos para que los futuros profesionales egresados de la Educación Superior en el Caribe colombiano, participen en el mejoramiento de la calidad de su servicio a la sociedad (Abello, Ramos y Correa, 1997). Estas han empezado a mirar los niveles precedentes con el objeto de hacer aportes académicos a la formación de los jóvenes que luego pasarán a los distintos programas de pregrado ofrecidos por ellas.

Es importante resaltar que el desaparecido Corpes Costa Atlántica presentó en 1997, un informe sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el Caribe colombiano,

estudio que cierra con la propuesta de conformar el Sistema Regional de Ciencia y Tecnología, y en lo referente al Subsistema de Educación lo describe como “el conjunto de acciones y condiciones que tienen por objeto la formación o perfeccionamiento de los recursos humanos que deben desempeñarse en el sistema para su adaptación y rápida inserción en la dinámica internacional” (Abello et al, 1997,249).

Lo anterior direcciona un trabajo que mejora las condiciones del profesional a partir de acciones que intervengan efectivamente la formación de estudiantes universitarios. Esto, sumado a la finalidad de quienes integraban el Corpes Costa Atlántica, pareciera aclarar el panorama educativo en la Costa Caribe, pues los pensadores integrantes de la mencionada entidad territorial planteaban que el Subsistema de Educación debía “facilitar a la población conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que le permitan contribuir efectivamente a la creación, importación, intermediación y utilización de conocimientos, fortaleciendo las capacidades endógenas en ciencia y tecnología” (Abello et al, 1997, 249).

De acuerdo con el Corpes, quienes dirigen la Educación Superior en la región, están en la obligación de buscar el crecimiento del ser humano en aspectos que vayan más allá de la manipulación, que lo lleven a la capacidad de procesar conocimientos para utilizarlos de manera más acorde con las necesidades propias del entorno y del planeta. La Educación Superior debe posibilitar, a través de estrategias prácticas, el desarrollo de destrezas y habilidades que conduzcan a la capacidad de creación a partir de los conocimientos y experiencias previas.

La educación en la Costa Caribe tiene la obligación de responder ante la competitividad de esta región, y dentro del sistema educativo, la universidad debe responder a una finalidad clara que, al decir de Ferro Bayona, no sólo busca un profesional que conozca, sino que tome posición, que esté en la posibilidad de asumir una actitud crítica frente al entorno: “en la medida que la ciencia y el conocimiento asuman responsabilidades con la humanidad que sobrepasen los fines de la utilidad y el pragmatismo y les

comprometan con la generación de conocimientos que aumenten la capacidad crítica de nuestro análisis de la sociedad y de nosotros mismos se alcanzará un real y efectivo desarrollo” (Ferro citado por Abello et al, 1997, 251). He aquí entonces el compromiso de las instituciones de educación superior y el aporte que esta investigación, desde su ejercicio de aula, hace al mejoramiento del horizonte en materia de formación de profesionales con capacidad crítica y propositiva para el rompimiento con las viejas prácticas que han dejado al contexto caribe colombiano en los estados de postración en que se encuentra.

A nivel regional el reto es grande, como se pudo observar en los párrafos anteriores. En los siguientes apartes se hace un sondeo en el ámbito local.

2.5. LA EDUCACIÓN EN LO LOCAL

Al hablar de educación superior en el departamento del Magdalena es necesario enfocar la mirada hacia la única institución pública de Educación Superior que existe, la Universidad del Magdalena. En esta institución, se tiene preocupación por las deficiencias académicas presentadas en el entorno y al interior de la misma y estas situaciones fueron analizadas en un proceso llamado Reforma Académica. En este proceso se reorientó el ejercicio de docencia para la formación de los nuevos profesionales con énfasis especial en la investigación, pero buscando la optimización de los procesos llevados a cabo para esa formación. Aquí se puede resaltar que la Misión de la Universidad del Magdalena en uno de sus apartes expresa:

“la formación de:

(...) personas íntegras, con capacidad de liderazgo y gestión en todas sus dimensiones, que trasciendan como agentes de cambio regional, nacional e internacional; que se constituyen en ciudadanos libre-pensadores, capaces de expresar en forma crítica sus ideas con fundamentos epistémicos en los diversos ámbitos de la actividad científica y social”. (Henríquez, Gutiérrez, Escorcia, 2002, 15).

Esta universidad va en procura de un colombiano íntegro, consciente de sus necesidades y de sus fortalezas para alcanzar las metas. Esta institución brinda oportunidades para que sus profesionales desarrollen el pensamiento desde una perspectiva autónoma. Lo cual tiene cohesión con esta investigación pues el trabajo con la lectura crítica genera un ser humano capaz de asumir una posición clara frente a la realidad y le entrega elementos que le ayuden a la construcción de su autonomía, que al decir de Kant le apoye en su vida para alcanzar la mayoría de edad.

Es necesario anotar que la Universidad del Magdalena se encuentra organizada en Ciclos: el Ciclo de Formación General, el Ciclo de Fundamentación Básica o de Facultad, el Ciclo de Profesionalización o de Profundización y el Ciclo de Práctica. Cuando el estudiante es admitido a cualquiera de los programas e ingresa a la universidad, debe cursar el Ciclo General. Este ciclo orienta el trabajo hacia la formación en la cultura del conocimiento general, la historia de la humanidad y de la ciencia, se constituye en un plan que procura el mejoramiento de las competencias básicas para asumir con mayores probabilidades de éxito su formación profesional (Henríquez et al 2002, 6).

Una de las áreas que se trabaja en este ciclo es Competencias Comunicativas, cuyo énfasis principal es la lectura. En la Universidad del Magdalena, desde el proceso de Reforma Académica, ha sido tomada muy en cuenta dentro del currículo institucional; tanto es así que se puntualiza:

“Las acciones que realiza el estudiante en su proceso de aprendizaje no pueden seguir siendo concebidas y evaluadas de manera desarticulada y alejada tanto de las gramáticas específicas de las disciplinas como de su contexto cotidiano. En este sentido, se puede observar un claro énfasis en la competencia comunicativa en tanto aspecto central de la interacción y apropiación efectiva, por parte del estudiante, de las disciplinas y áreas del conocimiento, y de su situación social” (Henríquez et al 2002, 40).

Además, se enfatiza una relación estrecha entre el lenguaje y las competencias, afirmando:

“... la reflexión sobre competencias, entendidas como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos establece, para la formación académica, el vínculo esencial con el lenguaje en la medida en que éste es concebido como una experiencia a través de la cual se determinan los modos en que el hombre se relaciona con la realidad” (Henríquez et al 2002, 40)

Se aprecia, entonces, la importancia del trabajo con el lenguaje en la Universidad del Magdalena y la necesidad de entrar en los aspectos concernientes al desarrollo de las competencias lectoras y del conocimiento desde este aspecto. No es una simple pretensión grupal, es un sentir la revisión de los conceptos y la puesta en escena de una nueva perspectiva didáctica que satisfaga las necesidades de la comunidad universitaria.

Luego de este recorrido por las realidades y los retos que deben asumirse a nivel mundial, nacional, regional y local, es necesario entrar en los ambientes de trabajo en lo referente al lenguaje.

2. 6. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE

A lo largo de la historia de la humanidad, muchas han sido las discusiones generadas alrededor de la relación existente entre lenguaje y pensamiento. Pero es importante señalar que esta relación se encuentra estrechamente ligada a un tercer elemento que es el conocimiento y a través de éste con la educación.

En esta investigación se toman como fundamentales los planteamientos del científico ruso Lev Simionovitch Vygotski en cuanto a la relación entre el lenguaje y el pensamiento y en lo referente a la Zona de Desarrollo Próximo.

Se puede iniciar una discusión al respecto señalando que la escuela soviética, con uno de sus principales pensadores, L.S. Vygotski, plantea que el desarrollo del pensamiento antecede al desarrollo del lenguaje (Schaff, 1984, 149), pero que en un momento determinado se integran para conformar una unidad inseparable. El uso del lenguaje implica el pensamiento -la comprensión de significados que está ligada de manera estrecha con sus portadores materiales en un lenguaje determinado- así también, cualquier pensamiento implica el uso de un lenguaje. Esto último lo expresó sabiamente Vygotski cuando dijo “El pensamiento culmina en la palabra” (Vygotski citado en Luria, 1993, 93).

En su obra Pensamiento y Lenguaje, Vygotski entiende el pensamiento como “auto-orientación dentro del mundo” y lo ubica como una unidad con el lenguaje -entendido como lenguaje en cualquier forma y para el uso del que expresa o del interlocutor-, ya que es fundamental el papel que desempeña éste (y más que todo la palabra) dentro de los procesos de abstracción, análisis y síntesis.

Adam Schaff expresa acerca de la conceptualización de Vygotski: “La fundamentación del problema sobre la base de investigaciones experimentales respecto a la formación y desarrollo del pensamiento conceptual le permite tratar un problema central: el de la unidad de pensamiento y lenguaje (...) El pensamiento del niño que habla, siempre es hablado, pero el hablar siempre es intelectual. Vygotski también identifica consecuentemente el concepto y el significado de la palabra (...) Distingue entre el aspecto físico y el aspecto semántico del proceso de hablar, y sigue el desarrollo de su interdependencia...”(Schaff, 1983, 150).

Es necesario reconocer, desde lo anterior, que el ejercicio humano del pensar tiene sus bases principales en el reconocerse como hablantes y como usuarios activos de la palabra.

Desde esta perspectiva, si la educación tiene como principal fin el conocimiento y éste depende grandemente del pensamiento -pensamiento que en su relación con el lenguaje influirá activamente sobre la posibilidad de investigación de la realidad y sobre su conocimiento- entonces, se entiende que el pensamiento es singularmente importante ya que sirve de base para la asimilación y empleo del conocimiento y constituye el medio fundamental de la actividad cognoscitiva del ser humano.

En lo concerniente al ejercicio práctico de la teoría cognitiva, en los aportes que se le da al trabajo en el aula, de este autor ruso se toma la conceptualización de lo que los teóricos llaman la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Al introducir la noción de Zona de Desarrollo Próximo, Vygotski (1988) reubicó el lugar de la instrucción, de la enseñanza, como un punto de apoyo que expandiera las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo:

"La zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 1988, 133). En esta investigación, el concepto de ZDP es empleado para la organización de los talleres, básicamente en los últimos pasos, que tienen que ver con la socialización y corrección de los ejercicios a partir de las observaciones de los compañeros.

El acento que ya Vygotski había puesto sobre la ruptura que separa al hombre con respecto al animal de contar con dos líneas de desarrollo: la vía natural (biológica) y la vía cultural (la adquisición de herramientas materiales y cognitivas como el lenguaje, la escritura, etc.) definía la naturaleza social de las tareas que se pondrían como retos en esta zona proximal de desarrollo y que fueron trabajados después por varios de sus alumnos, entre ellos Leontiev (1984) y Luria (1980).

Jerome Bruner (1986), un psicólogo norteamericano profundamente interesado en los problemas de la educación y difusor de las teorías constructivistas de Piaget y Vygotski, se dedicó a trabajar estas ideas acoplándolas a la figura de "tutoría" en la educación, así como al contexto de la interacción temprana madre-hijo, como modelo para investigar el funcionamiento de la zona proximal de desarrollo.

Valsiner (1987) se propone delimitar topológicamente esta noción de Zona de Desarrollo, en la que convergen dos o más personas para interactuar y negociar los propósitos. Así, aunque es una zona de interacción, los límites de posibilidad de actuar son distintos y están definidos desde distintos ángulos y perspectivas. El niño llega con un juego de posibilidades de movimiento y de acción (límites físicos, biológicos, cognitivos, culturales, familiares) a encontrarse con la zona del otro con quien interactuará (Vygotski, 1993). El adulto también canalizará la actividad conjunta hacia metas previamente establecidas orientadas por valores culturales externos. En cada fase habrá que redefinir los nuevos valores, tanto de movimiento como de restricción, de los que estén involucrados en este proceso de interacción o socialización y los resultados no serán de ninguna manera lineales o acumulativos, sino sujetos a transformaciones.

Con esta idea de diversidad de perspectivas que cada quien trae, propuesta ya por Valsiner, la redefinen Newman, Griffith y Cole (1991) como una zona de construcción de conocimiento. La zona proximal de desarrollo es una zona de intersubjetividad: un lugar de encuentro de mentes, de negociación de significados y de clarificación progresiva a medida que avanza la interacción o el desarrollo de la tarea.

Cabe aclarar que la posibilidad de obtener buenos resultados en la ZDP, depende en gran medida de la capacidad de negociación que se tenga, de la lectura que se pueda hacer de las perspectivas que el otro presenta y de la dirección que se realice por parte del docente en este ejercicio.

Cambiando un poco de perspectiva, en el siguiente aparte se desarrolla un paneo por los ambientes de la lectura.

2.7. EDUCACIÓN Y LOS AMBIENTES DE LA LECTURA

Cuando una sociedad trasciende la comunicación cara a cara necesita comunicarse a través del tiempo y el espacio, cuando requiere recordar su herencia de ideas y conocimientos se vale del lenguaje escrito. Por ello, si el lenguaje escrito es el mismo y cumple las mismas funciones intercomunicativas en los sujetos –aún en la pluralidad de las lenguas- se puede afirmar que hay un único proceso de lectura, pues “no hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una” (Goodman, 1982, 17). De tal manera que la diferencia entre un buen y un mal lector radica en la profundidad y acierto con que cada uno utiliza ese proceso.

Este proceso está por encima de las ortografías de los idiomas, de las mismas características diversas de los tipos de textos, de las intencionalidades de los autores e intereses de los lectores. El verdadero eje del proceso lector debe constituirse desde la transacción autor-texto-lector, donde convergen no sólo la capacidad lectora de un individuo en particular, sino el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico y los esquemas conceptuales (Rosenblatt, 1978)

La lectura es interpretación y ella depende del éxito con que el lector pueda transaccionar significados a partir del texto. En el proceso de lectura se emplea una serie de estrategias para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura como todo proceso exige un orden y una estructuración donde el lector pueda desarrollar estrategias para tratar con el texto y construir significados a partir de la interacción con él. Además, el lector debe dejar abierta la posibilidad de modificar esas estrategias si considera que durante el proceso no es exitoso.

Se puede pensar en la lectura como en un proceso cíclico donde en cada paso se va progresando para preceder a otros hasta que el lector se detiene o la lectura llega a su fin. La lectura inicia con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical y termina con un ciclo de significado. (Goodman, 1982, 23)

El ciclo óptico apunta a la adquisición de los mensajes a partir de la lectura fonética del texto. Éste es un paso fundamental del proceso porque a través de una adecuada decodificación de contenidos se construyen significados pertinentes a la realidad del texto.

El ciclo perceptual aborda los detalles gráficos del texto que enriquecen el valor comunicativo del mensaje escrito. Los dibujos, encabezados, resúmenes y cuadros agregan significados que ayudan a completar el sentido global de la lectura.

El ciclo gramatical requiere fuertemente el uso de la predicción y la inferencia para ser capaces no sólo de reconocer elementos clave de las pautas de oración (nexos, sufijos, prefijos, puntuación), sino predecir las relaciones que se dan entre ellas y en qué contribuyen a la elaboración de significados complejos.

El ciclo del significado es el momento más importante del proceso de lectura pues si bien el significado es construido mientras leemos, es también construido por la constante modificación de información producto de la acomodación a partir de las nuevas percepciones logradas. Éste es el final del recorrido cuando se logra una verdadera aprehensión del sentido del texto gracias a la transacción autor-texto-lector.

2.8. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS

Los cambios en la educación generados a partir de las perspectivas mundiales señaladas al inicio de este marco, han hecho que en el país empiece a hablarse de

evaluación por competencias. En tal sentido, se debe revisar el concepto de competencias, que usualmente se entiende como saber-hacer en contexto (Somonte, Cabeza, Arenas et al, 1999), pero es necesario pasar más allá del ejercicio de manipulación, debe traslucirse en el ámbito del ser, en su forma de ver el mundo, enrumbado en los cuatro pilares de la educación presentados por la UNESCO (Delors, 1987) como los orientadores de la formación. En consonancia con ello, es necesario replantear el concepto asumiéndolo desde los siguientes ambientes:

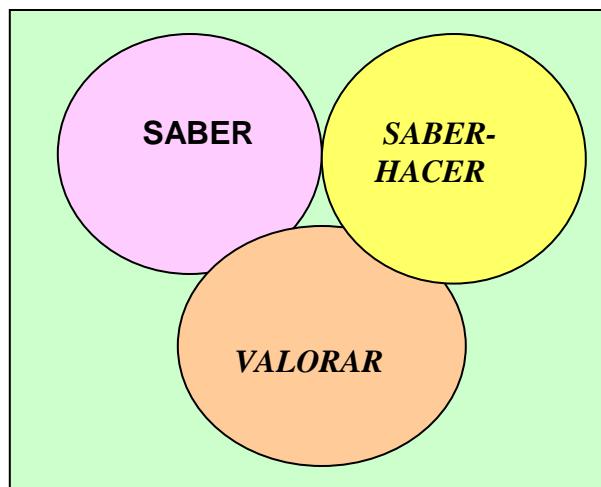


Figura 1. Formación de una competencia

El saber, entendido como el conocimiento asimilado por el individuo, la información procesada y almacenada en la memoria y con la cual se puede responder en cualquier momento que se la requiera.

El saber-hacer, como la posibilidad que tiene el individuo de utilizar conocimientos para resolver problemas y obtener productos elaborados de manera tal que respondan a las necesidades presentadas.

Pero es necesario, además de lo anterior, tener en cuenta que una competencia requiere también que el individuo valore sus conocimientos y evalúe los instantes en los

cuales puede hacer uso de ellos, sin perjudicar a sus semejantes y utilizándolos de la forma más eficiente, escoger los procedimientos más acertados y alcanzar un excelente nivel de rendimiento sin detrimento de su persona ni la de los otros. Por otro lado, la competencia permite al ser entender qué tan importante es dicho conocimiento para él y para sus congéneres.

Lo anterior se enlaza con el planteamiento de Eduardo Serrano quien al hablar de competencias plantea: “considerada como estructura modal, la competencia se presenta de dos maneras, como saber hacer y como poder hacer. La primera estructura modal da lugar a la competencia cognitiva; la segunda a la competencia potestativa”. (Torres et al, 2002, 184). Ello entendiendo que el individuo tiene el conocimiento, pero también tiene la potestad de hacer uso de él o no, de acuerdo con su propia consideración. Por esto, evaluar por competencias implica tener en cuenta la visión del ser.

Dentro del ambiente actual, en Colombia se habla casi a diario de las pruebas por competencias, SABER, EXAMEN DE ESTADO y ECAES, como los ejemplos más significativos en este tipo de evaluación. En lo correspondiente al nivel de Educación Superior, actualmente se desarrolla el Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES). Estas pruebas requieren un buen desempeño lector del estudiante y las competencias de los estudiantes que egresan de las diversas carreras profesionales.

Las pruebas ECAES fueron reglamentadas por el decreto 1781 emanado del Ministerio de Educación Nacional, documento en el cual se definen así: “Los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo” (MEN, 2003, 1).

Para desarrollar estas pruebas y alcanzar excelentes desempeños, los estudiantes requieren buenos niveles de competencias lectoras, temática que es tratada a continuación.

La aproximación a la lectura como una de las manifestaciones de ese actuar en el medio, reflejando el conocimiento del mundo, se consolida como un reto de la educación (Torrado, 1999). En aras a no ser inferiores a este compromiso, los docentes de las diferentes áreas del saber deberían aunar esfuerzos para realizar un trabajo de equipo cuyo objetivo sea desarrollar las competencias lectoras pretendiendo activar las herramientas simbólicas e instrumentos culturales adecuados que favorezcan la transacción autor-texto-lector en la búsqueda de acceder a otras visiones de mundo que permiten vislumbrar múltiples saberes (Eco, 1987). No se puede desconocer que en el ámbito académico una de las formas más utilizadas para acercarse al conocimiento es la lectura y por ello hay que enfatizar el trabajo en el aula y el que se realiza independientemente y a distancia en el desarrollo de estas habilidades comunicativas.

Volviendo al ámbito nacional, las competencias relacionadas con la lectura se asocian con el trabajo que debe realizar el aprendiente al abordar un texto y tratar de transferir su contenido, asumiendo una realidad y unos conocimientos que hacen parte del mapa cognitivo de los mismos (Bustamante, 2003). Al considerar la competencia como “saber hacer en contexto”, se espera que el estudiante realice acciones que le permitan establecer el contacto con un texto escrito en una constante participación y construcción de lo social (MEN, 1996). Las competencias que validan la interacción del individuo con el medio que le rodea a través del desarrollo de las habilidades comunicativas básicas como son leer, escribir, hablar y escuchar se clasifican según el MEN (1996) en:

Competencia Interpretativa: Permite encontrar el sentido del texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de argumentos a favor y en contra de una propuesta,

entre otras. La reconstrucción local y global de un texto es el objetivo de este tipo de competencia que pretende vivenciar la visión de mundo particular del autor.

Competencia Argumentativa: Da razón de una afirmación y se expresa en el porqué de una proposición, en la articulación de conceptos y teorías, en la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamenta la reconstrucción global; en la organización de premisas para sustentar una conclusión, en el establecimiento de relaciones causales, entre otras. Retomar el contenido expreso en el texto y tomar posición ante él como consecuencia de las experiencias individuales en la acción social es una característica de esta competencia.

Competencia Propositiva: Apunta a la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de mundos posibles, el establecimiento de regularidades y generalizaciones, la propuesta de alternativas de solución a conflictos sociales, la elaboración de alternativas de explicaciones a un conjunto de ellos, o la confrontación de perspectivas presentadas en un texto, entre otras (Angarita, 2000). Postular alternativas propias frente a diferentes retos intelectuales con la intención de brindar caminos alternos en la consecución de metas claras y asertivas es la finalidad de la competencia descrita.

2.9. EL MUNDO DEL TEXTO: NIVELES DE LECTURA

Todos los lectores no se acercan al texto con la misma perspectiva. La efectividad del proceso lector, depende en gran medida, del nivel de competencias que maneje en su experiencia comunicativa. Estos niveles son descritos por Pérez (2003, 40-43) así:

2.9.1. La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto.

En este nivel se explora la información que se encuentra explícita en el texto y que constituye el mensaje que el autor quiere transmitir. No se profundiza en el contenido textual y se limita a indagar acerca de los enunciados que lo conforman. El lector no

trasciende lo que la lectura expresa y por lo tanto no ahonda en otros sentidos que puedan derivarse de él y se limita a explicar lo que el texto dice. En este tipo de lectura se analizan los siguientes aspectos:

- 2.9.1.1. Transcripción: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etc.
 - 2.9.1.2. Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
 - 2.9.1.3. Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.
- 2.9.2. Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto.

Se preocupa por reconstruir el sentido del texto a partir de inferencias realizadas con base en la información que lo caracteriza. En ella, el lector pone en juego su capacidad para realizar deducciones y descubrir a partir de las pistas y claves que el texto sugiere los mensajes implícitos en su contenido. Busca el establecimiento de las diversas relaciones lógicas que lo estructuran para acercarse a los valores sociales y culturales planteados por el texto y su conexión con códigos más amplios. El mundo del conocimiento y el mundo cotidiano se funden para dar paso a la simbolización propuesta por la cultura y se encuentra condensada en la lectura. En ella se pueden destacar los siguientes componentes:

- 2.9.2.1. Encyclopedia: Se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

- 2.9.2.2. Coherencia global – progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.
- 2.9.2.3. Coherencia global – cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

2.9.3. Lectura crítica intertextual / Comprensión global del texto.

En este tipo de lectura se produce la verdadera abstracción de lo leído, al tener la posibilidad de tomar distancia del texto, para presentar un punto de vista particular sobre él y relacionar esos nuevos mensajes con la experiencia previa acumulada en su interactuar con el medio. Como los actos de lenguaje sólo pueden ser explicados de acuerdo con el contexto situacional en que son emitidos, en este nivel se espera que el lector debole esa intención, lo que exige la permanente contrastación entre lo explícito y lo implícito, es decir, entre lo dicho por el texto y lo que se puede deducir a partir del análisis del contenido textual. Lo anterior, relacionado con la cotidianidad del lector, facilita la toma de posición frente a lo leído y el desarrollo de inferencias a partir de la comparación entre la información que recibe en el mundo de la escuela y la información proveniente del mundo en que habitualmente se desenvuelve (Álvarez, 2001). Además pretende indagar sobre las formas como el lector utiliza los saberes del texto con la intención de trascender el sentido literal de la lectura y proyectarlo a la cotidianidad. Exige la valoración del sentido del texto como una fuente de reconstrucción de la realidad social con miras a explicar los fenómenos, adentrarse en la problemática humana, establecer posibilidades de solución y determinar alternativas de cambio en el logro de una comunidad responsable, comprometida y justa (Jurado y Bustamante, 1985). La conciliación entre conocimiento, cultura y cotidianidad es el horizonte de este componente del proceso lector.

Es importante tener en cuenta los siguientes elementos:

- 2.9.3.1. Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.
- 2.9.3.2. Contexto e intertexto: Se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.
- 2.9.3.3. Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto y respuesta a la intención de comunicación

En otra perspectiva del estudio, es necesario plantear que el trabajo con la lectura requiere la revisión de algunas posturas frente a los procesos de pensamiento. En este ámbito, se presentan las siguientes reflexiones.

2.10. LA EDUCACIÓN Y LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO

El sistema educativo colombiano desde finales del siglo pasado hasta el momento ha venido sufriendo una serie de cambios, no sólo en sus lineamientos sino también en los compromisos que asume frente a la población que llega hasta sus aulas buscando unos caminos que le permitan mejorar sus condiciones de vida. Entre 1870 y 1880, coincidiendo con la llegada al país de los educadores pestalozzianos se instaura el sistema de la educación elemental cuyo ideal pedagógico fue: en educación se trata de formar cabeza, corazón y manos. A finales del siglo XIX se vincula la educación al desarrollo humano como una derivación de la acción educativa práctica que motivó la investigación crítica. En el siglo XX se admite el término formación integral y esta se constituye en objeto de la educabilidad que se propone asesorar al niño, al joven, al

adulto que han devenido en alumnos, en su proceso de convertirse en personas competentes o en su afán de ajustarse armónicamente al ideal social (CNA, 1999, 23). Siguiendo el recorrido, en la segunda mitad del siglo XX se instauran en nuestro país los paradigmas de las Ciencias de la Educación, las Teorías Curriculares y las Ciencias Cognitivas, con las cuales se deben construir conceptos y teorías que posibiliten un diálogo que refuerce la fuerza interpretativa y comunicativa de los conceptos de enseñanza y formación. (CNA, 1999,33).

Los procesos crecientes de democratización y modernización del país, los cuales se expresan hoy en diferentes aspectos de la vida social nacional y en la movilización de diferentes fuerzas colectivas, han transformado las demandas sociales y han creado la necesidad de reestructurar los principios y contenidos educativos (CNA, 1999). Estos cambios son diseñados por el Ministerio de Educación Nacional quien convoca a las Secretarías de Educación para que a través de los docentes, vinculados en cada región, lleguen hasta las instituciones de educación básica, media y superior las modificaciones que deben asumirse. Sin embargo, cada una las aplica según sus necesidades, atendiendo a la responsabilidad que se les ha encomendado en cuanto a la formación que deben recibir las futuras generaciones que están llamados a enfrentar un mundo donde hay que tener el conocimiento y la información pero además las capacidades para aplicarlos según los requerimientos de los momentos y los contextos propios de la vida cotidiana, laboral o académica.

Mirando la educación desde esta perspectiva, la relación realidad-lenguaje adquiere un carácter relevante. Muchos autores han planteado su apreciación sobre la importancia del lenguaje como el vehículo que permite realizar la transferencia que materialice y fije las aprehensiones necesarias para llevar las realidades del mundo a las estructuras mentales y desde allí al pensamiento de otros interlocutores a través del acto comunicativo. Habermas (1987) plantea que todo saber es proposicional, es decir, que todo lo que conocemos, hablamos y actuamos está mediado por las oraciones, es materialización del lenguaje. Es el lenguaje en todas sus manifestaciones el que hace

posible que las comunidades a través del sistema de códigos que han seleccionado puedan comunicarse y compartir las abstracciones y apreciaciones del mundo que los rodea. En este sentido se convierte en un instrumento fundamental en la vida del individuo otro autor que confirma lo anterior es Hayakawa que en su libro “Language in Thought and action” defiende la importancia del lenguaje para guiar el pensamiento, al destacar que éste se constituye en la fuente que permite solucionar las dificultades de razonamiento. Su propuesta afirma que vivimos dentro del lenguaje: “nuestro mundo del conocimiento y nuestro mundo de interacciones con otros son en gran medida constructos lingüísticos y para enfrentarnos con seguridad a la vida debemos evitar las trampas y explotar los recursos del lenguaje”. (Hayakawa, S.I. & Hayakawa, A.R. 1990)

Estas construcciones son, a su vez, necesariamente, el producto de unos procesos que de manera consciente o inconsciente se presentan en el pensamiento. Ellos son los que mediatizan los conocimientos que se adquieren tanto en el campo procedural como declarativo. Los procesos de pensamiento son los pasos o las etapas que un individuo adopta para realizar un aprendizaje o dar respuesta a un estímulo. Entre ellos tenemos la observación, la percepción clara, la clasificación, la categorización, la interpretación, la inferencia, el análisis y la síntesis para mencionar algunos (Margarita De Sánchez, 1999). No obstante, estos necesitan del lenguaje para cristalizarse y en esta medida son imprescindibles para comprender las situaciones que nos rodean, entender lo que otro intenta compartir o discutir o con un autor sobre los propósitos o intencionalidades al elaborar un escrito.

En un trabajo de investigación en el que se intentan transformar los niveles de comprensión lectora, el lenguaje y los procesos de pensamiento son ingredientes ineludibles que subyacen como variables que los investigadores deben trabajar con la muestra que se ha seleccionado, en este caso estudiantes de primer semestre de la Universidad del Magdalena. Sin embargo, se establecen prioridades dependiendo de los objetivos de la experiencia investigativa. Son muchos las experiencias que en este sentido muestran la importancia de estos factores y la preocupación por el trabajo que

se viene realizando en las instituciones educativas para aplicarlos en forma sistematizada y con un carácter científico. Los especialistas tanto en lingüística como en cognición consideran que en la medida en que el individuo maneje bien los componentes del lenguaje y adquiera las habilidades de pensamiento necesarias para apropiarse de su entorno será un ser competente, independientemente del lugar o la comunidad donde se encuentre inmerso.

Los procesos de pensamiento y su potenciación se han convertido en el desafío que el sistema educativo contemporáneo debe asumir. La fundamentación teórica se puede plantear desde varias fuentes, entre ellas Jean Piaget, cuya preocupación fue encontrar los eslabones con que el hombre formaba y transformaba su conocimiento. Jean Delval (1996), un estudioso de la teoría de este gran investigador, presentó en su texto “La Fecundidad de la Epistemología de Piaget” comentarios precisos a este respecto, que transcribimos como afirmaciones que justifican nuestro postulado al afirmar que en su investigación se presenta una manera de concebir la construcción del conocimiento, es decir, la posición epistemológica y una explicación de cómo se forma el conocimiento en los sujetos: “La teoría de Piaget postula un modelo teórico de lo que sucede en el interior del sujeto. Eso no se puede observar directamente, pero sí se puede comprobar a través de sus consecuencias”. Unas páginas más adelante y relacionando a Piaget como discípulo de Kant comenta: “El aspecto que más le ha interesado a Piaget respecto a la génesis del conocimiento ha sido el del origen de las formas en que se organiza el conocimiento, retomando así el planteamiento de Kant. La diferencia con este es que Piaget no acepta que las estructuras con las que se organiza el conocimiento le sean innatas y lo que busca es precisamente explicar cómo se forman”. Relacionando los conceptos anteriores se puede determinar que para Piaget (era fundamental hallar los caminos que lo llevaban a encontrar los pasos o etapas que se dan en el hombre, desde el contacto con el estímulo externo hasta la respuesta final; dicho de otra forma, le interesaban los procesos más que el conocimiento. Lo que nos permite avanzar en esta investigación, puesto que precisamente lo que se quiere es

ahondar en el tema para luego trabajar la lectura como generadora de procesos de pensamiento crítico.

Mayer (1987) en su libro “El futuro de la psicología cognitiva” abordó el término procesos y estructuras mentales diciendo que se refiere al “que” de la psicología cognitiva. Su objeto de estudio es la actividad mental humana. Esta disciplina estudia lo que ocurre en las estructuras mentales de una persona cuando realiza una tarea determinada, es decir, los procesos de pensamiento, y el modo como la persona almacena y utiliza conocimientos para realizar una actividad. En el mismo texto hace alusión a los instrumentos que emplea para su estudio y entre ellos menciona el análisis del sistema de procesamiento de información, del que conceptúa de la siguiente manera: “los seres humanos somos procesadores de información”, la información penetra a través de los sentidos, gracias a una operación mental que permite percibirla, internalizarla y modificarla, luego se aplica otra herramienta cognitiva que vuelve a transformarla y así sucesivamente hasta que se llega a un resultado disponible para su almacenamiento en la memoria, para generar una conducta específica o para dar respuesta a un estímulo ante el que ha sido expuesto (Gardner, 1987).

Haciendo analogía con los anteriores, Flórez (1995), emplea la precisión semántica para decir:

El verdadero aprendizaje humano es una transformación de esos estímulos iniciales, producto de las operaciones mentales del aprendiz sobre tales estímulos. En otras palabras, la información se hace conocimiento si el individuo es capaz de hacerla suya y esto solo se logra cuando la ha comprendido y puede tomar distancia de ella para trasformarla, aplicarla y enriquecerla a través de las diversas experiencias de aprendizaje a las que se somete día a día. Son muchas las formas o las maneras a las que una persona puede recurrir para realizar aprehensiones. Lo importante no es el camino que tome sino que lo haga conscientemente y a través de un esquema que pueda perfeccionar a medida que lo pone en práctica y que de igual manera le permita visionar dónde están las dificultades que le impiden avanzar conceptualmente para diseñar estrategias que le ayuden a superarlas y a seguir su ascenso para alcanzar altos niveles de desempeño.

Mirándolos desde esta perspectiva, los procesos de pensamiento son los que en definitiva realizan la labor transformadora, son los que trabajan para que el sujeto logre captar y guardar las abstracciones que hace de la realidad. Llevando estas teorías al campo de nuestra investigación, lo que el grupo pretende es lograr que los estudiantes puedan organizar su pensamiento y desarrollos en forma sistematizada esos procesos de tal forma que los realicen atendiendo a una intencionalidad y una vez los hayan internalizado los pongan al servicio de las actividades relacionadas con la comprensión lectora. Si esto se mediatiza conscientemente a partir de una estrategia específica que contribuya a modificar en forma positiva los procesos que normalmente ellos aplican debe repercutir necesariamente en el afinamiento de unas habilidades de pensamiento que lo lleven a optimizar sus competencias comunicativas en la medida en que obtiene mayor información de los documentos que leen, aumentan su vocabulario y mejoran la construcción de sus respuestas o comentarios, situación que los conduce a ser más analíticos y críticos frente a las situaciones comunicativas que los rodean. Se plantea por consiguiente que en la medida que se activen dichas herramientas los aprendientes van a tener la oportunidad de acceder a la información contenida en un texto.

Robert J. Marzano (1992) en su obra “A different Kind of Classroom Teaching with Dimensions of Learning” propone un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje. Para él este modelo supone cinco tipos de pensamiento que llama dimensiones. El tercero está relacionado con el refinamiento o profundización del conocimiento y en él habla de unas operaciones cognitivas, que otros como Margarita de Sánchez (1999) las llama habilidades al igual que Gagné (1985). Entre estas se citan algunas como: comparar y contrastar, clasificar, inducir, reducir, analizar y abstraer. Estas son las materializaciones de la acción de la que habla Bruner (1986), el hecho de observar y discriminar claramente los detalles que hacen parte de una lectura; de clasificar información pertinente para analizar una situación determinada; de encontrar el sentido de un texto para hallar su estructura textual y semántica; de realizar transferencias que permitan articular los presaberes con una nueva información para lograr aprendizajes

significativos son las actividades que podrán garantizar que un ejercicio de comprensión lectora esté cumpliendo con su propósito. De esta manera las habilidades de pensamiento permeabilizan la interacción sujeto - objeto dando paso a la manipulación que permitirá la construcción del conocimiento y una actitud crítica. Pero a través ¿de qué? Y la respuesta está en el lenguaje tal como se planteó en párrafos anteriores y la única forma de desarrollarlo y profundizarlo es utilizándolo y una de las formas más selectas es la lectura puesto que en todo momento estamos haciendo uso de ella, no sólo se leen palabras, se leen gestos, formas, colores o actitudes. Todo en la vida está en función de la lectura.

Sin embargo, muchos de los problemas que tienen los jóvenes están relacionados con el manejo del lenguaje y esto se debe en gran medida a la falta de estrategias que desarrollen sus habilidades, a unos programas que respondan realmente a sus intereses, a un compromiso serio de los actores del proceso que en últimas son los que tienen que responder por el reto que se ha impuesto a la educación como ente regulador de la formación de la juventud. Para superar estas falencias se propone el diseño de unos programas que los conduzcan a pensar mas allá de lo que le proponen los textos, que realicen implicación, argumenten sobre ellos de manera lógica y desarrollen pensamiento crítico. Las próximas generaciones están llamadas a ser miembros activos de las sociedades pero para ello el requerimiento es asumir posiciones y aprender a tomar decisiones en el momento justo y preciso, y el único camino claro es afinar la parte crítica.

El programa de “Filosofía para niños” que fue desarrollado por Matthew Lipman y que surgió como una necesidad para cambiar la educación tradicional norteamericana es un buen ejemplo para sustentar este trabajo. De él, Nickerson (1998, 321) en su libro “Enseñar a Pensar” plantea que aunque se tenía mucho cuidado de asegurarse de que la materia de las discusiones en clase era intrínsecamente interesante para los alumnos, la finalidad fundamental del curso no era tanto la adquisición del conocimiento

como el desarrollo y refuerzo de las habilidades básicas para razonar y los materiales con que trabajaban eran una serie de novelas que los alumnos debían leer.

2.11. EL TALLER EDUCATIVO

En lo operativo, se debe revisar la teoría que se ha construido sobre el taller educativo, estrategia utilizada en las actividades de desarrollo lector con los estudiantes.

La palabra taller tiene su origen en el francés “atelier” que significa estudio, obrador, oficina y hace referencia a una escuela o seminario a donde asisten los estudiantes para aprender un oficio (González, 1987). Su presencia data de la Edad Media y centraba su accionar en el mundo artesanal de la época, donde esta organización de trabajadores propiciaba los talleres como un espacio para desarrollar su labor a partir de la orientación de un maestro, que entrenaba a un número de aprendices que con la práctica constante adquirían las habilidades necesarias para incorporarse al gremio y laborar en forma independiente.

La difusión del taller como un trabajo académico en las escuelas es reciente. Si se retoma la idea de José Martí de que el “Taller es la vida entera. Taller es cada hombre. Taller es la patria” (Martí, en Historia de la Literatura Cubana, 1990) se asume como una realidad incuestionable que la vida cotidiana es práctica y que la vivencia diaria enriquece el verdadero aprendizaje, el que trasciende el espacio educativo y se inserta en el mundo del individuo. Es posible equiparar el aprendizaje con la labor de una fábrica, donde el obrero debe aprender haciendo, para encontrar la pertinencia del bagaje conceptual que conoce. Por ello, al asumir el taller pedagógico como una estrategia metodológica que permite llevar a la práctica los saberes conceptuales aprendidos, realmente se retoma la enseñanza de las comunidades primitivas que basaban el aprendizaje en las necesidades diarias derivadas de las actividades que formaban parte de su realidad más próxima. Si bien el taller en el marco de la educación actual se reviste de la conceptualización de la ciencia que busca llevar a la

práctica y que sus objetivos trascienden la inmediatez de las labores cotidianas no se puede desconocer que es la importancia de la realización práctica de los saberes conceptuales lo que valida la utilización de esta herramienta pedagógica en el aula.

El taller se concibe como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es miembro más del equipo y hace sus aportes específicos (Reyes, 1977). De esta manera, el ejercicio se convierte en un espacio creativo en donde se construye el conocimiento con base en la práctica, y en el que el docente ejerce como un orientador que guía el proceso de aprendizaje aportando su experiencia cognitiva, permitiendo que el estudiante desarrolle sus potencialidades en la adquisición de nuevas y diversas realidades.

El taller pedagógico es el tiempo-espacio propicio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Se puede considerar como el lugar donde concurren la participación y el aprendizaje a partir de los procesos de manufactura y mentefactura que convierten en actividades prácticas los procesos realizados intelectualmente, es decir, materializan los conocimientos aprehendidos a través de las habilidades de pensamiento. En el taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento y acción y por esto él puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación y la comunicación y, por ende, en el lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos (González, 1987).

El trabajo en taller puede combinar fácilmente el trabajo individual y el colectivo de tal manera que se desarrollen procesos individuales de aprendizaje y al mismo tiempo se propicien dinámicas de grupo que posibiliten la tarea socializada. El trabajo individual busca activar los conocimientos previos ante el reconocimiento de que el estudiante no es una tábula rasa en la que se puede escribir sin la menor contemplación, sino que es un ser con un conjunto de experiencias resultantes de su interacción con el entorno y

las otras personas que lo circundan. De ahí la necesidad de explorar esos presaberes que son el punto de partida para la verdadera aprehensión integradora y significativa de los conocimientos. No se debe ignorar la influencia que el trabajo grupal tiene en el individuo en tanto que le permite la superación de conflictos personales, el aislamiento social y la individualidad, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas derivadas del ejercicio de apropiación de los conocimientos por intermedio de la experiencia práctica.

El taller se constituye entonces en una herramienta pedagógica que se nutre de numerosas técnicas y estrategias de aprendizaje que impregnan la labor educativa de mayor dinamismo, creatividad, pertinencia práctica y en una sola palabra, espíritu educativo.

El taller educativo persigue como actividad intelectual los siguientes objetivos (Reyes, 1990):

- Promover y facilitar una educación integral y desarrollar simultáneamente en el proceso de aprendizaje el aprender a aprender, a hacer y a ser.
- Superar en la acción la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, benéfica tanto a docentes o facilitadores como a estudiantes o miembros de la comunidad que participen en él.
- Superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno ha sido un receptor pasivo, bancario, del conocimiento, y el docente un simple transmisor teorizador de conocimientos, distanciado de la práctica y realidad sociales
- Facilitar que los estudiantes participantes de los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje
- Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas
- Posibilitar el contacto con la realidad social a través del enfrentamiento con problemas específicos y definidos de la comunidad circundante.

De lo anteriormente expuesto se infiere que con el taller:

- La teorización o construcción del conocimiento debe incorporar los conocimientos de otras personas, de otras épocas, de la historia de los

pueblos, pero no en forma mecánica pues no se trata de transmitir conocimiento, sino producirlo con los aportes de nuestra propia reflexión pero ayudados con otros pensamientos.

- El proceso es realizado colectivamente por los participantes a su propio ritmo, orientados por el coordinador.
- Las ideas deben ser discutidas, dialogadas, ejemplificadas y contrastadas con la vida y realidad de los estudiantes.
- El coordinador debe guiar el proceso, debe poseer dominio del tema que se reflexiona colectivamente para aportar y elevar el nivel de producción de conocimiento.
- Se avanza de lo más conocido, fácil, cercano y concreto a lo más complejo
- El trabajo productivo y creador es elemento y parte importante del estudio, conjugando teoría y práctica-trabajo manual e intelectual.
- El clima debe ser de confianza y animación, sin sacrificar el fondo por la forma.
- El aprendizaje se enriquece no sólo por la presencia de los conocimientos científicos y técnicos que se dan cita de acuerdo con el tema o problema que se plantea, sino por la puesta en común de experiencia de todos los participantes.
- Fomenta la creatividad, iniciativa y originalidad, generando también el espíritu investigativo, tan necesario en una concepción de educación permanente.
- Promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo en la práctica de los valores democráticos y de participación.
- Fomenta la participación activa y responsable de la propia formación y de la asunción de las tareas propias del ejercicio del taller (Leis, 1989).

Es innegable la relevancia del taller como estrategia metodológica que posibilita acceder a nuevos saberes. Su utilización privilegia la práctica prestando especial interés al “hacer” sin descuidar la teoría. Práctica y teoría, son dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro, aunque en el taller la práctica sea lo principal y la teoría tenga un carácter secundario, se debe evitar la ceguera de los datos empíricos sin teoría y el vacío de la teoría sin datos empíricos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla a partir del taller no busca entregar los resultados de una ciencia, sino entrenar en los procesos de construcción de la ciencia pues las situaciones problema que hay que enfrentar en el trabajo suele generar una motivación fuerte y eficaz para la profundización teórica; además, la misma práctica va produciendo conocimiento.

El taller se constituye entonces en una herramienta pedagógica que busca constantemente la síntesis entre los dos polos de la contradicción teoría-práctica, asegurando el avance de una metodología científica comprometida con su realidad y procurando no sólo el mero desarrollo del activismo, rechaza la acción por la acción, sino que propone un paradigma integrador de diferentes concepciones educativas, principios, técnicas y estrategias que hoy proponen los métodos activos y participativos, como la nueva concepción que debe darse a la educación.

Las teorías, generalizaciones y conceptualizaciones planteadas anteriormente sobre la lectura, las competencias, la educación, los procesos de pensamiento y la utilización del taller como herramienta metodológica, permiten mostrar el contexto social, cultural y académico en el que se enmarca este trabajo de investigación. Esta fundamentación se convierte en el punto de partida para el análisis, la descripción y el planteamiento del problema que caracteriza esta experiencia.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia, un Estado de encuentros multiétnicos, que posee un potencial para el desarrollo autónomo a partir de los saberes de cada una de las culturas, es, no obstante, un país en el cual prima la dependencia y la baja calidad de la educación. Esto se origina en la escasa dedicación a los procesos de lectura, a la poca oportunidad para la discusión en las diversas áreas del saber y, el origen de todo, la mínima dedicación en el trabajo escolar a la lectura crítica y creativa.

Si se hace un recorrido por los distintos niveles educativos se puede realizar en torno a la enseñanza de las habilidades comunicativas la siguiente reflexión:

En el preescolar se inicia un trabajo desorganizado en el recorrido del estudiante por el sistema. No hay articulación entre el nivel de aprestamiento y la Básica Primaria. Esto se evidencia en el poco seguimiento de los procesos lectores y cognitivos en que están inmersos los niños desde que inician la vida escolar, el cambio constante de estrategias pedagógicas, de visión educativa y de programas que no admiten continuidad entre los diferentes cursos que debe aprobar el niño en su vida escolar. Prevalece la falsa idea de que es fácil educar a los niños pequeños y que por ello cualquiera puede hacerlo, sin tener conciencia de la importancia decisiva que tiene la educación temprana en el desarrollo humano (Misión Ciencia y Tecnología, 1995b). No se realizan los ejercicios de la dimensión cognitiva propios de la primera infancia cuando el pequeño se encuentra en el paso de lo sensorial a experiencias mentales (Piaget, 1961). Tampoco se tiene en cuenta que es en esta edad cuando el niño inicia su mundo lector, en el cual transforma en palabras sus experiencias con el entorno para llegar al mundo del signo.

En segunda instancia, la Educación Básica Primaria no contribuye eficientemente en la superación de las dificultades señaladas. A pesar de empezar el niño -de 7 a 12 años-

la época de las operaciones racionales, no se trabaja en búsqueda de desarrollar el pensamiento lógico desde un ejercicio lecto-aprehensor del entorno para formar las estructuras mentales y facilitar el proceso de comprensión. En este nivel existen deficiencias en las competencias básicas en el dominio de la lectura y la escritura y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Este hecho se evidencia en los bajos resultados que obtienen los estudiantes en la Prueba SABER (ICFES-MEN, 2003).

La Educación Básica Secundaria y la Media Vocacional no son la excepción. En ellas no se intenta poner freno al bajo desempeño de los muchachos, pues las prácticas lectoras y escriturales sólo se limitan al diseño de sencillos ejercicios de preguntas y respuestas que no alcanzan a ayudar en la progresión de los procesos comunicativos. Esta situación se agudiza porque tal vez en este nivel no se problematiza, no se contextualiza la lectura, no se invita a la inferencia, se cree que los contenidos son lo fundamental y que el ejercicio mental más importante que debe realizar el estudiante es el de memorizar datos sin sentido.

Esta problemática encuentra un eco en el informe presentado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995b, 292), que textualmente afirma:

En nuestro país existe un problema de lectura muy serio. Las estadísticas muestran que el promedio de lectura de los colombianos es de medio libro al año, comparado con 15 libros al año en los países europeos (dato suministrado por la Cámara Colombiana del Libro). Algunos periódicos han adelantado investigaciones que comprueban que la edad promedio del lector de prensa se ha elevado en casi cinco años durante la última década. Sus proyecciones estiman que de mantenerse esa tendencia, el periódico deberá cerrar sus puertas antes de veinte años: no habrá quién los lea.

Un alto porcentaje de los egresados de secundaria poseen niveles de lectura inferiores al del analfabetismo funcional, lo cual los incapacita para enfrentar adecuadamente las exigencias de la educación superior y rebaja drásticamente su adaptabilidad productiva en una sociedad que se tecnifica rápidamente y necesita mentes de un aprendizaje permanente y autónomo a lo largo de toda la vida.

La educación superior no se sustrae a este fenómeno: mediaciones objetivas muestran grupos de estudiantes de postgrado de prestigiosas carreras humanísticas con promedios de comprensión veloz en textos simples que apenas rebasan el nivel del analfabetismo funcional. No menos preocupante es la ignorancia prácticamente total sobre la existencia de este problema en la cual se encuentran los educadores y los estudiantes mismos.

Es evidente entonces que el sistema educativo no está cumpliendo uno de sus objetivos fundamentales. La alfabetización que se efectúa en los primeros años de primaria no logra ni mucho menos, enseñarle a leer a la gente. Aprender a leer, en sentido estricto, es decir, con alta eficacia, comprendiendo cabalmente el texto escrito, traduciendo automáticamente las palabras en ideas, exige una madurez intelectual relativamente alta, que de hecho pocos adultos alcanzan. La razón de esto es que la lectura es fundamentalmente una habilidad, no un conocimiento. Y las habilidades deben desarrollarse siempre a través de una práctica intensa y constante (Misión de Ciencia y Tecnología, 1995b, 293).

Lo anterior se aprecia directamente en el Examen del ICFES (ICFES, 2002), cuando en la prueba de lenguaje, que valoró el desempeño lector de los estudiantes frente al texto escrito, una población de 390.569 estudiantes, mostró los resultados que se describen a continuación:

A nivel nacional, el 68.45% de los examinados obtuvo una valoración dentro del rango de 0 a 50. El 27.53%, una valoración de 51 a 60. Lo que muestra un total de 95.98% con resultados por debajo de la media aprobatoria. Y sólo el 4.01% obtuvo una valoración por encima de 61.

En el departamento del Magdalena es mucho más grave el panorama. De 232 colegios evaluados, el 93.97% presentó un bajo desempeño académico en la prueba de lenguaje, en la que la identificación y función de los elementos semánticos y del sentido global del texto constituyen las principales dificultades detectadas. El departamento del

Magdalena alcanzó resultados en las Pruebas de Estado, que lo ubican en el penúltimo lugar en el país.

Es importante indicar también que en Santa Marta sólo el 4% de los estudiantes manifiesta un alto dominio de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Esto indica que los estudiantes tienen problemas en la apropiación del contenido de un texto, no son capaces de tomar distancia ante los mensajes transmitidos por un documento para asumir una posición crítica ante él, presentan dificultades para plantear alternativas de solución a las situaciones descritas en una lectura. Por lo tanto, los jóvenes con estas falencias cognitivas no realizan aprehensiones que les permitan desarrollar aprendizajes significativos. Además, sorprende que en la prueba de profundización en lenguaje, presentada por 2.166 estudiantes en el Distrito, el 85.73% de los examinados sólo alcanzaron los niveles elementales del examen (Básico 47.32% y I, 38.41%), muy a pesar de tratarse de una prueba de tipo electivo en la cual se inscriben porque consideran que presentan suficiencia (ICFES, 2002).

En la Universidad del Magdalena no se vive una realidad muy diferente. Si se miran las pruebas de admisión aplicadas a los aspirantes a ingresar, en diciembre del 2002, los datos son alarmantes; de 5.730 aspirantes sólo pasaron 16, por lo que hubo que bajar el nivel de exigencia que era por lo menos el 80% del puntaje total; sin embargo, hubo programas que no se pudieron abrir debido a que los aspirantes no alcanzaron ni el 60%: de 2.000 cupos disponibles, sólo se cubrieron 1442. Lo cual deja ver que los estudiantes egresados de los colegios del departamento no están preparados para cursar el nivel de Educación Superior.

El componente de la comprensión de textos en el Examen de Admisión tiene la intención de evaluar los procesos de lectura que los estudiantes realizan al interactuar con un texto escrito. La comprensión de textos se constituye en el eje dinamizador que caracteriza el desempeño académico exigido por todas las áreas del conocimiento que

conforman la prueba diseñada por la Universidad Nacional. El nivel de comprensión de textos en los estudiantes es valorado de acuerdo con una escala de desempeño que oscila entre uno (1) y cuarenta (40) puntos, y determina el nivel de comprensión logrado.

Los resultados en el componente de la comprensión de textos muestran que los 1.442 estudiantes admitidos para primer semestre en 2003, no alcanzaron los niveles de desempeño esperados para el perfil de un estudiante universitario que se enfrenta a compromisos de autonomía intelectual. El desempeño más alto en la prueba conseguido por un estudiante es de veintiocho (28), que se encuentra bastante alejado de los niveles óptimos exigidos que señalan como frontera los 40 puntos. En la figura 2 se observan los resultados obtenidos por los estudiantes en el componente de comprensión de textos. En ella se destaca el valor mínimo de preguntas acertadas (6) y el máximo (28) y las barras muestran cuántos estudiantes respondieron cada uno de los rangos de preguntas (6 estudiantes contestaron 6 preguntas correctas, 25 respondieron 7, y así sucesivamente):

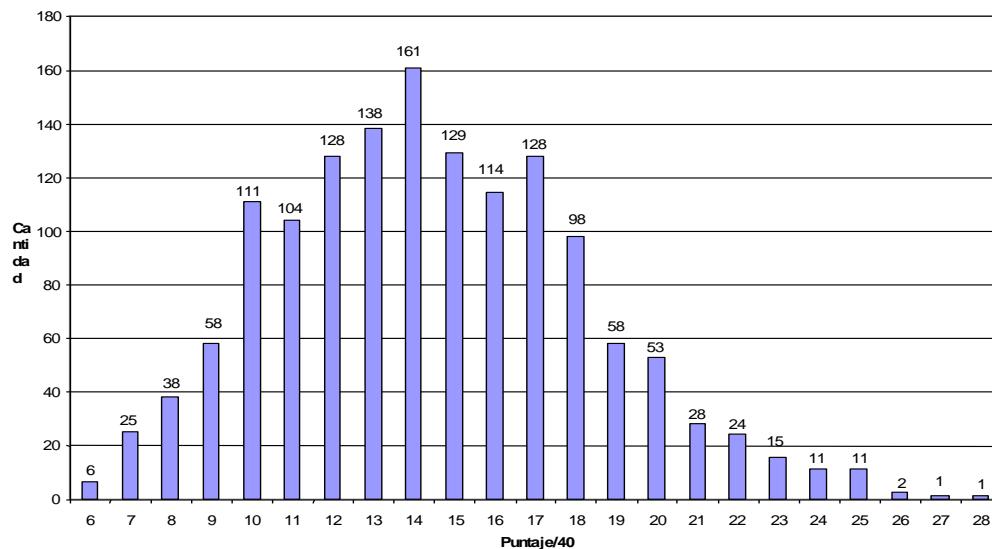


Figura 2. Resultados admisión. Comprensión de textos

En la figura 3 se presentan los datos del ejercicio lector de los estudiantes admitidos a primer semestre en 2003, en el componente de comprensión textual en forma acumulativa, por rangos de desempeño:

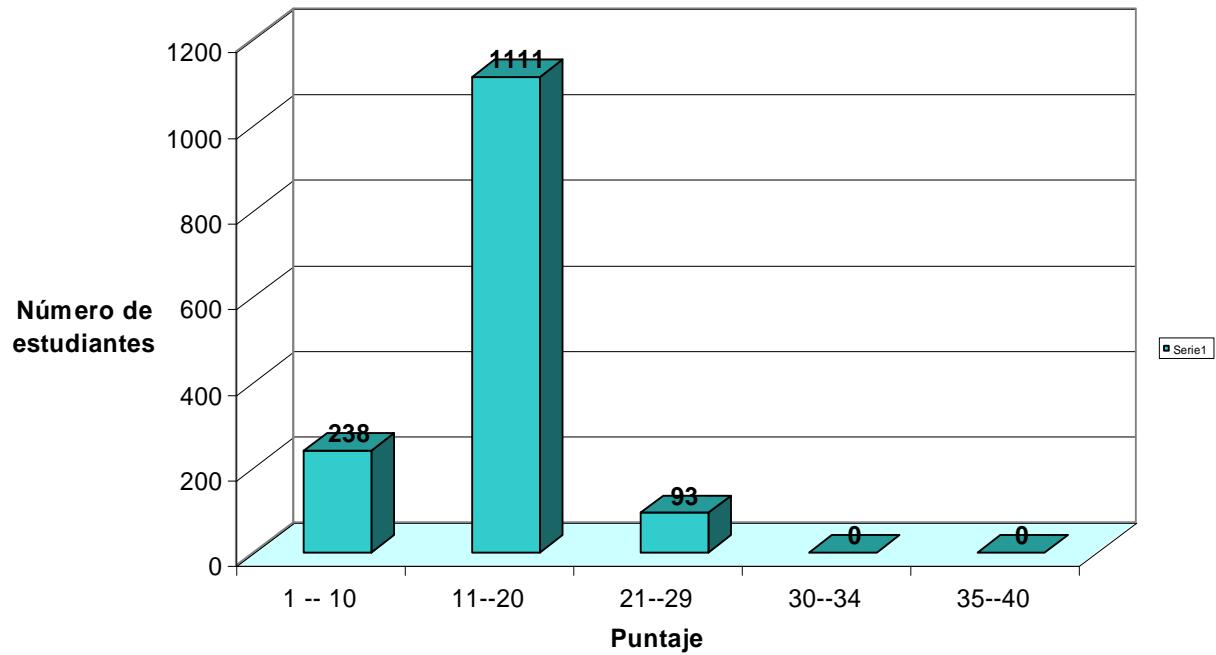


Figura 3. Resultados admisión. Comprensión de textos por rango

En la figura 4 se presentan los anteriores resultados según los porcentajes respectivos:

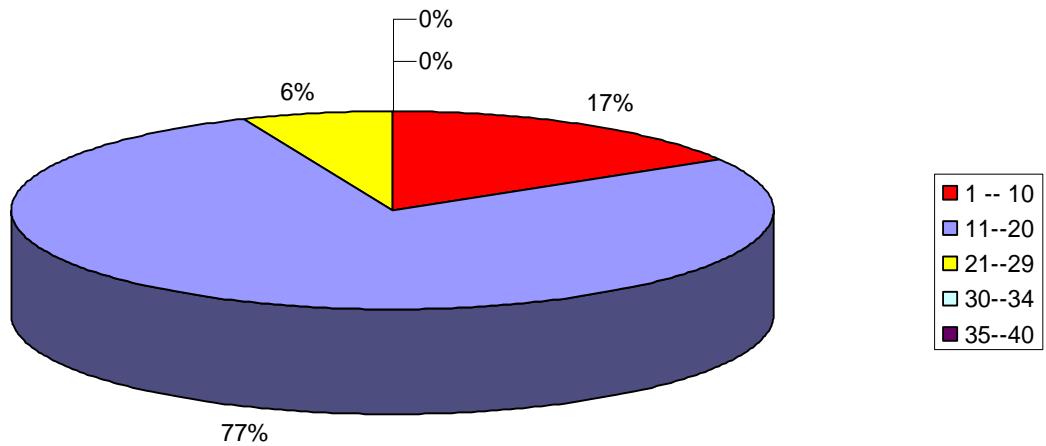


Figura 4. Resultados en porcentajes

Si se valora la escala preparada por la Universidad Nacional según los criterios evaluativos utilizados por el ICFES para evaluar a los estudiantes de la Educación Media y Técnica Vocacional a través de la Prueba de Estado, se podrían mencionar las siguientes conclusiones en torno a los 1.442 estudiantes que ingresan a primer semestre:

- Ningún estudiante alcanza el nivel SIGNIFICATIVAMENTE ALTO de desempeño en la prueba (35-40)
- Ningún estudiante logra el nivel ALTO en los procesos de comprensión de lectura (30-34)
- 93 estudiantes alcanzan el nivel de desempeño MEDIO en el examen (21-28)
- 1.111 estudiantes muestran un nivel BAJO en el desarrollo de sus procesos lectores (11-20)
- 238 estudiantes se encuentran en un nivel SIGNIFICATIVAMENTE BAJO en el acto lector (1-10)

Los datos anteriormente expuestos muestran el nivel de comprensión de textos con el que ingresan los estudiantes al Ciclo General de la Universidad, como consecuencia de las prácticas académicas de los niveles precedentes.

Es innegable que el nivel de comprensión de diferentes tipos de textos escritos que manifiestan los estudiantes no responde al pensamiento formal que debe caracterizar al estudiante en este nivel educativo, pues el nivel más alto que muestran los estudiantes sólo alcanza el nivel MEDIO de la prueba diseñada - y sólo es conseguido por 93 de ellos- y ninguno logra el perfil de ALTO o SIGNIFICATIVAMENTE ALTO. Es aún más preocupante reconocer que de los 1.442 estudiantes admitidos para el primer semestre de 2003, 1.349 se ubican en un nivel BAJO o SIGNIFICATIVAMENTE BAJO en la comprensión de textos.

Esta situación invita a aceptar que la población que ingresa a primer semestre presenta grandes debilidades en sus actos lectores, pues los procesos que se realizan para el abordaje de los mensajes contenidos en un texto no se hacen con la correspondiente profundidad y asertividad y se limitan sólo a prácticas lectoras que se acercan a códigos e imágenes sin la utilización de destrezas de pensamiento complejos que favorezcan una verdadera interacción autor-texto-lector en una múltiple transacción de significados.

Los resultados del componente de comprensión de textos en la prueba de admisión presentada por los estudiantes que ingresaron a primer semestre, se constituyen en un parámetro que alimenta este proyecto de investigación con la intención de orientar los procesos lectores en la búsqueda de favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento formal que permitan asumir posición ante un texto escrito y lograr la intertextualidad en una inacabable relación de los significados inmersos en todo ejercicio lector.

Lo anterior da una idea de cómo ingresan los estudiantes al primer semestre de los programas ofrecidos por la Universidad del Magdalena. Sus niveles de procesamiento, de resolución de problemas y de comprensión son deficientes. Ellos presentan dificultades para identificar ideas principales, comparar y contrastar conceptos, deducir, clasificar información pertinente, manejar los signos de puntuación y realizar exploraciones significativas que conducen a aplicar contenidos en situaciones prácticas en cuanto al manejo de las competencias comunicativas. Al no manejarse adecuadamente los procesos mencionados, el estudiante va a presentar bajos niveles de rendimiento académico no sólo en la asignatura de competencias comunicativas, sino en todas las áreas del saber.

Ante esta situación, cabe preguntarse: ¿Qué impacto tiene la aplicación de un programa de intervención académica en el desarrollo de las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios?

Esta pregunta de investigación se constituye en el norte que orienta la reflexión sobre la problemática detectada alrededor de la lectura crítica en los estudiantes y señala los horizontes que el proyecto vislumbra alcanzar a través del diseño de un programa de intervención que a partir de estrategias metodológicas innovadoras, desarrolle la posibilidad de asumir una posición crítica frente a la lectura e integrar los nuevos saberes que ella ofrece a experiencias previas producto de la interacción con el medio académico y social al que el individuo pertenece.

4. OBJETIVOS

4.1. GENERAL:

Determinar la incidencia de un programa de intervención académica en el desarrollo de competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios.

4.2. ESPECÍFICOS:

Identificar los niveles de lectura en estudiantes universitarios, a partir de una prueba diagnóstica, con el fin de establecer las dificultades más relevantes en el ejercicio lector.

Diseñar un programa de acompañamiento que apunte al desarrollo de las competencias lectoras a partir de las dificultades detectadas.

Describir los cambios generados en el nivel crítico intertextual de los sujetos de estudio al final del periodo de acompañamiento.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El trabajo se adelantó desde el enfoque cualitativo del quehacer investigativo, en el que interactúan sujetos con pensamientos y sentimientos en un plano de horizontalidad entre los estudiantes y los investigadores. En tal sentido, la información se recogió mediante la prueba diagnóstica para explorar los niveles de lectura y las dificultades generadas en las prácticas lectoras en cada uno de ellos; se diseñó un programa de intervención conformado por talleres educativos con el objeto de mejorar las habilidades críticas e intertextuales que demuestran la aprehensión de los mensajes de un texto escrito y se aplicó una prueba final para constatar el impacto del proceso de intervención en los estudiantes. De igual manera, se hizo acopio de información secundaria de estadísticas, documentos de evaluación, libros y demás referentes que apoyaron este proceso.

5.2. LA POBLACIÓN

El universo del proyecto de investigación “Desarrollo de competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios” está constituido por los alumnos admitidos en el I semestre del 2003, que corresponden a 1.442 en los 24 programas académicos ofrecidos por la Universidad del Magdalena, distribuidos en 21 grupos. De dicho universo, el equipo investigador seleccionó al grupo 12 que estaba formado por 40 estudiantes del Ciclo General, atendiendo a que uno de los docentes investigadores era el titular de la cátedra de Competencias Comunicativas y había detectado dificultades en los procesos de lectura realizados durante las clases, desempeños que se corresponden con los bajos resultados obtenidos por este grupo, en el componente de comprensión de textos del Examen de Admisión; dificultades que consistían en falta de fluidez verbal, escaso vocabulario,

razonamiento ilógico, argumentación poco pertinente, deficiente interpretación de situaciones e instrucciones, percepción difusa y escasa clasificación de información para responder preguntas abiertas.

5.3. DISEÑO

El desarrollo del trabajo se dio bajo los parámetros de la Investigación Acción, que al decir de Elliot (1991), consiste en el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma y su objetivo es mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él, porque permite construir colectivamente el conocimiento y facilita mediante la reflexión crítica, la transformación de la realidad que experimenta la comunidad educativa. La IA busca un cambio integral teniendo como fundamento el desarrollo evolutivo, mental, afectivo, consciente y voluntario, donde el maestro es orientador, asesor y facilitador en el trabajo realizado en el aula, en el que el alumno aprende a aprender construyendo, aplicando y verificando el conocimiento. (Briones, 1998, 75)

Por ello, la IA no puede divorciarse de las realidades prácticas de la educación, como tampoco de la realidad política de las instituciones educativas: son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad (Elliot, 1990). Este enfoque investigativo unifica procesos que tradicionalmente han sido considerados independientes; por ejemplo la enseñanza, en donde es importante identificar los problemas de la práctica pedagógica, planear estrategias para resolverlos y comprobar el efecto que se ha logrado en la resolución de dichas dificultades; el desarrollo del currículo debe enfatizarse como una respuesta a las necesidades del aula y con cierta independencia de los agentes externos que lo implementan sin reconocer la realidad de la escuela; la evaluación que busca valorar los aciertos y obstáculos en el desarrollo de tareas y actividades propias de la práctica educativa; la investigación que reconoce el proceso de enseñanza como una actividad flexible que a través de la práctica

investigativa puede responder de manera eficiente a las necesidades reales del entorno y el desarrollo profesional que exige del educador la transformación de la cultura profesional que lo invite ala creatividad, al compromiso y a la cooperación para eliminar el conservadurismo y proteccionismo que ha caracterizado a la educación tradicional (Elliot, 1991).

Por otra parte, Kemmis y Mc Taggart (1988) señalan como puntos clave del IA los siguientes elementos:

- Se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis
- Concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas, para recopilar y analizar nuestros propios juicios
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas
- Induce a teorizar sobre la práctica
- Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba
- Procede progresivamente a cambios más amplios
- Permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente

Según Cohen y Manion (1985), los propósitos de la IA se pueden agrupar en cinco grandes categorías:

- Es un medio de resolver problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar una serie de circunstancias
- Es un modelo de formación permanente
- Es un modo de insertar nuevos enfoques e innovaciones en la enseñanza y aprendizaje, en un sistema que de por sí inhibe la innovación y el cambio
- Es una estrategia para mejorar las comunicaciones entre los prácticos e investigadores
- Aunque sin el rigor de la investigación científica, aporta un enfoque alternativo preferible al sistema subjetivo e impresionista de resolver los problemas en el aula.

Dada la naturaleza de este trabajo, la metodología de la investigación permite conocer los niveles de competencia lectora de los estudiantes del Ciclo General, a la vez que posibilita determinar las dificultades más relevantes en el ejercicio lector, con el fin de mejorar las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual a través del diseño e implementación de estrategias didácticas.

Para Arnal (1992) el proceso de la IA se inicia con la “idea general” sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica; a continuación se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar, se lleva a cabo la acción y se cierra el ciclo con la evaluación del impacto de esa acción, para volver a replantear el ciclo. Su carácter cílico implica un “vaivén” (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.

En aras de cumplir con una sistematización orientada por la filosofía de la IA, la presente investigación se desarrolló en cuatro fases que reflejan los planteamientos de este enfoque y que no desvirtúan el carácter cualitativo de este trabajo. Una fase inicial que buscaba revisar la situación en la que se encontraban los estudiantes para, en una segunda fase, planificar las acciones que ayudarán a la superación de las falencias encontradas en la prueba diagnóstica aplicada. Luego en una tercera fase se orientó el trabajo en el aula, a partir de la pedagogía del taller –desarrollados en forma secuencial, como una respuesta a las debilidades detectadas en la prueba diagnóstica– con el fin de enrumbar el cambio en las competencias lectoras de la población y en una cuarta fase valorar el impacto de cada uno de los pasos dados en el ejercicio investigativo.

Las fases anteriormente descritas dinamizan el enfoque de la IA para el proyecto de investigación, pues se parte de una reflexión sobre la realidad vivida en el campo de trabajo y se emprenden acciones, que inciden significativamente en la práctica posterior, etapas que todo el tiempo son sometidas al análisis y que están en espiral

constante para reinventarse desde la puesta en marcha. Las fases trabajadas se apoyan en los planteamientos de Elliot (1991) y son las siguientes:

5.3.1. Primera Fase: Diagnóstica

La prueba diagnóstica estuvo conformada por dos textos que debían ser leídos previamente para luego dar respuesta a un cuestionario que constaba de 22 preguntas, 20 de las cuales eran de escogencia múltiple y las dos últimas abiertas (las preguntas No 21 y 22). A continuación se esquematizan de acuerdo con los niveles a los que pertenecen (ver figura 5).

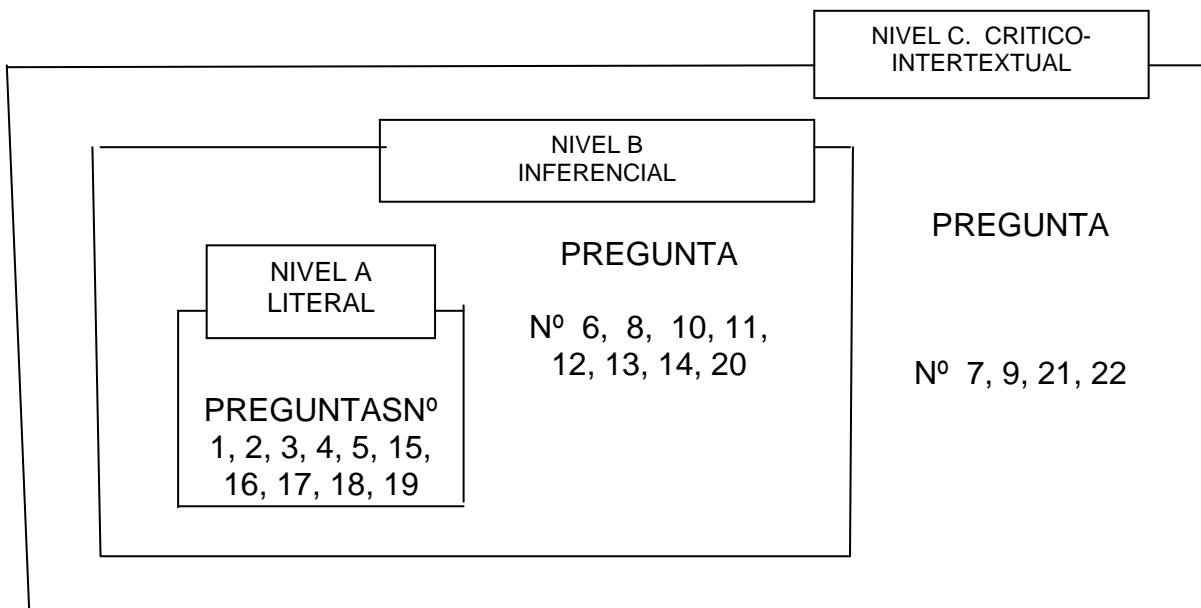


Figura 5. Descripción prueba diagnóstica

Un aspecto muy importante en el proceso de una investigación es el que tiene relación con la obtención de la información, pues de ello depende la confiabilidad y la validez del estudio (Bernal, 2000, 171). Los instrumentos deben diseñarse atendiendo a los propósitos planteados en los objetivos para que arrojen información pertinente sobre la situación que se desea investigar. Durante su aplicación el investigador debe observar y

tomar nota de las circunstancias que rodean la aplicación del cuestionario, el tiempo empleado, las actitudes de los evaluados, la concentración y la atención.

El instrumento diseñado para esta investigación, en su etapa diagnóstica, presentó 10 (diez) preguntas de selección múltiple con única respuesta: cinco preguntas relacionadas con el nivel literal, cinco con el nivel inferencial, y una pregunta abierta para identificar elementos de un lector crítico.

En este trabajo de investigación se pretendían explorar niveles de lectura a partir de los cuales el individuo resignifica el mundo exterior. En esta interacción no es suficiente el apropiarse del contenido de la lectura, sino que es imperioso propiciar el diálogo con el texto, para entablar una confrontación entre el mensaje que envía el autor y las experiencias previas del lector que lo llevan a asumir una posición crítica frente al discurso escrito.

Preguntas del nivel literal

La lectura literal aborda los mensajes que el autor del texto transmite en forma explícita. Este tipo de lectura se centra en descubrir la información que el texto aborda y las relaciones que se dan entre los elementos oracionales que el autor emplea para mostrar su visión de mundo. Éste es considerado el componente básico del proceso lector porque la información que requiere se encuentra claramente dentro del texto y no amerita un ejercicio intelectual profundo más que una lectura atenta. Por los procesos intelectuales que involucra, corresponde al pensamiento concreto que se orienta en la textualidad de un escrito y que se va desarrollando desde la escolaridad temprana para ir avanzando hacia el logro de estrategias de pensamiento cada vez más complejas. En la Educación Superior se espera entonces que el estudiante muestre altos niveles de desempeño al interactuar con un texto como un reflejo de los procesos de pensamiento formal que debe haber adquirido en su recorrido escolar.

Las diez preguntas literales están estructuradas de la siguiente manera:

Tabla 1. Nivel literal

ASPECTO	TRANSCRIPCIÓN	PARÁFRASIS	COHERENCIA Y COHESIÓN
No PREGUNTA	1,5, 16 y 17	2, 15, 18 y 19	3-4

Preguntas del nivel inferencial

En este nivel se trasciende la información literal ofrecida por el texto y se busca internarse en el universo de intencionalidades que si bien no se expresan explícitamente, se deducen de los mensajes que el texto ofrece. Indagar en la forma como las expresiones, el lenguaje, la estructura, y el tono utilizados por el autor dejan entrever la finalidad del texto y su contenido es tarea de este tipo de lectura. El principal horizonte de este nivel es apropiarse del contenido textual para establecer cómo el punto de vista del autor se corresponde con la realidad circundante con la intención de brindar elementos que permitan construir una visión particular de ese tema que ayude a enriquecer el mundo propio del lector.

Las preguntas que corresponden a este nivel, se clasifican a continuación:

Tabla 2. Nivel inferencial

ASPECTO	ENCICLOPEDIA	TEMA	COHERENCIA Y COHESIÓN
No PREGUNTA	8, 12, 13 y 20	6 y 14	10 y 11

Preguntas del nivel crítico intertextual

Este nivel busca reconocer los procesos más complejos involucrados en el acto lector. En él es necesario trascender el contenido que caracteriza la lectura y fomentar la toma de posición frente a lo leído no sólo con la intención de manifestar un punto de vista ante sus mensajes sino ante la forma como el autor ha escogido transmitirlos. Esta

lectura involucra un proceso de reflexión y crítica que son propios de las habilidades de pensamiento de orden superior y que pretende además relacionar los conocimientos ofrecidos por el texto con experiencias anteriores que favorecen la adquisición de nuevos y más completos saberes conceptuales y cotidianos.

Tabla 3. Nivel crítico intertextual

ASPECTO	TOMA POSICIÓN	CONTEXTO E INTERTEXTO	INTENCIONALIDAD Y SUPERESTRUCTURA
No PREGUNTA	21	22	7-9

5.3.2. Segunda fase: planificación

Inicialmente se realizaron dos sesiones con los estudiantes con la intención de sensibilizarlos hacia la toma de conciencia de su papel protagónico en el desarrollo del ejercicio de investigación. En ellas se realizaron charlas donde se exploraron sus experiencias como lectores y la forma como ellas han direccionado su desempeño ante un texto escrito, sus hábitos de lectura, tipos de textos más leídos y se generó una reflexión sobre la importancia de desarrollar habilidades lectoras para interactuar ante diversos tipos de textos en el transcurrir de la vida académica.

En esta fase se diseñaron los primeros instrumentos para la recolección de la información y las acciones necesarias para transformar las dificultades detectadas en las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual.

5.3.2.1. Técnicas de recolección de información

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información específica en cada una de las etapas del proceso de la IAP, se realizaron como respuesta a las

necesidades que surgieron del diálogo y la deliberación, es decir, a partir de la práctica pedagógica, del razonamiento, del análisis crítico, de la reflexión acerca de la propia experiencia, de la argumentación del diálogo y el debate en el marco de la IAP.

Las técnicas de recolección de información utilizadas son las siguientes:

5.3.2.1.1. Análisis documental

5.3.2.1.1.1. Prueba de admisión de la Universidad

La prueba de admisión aplicada por la Universidad en donde se desarrolló el estudio, es diseñada por la Universidad Nacional, la cual evalúa los procesos de lectura que los estudiantes realizan al interactuar con un texto escrito.

5.3.2.1.2. El taller educativo

Para la recolección de la información también se utilizó el taller investigativo porque lleva a la participación efectiva de los estudiantes y facilita espacios de construcción conjunta y concertada de conocimientos iniciativas, y acciones conjuntas. El Taller en tal sentido se constituye en un medio efectivo para la construcción y socialización de conocimientos (Maya, 1991). A partir de estas orientaciones se desarrollaron 6 talleres que tenían como objetivo desarrollar las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual.

5.3.2.1.3. La Observación

Es una técnica, a través de la cual se obtiene información fundamental en el proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener mayor número de datos que posteriormente serán analizados.

Este elemento fue utilizado, en la realización de los talleres desarrollados con los estudiantes, para determinar su actitud, desempeño, expresiones, relaciones y sentimientos, frente al desarrollo de los talleres.

La observación como una técnica de recolección de información fue una intensa y sostenida interacción entre el grupo investigador y los estudiantes sujetos del estudio que permitió la indagación sobre algunos segmentos de la realidad estudiada, al captar los elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir la dinámica de la problemática estudiada (De La Cruz, 2000, 36). El uso de la observación le permitió al grupo investigador comprender las situaciones desde el punto de vista de los estudiantes sujeto de la investigación. La observación no sólo permitió ver los hechos y situaciones, sino percibir el lado oculto del problema estudiado. La observación como técnica de recolección de información posibilitó recuperar lo particular, lo significativo desde el punto de vista de los estudiantes y situarlos en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general (Rockwell, 1986, 52) para lo cual se utilizó la siguiente guía de observación:

GUÍA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO DE LA GUÍA: _____
NOMBRE: _____ **FECHA:** _____ **LUGAR:** _____
HORA INICIAL: _____ **HORA FINAL:** _____ **DOCENTE MEDIADOR:** _____
DOCENTE OBSERVADOR: _____
TALLER: _____ **OBJETIVO TALLER:** _____

ACCIONES	RELACIONES	SENTIMIENTOS

5.3.3. Tercera fase: implementación

En esta fase de aplicación de estrategias, se desarrollaron los talleres (ver talleres anexos) para desarrollar habilidades relacionadas con los niveles de lectura, enfatizando el nivel crítico intertextual. Todo esto buscando superar las dificultades detectadas en las competencias lectoras de los estudiantes del Ciclo General de la Universidad del Magdalena.

En esta fase se aplicó el programa de intervención diseñado para fomentar el desarrollo de habilidades lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual. Para ello, se organizaron seis talleres que a partir de los contenidos programáticos del área de Competencias Comunicativas, respondieran a las dificultades académicas detectadas con la aplicación de la prueba diagnóstica en torno a la toma de posición frente a la temática de un texto escrito y la posibilidad de interrelacionar las realidades presentadas por diversos textos de tópicos similares.

Al valorar la lectura como un proceso, es importante reconocer que para favorecer en los estudiantes el acceso al nivel crítico intertextual, considerado el más complejo por los procesos intelectuales que involucra, es necesario propiciar el recorrido del acto lector inicialmente por el nivel literal que indaga por la información textual que el autor quiere transmitir a través de su escrito y el inferencial que aborda las diversas interpretaciones derivadas de la aprehensión de los contenidos (Allende y Condemarín, 1982). A este respecto, se organizaron talleres estructurados de tal manera que a través de ellos se pudiera explorar los diversos niveles de lectura, privilegiando el crítico.

Es importante resaltar que en el diseño de cada uno de los talleres se determinó la necesidad de delimitar unos componentes básicos que independientemente de la particularidad de cada uno, favoreciera el alcance de las metas esperadas con el ejercicio de intervención. Para ello se asumió la siguiente estructura:

- Título

Busca mostrar la temática desarrollada con un carácter creativo y novedoso. Tiene la intención de despertar el interés del estudiante sobre el contenido del respectivo ejercicio de tal manera que le prepare para enfrentar con grandes expectativas los retos propuestos por cada taller.

- Objetivo

Demarca los horizontes que se quieren alcanzar con cada uno de los talleres planeados con la intención de orientar las estrategias metodológicas que faciliten esa meta. La claridad en los propósitos permite hilvanar los contenidos de cada taller a partir de una secuencialidad que considera la lectura como un proceso de pensamiento que involucra habilidades intelectuales que van de las más sencillas a las más complejas, donde cada taller se constituye en un paso de un recorrido que alimenta la dinámica lectora.

- Actividades preliminares

Inicialmente se realiza una exploración sobre los saberes previos pues no se puede ignorar la influencia de la experiencia académica y cotidiana de cada lector cuando interactúa con un texto escrito. Por esto se realizó la aplicación de la guía **S**-(Lo que **Sé**) **Q**-(lo que **Quiero saber**) **A**-(lo que **Aprendí**). En ella, se diligencian las dos primeras columnas antes del taller y la última después. Esta herramienta pretende no sólo conocer los preconceptos que el estudiante posee sobre la temática sino que busca explorar los intereses y expectativas que ella suscita. La tercera columna se acerca a hacer una autovaloración del conocimiento adquirido para identificar las debilidades y fortalezas del ejercicio adelantado.

Además se realiza una pre-lectura con predicción a partir del título o de afirmaciones resaltadas, para activar la deducción como una estrategia de anticipación textual. Posteriormente con la realización de la lectura del texto, se comprueban las predicciones y se evalúa la relación del título con el contenido. Seguidamente se revisan los significados de algunas palabras, los mejores sinónimos para las mismas, el sentido que podrían tener en otros contextos y finalmente se realiza un diálogo con preguntas acerca del texto que revisan la importancia de los detalles, la comprensión global y la pertinencia de las inferencias.

- Estudio didáctico

Corresponde a las explicaciones que fundamentan la parte teórica de las temáticas que transversalizan los talleres. En este momento del taller se abordan los conceptos que sustentan el ejercicio que desarrolla el taller. Brinda a los estudiantes las herramientas conceptuales que orientan su trabajo de lectura. Aún cuando es el docente orientador el que lidera este espacio, se busca de igual forma que el estudiante construya el conocimiento siendo partícipe del trabajo desarrollado aportando a la ejecución del taller los saberes previos y las expectativas que posee y que han sido activadas con la realización de la guía S.Q.A. en un momento anterior.

- Actividades de aplicación.

Inicia con un ejercicio de modelación con la intención de reconocer que la simple imitación no valida la aprehensión de un conocimiento. Es imperioso valorar la modelación como una herramienta que produce un cambio en las estructuras de pensamiento que el estudiante construye, una modificabilidad de su visión de mundo resultado de nuevas y diversas experiencias de lectura y el enfrentamiento de su universo significativo con puntos de vista diversos para que tengan la posibilidad de expresar su adhesión o confrontación con ellos y desarrollos la

capacidad analítica y reflexiva que es condición indispensable para argumentar con propiedad y profundidad la posición asumida frente al texto.

Esta modelación, por parte del docente, es fundamental pues ella genera la experiencia para que luego los jóvenes la ejercent en actividades planteadas individualmente.

- Actividades de Evaluación.

Se valoran los logros y dificultades presentes durante el desarrollo de cada subtarea que compone el taller. De esta revisión surge una serie de debilidades y fortalezas que alimentan el diseño de los procesos que se desarrollan en el próximo taller. Los talleres, además, son evaluados por los estudiantes, quienes opinan sobre la complejidad de sus actividades y de su utilidad para la vida práctica y la carrera. Así se valora la pertinencia de cada taller dentro del proceso lector y se validan las herramientas cognitivas que cada uno de ellos activa en la comprensión de un texto.

5.3.4. Cuarta fase: evaluación

Con esta fase se cerró el ciclo diagnóstico-planificación-implementación-evaluación. Aquí tiene lugar la comprobación de la coherencia interna de lo planificado en el contexto de la Universidad del Magdalena.

Fue un proceso permanente que no terminó con su primer ciclo. Por el contrario, de aquí se parte al descubrimiento de otros problemas, de otras necesidades, de otras dimensiones de la realidad. La ejecución del primer ciclo de diagnóstico, planeación, acción, evaluación es una fuente de conocimiento y de nuevas acciones, de permanente estudio, de reflexión y de transformación de la realidad, que se dinamiza por la investigación acción participativa como proceso permanente. De esta manera se

llega a conformar una propuesta teórica acerca de la comprensión del quehacer pedagógico con referencia práctica en nuestras instituciones educativas.

5.3.4.1. Procedimientos para el análisis de los datos

Analizar e interpretar los datos es “ver detrás del dato y de la información, y para ello se pone en juego todo el acervo intelectual previo, que comprende informaciones, ideas, creencias, supuestos etc.” (Cerda, 1994, 8). En tal sentido la labor de análisis e interpretación de los datos “implica un esfuerzo para abrir al máximo los ojos a la realidad y desentrañar lo que hay en ella, buscando las congruencias subyacentes” (Critto, 1982).

Para esta labor desde luego, hay que partir de organizar y poner en orden el corpus de datos de la investigación, las memorias de los talleres, los testimonios individuales y de grupos, los datos numéricos o estadísticos, arrojados por la tabulación. Esta labor desde luego fue una de las tareas más arduas del proceso de investigación, para lo cual se hizo necesario transcribir y sistematizar para una primera clasificación de los datos y a partir de allí, identificar las primeras categorías que fueron depuradas y refinadas o decantadas por su homogeneidad o coherencia en una primera etapa del análisis e interpretación, y luego en una segunda etapa fueron validadas para ahondar en sus significados y determinar elementos constitutivos para el análisis e interpretación de los datos.

6. RESULTADOS

6.1. PRUEBA DIAGNÓSTICA

Para analizar la prueba diagnóstica aplicadas a la población seleccionada se determinaron indicadores que respondían a los aspectos que componen cada uno de los niveles de lectura que orientan el diseño metodológico de la investigación.

La prueba diagnóstica se constituye en el instrumento que ofrece una contextualización de la realidad de los procesos lectores en la población seleccionada y que alimenta el diseño de la propuesta de intervención que busca desarrollar competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual. En ella se abordan cada uno de los niveles de lectura y las habilidades que los caracteriza como una manera de indagar sobre las fortalezas y dificultades que los estudiantes presentan al enfrentarse a un texto escrito. La información que devela la prueba, permite conocer, cómo el estudiante emplea sus herramientas cognitivas al interactuar con el autor a través de la lectura.

6.1.1. Nivel Literal

En este nivel se apunta hacia la identificación del significado de las palabras y de las expresiones, reconocer las relaciones expresadas por los conectores; identificar y relacionar términos que sustituyen a otros mencionados antes o después; reconocer información general o explícita en el texto. Distinguir la secuencia del texto y diferenciar información enciclopédica.

6.1.1.1. Indicadores:

1. Identifica la información explicitada en el texto.
2. Reemplaza un término por el sinónimo adecuado.
3. Reconoce la función de los elementos de enlace.

- Identifica la referencia como mecanismo de la cohesión.
 - Establece el sentido de expresiones características del texto.

6.1.1.2. Preguntas de la prueba

Tabla 4. Preguntas e indicadores nivel literal

ASPECTO	TRANSCRIPCIÓN	PARÁFRASIS	COHESIÓN Y COHERENCIA
No INDICADOR	1, 5	2	3 y 4
No PREGUNTA	1, 5, 16 y 17	2, 15, 18 y 19	3 y 4

6.1.1.3. Resultados

Los resultados de la prueba se presentan en una tabla que hace referencia a cada uno de los niveles de lectura. (ver Tabla No 5). Ella consta de cuatro partes: en el primer componente (primera columna) están codificados los estudiantes objeto de la prueba. El segundo componente determina el número de las preguntas que pertenecen a cada nivel literal; donde frente al número que corresponde a cada estudiante se escribió (0) si la respuesta a la pregunta era incorrecta y (1) si era correcta. Un tercer componente indica el número de respuestas correctas de cada estudiante en el correspondiente nivel, expresado en la columna resultado. En la parte inferior aparece el número de respuestas positivas a cada pregunta por el total de la población y el porcentaje equivalente a la sumatoria de las mismas. Estos últimos datos se grafican para un análisis más preciso del desempeño de la población en la prueba diagnóstica (ver figura 6)

Tabla 5. Respuestas nivel literal

Estudiante	P No 1	P No 2	P No 3	P No 4	P No 5	P No 15	P No 16	P No 17	P No 18	P No 19	Resultado
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
3	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	6
4	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	6
5	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
6	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
7	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
8	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
9	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
10	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	4
11	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	4
12	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
13	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
14	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
15	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	6
16	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
17	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
18	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
19	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	4
20	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	6
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
22	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
23	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	6
24	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	6
25	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
26	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4
27	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
28	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
29	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
30	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	4
31	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	4
32	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
33	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
34	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
35	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	6
36	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
37	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
38	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
39	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	6
40	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8
	P1	P2	P3	P4	P5	P15	P16	P17	P18	P19	
	34	24	26	6	26	34	24	26	6	26	
	85%	60%	65%	15%	65%	85%	60%	65%	15%	65%	

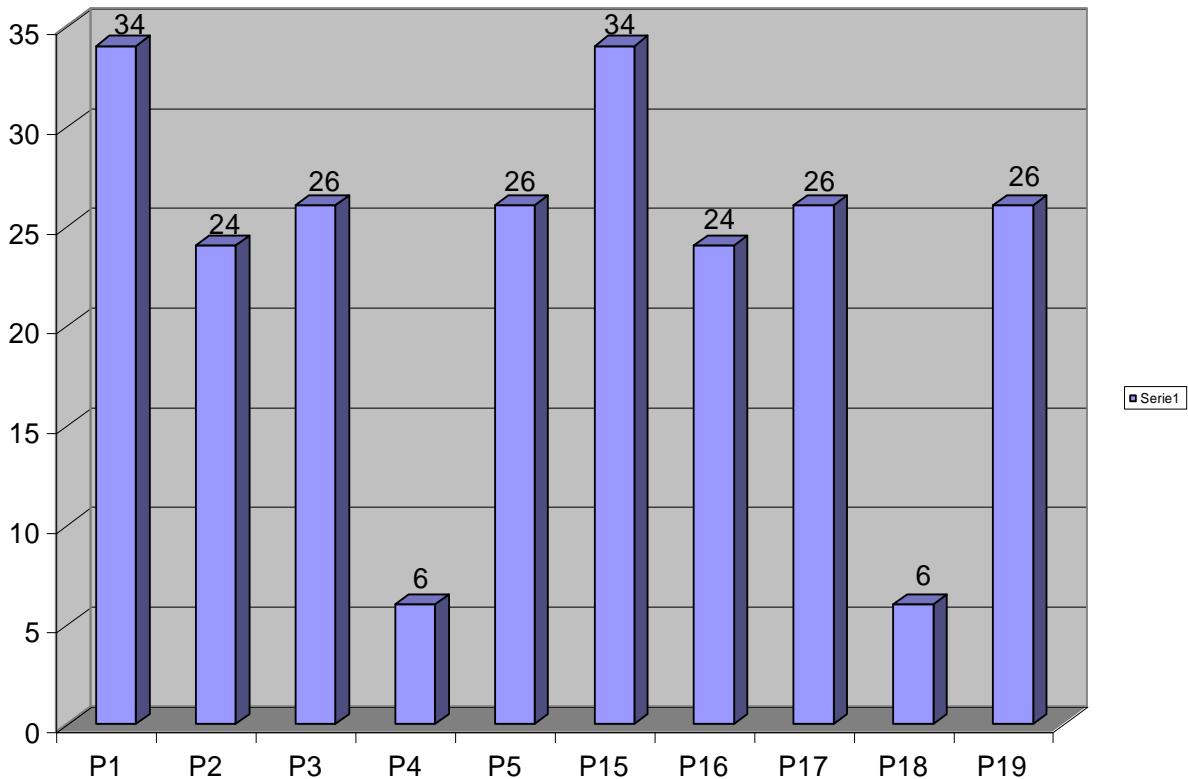


Figura 6. Preguntas acertadas nivel literal

Las preguntas 1, 5, 16 y 17 hacen alusión al componente de la transcripción que aborda el significado de las palabras y frases que conforman el texto. El 75% de los estudiantes desarrolló acertadamente este indicador de la lectura literal. En los interrogantes 2, 15, 18 y 19 que corresponden a la paráfrasis, el 60% de los integrantes de la muestra logra encontrar los sinónimos apropiados a algunas expresiones destacadas. La coherencia y la cohesión local dentro del nivel literal están representadas en las preguntas 3 y 4 que fueron respondidas correctamente por el 65% de los estudiantes.

6.1.1.4. Interpretación

* El primer indicador diseñado para evaluar este nivel hace referencia a la identificación de la información explicitada en el texto (transcripción). La pregunta 1 y la 16 enmarcaron los datos propios de este aspecto. De los 40 estudiantes, 34 (85%)

respondieron correctamente a la pregunta 1 y 24 (60%) a la número 16. Ellos identificaron la información que se encontraba explicitada en el texto a partir de la determinación de los detalles que lo caracterizan. Es inevitable reconocer que el nivel de exigencia de esta tarea es mínimo, porque busca hallar información que se encuentra en forma transparente en el texto y que no requiere un proceso de abstracción que conlleve un trabajo intelectual de pensamiento superior. Sin embargo, como una consecuencia de lo elemental de este componente del proceso lector se esperaba que toda la población presentara suficiencias en este nivel de lectura y se encontró un número significativo de estudiantes que muestran poco dominio de estructuras semánticas básicas y que forman parte del lenguaje cotidiano que caracteriza la vida académica.

* Las pregunta 2 y la 18 responden a la información requerida por el indicador 2 y las preguntas 15 y 19 al indicador 3. Los resultados muestran que 24 estudiantes (60%) seleccionaron la respuesta correcta a la pregunta 2, en la pregunta 15 acertaron 24 estudiantes (60%), en la pregunta 19, 26 estudiantes (65%). En este aspecto se valora la capacidad de efectuar asociaciones semánticas que muestran la posibilidad de relacionar significados producto de experiencias comunicativas previas con nuevos saberes ofrecidos por el ejercicio lector actual. Si bien el nivel demostrado alcanza un porcentaje mayoritario, se materializa la dificultad que muchos presentan en el manejo del vocabulario como consecuencia de una pobreza léxica que les impide asociar diversa terminología para realidades que comparten un ámbito significativo dentro de un contexto comunicativo determinado. Pero en la pregunta 18, que correspondía al reemplazo de un conector (pero), sólo hubo acierto por parte de 6 estudiantes, probablemente por la complejidad que implica analizar la relación establecida por dicho enlace.

* La pregunta 3 demandaba información sobre la función de los elementos de enlace que constituyen el texto (coherencia y cohesión local) sólo logró ser identificada por 26 estudiantes que representan el 65%, lo que refleja los obstáculos para descubrir cómo

la relación que se da entre los componentes de la lectura repercuten en la significación de sus mensajes. Los elementos que engarzan las ideas de una lectura son aquellos que establecen relaciones entre sus elementos y le aportan coherencia y sentido lógico al contenido de la lectura. Es importante destacar que estas herramientas permiten relacionar los conceptos que forman parte de un texto escrito para alimentar la significación que el texto transmite al lector.

* En la pregunta 4 se indaga alrededor de los elementos cohesivos de un texto (cohesión y coherencia local), se aprecia severa dificultad en el momento de reconocer la relación anafórica de tipo referencial pues sólo 6 estudiantes que constituyen el 15% alcanzó a identificar la referencia como un mecanismo de cohesión donde se utiliza una expresión para referirse a otra que ya se mencionó con anterioridad para evitar su repetición innecesaria. Esta relación cohesiva exige un devolverse en la lectura para revisar la información captada en el acto lector lo que le imprime un grado de dificultad importante. También se aprecia dificultad en la determinación de las relaciones catafóricas que establecen la relación de un elemento textual con lo que se anuncia a continuación y de esta manera se pierde el hilo conductor del texto y de su contenido.

* 26 estudiantes, es decir, el 65% logró descubrir el sentido de las expresiones propias del texto a partir de asociaciones que aportan claridad al contenido de la lectura en las preguntas 5 y 17 (Transcripción) con la intención de asumir la nueva información apropiándose del lenguaje que la caracteriza e incorporándolo a su saber individual. De esta manera se produce una aprehensión del mensaje contenido en la lectura y el paso a procesos de lectura más complejos que permitan alejarse del contenido textual y acercarse a la abstracción de la información específica y construir conceptos nuevos que enriquezcan el universo significativo del lector.

6.1.2. El nivel inferencial

Abordan la interpretación de expresiones con sentido figurado, la identificación de relaciones semánticas; inferir la idea principal, el tema del argumento del texto, deducir la organización o secuencia implícita del texto y formular hipótesis y conjeturas a partir del texto. Con este objetivo se presentan los siguientes indicadores para valorar el nivel inferencial:

6.1.2.1. Indicadores

1. Identifica el tema del texto
2. Establece el significado no literal de algunas expresiones
3. Realiza transferencia de saberes para identificar el valor semántico de algunas expresiones del texto

6.1.2.2. Preguntas de la prueba

6. El tema del texto “Un proyecto de vida” es:

- a. La construcción de una profesión
- b. Los espacios de la vida universitaria
- c. La razón de ser de los estudios universitarios
- d. La universidad como forma de ganarse la vida

8. La expresión “difusos brochazos” se refiere a conocimientos:

- a. Previos b. Superficiales c. Profundos d. Científicos

10. El texto inicia con la frase “para qué sirve estudiar con la intención de:

- a. Hacer conscientes del sentido de ir a la universidad
- b. Negar a la universidad el papel formador
- c. Asumir que se aprende más fuera que en el salón
- d. Entender la relación costo-beneficio

11. En la línea 90, los dos puntos se usan para:
- a. hacer una enumeración
 - b. anunciar un ejemplo
 - c. iniciar un resumen
 - d. Realizar una explicación
12. La palabra doctor en la línea 15 denota:
- a. rango de importancia
 - b. grado de sabiduría
 - c. poder adquisitivo
 - d. Reconocimiento social
13. La expresión “de allí su nombre” inserta en paréntesis en la línea 84 quiere indicar:
- a. ironía
 - b. aclaración
 - c. explicación
 - d. contradicción
14. Según el contenido, el texto tiene un carácter
- a. académico
 - b. social
 - c. educativo
 - d. Filosófico
20. La palabra “esbozar” de la línea 41, hace referencia a:
- a. Planear
 - b. Esquematizar
 - c. Dibujar
 - d. Vislumbrar
- (ver Tabla 6)

Tabla 6. Preguntas e indicadores nivel inferencial

ASPECTO	ENCICLOPEDICA	TEMA	COHESIÓN Y COHERENCIA
No INDICADOR	3	1	2
No PREGUNTAS	8, 12, 13 y 20	6 y 14	10 y 11

6.1.2.3. Resultados

Para la presentación de estos resultados se mantiene el modelo expuesto en el nivel literal.

Tabla 7. Respuestas nivel inferencial

ESTUDIANTE	P No 6	P No 8	P No 10	P No 11	P No 12	P No 13	P No 14	P No 20	Resultado
1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
2	1	1	1	1	1	0	1	1	7
3	0	1	1	0	1	1	1	1	6
4	1	1	1	1	1	0	1	1	7
5	1	1	1	1	1	0	1	1	7
6	1	1	1	1	1	0	1	1	7
7	0	1	1	0	1	1	1	1	6
8	1	1	1	1	1	1	1	1	8
9	1	1	1	1	1	1	1	1	8
10	1	0	1	1	0	1	0	0	4
11	0	0	1	0	0	1	0	0	2
12	1	0	0	1	0	1	1	0	4
13	1	1	1	1	1	1	1	1	8
14	1	0	1	1	0	0	1	0	4
15	1	1	1	1	1	1	1	1	8
16	1	1	1	1	1	0	1	1	7
17	0	0	1	0	0	1	1	0	3
18	1	0	1	1	0	1	1	0	5
19	1	1	0	1	1	0	0	1	5
20	1	0	1	1	0	1	1	0	5
21	1	1	1	1	1	1	1	1	8
22	1	1	1	1	1	0	1	1	7
23	0	1	1	0	1	1	1	1	6
24	1	1	1	1	1	0	1	1	7
25	1	1	1	1	1	0	1	1	7
26	1	1	1	1	1	0	1	1	7
27	0	1	1	0	1	1	1	1	6
28	1	1	1	1	1	1	1	1	8
29	1	1	1	1	1	1	1	1	8
30	1	0	1	1	0	1	0	0	4
31	0	0	1	0	0	1	0	0	2
32	1	0	0	1	0	1	1	0	4
33	1	1	1	1	1	1	1	1	8
34	1	0	1	1	0	0	1	0	4
35	1	1	1	1	1	1	1	1	8
36	1	1	1	1	1	0	1	1	7
37	0	0	1	0	0	1	1	0	3
38	1	0	1	1	0	1	1	0	5
39	1	1	0	1	1	0	0	1	5
40	1	0	1	1	0	1	1	0	5
	P6	P8	P10	P11	P12	P13	P14	P20	
	32	26	36	32	26	26	34	26	
	80%	65%	90%	80%	65%	65%	85%	65%	

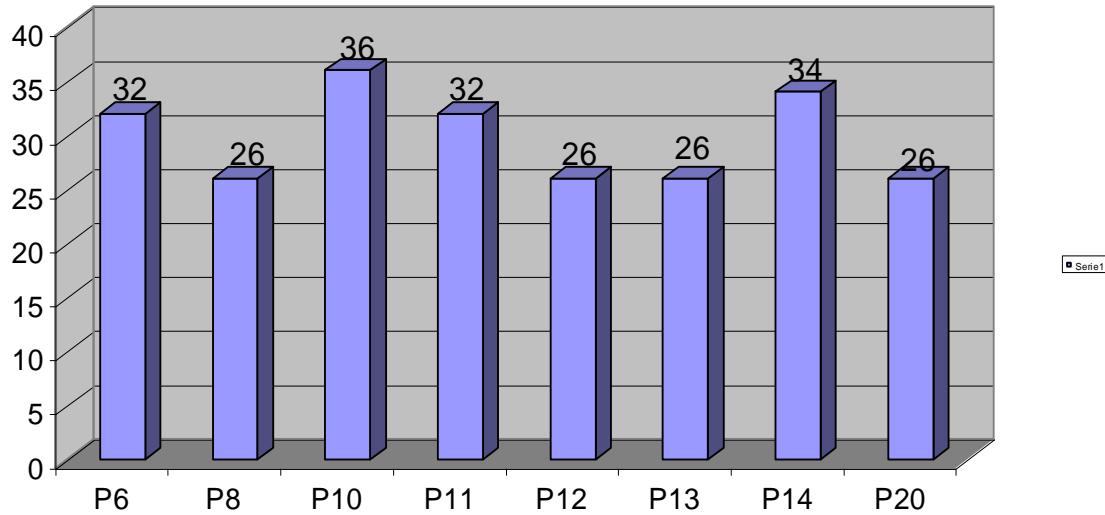


Figura 7. Preguntas acertadas nivel inferencial

En el nivel inferencial los resultados indican que el 65% de los aprendientes respondieron correctamente la pregunta 8, 12, 13 y 20 que enmarcan los aspectos relacionados con el componente enciclopédico, transferencia de saberes previos. En la exploración de conocimientos sobre la progresión temática, el 80% demostró buenos desempeños para responder interrogantes de este tipo, pregunta 6 y el 85% tuvo acierto en la pregunta 14. En los interrogante que indagaron sobre los elementos que materializan la cohesión y la coherencia se presentaron buenos resultados, un 90% acertó a la pregunta 10 y un 80% a la pregunta 11.

6.1.2.4. Interpretación

* En este indicador las preguntas 6 y 14 indagan sobre aspectos relacionados con la progresión temática, y en ella un gran número de estudiantes lograron determinar de manera asertiva los aspectos concernientes a este subnivel de lectura.

* La identificación del significado no literal muestra que el 65% de los jóvenes, dan cuenta de las macroestructuras sin detenerse a analizar los detalles que hacen parte de

la información o del contenido de la lectura que aborda. Hallar el sentido y el significado garantiza a los investigadores un mejor trabajo en la aplicación de un programa de intervención como el que se propone en esta experiencia.

* Al indagar sobre los objetivos o funciones que cumplen las proposiciones del texto (coherencia y cohesión global) la mayoría demuestra buenos niveles de desempeño. Sin embargo, se notan algunas dificultades para analizar las relaciones de las oraciones en cuanto a sus semejanzas, diferencias o causa – efecto, entre otras. De igual manera, para determinar cuándo una oración es explicativa o complementaria.

6.1.3. El nivel crítico intertextual

Pretende evaluar el nivel de desempeño que muestra el estudiante al valorar el texto a partir de asumir posiciones y puntos de vista frente a la forma como el texto aborda la temática para transferir información a situaciones nuevas. Además indaga sobre la intencionalidad comunicativa del autor y la superestructura que selecciona para construir el escrito. Con este objetivo se presentan los siguientes indicadores con la finalidad de reconocer el desempeño en este tipo de lectura:

6.1.3.1. Indicadores

1. Asume posición frente al texto y la argumenta con razones pertinentes
2. Reconstruye el contexto comunicativo de la lectura y lo relaciona con otros
3. Identifica la intencionalidad y el tipo de texto

6.1.3.2. Preguntas de la prueba

7. El texto de Eduardo Arias tiene un carácter:

- a. Argumentativo, porque expande el significado de la expresión y aduce argumentos a favor del tema

- b. Expositivo, pues expone una situación particular acerca de los estudiantes universitarios en el país
 - c. Narrativo, porque relata los acontecimientos de su experiencia y la de sus amigos en la universidad
 - d. Descriptivo, pues cuenta los sucesos de los que van a la universidad
9. La intencionalidad del autor a partir del texto es:
- a. Convencer de las bondades de la universidad b. Motivar al estudio de las ciencias
 - c. Sugerir obtener altas calificaciones d. Mirar la universidad como medio de transformación
21. Expresa tu punto de vista sobre el texto “Un proyecto de vida” de Eduardo Arias y justifica con argumentos pertinentes la posición asumida
22. Lee los textos “Un proyecto de vida” de Eduardo Arias y “El poder del conocimiento” de Antanas Mockus y expresa tu punto de vista sobre la relación que se da entre ellos. (ver Tabla 8)

Tabla 8. Preguntas e indicadores nivel crítico intertextual

ASPECTOS	TOMA POSICIÓN	CONTEXTO E INTERTEXTO	INTENCIONALIDAD
No INDICADORES	1	2	3
No PREGUNTAS	21	22	7-9

6.1.3.3. Resultados

En el nivel crítico intertextual también se utiliza el esquema presentado en el nivel literal.

Tabla 9. Respuestas nivel crítico intertextual

ESTUDIANTE	P No 7	P No 9	P No 21	P No 22	RESULTADO
1	1	1	0	0	2
2	1	1	0	0	2
3	0	1	0	0	1
4	1	1	0	0	2
5	0	1	0	0	1
6	0	1	0	0	1
7	0	1	0	0	1
8	1	1	0	0	2
9	0	1	0	0	1
10	1	1	0	0	2
11	1	1	0	0	2
12	0	1	0	0	1
13	1	1	0	0	2
14	0	1	0	0	1
15	0	1	0	0	1
16	1	1	0	0	2
17	1	1	1	1	4
18	1	1	0	0	2
19	1	1	0	0	2
20	1	1	1	1	4
21	1	1	0	0	2
22	1	1	0	0	2
23	0	1	0	0	1
24	1	1	0	0	2
25	0	1	0	0	1
26	0	1	0	0	1
27	0	1	0	0	1
28	1	1	0	0	2
29	0	1	0	0	1
30	1	1	0	0	2
31	1	1	0	0	2
32	0	1	0	0	1
33	1	1	0	0	2
34	0	1	0	0	1
35	0	1	0	0	1
36	1	1	0	0	2
37	1	1	0	0	2
38	1	1	0	0	2
39	1	1	0	0	2
40	0	1	0	0	1
	P7	P9	P21	P21	
	23	40	2	2	
	58%	100%	5%	5%	

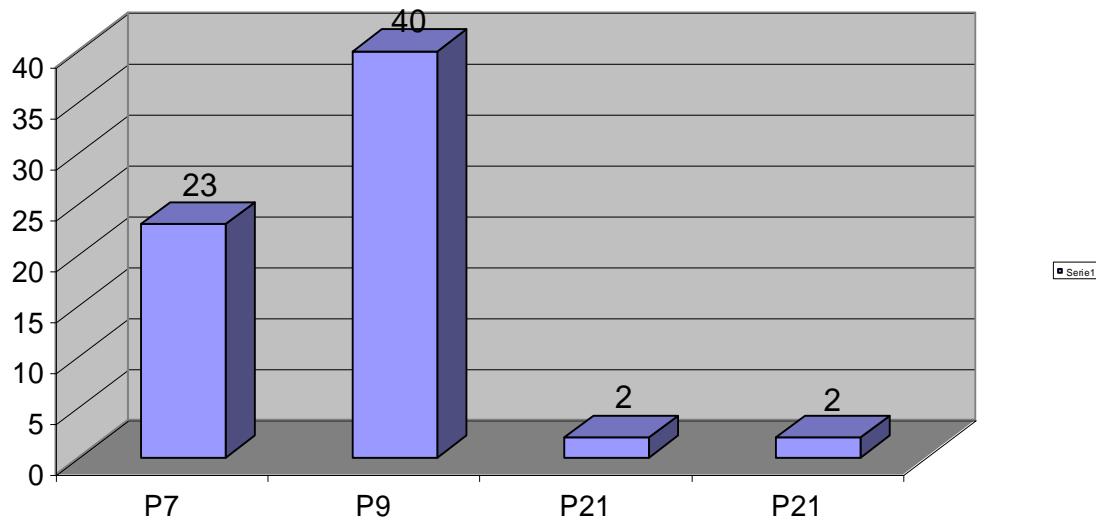


Figura 8. Preguntas acertadas nivel crítico intertextual

En el nivel crítico intertextual se analizaron tres preguntas cuyo objetivo era explorar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes para asumir posiciones frente a un texto, reconstruir la intención comunicativa y la superestructura del texto. Para valorar los indicadores 1 y 2 se presentaron a los integrantes de la muestra las preguntas 21 y 22 y sólo 2 aprendientes seleccionaron la opción verdadera de los 40 a los que se les aplicó el instrumento. El indicador 3 se evaluó a partir de los interrogantes 7 y 9.

Los resultados parciales de cada una de las tablas fueron los indicadores que permitieron clasificar a la población en cada uno de los niveles de lectura según el número de aciertos logrados. Para ubicar a los estudiantes en el nivel correspondiente a su grado de desempeño en las competencias lectoras se tuvo en cuenta un mínimo de tres respuestas positivas en el literal y un máximo de tres en los niveles inferencial y crítico intertextual, considerando el número de preguntas y la exigencia propia de estos procesos lectores.

De esta manera, los resultados obtenidos por la población seleccionada, en cada uno de los niveles, se tomaron como evidencia de sus capacidades para resolver preguntas que respondan a los indicadores que caracterizan la lectura literal, inferencial y crítico intertextual. Desde esta perspectiva el instrumento aplicado mostró el comportamiento de los estudiantes en la búsqueda de la información pertinente que los llevó a solucionar el cuestionario en forma lógica y acertada.

6.1.3.4. Interpretación

Toma de posición

El 5% que corresponde a 2 estudiantes presenta razones pertinentes a la enunciación que expresa el punto de vista, alcanzando un buen nivel de desempeño en la interpretación de la lectura realizada, planteando argumentos que demuestran la confiabilidad de la afirmación. El 95%, es decir, 38 estudiantes no logran argumentar con solidez sus apreciaciones, ya sea porque las razones expresadas no justifican la posición asumida o porque divagan en reflexiones individuales que se apartan de la intencionalidad de los textos. Falta mayor disciplina hacia la argumentación lógica que refleje un análisis profundo y serio sobre la temática de las lecturas quizá como consecuencia de las prácticas académicas que enfatizan las habilidades memorísticas y olvidan el cultivo de las habilidades de pensamiento superior que favorezcan el trascender la lectura literal y ahondar en el nivel crítico intertextual a partir de diversos textos escritos.

Aunque los textos presentados en los indicadores revisados líneas arriba, son ejemplos palpables de las falencias con respecto a este indicador por parte de los estudiantes de la muestra, se puede presentar como evidencia el siguiente:

Estos dos texto tratan de que las personas como estudiantes se puedan desarrollar integralmente tanto en el saber como en sus valores, tambien podemos decir que es

una forma de darnos a conocer en realidad como debe ser un profesional en el aspecto social, sicológico antes el ambiente que lo rodea

Se observa que este estudiante no alcanza a expresar claramente su posición frente a la relación existente entre los dos textos; únicamente intenta presentar la temática tratada en las lecturas. Por otro lado, no tiene en cuenta lo planteado por los autores, se inventa afirmaciones que en ningún momento son presentadas por los autores leídos. De hecho, no se puede hablar de relación uno a uno entre el punto de vista y la defensa de los mismos; es más, no hay pertinencia entre lo afirmado y los textos dados.

Otros casos que pueden ser tomados en cuenta son los siguientes:

El conocimiento se adquiere mediante estudio universitario son importantes por que te ayudan a desenvolverte en un medio donde todo se maneja bajo planeamientos en los que una persona necesita para estar bien. ante la sociedad y solvencia económica estable son conocimientos los Único que no se pierde

En la redacción este joven, además de evidenciar dificultades en su competencia textual ...*el conocimiento...son importantes...* lo que señala su asimetría gramatical, no tiene en cuenta el interrogante que pedía expresarse sobre la relación entre los textos presentados, lo que puede tomarse como problema en la competencia semántica y enciclopédica. En su ejercicio se limita a hacer un comentario general de la temática, sin establecer una comparación o una contrastación en las cuales expresara lo que se le estaba solicitando. Por otro lado, presenta serias dificultades para enlazar las ideas como se evidencia en el final del texto en donde plantea ... *para estar bien. ante la sociedad y solvencia económica estable...* Se nota claramente que el desempeño en el discurrir discursivo no es óptimo, denotando una clara deficiencia en su competencia textual, convirtiéndose en una escrito que no plantea ningún tipo de conexión intertextual y mucho menos su postura crítica.

Otro ejemplo que vale la pena destacar es:

Los dos se basan en los conocimientos que adquiere uno en la universidad. Pero el primero lo coge por el lado malo en cambio, el segundo dice que el que a estudiado tiene una base para ejercer o sobrevivir en el mundo en el que se va a desempeñar.

Se intenta, por parte del autor de este texto, establecer una relación entre las lecturas presentadas en la prueba, pero él utiliza un registro oral. Sin embargo, se resalta que el estudiante compara, equiparando los textos desde la afirmación que ambos tienen como eje *los conocimientos que adquiere uno en la universidad* e inmediatamente intenta contrastarlos, mas los términos escogidos para expresarlo reflejan poca competencia enciclopédica. Por otro lado, este estudiante no asume una posición frente a la relación entre las lecturas y por ello tampoco presenta los argumentos que lo sustenten.

Otro texto que puede revisarse es el siguiente:

Ambos autores coinciden en la importancia q' tienen los estudios superiores para el ser humano. Hacen énfasis en lo relevante q' es adquirir conocimientos y prepararse intelectualmente sobre todo por los continuos cambios y transformaciones ó desarrollo q' se están dando en el mundo actual.

En conclusión Estimulan a las personas a estudiar (capacitarse) y sobre todo dan argumentos sólidos del porq' se debe hacer.

En este texto se alcanza a establecer una comparación y es uno de los pocos casos en que se logra una aproximación a la relación existente entre los textos *Un proyecto de vida* y *El poder del conocimiento*, con un lenguaje acorde, buscando alejarse de éstos y utilizando un término propio. Sin embargo, pone en boca de los autores afirmaciones que nunca plantean en sus escritos.

En el análisis realizado a los interrogantes en esta parte del instrumento se encontraron, además de lo anteriormente expuesto, textos que no lograban acercarse al análisis crítico pues se apartaban tanto de la lectura que se extraviaban en esa lejanía o les costaba desprenderse de lo leído y sólo conseguían parafrasear los mensajes. A continuación se describen algunos de esos escritos:

Algunos estudiantes realizaron comentarios de las lecturas alrededor de la información textual que les había llamado la atención, pero no asumieron posición frente a ella. Presentaron dificultades para realizar las subtareas que condujeran a la valoración de los textos, muy a pesar de que este ejercicio no exige un nivel de complejidad que los llevara a pensar ni a reflexionar sobre las implicaciones del documento. Se esperaba que los estudiantes realizaran una exploración del texto pero sólo mostraron habilidades elementales de comprensión, alejándose de la postura crítica esperada en un nivel universitario. Esta dificultad se presentó por la costumbre de sólo responder de manera textual a los interrogantes formulados y como muestra se presenta el siguiente texto:

Los seres humanos debemos dia a dia adquirir conocimientos que sean de provecho; tanto para nosotros como para el mundo, no quedarnos en el analfabetismo, debemos superarnos y continuar en este proceso pero como personas de exitos y capaces de enfrentarnos a este mundo que a veces es demasiado difícil. Y una de las maneras de hacerlo es con tus propios saberes

Sin duda este estudiante intenta responder al interrogante, valiéndose para ello de expresiones salidas de su propio vocabulario, pero no alcanza a emitir un juicio que se fundamente en las relaciones encontradas en los textos. Toma distancia, pero esa distancia es tanta que se aleja completamente de lo que se le solicita en la pregunta, no se desarrolla la valoración desde lo que cada autor presenta en su discurso, sino que se limita a presentar su apreciación con respecto a la temática sin hacer referencia a la relación.

En otros casos, se detectó que los estudiantes consideraban que asumir una posición es describir las situaciones leídas o reproducir el planteamiento del autor. Se notó resistencia a repensar los contenidos de los textos apreciándose poca reflexión en sus afirmaciones y la falta de aplicación de un criterio propio. Un ejemplo que ilustra esta preocupante situación es el siguiente:

Estos se dan una relación importante, ya que gracias a la universidad, a esos conocimientos que nos brinda y que nosotros adquirimos nos formamos como persona, ofreciéndonos oportunidades en el campo laboral en el cual transmitimos y enseñamos nuestros saberes.

Además de los problemas de cohesión que se evidenciaron en el discurso del estudiante, se pudo apreciar la escasa recursividad léxica para explicar sus apreciaciones. Esto fue palpable cuando se refiere a *una relación importante*, al parecer su posición no se expresó debido a esta limitación, a la poca competencia enciclopédica. El texto producido es un registro oral que a duras penas intenta desviadamente resolver una pregunta, pero que no integraba lo personal con lo que subyacía en los textos para llegar a un discurso coherente con el problema.

También se pudo evidenciar la ausencia de claridad en la expresión de un planteamiento propio, al limitarse a retomar información del texto y la imposibilidad de alejarse del contenido de las lecturas para construir una visión particular de las situaciones características de los textos. Un ejemplo de los problemas presentados es el siguiente:

La relación que se dan en estos dos textos es que si una persona se educa bien tiene, y si aprende con la vida también tiene con la diferencia que se educa obviamente le va mejor en su vida.

Este estudiante no logró expresar su posición con claridad. Su lenguaje lo limitó a producir un registro oral, deíctico, que necesitaba tener al frente el objeto para poder ser entendido. Un discurso que no iba más allá de los niveles literales. Sería imposible que un lector por fuera del contexto de producción pudiera entender el enunciado emitido por este joven. Se hicieron palpables problemas con las diversas competencias, la gramatical, la textual, la enciclopédica, lo cual evidenció el poco manejo de los procesos que aseguraban una lectura eficiente. Ahora bien, el no expresar su punto de vista lo dejó por fuera de la posibilidad de ser crítico.

Además se presentaron serias dificultades para desarrollar argumentos que los llevaran a esbozar de manera adecuada la defensa de sus ideas, porque no asumieron una posición frente a los textos, no expresaron una tesis y, por ende, no tenían qué defender. Es posible entender el desempeño de los muchachos leyendo, además de los ejemplos anteriores, el siguiente:

para mi particularmente ambos tienen una relación en que todos dos hablan del sentido que se tiene y el que se debería tener en la universidad ya con esto nos tratan de decir que tan importante es la universidad para nosotros y que papel desempeñamos o deberíamos desempeñar en esta ademas de eso me parecen muy buenas sus teorías porque ellos solo están diciendo la realidad que se vive hoy en dia.

El enlace entre lo que se puede asumir como punto de vista y las oraciones utilizadas para defenderlo, se quedó en lo superficial, se presentaron planteamientos sin trascendencia, poco convincentes y que pecaban por su escasa solidez discursiva. Denotaron este caso, y los demás, inconsistencia en lo que tiene que ver con la conectividad de unas ideas con otras, perdiendo la secuencialidad en la cadena textual, situación ésta que sirve para ilustrar lo referente al indicador que se estudia a continuación. El cierre de este escrito rompió con lo expresado en las líneas anteriores, siendo evidencia palpable de la falta de continuidad en las ideas, en los enunciados. Fueron graves las dificultades con competencia textual, gramatical y enciclopédica.

Contexto e intertexto

Sólo el 5% logra establecer relación entre los textos e identificar las características propias de la realidad que contextualiza. Los demás estudiantes se dividieron en dos grandes grupos: el primero no logró concatenar las ideas quedando un escrito entrecortado y con un estilo casi periódico. En las construcciones escritas las proposiciones que contenían la justificación no fueron desarrolladas, limitándose a estructuras que escasamente presentan una unidad de pensamiento. En el segundo caso, fue imposible establecer la continuidad, o cualquier tipo de relación, puesto que

era una oración -en la mayoría de los casos- corta y de estructura simple que daba muestra de la forma parca, concreta y sucinta como los estudiantes querían expresar su pensamiento. Ejemplo del primer caso es el siguiente:

Bueno piopinion sobre lo que hablaron es los dos es que ambos tienen o concuerdan que el conocimiento adquirido durante la estadia en la universidad es algo mas qué indispensable, es algo tan importante y estoy de acuerdo conellos por que nada vale adquirir un conocimiento y ya quedarnos hai no tenemos que explorar mas ayá tenemos que abrir las puertas de lo que no conocemos en vía de un mejor progreso asi de seguro al ampliar nuestro conocimiento veremos los resultados como personas integras en un mañana

Sin mencionar las dificultades en el manejo de las competencias textual y gramatical, frecuente en el 99% de los textos producidos por los estudiantes de la muestra, se utilizaron comodines *algo* -evidencia de la pobreza en la competencia enciclopédica- hecho que se resaltó para este indicador fue la desvinculación de los aparentes argumentos del estudiante frente a su postura, perdiendo la coherencia en su discurso. No se explica el porqué era *indispensable* el *conocimiento adquirido*, lo que intentaba hacer es convencer acerca de lo necesario que se vuelve *explorar mas* y *ampliar nuestro conocimiento*, en otras palabras, se presentó una posición y se defendió otra.

En cuanto al segundo caso se puede presentar:

ambos se expresan sobre los conocimientos adquiridos, pero desde puntos de vista diferentes.

No se intentó hacer claridad sobre cuáles son las diferencias que se pueden establecer entre los dos textos.

La imposibilidad de hilar los datos de lecturas y cruzar la información para poder hallar los vínculos entre ellas dificulta el empalme de los contenidos de tal forma que sólo alcanzaban a esbozar algunos comentarios sueltos o únicamente contar o describir las

situaciones presentes en los textos. El siguiente ejemplo ilustra de manera clara las dificultades señaladas:

En el texto “Un proyecto de vida” si es cierto que uno no debe estar interesado no solo por un cartón ni aprobar materia se debe estar interesado por un mejor aprendizaje y aprender no solo en la U. Si no fuera de ella y me gusta mucho es forma de pensar “El poder del conocimiento” es cierto que el conoc. es una base importante en el desarrollo económico y social de cada persona.

Se mencionan los textos por separado, sin expresar la forma como se entrelazaban desde la temática escogida por los autores para el desarrollo de los mismos y la intencionalidad marcada en los mismos. Se expresaban las ideas de los dos de manera dispersa y se denotaba el interés por realizarlo pero sin acertar en su propósito a ello, puede ser, por la poca práctica en este tipo de ejercicios en los niveles precedentes.

Algunos estudiantes sólo realizaron comparaciones entre los textos atendiendo a sus detalles, sin alcanzar a vislumbrar las diferencias o la forma como los textos se complementaban. Esto debido a la poca frecuencia con que se realiza esta actividad y a la confusión existente entre la comparación y la conceptualización. La falta de ejercitación en este tipo de actividades, siguiendo un protocolo, impide que los estudiantes sistematicen un procedimiento que les ayude a establecer comparaciones entre dos discursos. Aunque el ejemplo presentado en el numeral anterior también ilustra lo concerniente a este indicador, se puede presentar otro que muestra la imposibilidad para desarrollar este proceso:

si la universidad la hacen los profesores y los estudiantes quienes asisten a ella a obtener un conocimiento mas profundo y mas especializado del que ya traen del bachillerato por lo tanto yo pienso que a la universidad no se debe ir por interes de un cartón pues uno debe sentir pasion y amor por el camino que ha decidido emprender para luego desempeñarse en su campo. El exito que cada uno alcance luego de haber trabajado y entre mas amor haga su trabajo y entre mas amor le tengamos a este mejor.

Como puede observarse, este joven no equiparó los escritos de Antanas Mockus y Eduardo Arias y si bien se interesó por escribir una reflexión frente a la temática, no se

preocupó por la búsqueda de los puntos de encuentro entre los textos y se dedicó a la reflexión personal sin tener en cuenta lo que realmente el interrogante le solicitaba pues pasó por alto la instrucción. Se puede pensar que no leyó la información con atención y que como lo que usualmente se le pide es una apreciación sobre lo leído, este estudiante, junto con una gran mayoría, no alcanzaron a entender el ejercicio.

Otros estudiantes logran realizar sólo diferenciaciones entre los textos propuestos, intentando establecer criterios que permitían distinguir las características de cada uno. Es de anotar que estos estudiantes también desarrollaron la comparación entre las lecturas determinando las características en común. Entendiendo que los textos no eran idénticos en sus planteamientos y que los autores tenían intenciones similares, pero sus estrategias de construcción tenían hilos conductores disímiles, los jóvenes debieron señalar en sus respuestas estas estrategias. Se puede revisar esta situación en el ejemplo que se transcribe a continuación:

Lo que mencionan ocitan los autores es muy cierto, ya que día a día nos damos cuenta de lo indispensable de ir a realizar estudios superiores, ya sea para profundizar en estos o servir al espacio como lo que es, la persona, un profesional. Un proyecto de vida no sólo se logra con estudio universitario, aunque ayuda sino también utilizando estos conocimientos para avanzar hacia un querer ser.

Ser universitario, no sólo te hace profesional, sino un individuo intelectualmente preparado para usar el conocimiento en la lucha contra los obstáculos de la vida, en el ámbito profesional y cotidiano, o sea, te brinda el poder de consolidar tu proyecto de vida.

No se encontraron elementos que vislumbraran la contrastación existente entre los dos textos dados. El estudiante se interesó por escribir un texto que presente su entender acerca de lo leído, pero olvidó lo solicitado en la pregunta. Por otra parte, se basó en una sola de las posiciones de las lecturas, básicamente en *Un proyecto de vida*, desconociendo el segundo escrito anexo a la prueba. La instrucción no fue seguida, se intentó más la apreciación personal que la construcción de una respuesta a lo solicitado. Es notable que hasta este punto, el interrogante formulado no fue tenido en cuenta, se reitera el planteamiento inicial en lo referente a la no comprensión del mismo

por parte de los participantes en la prueba, o la lectura desprevenida de la pregunta formulada.

Intencionalidad y superestructura

En el aspecto relacionado con la identificación de la intencionalidad del autor y el tipo de texto las respuestas develaron que los estudiantes no tienen claridad sobre la superestructura que rige los tipos de textos y se confunden entre los narrativos, los expositivos y los argumentativos, situación que repercute en el tipo de información que esperan encontrar (intencionalidad y superestructura). 32 estudiantes respondieron este interrogante, lo que corresponde al 79% Los demás, presentan dificultades para establecer la caracterización de cada uno y les cuesta encontrar semejanzas y diferencias entre ellos.

La figura que aparece a continuación permite visualizar la clasificación de los estudiantes por niveles de lectura según sus desempeños en cada uno de ellos. El 15% corresponde a 6 estudiantes, cuyas respuestas acertadas están por debajo de los indicadores establecidos en el nivel literal. El 30% representa los 12 aprendientes que se ubicaron en el nivel literal. El 50% cuantifica a los 20 estudiantes, es decir la mitad de la población que alcanzó el nivel inferencial y el 5% muestra que sólo 2 estudiantes, de 40 que integran la población, tienen desempeños que los clasifican en el nivel crítico intertextual.

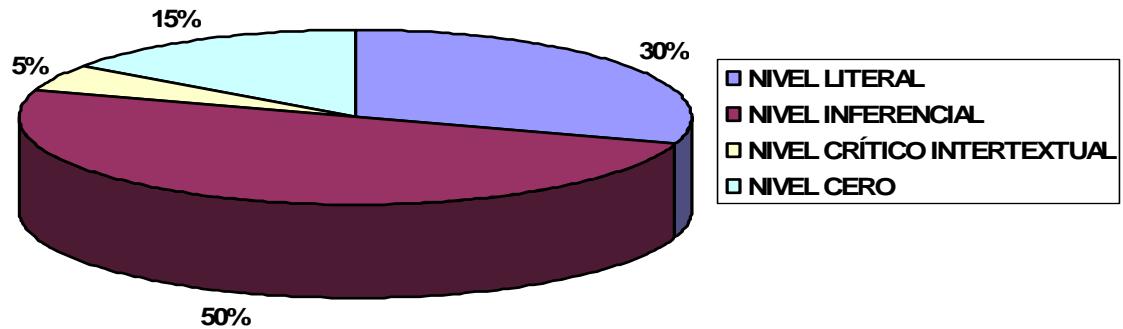


Figura 9. Clasificación de estudiantes por niveles de lectura. Prueba diagnóstica

6.2. TALLERES

En lo referente a la aplicación de los talleres, se obtuvieron los siguientes resultados:

6.2.1. Los textos escritos: universos de ideas; se acerca a la valoración de los tipos de textos para identificar la superestructura y reconocer la intencionalidad de cada uno, como una forma de asumir la realidad y de conocer ópticas diversas sobre la realidad del entorno, para brindar los conocimientos que enriquecen la propia edificación de la cosmovisión. Se pretende fortalecer la habilidad del estudiante para determinar la relación que debe existir entre la intencionalidad del autor y la forma como se han engarzado los elementos para expresar dicha intención. Posibilita comprender de manera sistemática y en menor tiempo los textos, pues se orienta la lectura a encontrar en ellos un determinado tratamiento de la información, al manejar las estructuras y posicionarse frente a ésta. En este taller se entra a vislumbrar las relaciones existentes entre los diversos tipos de textos y los mundos posibles de tratamiento de una misma temática.

Se orienta el ejercicio con base en los indicadores propuestos sobre la emisión de juicios, el asumir posiciones frente a los textos, la expresión de puntos de vista, la defensa de la posición con argumentos valederos, la continuidad en los argumentos expresados, la pertinencia de las razones presentadas con respecto a la enunciación que expresa el punto de vista y la organización de las ideas para cumplir con un propósito comunicativo.

La lectura en el ambiente de este taller permite el desarrollo de las capacidades para ampliar la visión de mundo y obtener elementos que lleven a tener en cuenta otras posturas diferentes a la propia. Ayuda a modificar su posición frente a determinados temas, interactuar con las diferentes intencionalidades del texto y tomar la conciencia que le permite reconocer que su postura no es la única pues a través de la lectura se puede vislumbrar otros puntos de vista que circundan en el contexto académico.

Al revisar su visión de mundo con fundamento en los nuevos mundos discursivos con los cuales tiene contacto puede descubrir que cada superestructura lleva inserta intencionalidades diferentes, cumple con finalidades distintas y su desciframiento, le posibilita el tener las llaves que faciliten la búsqueda de dichas finalidades para conseguir unas metas más seguras y bien demarcadas. El prepararse para recibir la información es fundamental para la comprensión y por eso el taller entrega las características y enfoca los ambientes de las competencias pragmática, semántica, enciclopédica y textual para que el estudiante pueda alcanzar una interpretación adecuada y enfrentar la forma de emisión de los mensajes con las intencionalidades de los mismos, para asumir una valoración de los textos o revisar los conceptos de estos textos con los leídos anteriormente para establecer las relaciones correspondientes. En últimas, se busca mostrar cómo una construcción discursiva puede influenciar o mover los presaberes y modificar la significación de éstos dependiendo de la manera como se escribió dicho discurso.

El comportamiento de los estudiantes en la aplicación de este taller permitió observar las falencias que un gran número de los integrantes de la muestra presenta en cuanto a la identificación de la superestructura de un texto, caracterizado como narrativo, descriptivo o argumentativo, aunque su conceptualización sobre los mismos de cuenta de su proceso de memorización producto de un sistema que no potenció sus habilidades para aplicar significativamente lo aprendido. Analícese el siguiente ejemplo:

Mi filosofar crítico me conlleva a expresar que: en cuanto a los textos son expresiones de un conocimiento tanto descriptivo, informativo y expresivo de forma tal que infieren tanto conocimiento científico como informativo. No comarto, en cuanto a los dos últimos, la poca información expresada por los autores en dichos textos (...)

En el texto de las exportaciones de desechos mas que todo es argumentativo nos muestra argumentos de otros países que han tratado con desechos y el manejo que le dan el autor al final trata de cómo convencer pero no da una manera amplia, mas bien el trata de mostrar que el huso de esos desechos es peligroso y mas bien trata de dar una alternativa como utilizar este desecho como fabricación de otros productos para reducir en gran manera tales desechos mas que todo darles huso a esos desechos(...)

De igual forma se pueden apreciar problemas relacionados con la ortografía, la estructuración de las ideas, el manejo de los signos de puntuación y la precisión semántica, reflejo de los aprendizajes construidos en los niveles precedentes que necesariamente repercuten de manera negativa en los procesos de comprensión, uno de los ejes fundantes en este trabajo de investigación.

El resto de la muestra logró establecer las características de cada uno de los documentos estudiados, situación que llevó a clasificarlos teniendo en cuenta la superestructura y su intención comunicativa. Determinar los rasgos que marcaban los modelos textuales de los escritos contribuye a resignificar sus contenidos e intencionalidades. Obsérvense los siguientes fragmentos tomados de algunos de los trabajos presentados en el desarrollo de esta actividad.

Los tres textos (3) textos son interesantes. Cada uno maneja un estilo, temática y características diferentes. En los textos son identificables sus características y la manera como el autor desea dar a conocer un tema(...)

En el texto ¿por qué hay jefes? Lo clasifiqué como argumentativo, considero que el autor argumenta claramente la necesidad de los jefes y explica el porque son necesarios en la sociedad y someterse a ellos.(...)

Las construcciones dan cuenta de la claridad conceptual y el tipo de transferencia que realiza el estudiante cuando sus aprehensiones son significativas. Nótese de igual manera como los estudiantes estructuran su pensamiento para plasmar sus ideas en contraste con los anteriores.

6.2.2. El texto escrito, un juego de conexiones; como una forma de examinar la estructura de la lengua como una estrategia de organización del pensamiento en la expresión de reflexiones en torno al texto escrito. Se trabajan en él las relaciones de coherencia y cohesión con el fin de ubicar al estudiante en el andamiaje de la macro y la microestructura para propiciar la habilidad de identificar los vínculos entre oraciones y entender el significado local y global de los textos escritos. Este taller le entrega al estudiante las herramientas para valorar los conectores y la funcionalidad de los elementos gramaticales en las construcciones comunicativas y evaluar los elementos lógicos que integran el cosmos del discurso.

El taller orientó los indicadores de la emisión de juicios acordes con el contenido de los textos, el asumir posiciones frente a los textos dados, la expresión de puntos de vista frente a la lectura desarrollada, la defensa de la posición asumida valiéndose de argumentos valederos, la continuidad en los argumentos, la pertinencia de las razones presentadas con respecto a la enunciación que expresa el punto de vista y la organización de las ideas para cumplir con un propósito comunicativo.

Las relaciones de coherencia y cohesión son fundamentales para alcanzar la significación del texto. Los referentes, los elementos de enlace, los signos de puntuación, las conjunciones y demás, juegan papel vital en la interpretación de los textos porque estos elementos le entregan herramientas a los estudiantes para que conecten sus ideas de manera adecuada y guarden pertinencia con la intención que se

tiene al construir puntos de vista en pos de alcanzar la articulación entre estos y los argumentos y de los argumentos entre sí.

Este taller aporta a la estructuración de los procesos mentales del individuo pues facilita ordenar de manera lógica las ideas que se expresan a partir de las construcciones lingüísticas, entrega recursos para entender la secuencialidad y los enlaces presentes en un texto, ayuda a la organización mental de las ideas y a la formalidad del pensamiento entregándole fortaleza para la unidad de la expresión.

En la segunda jornada el análisis del taller develó las debilidades y fortalezas relacionadas con la competencia textual, referida a los mecanismos que garantizan la coherencia y la cohesión tanto en la oración como en la globalidad de un texto. Por un lado, esta situación trae consigo una serie de dificultades que impiden que el aprendiente pueda aprovechar al máximo el espacio de tiempo que le dedica al ejercicio lector y por otro manifiesta los avances conceptuales adquiridos por una gran parte de la muestra en lo concerniente a la cohesión y la coherencia. Las anteriores afirmaciones se materializan en las respuestas dadas a los diferentes interrogantes planteados en el taller y se consolidaban en el último punto donde se les pedía que reflexionaran sobre la temática. Prueba de ello son los textos que se presentan a continuación.

La incidencia que tienen las relaciones cohesivas en la buena comprensión de un texto suele ser la parte lingüística donde en esta se ben unos mecanismos como son: expresiones relacionantes, signos de puntuación sinonímia, tambien se ben unas conjunciones y dentro de estas estan, disyuntivas y otras en el texto deben emplearse estos mecanismos ya que atravez de el podemos entender mas fásilmente el texto.

La cohesión es importante en la comprensión de un texto. Las relaciones de cohesión nos ayudan a comprender de manera clara el contenido de un texto puesto que son, por decirlo alguna manera la organización estructural del texto, garantizando la comprensión del mismo.

Si no hacemos uso adecuado de las relaciones cohesivas se nos dificultaría bastante la comprensión de los textos, pues la estructura de estos no estaría lo suficientemente organizada como para garantizar la comprensión (...)

Estos apartes muestran la forma en que los estudiantes comenzaron a sistematizar las ideas sobre las temáticas que se trabajaron como un pretexto para potenciar en ellos habilidades que les facilitaran los caminos para asumir posiciones.

6.2.3. El resumen, ejercicio de estudio; para desarrollar procesos de selección de información que faciliten apropiarse de los detalles esenciales de un texto y alimentar el universo conceptual particular. Con él se desarrolla la habilidad de sintetizar la información, para ayudarle a alcanzar una visión general del contenido de los textos y a visualizar de manera integral los conceptos fundantes relacionados directamente con la temática que orienta la construcción discursiva. El tener una percepción clara de las situaciones que planteaba el documento le permitió asumir con mayor facilidad, certeza y confiabilidad una posición con respecto a lo tratado al reconocer la esencia de un texto y su pertinencia con determinada realidad que le circunda (Van Dijk, 1978).

Las actividades en este taller buscaron poner al estudiante en condiciones para que tuviera habilidad en la emisión de juicios frente a los textos leídos, le fuera posible asumir posiciones frente a los textos, tuviera facilidad al expresar su punto de vista, pudiera asumir la defensa de su posición con argumentos fuertes, asumiendo una adecuada continuidad en los argumentos expresados, que sus razones tuvieran pertinencia con su punto de vista y que tuviera presente en la organización de las ideas el propósito comunicativo para el cual se construye el texto.

El resumen permite manejar una información global del texto y un lector crítico debe estar en la posibilidad de utilizar la información sintetizada para categorizarla, jerarquizarla, depurarla, enfrentarla a otra información y poder llegar a la abstracción. Así realiza aprehensión de los saberes que lo llevan a ampliar su visión y modificar su actitud frente al mundo y asumir los textos con criterios propios, luego de haber discriminado y seleccionado lo verdaderamente importante del texto y lo que le sirve para fundamentarse y defender sus posiciones.

Siendo el resumen una estrategia intelectual, implica procesos como seleccionar, suprimir y omitir información poco relevante para enfrentar los textos desde la comparación y la contrastación. Este mecanismo direcciona el tránsito a procesos complejos que propician visiones más claras en la ubicación de relaciones que guardan los discursos y la emisión de los juicios valorativos de los mismos.

El ejercicio del resumen los llevó a afinar los conocimientos procedimentales y declarativos para ponerlos al servicio de la interpretación y la comprensión como se observará en los textos que se traen como ejemplo que vienen a ser la síntesis de la lectura abordada en el taller, ¡Por fin la clonación!, (ver lecturas anexas)

Durante la aplicación del taller los estudiantes manifestaron muchas inquietudes alrededor de la clasificación de la información y la selección de los contenidos fundantes. Esta situación permitió inferir que los aprendientes que integraban la muestra tenían serias dificultades para la elaboración de resúmenes y se trató de aclarar las dudas y disipar las falencias e ir un poco mas allá ahondando en los procesos propios de esta estrategia en aras a reorientar el trabajo. Sin embargo los resultados del análisis de estos talleres comprueban y materializan lo que antes se había visualizado, las dificultades para la elaboración de este tipo de escritos.

No obstante hay que decir que una muestra no muy representativa pero interesante realizó un ejercicio reflejando buenos niveles de desempeño en este campo, esto permitió airear la situación. Estos estudiantes realizaron transferencias positivas y lograron hacer del resumen una buena actividad de síntesis producto de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas. En sus textos se notó la claridad en el pensamiento y la organización de las ideas al igual que la percepción clara de las situaciones y los contenidos abordados por el autor en la lectura. Se resaltan estos procesos puesto que se consideran importantes dentro de las herramientas o

habilidades de pensamientos que debe tener un lector critico. Obsérvese en el siguiente fragmento la manera como un estudiante plantea sus ideas.

Creo que es una buena lectura actualizada y fácil de entender en ella el autor cuenta la historia de como han clonado a algunos animales pero yo estoy de acuerdo en una parte y en otra no.

Es bueno por que ayudaría en el transplante de órganos pero puede ser mal utilizado si se piensa en clonar seres humanos.

6.2.4. Hilos que tejen mundos conceptuales; favorece la esquematización de los saberes en un establecimiento de jerarquías significativas que permiten aprehender los mensajes de una lectura, y relacionarlos con otras perspectivas presentes en textos afines. Este taller facilita la internalización del contenido textual con la finalidad de tener el engranaje de un texto en los intersticios de la mente y posibilitar el manejo fluido de la información en la búsqueda de diversas visiones del mundo para comentar y evaluar los ámbitos semánticos y cognitivos materializados en una construcción lingüística. Este ejercicio sienta las bases para organizar las estructuras ideativas y encontrar las rutas hacia la defensa de sus posiciones frente a los textos leídos.

Este taller trabajó buscando el mejoramiento de los indicadores que tienen que ver con la emisión de juicios acordes con el contenido de los textos, con el establecimiento de comparaciones y contrastaciones teniendo en cuenta detalles para finalizar logrando establecer acertadamente la relación de complementariedad entre los textos. El asumir posición frente a los textos, la expresión de su punto de vista con claridad, la defensa de su posición con argumentos valederos, la continuidad en los argumentos y la pertinencia de las razones presentadas con respecto a la enunciación que expresa el punto de vista con el responder adecuadamente a interrogantes son otros parámetros que orientan este taller. De igual forma al asumir la esquematización de este tipo de estructura se enfatizó sobre la selección de la información que debe presentar el mapa conceptual como la materialización de un proceso de análisis e interpretación de un documento donde solo se presentan los conceptos fundantes y sobre las relaciones de

jerarquía y categorización para mirar la priorización de los contenidos del escrito, producto de la abstracción de su contenido y por último las relaciones de intertextualidad para ir profundizando los niveles del pensamiento crítico.

El mapa conceptual genera estructuración del pensamiento pues permite centrar la atención en la información fundamental del texto, jerarquizar los datos según la importancia, establecer relaciones y esquematizar el pensamiento formal. De igual manera, facilita al sujeto el registro de la información para su rápida recuperación.

El mapa conceptual permite recoger la información desde dos formas importantes para el almacenamiento de la información como son la gráfica y la palabra. Este sistema complejo hace posible un eficiente registro de los conceptos pues se estructura de tal manera que el sujeto puede recordar fácilmente cualquiera de los tópicos con sólo activar uno de los apartes de la gráfica.

Al manejarse la estructura de la información presente en el texto, el mapa conceptual viene a convertirse en eje para revisar las relaciones entre los conceptos y con base en ellas asumir posición frente a la forma como son tratados por el autor para luego expresar el punto de vista fácil de defender con argumentos que dejen ver el empoderamiento sobre la temática.

En lo referente a la intertextualidad, el mapa conceptual permite que desde los esquemas se puedan enfrentar dos o más textos y establecer las relaciones de similitud, de contraste, de complementariedad o de cualquier otro tipo, cruzando las informaciones para alcanzar mayor aproximación a los hilos que enlazan los mundos discursivos.

Con la aplicación de este instrumento se lograron modificar conceptualizaciones y esquemas que impactaron de manera positiva el objetivo general de este trabajo de investigación en este punto de la intervención ya se nota algunos cambios interesantes en la forma como los estudiantes estructuran su discurso para responder los

interrogantes o construir un comentario, una reflexión o la sustentación de una afirmación. De esta manera respondieron los integrantes de la muestra a los cuestionamientos sobre los mapas conceptuales como una forma sencilla de condensar el contenido de una lectura.

Esa afirmación es correcta. Los mapas conceptuales son una forma sencilla y rápida de recopilar toda la información contenida en un texto o una lectura sin desviarse del contenido de la misma.

Ofrecen además la posibilidad de asimilar más información puesto que al elaborar estos esquemas empleamos un gran número de palabras claves que son el hilo lógico y organizado de un tema específico, donde cada palabra nos permite recordar aspectos concretos referidos a ella. (...)

Esta expresión es muy acertada ya que si vemos la presentación de un mapa conceptual vemos claramente de qué se trata el tema y los subtemas nos dan una visión más clara y hasta donde ha profundizado el escritor; además me parece una forma amena de aprender de un escrito. (...)

Es clara y marcada la diferencia entre estas construcciones y las elaboradas al inicio de la intervención. Las estructuras que emplea representan una organización más formal del pensamiento y sus intenciones comunicativas son mas claras y específicas. En el mismo sentido hay un fortalecimiento en el empleo de los elementos cohesivos que marcan las relaciones de las proposiciones que integran sus respuestas y mayor precisión semántica.

6.2.5. El ensayo, un engranaje de enunciados y argumentos; aborda la estructura del texto argumentativo como una herramienta que permite asumir una postura frente a una situación del entorno y a validar las razones que justifican esa posición asumida. Este ejercicio enfrenta al joven a los juicios y razones para orientar de manera paulatina sobre las formas como se esquematiza un texto ensayístico, contrastar su realidad con la realidad que otros construyen, valorar la correlación entre la posición y los fundamentos con los cuales se sustenta, internarse en la construcción del punto de vista y en su argumentación por parte de los autores y motivarse para enfrentar con ojos propios la visión de otros (Cooley, 1979).

Desde los talleres de textos argumentativos se incidió para mejorar los desempeños en los indicadores referentes en la emisión de juicios acordes con el contenido de los textos, el establecimiento de comparaciones teniendo en cuenta detalles, a la organización de contrastaciones teniendo en cuenta los detalles del texto, al ejercicio de establecer acertadamente la relación de complementariedad entre los textos, al asumir posición frente a los textos, la expresión de su punto de vista con claridad, la defensa de su posición con argumentos valederos, la continuidad en los argumentos, la pertinencia de las razones presentadas con respecto a la enunciación que expresa el punto de vista, con el responder adecuadamente a interrogantes.

Al iniciar el proceso de intervención se trabajó con los tipos de textos, pero en este nuevo taller se retoma el texto argumentativo porque es el que permite asumir una posición y emprender su defensa. Esta superestructura brinda elementos que ayudan a profundizar en los razonamientos que el individuo debe utilizar para expresar su punto de vista, explicarlo y justificarlo con acierto. Es el ensayo el texto que desde su permanente cuestionamiento hace que la persona se atreva a ver los discursos, los significados desde su propia óptica.

La lectura de este tipo de textos pone al lector en expectativa, le genera interrogantes que le despiertan el interés y propician el espíritu inquisitivo, crítico y aportante a la significación. El estudio del ensayo se orientó hacia la valoración de éste como la expresión de la visión sobre la realidad, como el texto que permite ir más allá del mundo palpable para construir la reflexión sobre él y posibilita nuevos mundos significables desde perspectivas propias comprobables, desde el discurso encabalgado de manera correcta.

En este sentido y mirando todo el engranaje que trae consigo el análisis de este tipo de textos, el énfasis de las lecturas seleccionadas y del taller estuvo marcada por la preocupación constante de promover un cambio positivo en la forma en que los

estudiantes asumen estos documentos. La evaluación de la experiencia y los resultados obtenidos dan muestras de un trabajo realizado con responsabilidad, en los interrogantes relacionados con los aspectos que indagaban y ofrecían la oportunidad para aplicar procesos de pensamiento al servicio de la comprensión lectora y a la potenciación del nivel crítico intertextual se perciben unas estructuras que semántica, gramatical y textualmente permiten inferir que hay algunos cambios que sin ser o llegar a ser el ideal se asoman para invitar a observar las modificaciones que están sufriendo las estructuras mentales de estos aprendientes que han cambiado la conceptualización que tenían de un programa de intervención como éste.

Las respuestas son una prueba fehaciente del comentario planteado. Veamos algunos ejemplos:

Yo pienso que lograr la paz en Colombia es un imposible. Para lograr la paz social, primero debemos estar en paz con nosotros mismos y con nuestros semejantes.

Es incoherente hablar de paz, pretender la paz y solucionar los conflictos sociales cuando diariamente estamos “armados”.

Yo propongo que empecemos a buscar la paz y la armonía en nuestros núcleos familiares y después de lograr esto, entonces si hablar de paz y de cómo lograrla.

En mi opinión personal, la solución de los conflictos que se presentan en Colombia no es precisamente con las armas, con más violencia, esto empeoraría las cosas (en esto, estoy en desacuerdo con Peñalosa), aparte, ello no acabaría con los demás problemas.

En Colombia primero se debe crear una verdadera figura de “Estado”, la cual no varíe cada cuatro años con el cambio de gobierno, sino que mantenga fijas unas condiciones que todos respeten y cumplan, para que se pueda gozar de bienestar e igualdad.

Se tiene que dar solución a las necesidades básicas de la población para que esta pueda llevar una vida digna. Se debe invertir en educación para que exista una verdadera preparación integral, formal en donde las personas puedan hacer grandes aportes al desarrollo de la nación.

Ser competitivos frente a otros países, teniendo nosotros muchas ventajas frente a ellos como por ejemplo la ubicación geográfica, ricos en recursos hídricos, naturales, minerales, etc.

Los escritos anteriores dan cuenta no sólo de la forma como asumen sus posiciones sino del tipo de transferencias que realiza. Al presentar su punto de vista hace una selección de la información y los conocimientos pertinentes para sustentarlo logrando vincular los presaberes a sus nuevas construcciones producto del análisis crítico del documento abordado.

6.2.6. El ensayo, una forma de asumir la realidad; con el propósito de conocer la visión de mundo del autor que le permita aprehenderla y posteriormente tomar distancia de ella, con miras a construir una forma individual de vislumbrar esa realidad. Este último taller fue el compendio en el cual se dinamizaron y fortalecieron las habilidades que se habían venido potenciando a lo largo del ejercicio de intervención. En éste, como en todos los anteriores, se propiciaron los ambientes para la crítica, la argumentación y la continuidad en la construcción de los fundamentos presentados. El ensayo se constituye en el pretexto perfecto para materializar las habilidades lectoras tendientes a la criticidad y la intertextualidad.

Este taller insiste en la incidencia para el mejoramiento en los aspectos correspondientes a los indicadores del taller anterior.

Se retoma la estructura del ensayo, pero no como una estructura visible, sino como la posibilidad de orientar la estructura del pensamiento, intentando la extrapolación de ésta para alcanzar un pensamiento elaborado con una intención argumentativa. Así, la estructura del pensamiento permite alcanzar la criticidad en el ambiente lector del individuo. El sujeto que estructura su pensamiento alcanza desarrolla una lectura más significativa y logra óptimos niveles en su comprensión. Es un lector que está por encima de la realidad discursiva palpable, es alguien que se interna por los bosques textuales y encuentra los caminos que llevan a la cosmointerpretación, una

interpretación que enlaza muchos mundos conectados por los senderos de la competencia enciclopédica del individuo.

En los párrafos anteriores se hizo un recuento de los contenidos o de los ejes que orientaron el diseño y la aplicación de este instrumento. De igual manera los criterios que se manejaron en la prueba sirvieron como punto de referencia para evaluar este esta actividad con objetividad y formarse un concepto de lo que son los estudiantes cognitivamente hablando. Esta parte de la intervención mostró unos resultados bien interesante en cuanto a las competencias literal, inferencial y crítico-intertextual que pretendieron impactarse con el programa de intervención. Se presentan a continuación unos ejemplos que materializan lo aquí expuesto

Considero que el comentario que se hace con referencia a la pornografía de los sentimientos es bastante clara y real; ya que a diario nos damos cuenta que somos presos de un mundo altamente comercial y que no solo nos manipula a nosotros sino también a nuestros hijos.

La anotación es que se presentar a consideración a partir de la valoración de las repuestas a las actividades planteadas en el taller están relacionadas con el impacto positivo del programa de intervención en los aprendientes. Estos lograron superar en gran parte las dificultades que tenían para asumir posición frente a las informaciones consignadas en un texto al tiempo que encontraron las maneras de escudriñar sus estructuras textuales para hallar las intencionalidades y los propósitos de un documento. Esto último le permitió hallar el modelo o el esquema de la lectura, lo que en primera instancia lo lleva mirar el escrito desde una perspectiva particular, la argumentativa, una vez internalizada la superestructura y el contenido de la lectura el camino a la interpretación se aclara y su ascenso a una construcción propia es cuestión de sistematización de la información y la aplicación de procesos de pensamiento.

6.3. GUÍA DE OBSERVACIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la guía de observación dan cuenta de los diferentes momentos por los integrantes de la muestra durante el programa de acompañamiento. En este instrumento quedaron consignadas las descripciones de las situaciones observadas por los investigadores en cada una de las categorías seleccionadas para este procedimiento (acciones, relaciones y actitudes y sentimientos).

Para llevar a cabo este registro se seleccionaron seis (6) estudiantes de manera aleatoria para mirar a través de ellos los avances, las dificultades y las fortalezas de los integrantes de la muestra. Estas observaciones fueron de gran importancia ya que nos permitieron retroalimentar el proceso y registrar la forma como el programa de acompañamiento repercutía en la muestra.

Los siguientes son los resultados arrojados por la guía de observación en cada una de las categorías.

6.3.1. Las acciones

En esta columna de la guía quedan registrados los comportamientos asumidos por los estudiantes en cada una de las sesiones de trabajo. En este aparte se nota el progreso en cuanto a la forma de abordar las tareas diseñadas y dirigidas desde los talleres.

La canalización de la atención y la concentración. Se notó en la transformación de un comportamiento impulsivo al inicio a uno más racional y crítico. El pensar antes de hablar, o de realizar un comentario, el tipo de preguntas y de respuestas a las actividades de los talleres permiten deducir este cambio.

El desarrollo a cabalidad de las actividades de la guía. A través de la guía de observación desde el inicio hasta el final en cada una de las jornadas de trabajo a los

seis (6) estudiantes se les describieron comportamientos similares. Al inicio los ejercicios parecían demasiado complejos, situación que se visualiza en observaciones como “ese ejercicio está complicado”.. “no entiendo”, “que es lo que tengo que hacer”. Al final del programa de acompañamiento las situaciones detalladas en la guía permiten deducir un cambio positivo, ya que los aprendientes lograban realizar todas las tareas planteadas en la guía y esta se nota en expresiones como “ya terminé”, “sé lo que debo hacer, pero estoy pensando como decirlo”, “es sencillo sólo tienes que leer para saber cuáles son las respuestas...”

Participación activa. En la lectura de este aparte de la guía de observación igual que en las anteriores da cuenta de la manera como los integrantes de la muestra se iban integrando al trabajo sin que el mediador tenga que insistir para ello, ejemplo de esta situación son comentarios como “levantó la mano y respondió acertadamente”. Es importante reconocer que estos logros son el producto de un trabajo en equipo donde docentes y estudiantes trabajaron para superar los resultados en los procesos lectores.

6.3.2. Las relaciones

En esta columna los observadores plasmaron las interacciones de los estudiantes con los docentes, con sus compañeros y con el programa de acompañamiento. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Una constante interacción entre los estudiantes
- La búsqueda del apoyo y la colaboración entre compañeros
- La socialización de las tareas.
- Mejoramiento en el clima de la clase.
- El respeto por las opiniones de los demás aunque no las compartieran.

6.3.3. Actitudes y sentimientos

Los sentimientos generados en los estudiantes por el programa de acompañamiento se materializaron en el respeto por la actividad, en el agradecimiento constante a todo lo aprendido y en el gusto por estar trabajando en la experiencia de investigación.

De igual forma para los investigadores como seres humanos el saber que lo que se estaba haciendo estaba logrando mejores niveles de desempeño que transformaban sus prácticas lectoras era gratificante. Desde esta perspectiva y analizando la guía de observación los resultados encontrados fueron los siguientes:

- ✓ Entusiasmo en el desarrollo de las actividades.
- ✓ Enojo ante las dificultades
- ✓ Satisfacción al cumplir las tareas.
- ✓ Agradecimiento por el apoyo brindado
- ✓ Alegría al descubrir la aplicabilidad de las actividades en el quehacer universitario.
- ✓ Sorpresa ante los avances logrados
- ✓ Responde serenamente.

6.4. PRUEBA FINAL

La prueba final estuvo compuesta por 22 interrogantes, 10 de los cuales eran de tipo literal, 8 de tipo inferencial y 4 del nivel crítico intertextual (Ver prueba final, anexa). Los indicadores que se tuvieron en cuenta para la valoración de los resultados son los mismos utilizados para la prueba diagnóstica.

6.4.1. El nivel literal

6.4.1.1. Preguntas de la prueba

1. La palabra “Sin embargo”, línea 7, puede reemplazarse por:
a. Por lo tanto b. Pero c. Aunque d. Por el contrario
2. La expresión inserta entre las comas de las líneas 20 y 21, cumplen la siguiente función:
a. Complementar b. Refutar c. Explicar d. Comparar
3. Un conector que puede reemplazar la expresión “Si bien” en la línea 30 puede ser:
a. Sin embargo b. Desde luego c. A pesar de d. Además
4. En el tercer párrafo, líneas 25-38, la oración principal es:
a. La primera oración (líneas 25-30) b. La segunda oración (líneas 30-38)
c. Ninguna de las dos d. El lector tiene que reconstruirla
5. La expresión “Por eso...” de la línea 46 cumple una función de...
a. Introducir una explicación b. Iniciar una contradicción
c. Presentar una conclusión d. Establecer una comparación
6. En la segunda oración del párrafo dos (líneas de la 13-19), encontramos:
a. Una contraposición b. Un contraste
c. Una conclusión d. Una comparación
7. El sinónimo más adecuada para el término “panorama” que aparece en la línea 41 puede ser:
a. Ambiente b. Problema c. Dilema d. Conflicto
8. El pronombre “eso” de la línea 38 reemplaza a:
a. Las empresas se han vuelto un poco más flexibles
b. Las empleadas pueden pedir permiso cuando sus hijos se enferman
c. Las mujeres siguen creyendo que el tiempo que pasan con su familia no es suficiente.
d. Las mujeres pueden llevar a sus hijos a la oficina cuando nadie los puede cuidar
9. La palabra “porque”, en la línea 43, tiene la intención de:

- a. Introducir un argumento
- b. Adicionar información
- c. Explicar la proposición anterior
- d. Expresar una relación de causa-efecto

16. Cuando el autor afirma “Los sentimientos de culpa constituyen uno de los principales conflictos que deben enfrentar las mujeres trabajadoras ya que tarde o temprano surgen dudas sobre su comportamiento en el hogar”, quiere significar que:

- a. Las mujeres están inconformes con lo que hacen
- b. Las mujeres sienten que al trabajar están abandonando su hogar
- c. Para las mujeres que trabajan, sus labores en el hogar son cuestionadas
- d. Todas las mujeres que trabajan tienen múltiples problemas en el hogar.

Tabla 10. Nivel literal

ASPECTO	TRANSCRIPCIÓN	PARÁFRASIS	COHESIÓN Y COHERENCIA
INDICADOR	1 – 5	2	3 – 4
PREGUNTA	6 – 16	7 – 1 y 3	2 – 5 – 8 y 9

6.4.1.2. Resultados

Para la organización de los resultados de la prueba final se tuvo en cuenta la misma estructura de las tablas y figuras que en la prueba diagnóstica.

Tabla 11. Respuestas nivel literal

ESTUDIANTE	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 16	RESULTADO
1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	7
2	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	6
3	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	6
4	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	5
5	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	8
6	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	5
7	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	5
8	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	5
9	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	5
10	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	7
11	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	6
12	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	5
13	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	6
14	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	6
15	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	7
16	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	6
17	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	6
18	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	6
19	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
20	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	6
21	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	7
22	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7
23	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	7
24	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7
25	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
26	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	6
27	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	7
28	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	6
29	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	7
30	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	6
31	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	7
32	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	6
33	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8
34	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	6
35	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	8
36	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
37	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
38	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	7
39	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
40	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P16	
	25	29	25	4	29	30	26	40	28	28	
	63	73	63	10	73	75	65	100	70	70	

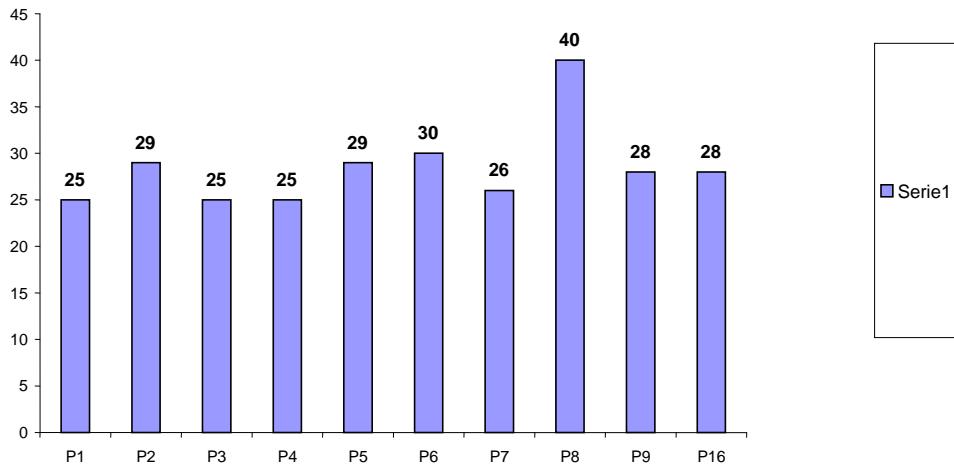


Figura 10. Preguntas acertadas nivel literal

Las preguntas 4 con 25 aciertos, 6 con 30 y 16 con 28 hacen referencia al componente de la transcripción que aborda el significado de las palabras y frases que conforman el texto. 30 estudiantes respondieron acertadamente lo que equivale al 75% (promedio de los porcentajes alcanzados por los estudiantes, 65%, 75% y 70%, respectivamente en la pregunta 4, la 6 y la 16). En los interrogantes 1 con 25 aciertos, 3 con 25 y 7 con 26 que corresponden a la paráfrasis, el 60% de los integrantes de la muestra logra encontrar los sinónimos apropiados a algunas expresiones destacadas. La coherencia y cohesión local dentro del nivel literal están representadas en las preguntas 2 con 29 aciertos, 5 con 29, 8 con 40 y 9 con 28 que fueron respondidas correctamente por el 79% de los estudiantes.

6.4.1.3. Interpretación

* El indicador relacionado con la identificación explícita del texto (transcripción) se valoró a partir de la pregunta número 6 con un acierto por parte de 30 estudiantes

(75%). El desempeño en este indicador muestra un avance significativo, pues la mayoría de los estudiantes acceden a la información textual que la lectura registra. Esto se debe al grado de exigencia que no requiere un trabajo intelectual de pensamiento superior porque simplemente involucra la identificación de detalles que dan cuenta de la competencia interpretativa del estudiante.

* En el aspecto de la paráfrasis, las preguntas 1, 3 y 7 buscan reemplazar un término por el sinónimo adecuado mostrando así, la dificultad que muchos estudiantes presentan en el manejo del vocabulario como consecuencia de su pobreza léxica. Cabe destacar que en este aspecto los estudiantes mantuvieron el nivel de la prueba inicial donde habían conseguido un buen manejo del campo semántico de las palabras. Aún cuando este nivel no es el objeto de esta investigación es necesario destacar que existe la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas de lectura que favorezcan el enriquecimiento del léxico que permita mejores desempeños en la asociación de significados.

* El indicador que corresponde a reconocer la función de los elementos de enlace, se visualiza en las preguntas 2, 5 y 9 y forma parte de la cohesión y coherencia local. En este desempeño se reflejan los obstáculos que muchos estudiantes presentan para descubrir cómo la relación que se da entre los componentes de la lectura repercute en la significación de sus mensajes. Cabe anotar que ese número de estudiantes es mayor con relación a la prueba diagnóstica en la que pudieron descubrir la forma en la que se relacionan los componentes de un texto y como el dominio de estas relaciones manifiesta su competencia gramatical.

* El reconocimiento de la relación anafórica de tipo referencial forma parte de la cohesión y coherencia local y se materializa en la pregunta 8. Este indicador fue uno de los más acertados por los estudiantes. Las relaciones de cohesión involucran una aproximación detallada al texto para descubrir los vínculos que se establecen entre un elemento del texto y otros que se han mencionado con antelación o con posterioridad.

Esta acción comprende en muchas ocasiones devolverse en lo leído para profundizar en el mensaje o vislumbrar las conexiones que se presentan en los elementos que son anunciados por el texto. Este ejercicio responde a una actividad exigente en el desempeño lector.

* Hace referencia a establecer el sentido de algunas expresiones del texto, es decir constituye el componente de coherencia y cohesión local. Aunque es mayor el número de estudiantes que lograron descubrir las expresiones propias del texto cabe resaltar, que existe también, un número significativo de estudiantes que presentan dificultad para encontrar el sentido del texto a partir de una internalización de los contenidos que proporcionan claridad a la intención de la lectura.

Debido a que los indicadores contenidos en el nivel literal, apuntan a reconocer palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario y las asociaciones automáticas con su uso, se justifica una mayor exigencia en este nivel, puesto que tiende al pensamiento concreto y en la Educación Superior se privilegia el pensamiento formal.

6.4.2. El Nivel inferencial

6.4.2.1. Preguntas de la prueba

10. El tema del texto IGUALES PERO NO DIFERENTES es:

- a. La vida laboral en hombres y mujeres b. La discriminación sexual
- c. El rol de la mujer actual y su papel en la crianza de la sociedad
- d. La mujer entre el trabajo y la vida familiar

11. Otro título adecuado para el texto puede ser:

- a. El trabajo, un problema económico para la mujer de hoy
- b. Equidad laboral en la empresa moderna
- c. La mujer moderna, entre el trabajo y el hogar

- d. El trabajo, un nuevo reto para los sexos.
12. De la segunda oración del cuarto párrafo (líneas 45-55), se puede inferir que los hombres:
- No entienden a las mujeres
 - No aceptan que las mujeres trabajen
 - Aunque no todos, algunos aceptan que las mujeres trabajen
 - Tienen problemas para entender a las mujeres que trabajan
14. De lo planteado en las oraciones del segundo párrafo, se puede deducir que:
- Las mujeres modernas trabajan en cualquier campo laboral
 - Las mujeres modernas trabajan más que los hombres
 - La mujer debe rendir tanto en su trabajo como en el hogar
 - Los hombres modernos trabajan menos que las mujeres
15. Una interpretación de lo planteado en el texto es:
- Las mujeres están cansadas de vivir entre el trabajo y el hogar
 - Las mujeres están pidiendo mayor comprensión
 - El autor se opone a que las mujeres trabajen
 - El autor está de acuerdo con que las mujeres trabajen
17. Una proposición que no se deduce del primer párrafo es:
- La vida laboral entre hombres y mujeres es muy parecida
 - La remuneración salarial para la mujer ha venido mejorando
 - Las mujeres reemplazarán a los hombres en el trabajo
 - Para desempeñar un trabajo, no importa el género
18. Del texto se puede inferir que...
- El hombre es el que merece descansar en el hogar
 - El hogar no debe ser obligación exclusiva de la mujer
 - La mujer debe cumplir eficiente con las labores del hogar
 - Se debe mejorar los sueldos a la mujer que trabaja.
19. La oración “la vida en la oficina no es lo mismo para ambos sexos”, cumple la función de:
- Argumento
 - Tesis
 - Demostración
 - Conclusión

Tabla 12. Nivel inferencial

ASPECTO	ENCICLOPEDICA	TEMA	COHESIÓN Y COHERENCIA
INDICADOR	3	1	2
PREGUNTAS	11-19	10	12-14-15-17-18

6.4.2.2. Resultados

Tabla 13. Respuestas nivel inferencial

ESTUDIANTE	P10	P11	P12	P14	P15	P17	P18	P19	RESULTADOS
1	0	0	1	1	0	1	1	1	5
2	1	1	1	1	0	1	1	1	7
3	0	0	1	0	0	1	1	1	4
4	1	0	1	1	0	1	1	1	6
5	1	1	1	0	0	1	1	1	6
6	0	1	0	1	0	1	1	1	5
7	0	1	0	0	0	1	1	0	3
8	1	1	1	1	0	0	1	0	5
9	1	1	1	1	0	1	1	1	7
10	1	1	0	0	1	0	1	0	4
11	1	0	0	1	1	0	1	0	4
12	1	1	0	1	0	1	1	0	5
13	1	1	1	1	0	1	1	1	7
14	0	1	0	1	1	0	1	0	4
15	1	1	1	1	0	0	1	1	6
16	1	1	1	1	1	1	1	1	8
17	1	1	0	1	1	0	1	0	5
18	1	0	0	0	0	0	1	1	3
19	1	1	1	0	0	1	1	0	5
20	1	1	0	1	0	1	1	0	5
21	0	0	1	1	0	1	1	1	5
22	1	1	1	1	0	1	1	1	7
23	0	0	1	0	0	1	1	1	4
24	1	0	1	1	0	1	1	1	6
25	1	1	1	0	0	1	1	1	6
26	0	1	0	1	0	1	1	1	5
27	0	1	0	0	0	1	1	0	3
28	1	1	1	1	0	0	1	0	5
29	1	1	1	1	1	1	1	1	8
30	1	1	0	0	1	0	1	0	4

31	1	0	0	1	1	0	1	0		4
32	1	1	0	1	1	1	1	0		6
33	1	1	1	1	1	1	1	1		8
34	0	1	0	1	1	0	1	0		4
35	1	1	1	1	1	0	1	1		7
36	1	1	1	1	1	1	1	1		8
37	1	1	0	1	1	0	1	0		5
38	1	0	0	0	1	0	1	1		4
39	1	1	1	0	1	1	1	0		6
40	1	1	0	1	1	1	1	0		6
	P10	P11	P12	P14	P15	P17	P18	P19		
	30	30	22	28	12	26	40	22		
	75	75	55	70	30	65	100	55		

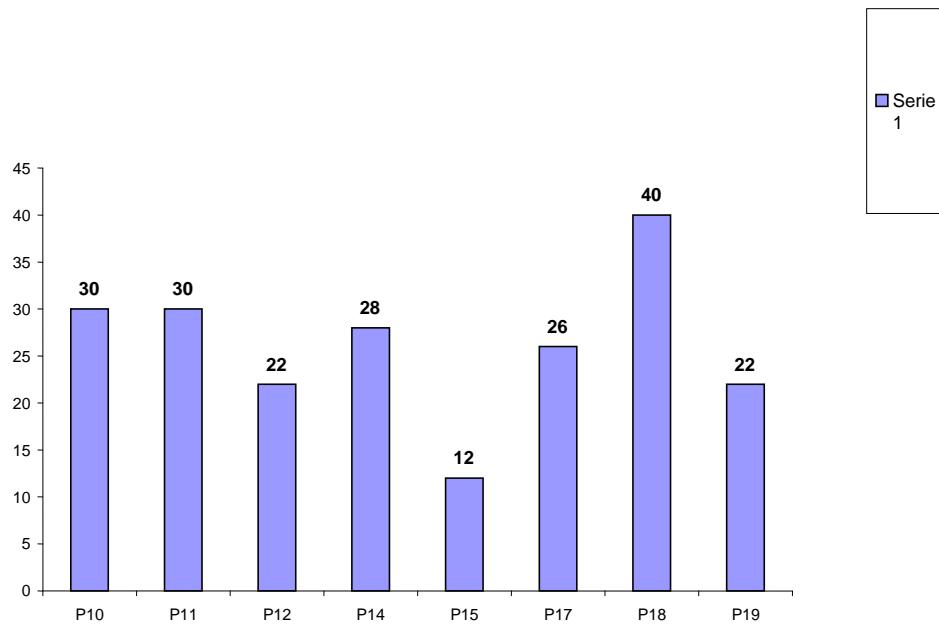


Figura 11. Preguntas acertadas nivel inferencial

Las preguntas 11 con 30 aciertos y 19 con 22 aluden al saber enciclopédico que explora presaberes en la construcción del sentido textual. El 65% (promedio de los porcentajes alcanzados, 75% y 55%, respectivamente, en las preguntas 11 y 19) de los estudiantes desarrolló acertadamente este indicador de la lectura inferencial. En el interrogante 10 con 30 aciertos que corresponde a la progresión temática, el 75% de los integrantes de la muestra logra identificar el tema del texto. La coherencia y cohesión

global dentro del nivel inferencial están representadas en las preguntas 12 con 22 aciertos, 14 con 28, 17 con 28 y 18 con 40 que fueron respondidas correctamente por el 64% de los estudiantes.

6.4.2.3. Interpretación

Los estudiantes que ingresan a las instituciones de nivel superior dan cuenta, con relativa facilidad y precisión, de la información sobre un hecho pero tienen dificultades para abordar los detalles o las circunstancias que lo rodean. Esta es una de las muchas generalizaciones que se pueden construir a partir de este trabajo de investigación. En este sentido la prueba aplicada demuestra los buenos niveles de desempeño de los jóvenes al responder preguntas sobre las generalidades de un escrito en contraste con lo revelado por los interrogantes de la parte literal.

Esta situación permite pensar en la posibilidad de indagar sobre las estrategias y metodologías que se están aplicando en el análisis y la interpretación de textos en los niveles precedentes. Los resultados de la prueba están indicando que los estudiantes no tienen una percepción clara de los detalles pero asumen otros procesos en algunos momentos con mayor fuerza assertiva que en otros; sin embargo, esto no se materializa cuando deben sustentar una posición.

Los siguientes apartes muestran los porcentajes en cuanto a respuestas positivas y negativas dadas por los integrantes de la muestra a cada una de las preguntas formuladas en la prueba final. Para su análisis se tuvieron en cuenta algunas de las situaciones que rodean la experiencia académica de los jóvenes y el comportamiento de los indicadores que fueron planteados, desde la prueba diagnóstica, para valorar esta parte de la prueba:

* Los evaluados, en la pregunta 10 hace alusión a la progresión temática. En ella lograron ubicar las palabras clave, aquellas alrededor de las cuales giran todas las

informaciones o el contenido de los textos, es decir, identificaron la información importante, los conceptos fundantes. Un grupo muy reducido de estudiantes dejó bien claro que aun tiene dificultades para superar las falencias en este aspecto. Es interesante anotar que aunque este nivel no fue el propósito de la investigación se lograron algunos cambios positivos.

Un número representativo de estudiante logró responder afirmativamente este indicador al establecer el significado no literal que solicitaban las preguntas 12, 14, 15, 17 y 18 que plantea un avance con relación a lo encontrado en la etapa diagnóstica en el mismo indicador. Esto muestra que los talleres y las estrategias permitieron modificar de alguna forma los esquemas y los resultados son la materialización de la efectividad del trabajo realizado. No obstante, algunos aún persisten con las falencias. Sin embargo, la actitud que los evaluados mostraron en las últimas jornadas de trabajo frente a preguntas que cuestionaban sobre este ámbito dan cuenta de la importancia que le reconocen a estas en un proceso de interpretación. De esto se puede inferir que un gran porcentaje de la muestra encuentra las relaciones que se establecen entre los elementos de un texto. Esto confirma que los jóvenes siguen prestándoles mayor atención a las macroestructuras puesto que para ellos resulta más fácil responder a interrogantes que indaguen sobre las generalidades que aquellos donde deben profundizar o conceptualizar un término.

El indicador que se trabaja en las preguntas 11 y 19 aborda la necesidad de transferir información de los saberes previos para identificar el valor semántico de algunas expresiones del texto.

Observando el comportamiento de cada uno de los indicadores se patentiza un claro avance hacia la superación de las falencias y las dificultades que presentan los integrantes de la muestra.

6.4.3. El nivel crítico intertextual

6.4.3.1. Preguntas de la prueba

13. El texto es de carácter:

- a. Narrativo b. Argumentativo c. Expositivo d. Descriptivo

20. La intención del texto es demostrar que:

- a. La sociedad atenta contra el desarrollo profesional de la mujer
b. Las mujeres están atormentadas por demostrar sus capacidades laborales
c. Los hombres nunca podrán comprender el roll de la mujer trabajadora
d. La mujer trabajadora cumple con más obligaciones que el hombre

21. Asume tu posición frente al texto y redacta un párrafo de cinco oraciones.

22. Expresa tu punto de vista sobre la relación existente entre los textos “IGUALES PERO NO DIFERENTES” y “PROFESIÓN SIN SEXO”. Explícalo.

Tabla 14. Nivel crítico intertextual

ASPECTOS	TOMA POSICIÓN	CONTEXTO E INTERTEXTO	INTENCIONALIDAD
INDICADORES	1	2	3
PREGUNTAS	21	22	13-20

6.4.3.2. Resultados

Tabla 15. Respuestas nivel crítico intertextual

ESTUDIANTES	P 21	P 22	P 13	P 20	RESULTADOS
1	0	1	1	1	3
2	1	1	1	0	3
3	1	1	1	1	4
4	1	1	1	1	4
5	0	0	0	1	1
6	0	0	0	1	1
7	0	0	1	0	1
8	0	0	0	1	1
9	1	1	1	0	3
10	1	1	0	1	3
11	0	0	0	1	1
12	1	1	1	0	3
13	1	1	1	1	4
14	1	1	1	1	4
15	1	1	0	1	3
16	0	0	0	0	0
17	1	1	1	1	4
18	0	0	0	1	1
19	1	1	1	1	4
20	1	1	1	1	4
21	1	1	0	1	3
22	1	1	0	1	3
23	1	1	1	1	4
24	1	1	1	1	4
25	0	0	0	1	1
26	0	0	0	1	1
27	0	0	1	0	1
28	0	0	0	1	1
29	1	1	0	1	3
30	1	1	1	0	3
31	0	0	0	1	1
32	1	1	1	0	3
33	1	1	1	1	4
34	1	1	1	1	4
35	1	1	0	1	3
36	0	0	0	0	0
37	0	0	0	1	1
38	0	0	0	1	1
39	1	1	1	1	4
400	1	1	1	0	3
	P21	P22	P13	P20	
	24	25	21	30	
	60	63	52,5	75	

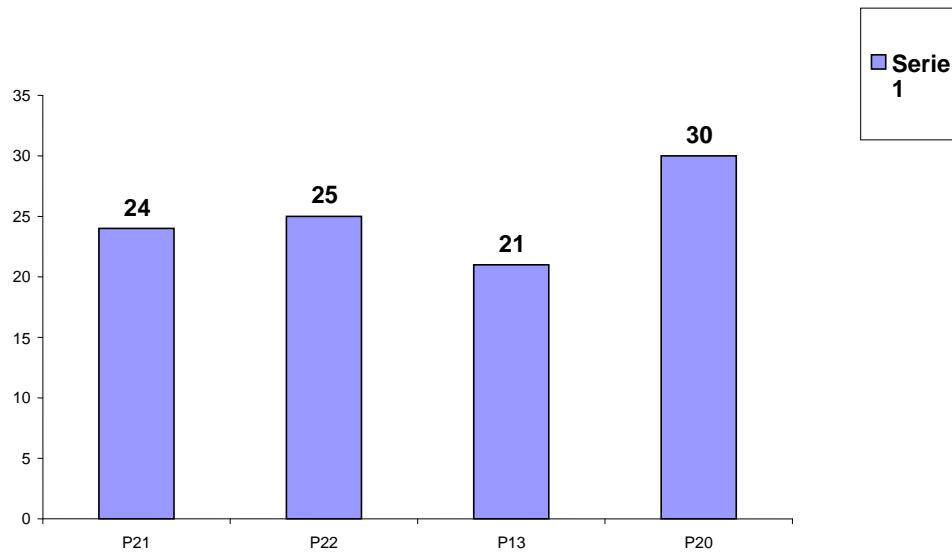


Figura 12. Preguntas acertadas nivel crítico intertextual

La pregunta 21 con 24 aciertos (60%) corresponde a la toma de posición frente al tema. La número 22 con 25 aciertos (63%) tiene que ver con la identificación del contexto y del intertexto. Las preguntas 13 con 21 aciertos (52.5%) y la 20 con 30 representan el 75%. Ambas están relacionadas con la intencionalidad y la superestructura.

6.4.3.3. Interpretación

En este nivel de lectura se ubican los estudiantes que logran trascender la información literal ofrecida por el texto. Asumen una posición determinada frente a lo leído, argumentando con razones válidas sus apreciaciones y relacionan el mensaje ofrecido por el nuevo texto con saberes previos o con experiencias ya adquiridas producto de sus experiencias académicas anteriores o su interacción con el entorno.

Al enfrentar los resultados de la prueba diagnóstica con la final, en este indicador, se nota una diferencia que muestra la posibilidad de potenciar aun más este indicador.

La prueba diagnóstica aplicada al inicio de este ejercicio de investigación, evidenció graves dificultades en el ejercicio lector de los estudiantes seleccionados como muestra, porque después de haber interactuado con un texto escrito, un alto porcentaje de ellos no conseguía presentar un punto de vista claro, argumentarlo con razones válidas y pertinentes para justificar la postura asumida ni realizar la intertextualidad entre lecturas con temáticas afines.

El análisis que se presenta a continuación tiene la intención de evaluar la pertinencia y eficacia del programa de intervención diseñado y aplicado para desarrollar las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios.

Se insertan dos textos que muestran algunos logros derivados del programa de intervención. El primero presenta un punto de vista apropiado al contenido de la lectura y lo argumenta con razones válidas y pertinentes. El segundo relaciona la temática de los textos presentados a partir de la determinación de parámetros afines para realizar intertextualidad lectora:

Las mujeres tienen la capacidad suficiente para desempeñar de manera óptima todas sus responsabilidades laborales como las propias del hogar. El género femenino aparte de desenvolverse en el campo laboral, también debe cumplir su papel de madre y esposa, situación que no es nada fácil de afrontar si se tiene en cuenta la discriminación o incomprendión a la cual es sometida... Son muchos los años de lucha y sacrificio que han pasado para que a la mujer se le diera el lugar que le corresponde dentro de la sociedad, pero aún no es suficiente, hace falta mayor comprensión y espacios de participación...

Todos los seres humanos independientemente del sexo tenemos las mismas capacidades de aprender y de hacer las cosas, todo depende de lo que en realidad queramos ser, de las decisiones que tomemos para lograr eso que deseamos y del esfuerzo que hagamos para lograrlo.

Realmente la única diferencia que hay entre hombre y mujer es la anatomía, las capacidades a nivel general son las mismas. Eso de que la mujer era para cierto tipo de cosas y que el hombre para tales otras, fue un invento del machismo que fue pasando de generación en generación a tal punto que algunos aún piensan que las mujeres en verdad son débiles y que el hombre es fuerte y por tanto capaz de hacer más cosas y las más fuertes.

Con la intención de valorar con mayor especificidad los logros alcanzados por este Proyecto de Investigación y las debilidades que aún persisten se retoman los indicadores de categorías propuestos para analizar el nivel crítico intertextual de lectura en la población, objeto de la muestra:

Toma de posición

Sólo el 10% alcanzó a elaborar argumentos pertinentes al punto de vista defendido en la prueba inicial, en comparación con el 70% que planteó razones acordes con la posición asumida frente al texto en la prueba final. La importancia de alcanzar este nivel radica en la posibilidad de construir estructuras argumentativas que reflejan un alto nivel de pensamiento formal. En este momento del proceso interpretativo se pone de relieve la capacidad de alejarse del texto escrito para abstraer la información relevante de él e integrarla a sus saberes para enriquecer el conocimiento adquirido sobre determinado tópico: De esta manera se apropiá el mundo del autor para acomodarlo a su propio universo lector en una fase fundamental de la interacción autor-texto-lector. Observemos el texto que se presenta a continuación:

Comparto la posición del autor frente a la comparación del roll de la mujer en el ámbito del hogar en la actualidad. Siempre el roll que hemos desempeñado en el área laboral ha sido como un reto en el género femenino. Si bien es cierto que existe un sentimiento de culpa por el tiempo que no le damos a nuestros hijos, también nos damos cuenta que no podemos estancarnos profesionalmente. Esto nos lleva también a crear nuevos compromisos de superación cada día con nuestra profesión y volvernos más competitivos, Con relación al hombre aun persiste un rezago de “machismo” que vemos reflejado en la falta de compromiso y cooperación en el hogar.

En el ejemplo anterior se resalta la presentación de un punto de vista claro que denota una argumentación eficaz. Las razones expuestas validan con gran fortaleza la opinión que la estudiante defiende y muestra una aprehensión de los contenidos de la lectura, logrando alejarse de lo literalmente expuesto para asumir una postura individual .

Cuando se valoraron los ejercicios de argumentación realizados por los estudiantes también se detectaron algunos casos en los que a pesar de expresarse un punto de vista y justificarse con unos argumentos válidos, la esencia de ellos se alejaba de la intención del texto leído y se acercaba mucho más al carácter anecdótico, personal, descontextualizado del ámbito de lectura propuesto por el texto. La justificación de la opinión asumida con argumentos que no son pertinentes a la realidad de lectura se puede notar en el siguiente texto:

Yo estoy de acuerdo con lo planteado en este artículo, pues nosotras las mujeres trabajadoras no queremos depender del hombre. Algunos hombres, a la hora de recibir el sueldo les dan a la mujer únicamente para la alimentación o gastos mensuales, siendo que nosotras también queremos comprar ropa, arreglarnos el cabello u otra cosa y no nos gusta pedirle a ellos. Es entonces cuando decidimos trabajar pero a pesar de durar todo el día trabajando les toca llegar a trabajar también en el hogar, definitivamente el hombre no le tiene consideración a la mujer. Ellos no van a dejar de ser hombres por el simple hecho de coger una escoba o entrar a la cocina y dedicarse a hacer algo, pero no piensan así.

El emitir juicios frente a lo leído se constituye en un proceso que valida la comprensión de los mensajes que caracterizan al texto escrito. En este nivel el individuo empieza a trascender el plano literal para apropiarse del contenido del texto y realizar reflexiones particulares sobre él. Sin embargo, aún no alcanza a asumir una posición y sólo logra desarrollar un comentario, ya sea a partir de parafrasear el texto o de utilizar un léxico propio.

En la prueba final, el 60% de la muestra emitió juicios sobre la lectura efectuada, lo que muestra un mejoramiento en la aprehensión de los mensajes del texto, que favorece la internalización de los contenidos leídos y se constituye en el insumo a partir del cual se

construya un punto de vista, pues se evidencia en ellos el mejoramiento de la competencia textual y gramatical. Esta situación se observa en el siguiente ejemplo:

El (autor) generaliza que los hombres no se encargan del hogar en cuestión de oficios domésticos y en atender las obligaciones con los hijos. Estoy seguro que hay hombres que se encargan de las obligaciones en el hogar y lo hacen mejor que la mujer, y lo contrario.

En el texto anterior se observa que el estudiante hace un comentario de la lectura, pero no alcanza a asumir una posición frente a la lectura y se limita a hacer un comentario. Además no se identifica con claridad a qué se refiere cuando expresa “*y lo contrario*” pues deja entrever que las mujeres también pueden hacer mejor las labores del hogar que los hombres y ese no parece ser el juicio expuesto en la parte inicial de su comentario.

En este aspecto se destaca que los estudiantes empezaron a aprehender los contenidos de la lectura y a identificar las intencionalidades del autor inmersas en los mensajes del texto. En el siguiente texto se puede apreciar:

Aún no han sido derribadas todas las diferencias entre hombres y mujeres, al menos no todas. Pero la mujer ha abordado otro factor adicional a su carga hogareña tradicional, como es la laboral. Sin embargo, no todas las mujeres cumplen ambas funciones, ya que muchas eluden una de ellas por la contratación de niñeras u otros empleados. El hombre, por su parte ha ido aceptando cada vez más su papel coparticipante en la vida familiar..

En esta construcción se destaca que consigue alejarse del contenido literal del texto y presenta una postura frente a lo leído. Es importante entonces aclarar que en este tipo de escritos si bien el estudiante refleja el efecto que la lectura ha producido en él, no se aprecia un punto de vista claro que permita conocer la opinión generada en el lector a partir de la internalización de los mensajes aprehendidos.

La expresión del punto de vista refleja un alto grado de análisis e interpretación textual pues significa la posibilidad de tomar distancia del texto y plantear una opinión que

involucra la reflexión profunda de lo leído. Esto indica un progreso en la conceptualización e internalización de los contenidos que llevan a trascender lo literalmente expuesto en la lectura para enriquecerla con sus experiencias, sus vivencias e inquietudes individuales. El asumir un punto de vista implica un proceso de abstracción compleja que permite, a partir de la apropiación de los mensajes de una lectura, construir una visión particular del mundo. Véase ejemplo de ello en el texto que se presenta a continuación:

La desigualdad de los sexos es causada por el machismo. Muchos hombres no permiten que sus esposas trabajen porque piensan que estas deben dedicarse solamente al cuidado del hogar. A otras por el contrario, les da igual que las mujeres trabajen, pero les exigen estar al pendiente del hogar y de todo cuanto concierne a la familia.

Ante el texto “Iguales, pero no diferentes” se logra determinar un punto de vista que refleja su identificación con la temática expuesta por el autor. En este caso se nota una clara adhesión al planteamiento asumido por el texto al valorar el nuevo papel que la mujer debe desempeñar en la sociedad como protagonista de un mundo más justo y participativo y la posición egoísta de algunos hombres al no aceptar el nuevo papel que la mujer quiere representar en la familia.

La explicación fundamentada de las razones que validan las afirmaciones realizadas con intención de convencer o persuadir a otros con base en la profundidad de los argumentos expuestos que pretenden apoyar la tesis asumida como resultado de la interpretación textual lograda. Léase con atención el siguiente ejemplo:

Hay que valorar que estamos en un mundo moderno y que esos tabúes de “la mujer sólo para el hogar” han desaparecido paulatinamente. Teniendo en cuenta que el sexo contrario ha tratado de comprender nuestra situación de mujeres trabajadoras o de hogar en esa situación hemos cambiado. Sin embargo hay quienes todavía piensan lo contrario y sostienen que no estamos preparadas profesionalmente para asumir un cargo laboral. Por esta razón tratamos de esforzarnos y demostrar que no somos inferiores al sexo masculino.

En el párrafo anteriormente presentado, se observa la defensa del punto de vista a partir de argumentos sólidos que lo sustentan. En él, este estudiante aduce que se atraviesa por un momento de cambio de paradigmas en la sociedad, donde poco a poco el papel de los sexos se reorienta producto de la incursión de la mujer en el mercado laboral.

En algunos ejercicios desarrollados por los estudiantes se evidencia la falta de coherencia y cohesión al exponer la justificación de sus planteamientos sin profundidad ni fuerza argumentativa. En este aspecto es inevitable recordar la necesidad del manejo de la gramática de la lengua como un ingrediente indispensable en la expresión efectiva de las actividades intelectuales que se derivan del proceso lector. Si bien los argumentos denotan una reflexión de la temática leída, su inadecuada articulación y un incorrecto uso de los signos de puntuación, refleja la desorganización del pensamiento que subyace en las razones expuestas como en el escrito que se señala a continuación:

Los miembros de la familia , debe asumir unas ciertas reglas domésticas. No obstante, estas labores debe ser repartidas de forma equitativa, a todos sus integrantes. Contribuyendo en el desarrollo familiar, tomando como referencia, los problemas psicológicos. En este caso la mujer, la más afectada.

Contexto e intertexto

El 55% de la muestra expresó las relaciones existentes entre los dos textos presentados. Se insistió en que los dos textos guardaban similitud en lo referente al sexo y la discriminación frente a lo laboral. Es importante resaltar que los estudiantes encontraron las similitudes, diferencias y las relaciones de complementariedad entre las dos lecturas y con base en éstas pudieron desarrollar un trabajo que les puso en la posibilidad de alcanzar este indicador. El proceso de intertextualidad alcanza una dimensión invaluable en la medida que posibilita la interacción de contenidos nuevos con las estructuras cognitivas que el lector ya ha internalizado fruto de sus anteriores

experiencias lectoras. Consecuencia de estas reestructuraciones conceptuales son los nuevos conocimientos que el lector adquiere como resultado de un enriquecimiento constante de saberes no sólo académicos sino de la vida cotidiana. Es indiscutible que para que una nueva información sea significativa para el estudiante, debe darse un proceso de incorporación de la nueva realidad al andamiaje intelectual que el estudiante construye cada día como producto de la interacción con el medio. El siguiente texto nos ilustra la realización del proceso de intertextualidad en los estudiantes objeto de la muestra:

La relación existente entre los textos es que ambos hacen referencia al género masculino y femenino. Un texto en cuanto a lo laboral y el desempeño de estos en ese campo y el otro en relación con los estudios. Muestran claramente las ventajas y desventajas que tiene el hombre frente a la mujer y viceversa y a la vez nos indican que poco a poco ciertos paradigmas van desapareciendo con el paso del tiempo y que ambos están en la capacidad de realizar acciones en común, ya sea relacionado con el trabajo o con los estudios.

En la muestra anterior es posible identificar los elementos en común que se establecen -la relación existente es que ambos hacen referencia al género femenino y masculino- las diferencias que se distinguen –un texto en cuanto a lo laboral y el desempeño de estos en ese campo y el otro en relación con los estudios- y la forma como ellos se complementan al ofrecer información que enriquece la situación planteada por el otro texto alrededor de la misma temática –nos indican que poco a poco ciertos paradigmas van desapareciendo con el paso del tiempo y que ambos están en capacidad de realizar acciones en común-. Se resalta la aprehensión de los contenidos textuales para luego alejarse de los mensajes literales de las lecturas y establecer parámetros de encuentro y desencuentro en los mensajes que ellas transmiten. De esta manera el ejercicio de intertextualidad brinda herramientas conceptuales que favorecen la estructuración intelectual a través del desarrollo de habilidades de pensamiento afines al proceso lector.

Sin embargo, en algunas ocasiones los estudiantes no alcanzan a determinar criterios que les permitan asociar, diferenciar y determinar la forma como las lecturas se

complementan mutuamente. En esta situación, ellos sólo realizan una descripción individual del contenido de cada texto sin establecer parámetros afines entre ellos. Un ejemplo de este caso es el siguiente:

En un texto se habla que antes para entrar las mujeres a la universidad era muy difícil pero con el tiempo fue cambiado ya que las mujeres en el mundo iban teniendo mucha más importancia porque ya las tenían en cuenta. En cuanto al otro texto ya se habla de la mujer manejando un cargo con mucha responsabilidad ya que tienen que quedar en alto delante de los hombres que no le gusta que las mujeres trabajen.

A diferencia de los que lo consiguieron durante la prueba diagnóstica, un número importante de estudiantes encontró la relación de complementariedad entre los textos; los estudiantes lograron encontrar los elementos que enlazaban los escritos, cruzando información de A que sirve para que B signifique C; en otras palabras, se estableció la relación entre los textos y se explicó cómo uno de los textos hablaba del momento de escoger una profesión y el segundo de ejercerla –más que todo por parte de las mujeres-. Esto significó un gran avance en el ejercicio lector de los estudiantes pues alcanzaron a ir más allá de la localidad del texto para construir un significado más amplio dependiendo de los engarces posibles con los mundos de otros textos y que que se pueden apreciar en el siguiente constructo:

La relación entre los textos es que no hay barreras para estudiar ni para trabajar, ya sea en un roll laboral o profesional, porque, la mujer y el hombre tienen los mismos derechos, como lo establece la Constitución Política donde no puede haber ninguna discriminación de género en nuestra sociedad. Lo mismo que puede hacer un hombre lo puede hacer una mujer, ya que, la mujer se prepara y estudia lo mismo que un hombre y se capacita igual para tener los mismos derechos y el sexo no tiene que ser impedimento para esto. La mujer no es la única que se debe encargar de la casa el hombre también debe colaborar con las labores domésticas para crear un ambiente armónico en la familia, sus compañeros de trabajo, de estudios y entre la sociedad.

En este escrito el estudiante refleja una apropiación profunda de los contenidos de ambas lecturas, para luego tomar distancia de los mensajes que las caracterizan y establecer la forma en que se complementan para construir un sentido global del tema abordado por ellas. Sin duda, los procesos de comparación, contraste y

complementariedad se constituyen en herramientas indispensables para realizar la intertextualidad lectora que permite relacionar los nuevos textos con otros leídos con anterioridad para enriquecer los saberes académicos y cotidianos.

Sin embargo, en algunas ocasiones los estudiantes no alcanzan a determinar criterios que les permitan asociar, diferenciar y determinar la forma como las lecturas se complementan mutuamente. En esta situación ellos, sólo realizan una descripción individual del contenido de cada texto sin establecer parámetros afines entre ellos. Un ejemplo de este caso es el siguiente:

En un texto se habla que antes para entrar las mujeres a la universidad era muy difícil pero con el tiempo fue cambiado ya que las mujeres en el mundo iban teniendo mucha más importancia porque ya las tenían en cuenta. En cuanto al otro texto ya se habla de la mujer manejando un cargo con mucha responsabilidad ya que tienen que quedar en alto delante de los hombres que no le gusta que las mujeres trabajen.

En algunos ejercicios realizados por los estudiantes se detectaron algunas dificultades que subsisten en el desarrollo de los procesos inherentes al nivel crítico intertextual de lectura. En este caso en particular, el estudiante utiliza términos rebuscados que no se relacionan adecuadamente en la construcción gramatical que utiliza. Aunque presenta una posición frente al texto que denota un grado importante de comprensión, al emplear expresiones no acordes con el contexto, genera confusión en sus apreciaciones. Se pueden identificar estas características en los textos elaborados por él. El primero trata sobre la opinión que le genera el texto “Iguales, pero no diferentes”:

El texto es una idea que expresa la condición y actual de la mujer trabajadora, con respecto de la sociedad y sus subyugantes. Mi posición es adoptativa de lo allí planteado, ya que me ilustra, más enfáticamente, mi comportamiento con mi familia y sociedad... El cooperativismo, la tolerancia y la solidaridad deben primar sobre cualquier forma social en la que interactúen la raza humana.

Se aprecia que la utilización de palabras como *subyugantes*, *adoptativa*, *enfáticamente* y *cooperativismo*, le restan coherencia textual al escrito y confunden en la determinación de la posición asumida ante lo leído.

El segundo texto refleja la expresión de la intertextualidad entre el texto anterior y la lectura “Profesiones sin sexo”:

En el primer texto versan acerca de la relación actual entre las mujeres, el trabajo y el hogar. Poniendo de manifiesto la situación actual de la mujer, también ilustran los problemas que este ser, posee para desenvolverse a plenitud en determinado campo laboral. En el consecuente documento, denotan, a pesar del estado de civilización actual, las impertinencias existentes a influenciarse sobre determinada profesión. Haciendo prevalecer la diferencia genérica para decidirse por esta o aquella profesión. Empero, la relación existente entre estos dos artículos versa sobre el género fisiológico del ser humano. Demostrando en la primera lectura, los obstáculos adyacentes a la plenitud profesional de la mujer y en el siguiente, la tenencia en cuenta del factor fisiológico para orientarse a determinada carrera.

Se nota que las expresiones *las impertinencias existentes a influenciarse*, *versa sobre el género fisiológico del ser humano*, *los obstáculos adyacentes a la plenitud profesional*, entre otras, impregnan el texto de significados atípicos que no permiten interpretar con claridad el sentido de esas expresiones e impiden acceder al mensaje que el estudiante quiere comunicar.

La habilidad de comparar teniendo en cuenta detalles, dejan ver un avance en este complejo proceso de pensamiento con respecto a los logros presentados en la prueba diagnóstica. Los estudiantes encontraron los puntos afines entre los textos “Profesiones sin sexo” e “Iguales, pero no diferentes”. Algunos estudiantes de la población intentó establecer la comparación, sin lograrlo, pero se abona esta intención como positiva, pues en la prueba inicial ello no ocurrió. Este avance se puede evidenciar en el texto:

En ambos textos se expone el hecho de que la mujer haya incursionado en el campo laboral de los hombres y en las carreras que generalmente estaban marcadas por el dogma de que eran para hombres. Además exponen el hecho de que se haya ido rompiendo con este esquema hasta el punto de que ya casi no exista diferencia.

Aquí se observa que el estudiante logra establecer como parámetro de similitud entre las lecturas, la presencia del sexo femenino en ambientes laborales -destacado en el

texto “Iguales, pero no diferentes” y educativos incluido en “Profesiones sin sexo”- que antes eran exclusivos para el género masculino.

En algunas ocasiones los estudiantes lograron hacer contrastaciones entre los textos superando los logros de la prueba diagnóstica. Se señaló que estos textos son construcciones discursivas con finalidades diferentes, se puntuó en elementos del lenguaje y del título que marcan rumbos bifurcados. Se afirma que uno de ellos habla del estudio mientras que el otro habla del ámbito laboral por parte de la mujer. Esto se puede observar en la siguiente descripción:

Los dos textos tienen relación pero cada uno trata un tema diferente... Si la mujer tiene que resolver problemas, los hombres también. Como el paradigma que tienen algunas carreras profesionales al creer que son de índole femenino o masculino exclusivamente, así como el papel que cada uno desempeña en el hogar. Creo que el avance de la tecnología nos está haciendo pensar de diferente modo ya que ampliamos nuestros horizontes.

En el enunciado anterior se evidencian las diferencias que los textos ofrecen en los mensajes que los caracterizan, de tal manera que se identifican los retos que cada uno de los sexos debe enfrentar en los nuevos roles que la sociedad presenta ante ellos.

En los indicadores de comparación y contraste, se vislumbran los elementos comunes y diferenciadores del contenido de ambas lecturas. Estos procesos alimentan la capacidad de interrelacionar saberes y asociar diversas realidades.

Intencionalidad y superestructura

En lo concerniente a identificar el tipo de texto, las respuestas develaron uno de los tantos problemas que tienen los jóvenes que inician su vida universitaria en lo concerniente a determinar la superestructura de los textos que aborda. En este indicador la población logró precisar el tipo de texto que se trabajó. Algunos de los elementos que se pueden analizar en este campo para llegar conscientemente a una

respuesta afirmativa son el análisis de las ideas, la estructura de las oraciones, el tipo de información, el manejo del lenguaje y la intencionalidad del autor, entre otras. Sin embargo, los estudiantes no alcanzaron a identificarlos; por lo tanto, no pudieron determinar la estructura que respondía a las características del texto estudiado, razón por la cual muchos no fueron asertivos. Este desempeño manifiesta las falencias en este campo y la necesidad de que el estudiante aprenda unas estrategias que le permitan reconocer el tipo de texto al que se enfrenta puesto que de esa manera se le facilitará su acercamiento a él, situación que lo llevará a encontrar mayores datos, reorganizar en menor tiempo y sistematizar su contenido.

Para clasificar los estudiantes en los niveles de lectura después de haber participado del programa de intervención, se aplicaron los siguientes criterios:

Un aprendiente se ubicó en el nivel literal si el número de respuestas acertadas en este componente estaba en el rango entre 7 y 10 y en los demás niveles estaba por debajo de 7 en el inferencial y de 3 en el crítico intertextual. Para el nivel inferencial el parámetro estuvo entre 7 y 8 respuestas correctas y en el crítico intertextual entre 3 y 4.

En los resultados arrojados por la prueba final se aprecia que la distribución de la población difiere de la mostrada por la prueba inicial de la mostrada en cada uno de los niveles. En la figura que se presenta a continuación aparece la población total de la muestra, atendiendo al número de respuestas acertadas en cada uno de los componentes de la prueba y el nivel en que fueron clasificados. En el nivel 0 se ubican 7 estudiantes que corresponden al 17. 5% a diferencia de la prueba diagnóstica donde el porcentaje es del 15%. En el nivel literal el 15% representa 6 aprendientes cuyo mayor número de aciertos fueron en este nivel contrastando con un 30% en la prueba inicial, lo que indica que disminuyó el número de estudiantes que se encontraban en el nivel básico de lectura. El 5% responde a 2 estudiantes que reflejan herramientas cognitivas propias del nivel inferencial, una cifra equidistante al resultado arrojado por la prueba inicial donde en este nivel estaba el 50% de la muestra. El 62% muestra que 25

estudiantes lograron alcanzar el nivel crítico intertextual, superando la cuantificación de la prueba diagnóstica que fue sólo del 5%, lo que señala un importante avance en el desempeño lector en este nivel, centro del proyecto de investigación. (ver figura 11)

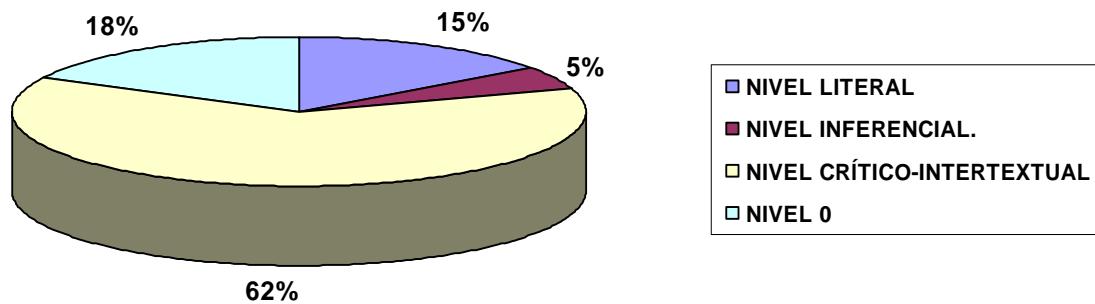


Figura13. Clasificación de estudiantes por niveles de lectura. Prueba final

- En la primera categoría, relacionada con la toma de posición, los estudiantes resignificaron procesos que los llevaron a plantear puntos de vista, seleccionando razones pertinentes para desarrollar una sustentación a través de párrafos argumentativos.
- En lo concerniente a contexto e intertexto, los integrantes de la muestra lograron anticiparse a un contenido textual e identificaron contexto comunicativo. Además compararon y contrastaron lecturas para determinar las relaciones que se daban entre ellos.
- Con respecto a la intencionalidad y a la superestructura, los estudiantes identificaron las motivaciones de los autores con un texto o con una expresión

característica de la lectura. Al tiempo que determinaron el tipo de texto, la importancia del lenguaje y la estructura que lo caracteriza en la presentación de determinada información.

7. CONCLUSIONES

La investigación es un ejercicio que le permite al ser humano adentrarse en los caminos del conocimiento para encontrar las respuestas que el contexto donde se desenvuelve no ha logrado descifrarle. Se convierte en una experiencia que le ayuda a entender los fenómenos y a descubrir que las capacidades del individuo son las mejores herramientas para construir el conocimiento. Los investigadores lo han entendido así y por eso una vez que inician el recorrido no pueden detenerse puesto que es como si se detuviera su aprendizaje. A continuación se presentan algunas de las apropiaciones adquiridas a partir de este trabajo:

1. Mejoramiento en el clima de la clase.

*- La asistencia, participación, interés y la disciplina en las actividades programadas mejoró notablemente. La toma de conciencia, la responsabilidad y el compromiso de cada estudiante hacia el mejoramiento de sus habilidades lectoras fue primordial para el ambiente de trabajo vivenciado. Esto también se vislumbró en la importancia que los estudiantes de la muestra otorgaban a preocuparse por sus avances en el acto lector y por encontrar estrategias que les permitieran superar sus dificultades.

2. Trabajo docente.

*- La experiencia como investigadores. El ejercicio significó para los investigadores la adquisición de un caudal de conocimientos tanto en la parte conceptual como en lo relacionado con la dinámica que la caracteriza como ejercicio innovador. La práctica permitió la construcción de generalizaciones en torno al trabajo en la orientación en lectura, la contrastación de conocimientos declarativos con procedimentales en torno al campo de la investigación y la conceptualización de elementos que hacen parte de la estructura propia de este tipo de actividad. De igual manera, permitió visualizar otras

formas de afrontar las situaciones que hacen parte del transcurrir de la vida en el proceso de la educabilidad.

La investigación como proceso dinámico invita a quienes aceptan el reto de trabajar en equipo a formar comunidades académicas que contribuyan a mejorar las condiciones de su entorno y la calidad que este ofrece. Realizar una investigación no es solo hallar las respuestas a un problema de investigación, es también reconocerse como persona y ver en los otros una posibilidad de crecimiento personal y profesional. Aunar esfuerzos para conseguir el bien común brinda más beneficios que los trabajos aislados donde los esfuerzos individuales dificultan alcanzar grandes propósitos.

*- Fortalecimiento del trabajo en equipo. La realización del trabajo se convirtió en el punto de partida para buscar otros espacios que permitieran compartir la experiencia trabajada con otras personas que tienen las mismas inquietudes sobre el desarrollo de la lectura y la potenciación de las habilidades de pensamiento como herramientas fundamentales para entender las realidades y acceder a las informaciones que contiene un texto. La necesidad de socializar y de aprender de otros, que va mucho más allá del compromiso académico, transformó esta tarea académica en parte de un proyecto de vida.

La convivencia que genera el trabajo en equipo irradia por un lado, una camaradería que favorece simultáneamente el desarrollo intelectual como producto del intercambio conceptual que se da entre los miembros del grupo, donde el compartir de experiencias se convierte en un caudal de conocimientos que valida su pertinencia según los intereses del equipo y, por el otro, promueve la interacción al reconocer la sociabilidad del ser humano que no permanece mucho tiempo solo o aislado del mundo y sus congéneres, pues necesita de otro que le acompañe en sus derrotas y triunfos.

*- Optimización del tiempo. En todo proceso investigativo es imperioso que sujetos investigadores deben tener claridad sobre la problemática que genera el proyecto,

puesto que esto les permitirá mirar la viabilidad que el ejercicio ofrece en el contexto académico en el que se desenvuelve y los beneficios que su ejecución aportará a la comunidad en la que se desarrolle.

*- Reconocimiento de las individualidades. El trabajo de investigación brindó lineamientos conceptuales que alimentan nuestra práctica pedagógica al redescubrir la lectura como un proceso que permite que ésta sea más dinámica, que involucra destrezas de pensamiento de orden superior y que con el dominio de ellas se redescubre cada día un mundo que nunca muestra el mismo rostro.

*- Enseñanza Vs evaluación. Un descubrimiento inquietante pero no por ello menos valioso es reconocer que el maestro olvida que la esencia de su vocación es enseñar, acompañar a otros en su propio proceso de crecimiento intelectual. No obstante, la cultura de la evaluación ha penetrado tanto nuestras prácticas que se ha olvidado el papel de guía, orientador y modelador de los aprendizajes, para convertirnos en jueces implacables que utilizan la evaluación como un arma que no por ser intangible es menos peligrosa. Cuántas veces es necesario devolverse en el camino pedagógico porque los resultados valorativos no muestran niveles de desempeño óptimos y en vez de reflexionar sobre los mecanismos de evaluación y las estrategias metodológica asumidas se esgrimen razones que pasan el peso de la responsabilidad a otros protagonistas de la acción educativa. La necesidad de modelar los aprendizajes, de tal manera que lo que queramos enseñar no consista simplemente en imitación sino en construcción conjunta, donde los aprendizajes adquieren el verdadero valor: la pertinencia, la vivencia personal y la relevancia social. Una clase no es una evaluación, sino un proceso de acompañamiento en el cual se crece de manera intelectual a partir de la interacción con el otro, siendo clave aquí el planteamiento vygotskiano sobre la Zona de Desarrollo Próximo.

3. Trabajo textual

*- Abordaje del texto. Es innegable la ganancia académica y conceptual que el ejercicio brindó a nuestro quehacer pedagógico. Visionar la lectura como una herramienta intelectual que posibilita el acceso a todo un universo de saberes es una confirmación de la indudable mediación del lenguaje como vehículo que permite la transferencia, la construcción y resignificación de conocimientos.

*- Desempeño en el nivel crítico. De igual manera, acompañar a quienes no disfrutan del lenguaje como disciplina propia de su saber específico, adentrarse en los mundos posibles que el ser humano crea y recrea permanentemente a través de una transacción inacabable de significados, es una experiencia valiosa y enriquecedora que erige las habilidades comunicativas como ejes transversales para la interpretación y comprensión del entorno, por muy disímil que este sea.

El nivel crítico intertextual por ser el ejercicio intelectual más complejo dentro del acto lector, requiere entrenamiento y madurez intelectual que le posibilite entender que el texto es una conversación profunda con el autor. Este nivel demanda unos subprocesos que se presentan de manera paralela aunque hay acciones que van afinándose en la medida que su práctica se hace constante.

*- Independencia lectora . El trabajo mediatizado producto de la planeación y organización de actividades con estrategias metodológicas bien direccionadas logra en los aprendientes transformaciones positivas en su acto lector. La lectura es una habilidad que se perfecciona y por lo tanto es posible transformar las prácticas lectoras de un individuo.

4. Curículo

*- Enriquecimiento del microdiseño y elaboración de material didáctico para desarrollar niveles de lectura, debe abordar temáticas y tipos de textos diversos para analizar el lenguaje, las intencionalidades y la estructura que los caracteriza. El lenguaje interactivo es un elemento fundamental que mide la interacción entre el estudiante, el conocimiento y el orientador. El diseño de talleres permite desarrollar habilidades para estructurar instrumentos de evaluación y guías de trabajo para mejorar niveles de desempeño en cuanto a los procesos de lectura relacionados con el nivel crítico intertextual. El taller es una estrategia valiosa para desarrollar la lectura crítica intertextual al combinar teoría y práctica. Se reconoce la exploración como una estrategia efectiva de activación cognitiva que permitió en cada taller actualizar los presaberes y contextualizar a los estudiantes. Cada nivel de lectura involucra habilidades que muestran diferentes grados de complejidad, todo proceso de intervención que pretenda desarrollar los niveles de lectura, debe reconocerlos y secuenciarlos según sea la exigencia de sus procesos.

RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

El proyecto de investigación INCIDENCIA DE UN PROGRAMA DE LECTURA RELACIONADO CON EL NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS permite determinar algunas consideraciones que se desprenden del ejercicio de indagación:

- *- El diagnóstico de una problemática debe alimentar todo ejercicio de investigación como una respuesta a las necesidades e intereses de la población beneficiaria.
- *- El trabajo en equipo contribuye a generar vínculos que favorecen el diálogo y alimentan la concertación, pues priman intereses grupales por encima de conveniencias individuales. Se aprende a mirar en la misma dirección y a dirigir las energías hacia las metas comunes que el grupo considera enriquece el ejercicio investigativo que lidera.

- *- La modelación como estrategia de enseñanza resignifica el papel del docente al valorar su función orientadora de los procesos lectores y devaluar la intención evaluativa que muchas veces caracteriza la práctica pedagógica.
- *- Introducir el modelo de taller propuesto por el grupo en las actividades académicas que buscan desarrollar niveles de lectura, como una estrategia que articula los saberes previos, favorece la interacción con el texto, guía los procesos de comprensión y favorece la valoración de los logros y dificultades en la realización de las actividades propuestas.
- *- Socializar los resultados a la comunidad universitaria para crear conciencia sobre el problema lector con la intención de reconocer en la lectura una herramienta intelectual que permite la interacción con diversas disciplinas del saber
- *- Implementar los talleres creados en el desarrollo del área de Competencias Comunicativas para enriquecer el desarrollo curricular de la cátedra.
- *- Generar nuevos talleres que se constituyan en un libro de texto con miras a publicación institucional.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ABELLO, R. RAMOS, J. CORREA, J. (1997) Ciencia y tecnología para el Caribe colombiano. Corpes Costa Atlántica.
- ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN, M. (1982). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- ALVAREZ, A. (2001). Destrezas de lectura: las conexiones intertextuales. En: Trabajos en Lingüística (Compilación). Barcelona: AESLA.
- ANGARITA, J. (2000). La educación en el tercer milenio y la evaluación por competencias. Bogotá: ICFES.
- ARNAL, J. (1992) Investigación Educativa. Barcelona: Labor.
- BERNAL, C. (2000). Metodología de la Investigación. Santafé de Bogotá: Prentice Hall.
- BRIONES, G. (1998) . La investigación de la comunidad. Santafé de Bogotá: CAB.
- BRUNER, J. (1986). Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid: Alianza.
- BUSTAMANTE, G. (2003). El concepto de competencias III: Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana. Bogotá: SOCOLPE – Alejandría Libros.
- CASTAÑEDA, L. y HENAO, J. (1998). Niveles de la comprensión textual en la Universidad de Antioquia. En la revista Lingüística y Literatura No 33. Medellín: Universidad del Antioquia.
- CÁZAREZ, F. (2000). Estrategias cognitivas para una lectura crítica. México: Trillas.
- CERDA, H. (1994). Investigación total. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- COHEN, L. And MANION, L. (1985). Research Methods in education. London: Croom Helm.
- COLECTIVO COMUNICACIÓN. (2002). Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Barranquilla: Uninorte.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN CNA. (1999). Pedagogía y educación. Santafé de Bogotá: ICFES.
- COOLEY, T. (1979). The Norton Sampler. Short Essays for composition. New York: Norton & compañía.
- CRITTO, A. (1982). El método científico de las ciencias sociales. Buenos Aires: Piados.
- DE LA CRUZ, T. (2000). Cómo hacer una investigación social. Santa Marta: Fundeban.
- DE SÁNCHEZ, M. (1999). Desarrollo de Habilidades del pensamiento. México: Trillas.
- DE ZUBIRÍA, M. (2001). Teoría de las seis lecturas, Tomo I. Santafé de Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- DELORS, J. (1987). La Educación encierra un tesoro. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Madrid: UNESCO
- DELVAL, J. (1996). La fecundidad de la epistemología de Piaget. Madrid: Alianza.
- ECO, U. (1987). Lector in fábula. Barcelona: Lumen.
- ELLIOT, J. (1990) La investigación acción en educación. Madrid: Morata.

- (1991). Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press.
- FLAVELL, J.H. (1978) Cognitive monitoring. Texto presentado en la conferencia sobre técnicas orales comunicativas de los niños. Universidad de Wisconsin (Copia).
- FLÓREZ, R. (1995). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill.
- GAGNE, R. (1985). The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GARDNER, H. (1987). Estructuras de la Mente. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, M. (1987). El Taller de los Talleres. Aires: Indugraf.
- GOODMAN, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E y González, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (13-28). Madrid: Siglo XXI
- HABERMAS, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus
- HAYAKAWA, S.I. & HAYAKAWA, A.R. (1990). Language in thought and action. Florida: Harcourt
- HENRÍQUEZ, H., GUTIÉRREZ, A. y ESCORCIA, R. (2002) Reforma académica integral: camino hacia la excelencia. En prensa. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- HYMES, D. (1972) Acerca de la competencia comunicativa. En revista Forma y función N° 9 junio 9 de 1996. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.
- ICFES. (2000) Disponible en internet www.icfes.gov.co
- ICFES-MEN (2003). Saber 2002-2003. Disponible en internet www.icfes.gov.co
- (2003). Pruebas ECAES. 2001, 2002, 2003 Disponible en internet www.icfes.gov.co
- JURADO, F y BUSTAMANTE, G. (1995). Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- (1998). Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes.
- KEMMIS, S y Mc TAGGART, R. (1988) The action research planner. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- LEONTIEV, A. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cartago,
- LEIS, R. (1989). Apuntes sobre Metodología y Práctica Transformadora. San José (Costa Rica): El Arco y la Flecha.
- LURIA, A. R. (1980). Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona: Fontanella.
- (1993). Lenguaje y pensamiento. Santafé de Bogotá: Martínez Roca.
- MARTÍ, J. (1990). Historia de la literatura cubana. La Habana: Gente Nueva
- MARZANO, R. (1992). A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.
- MAYA, A. (1991). El taller educativo. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MAYER, R. (1985). El futuro de la sicología cognitiva. Madrid: Alianza
- MEN. (1992). Ley 30 de 1992. Santafé de Bogotá: Unión
- (1994). Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: Unión.
- (1996). Plan decenal de educación. Santafé de Bogotá: Unión.
- (2003). Decreto 1781. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República

- MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1995a). Colombia: al filo de la oportunidad. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- (1995b). Creatividad, formación e Investigación. Tomo 5. Santafé de Bogotá: COLCIENCIAS.
- NEWMAN, GRIFFIN y COLE. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata.
- NICKERSON, R., PERKINS, D. y SMITH E. (1998). Enseñar a pensar, aspectos de la actitud intelectual. Ediciones Piadós.
- PÉREZ, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Bogotá: ICFES.
- PIAGET, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- REYES, E. (1977). El taller en Trabajo Social. Buenos Aires: Humanitas.
- REYES, M. (1990). El taller Pedagógico. En Revista Pedagógica Cubana. Año II. Abril-Junio. No. 6. La Habana
- ROCKWELL, E. (1986). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Documento de investigaciones educativas. México: IPN.
- ROSENBLATT, L. (1978). The reader, the text, the poem. Carbondale, sourthern. Illinois: Illinois University Press.
- SCHAFF, A. (1984). Lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo.
- SOTOMONTE, C., CABEZA, U., ARENAS, A., GARCÍA, R., PLATA, M., et al (1999). El ICFES y el nuevo examen de Estado. Bucaramanga: Corporación Educativa Lev Semionovitch Vygotski.
- SPRADLEY, J. P. (1980) Participant Observation. Florida: Holt, Rinehart and Winston
- TORRADO, M. C. (1999) El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Santafé de Bogotá: ICFES.
- TORRES, E., MARÍN, L., BUSTAMANTE, G., GÓMEZ, J., BARRANTES, E. (2002) El concepto de competencia. Bogotá: SOCOLPE-Alejandría.
- VALSINER, J. (1987). Culture and the Development of Children's Action. Chichester: John Wiley & Sons.
- VAN DIJK, T. (1978). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- YGOTSKI, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- (1993). Obras escogidas. Tomo II. Pensamiento y lenguaje. Madrid: Machado Libros.

ANEXOS

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
PRUEBA DIAGNÓSTICA**

NOMBRE: _____ **CÓDIGO:** _____ **PROGRAMA:** _____

El presente cuestionario tiene como finalidad principal identificar los niveles de lectura y la caracterización de cada uno de ellos en tu proceso lector y escritor. No tiene una carácter evaluativo dentro de tu desempeño académico en el área de Competencias Comunicativas.

Lee atentamente el texto “Un proyecto de vida” de Eduardo Arias y responde:

c. Sugerir obtener altas calificaciones d. Mirar la universidad como medio de transformación

10. El texto inicia con la frase “para qué sirve estudiar con la intención de:

a. Hacer conscientes del sentido de ir a la universidad formador b. Negar a la universidad el papel

c. Asumir que se aprende más fuera que en el salón d. Entender la relación costo-beneficio

11. En la línea 90, los dos puntos se usan para:

a. hacer una enumeración

c. iniciar un resumen

12. La palabra doctor en la línea 15 denota:

a. rango de importancia

c. poder adquisitivo

b. grado de sabiduría

d. Reconocimiento social

13. La expresión “de allí su nombre” inserta en paréntesis en la línea 84 quiere indicar:

a. ironía b. aclaración c. explicación d. contradicción

14. Según el contenido, el texto tiene un carácter

a. académico b. social c. educativo d. Filosófico

15. En la oración inserta entre comillas en la línea 55, el conector **porque**, introduce:

a. consecuencia b. conclusión c. argumento d. Causa

16. La primera oración del texto puede clasificarse como:

a. Exclamativa b. Interrogativa c. Dubitativa d. Enunciativa

17. La palabra ”tonto” en la línea 67, hace referencia a:

a. Sencillo b. Simple c. Común d. Evidente

18. El conector “pero” de la línea 74, puede reemplazarse por:

a. En consecuencia b. Por consiguiente c. Aunque d. Por ello

19. El conector “ante todo” en la línea 22, tiene el sentido de:

a. Expresar supremacía b. Mostrar inferioridad

c. Destacar una conclusión d. Agregar una explicación

20. La palabra “esbozar” de la línea 41, hace referencia a:

a. Planear b. Esquematizar c. Dibujar d. Vislumbrar

21. Expresa tu punto de vista sobre el texto “Un proyecto de vida” de Eduardo Arias y justifica con argumentos pertinentes la posición asumida

22. Lee los textos “Un proyecto de vida” de Eduardo Arias y “El poder del conocimiento” de Antanas Mockus y expresa tu punto de vista sobre la relación que se da entre ellos.

Un proyecto de vida

Para qué sirve estudiar. No es fácil enunciar un listado de razones, menos en estos tiempos de desempleo alarmante y de profesionales especializados dedicados a manejar taxis o a sobrevivir con un restaurante de almuerzos ejecutivos. Pero que vale la pena, vale la pena.

Ir a la universidad es una experiencia que va mucho más allá del simple hecho de aprobar una serie de materias y recibir un título. No se trata de ir a cumplir. Si el único objetivo que impulsa a la persona es conseguir un cartón, que le digan doctor y, de paso, aspirar a un mejor sueldo gracias a las calificaciones obtenidas, en ese caso sí que es necesario hacer una relación costo-beneficio. Que el costo de cursar ocho o 10 semestres lo amortice una probabilidad razonable de conseguir un salario suficiente.

La universidad es mucho más que hacer tareas y sacar buenas notas. Es, ante todo, un centro de enseñanza. Se trata, entonces, de ir a aprender. No necesariamente lo que los profesores piden. No necesariamente lo que exige el *pensum*. Ser tratada de aprender, a secas. Y en el cam-

po del conocimiento todo vale. Todo sirve.

No necesariamente es en el aula de clase donde más se aprende. Germán Andrade, uno de los mejores biólogos de Colombia, sostiene que las clases interrumpían sus interminables sesiones de estudio en la cafetería de la universidad, donde él y otros compañeros, desde primer semestre, comenzaron a esbozar no una carrera, una manera de ganarse la vida, sino algo mucho más importante y profundo: un proyecto de vida.

La universidad permite, o al menos así debería serlo, que un estudiante no sólo apruebe las materias que le permitan ejercer una profesión determinada sino que también aprenda a ver el mundo desde las distintas ópticas de las ciencias naturales, el arte y el humanismo.

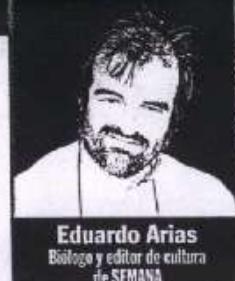
Tal vez la peor gran trampa es creer que en la universidad lo enseñan todo. Que "la universidad es mala porque no me acuerdo de nada de lo que dieron en clase". Más que información, una buena universidad enseña a aprender, a adquirir y a valorar la información y, mucho más impor-

tante, a cuestionar esa información. A desarrollar un sentido crítico de la vida.

Una buena universidad, por citar un ejemplo tonto, no sólo debe enseñar a construir un reactor nuclear sino también a sospechar las posibles consecuencias que puede traerle su uso a la sociedad y al medio ambiente.

Pero esa no es tarea exclusiva de los profesores. Es un aprendizaje en el que la iniciativa del estudiante es tan importante como los medios de que dispone para desarrollar su afán por el conocimiento.

Es cierto, no todas las universidades hacen fácil aprovechar semejante diversidad. La tendencia a hacer de estos centros de saber universal (de allí su nombre) meros politécnicos donde a duras penas se adquieren difusos brochazos de eso que llaman cultura general va de la mano con esa tendencia tan nociva de los tiempos modernos de producir especialistas. Valga un paréntesis: espe-



Eduardo Arias
Biólogo y editor de cultura
de SEMANA

cialista es aquella persona que cada vez sabe más y más acerca de menos y menos, hasta que llega un momento en el que lo sabe casi todo acerca de casi nada. Todo lo contrario a Leonardo da Vinci, o en nuestro caso a Ezequiel Uricoechea, Manuel Ancízar y todos esos ilustres colombianos del siglo XIX casi olvidados en estos tiempos de especialistas y de educación vista únicamente desde el punto de vista de la rentabilidad.

El conocimiento, en últimas, es una aventura, en ciertas disciplinas, como la física de partículas y la biología molecular, puede llegar a ser un deporte extremo. Es un placer que quienes lo han aprendido a disfrutar jamás abandonan.

De pronto nada de lo anterior es rentable. Pero qué rico es vivir con la tranquilidad de que el paso por este planeta fue algo más que comer, dormir y poder pagar a tiempo los recibos.

El poder del conocimiento

La humanidad está en una transición muy rápida y fuerte hacia las sociedades del conocimiento. Para la economía cada vez va a ser más importante el conocimiento. Las personas, al estudiar una carrera, adquieren una serie de conocimientos, y gracias a ellos y al ejercicio en su aplicación adquieren una identidad, es decir, que al estudiar una carrera se adquiere una identidad basada en el conocimiento de unas profesiones o unas disciplinas académicas, como la matemática, la biología, la química, la filosofía y otras.

Obviamente, el mundo actual también ofrece oportunidades para personas que no siguen carreras universitarias. Mucha gente se abre paso en la vida aprendiendo cosas en el lugar mismo del trabajo y adquiere una identidad basada en la trayectoria laboral.

Sin embargo la tendencia

cuantitativamente más importante, menos visible en los medios y menos espectacular, es la de aquellos que se abren un espacio en la vida a través de la formación universitaria, que además ya conecta cada vez más con la formación del posgrado.

Por alguna razón, como obvia, despierta más simpatías en la gente, en los televidentes, la trayectoria mágica del futbolista o del actor exitoso, quienes generalmente, al venir de condiciones muy precarias y gracias a su desempeño o su talento, ascienden rápidamente, pero el camino estadísticamente sólido y masivo de ascenso es el del conocimiento, el del estudio.

Independientemente de en qué carrera se forme, hay unas adquisiciones básicas en el terreno de la argumentación y en el de la organización racional de la acción; también en el dominio de la escritura y

de los métodos matemáticos, de lo que se podrían llamar las representaciones gráficas, como las que utilizan la ciencia y la tecnología.

Quien pasa por una universidad está mejor preparado para un mundo donde las razones empiezan gradualmente a reemplazar el poder del dinero y de la fuerza bruta. Entonces el que estudia está mejor preparado para un mundo basado en razones y en el que la relación con la acción no es de espontaneidad sino de planeación. Las acciones se hacen preparadas, largamente discutidas, diseñadas sobre el papel y ese trabajo, que ha sido objeto de caricaturas, de burlas muy agudas en la literatura o en el cine, es un poder muy grande en el



Antanas Mockus
Alcalde de Bogotá,
ex rector de la Universidad Nacional

mundo contemporáneo.

Hacer bien unos planos, diseñar bien sobre el papel unos procesos, vale su peso en oro. Por ejemplo, el ex alcalde de Nueva York Rudolph Giuliani hizo unas recomendaciones a la Alcaldía de México en materia de seguridad y cobró por ellas cuatro o cinco millones de dólares.

No es tan visible el valor del conocimiento como el éxito personal del futbolista o del actor, pero el conocimiento se ha ido convirtiendo en una herramienta muy importante de modificación de la realidad y en un insumo muy valioso en los procesos de desarrollo económico y de cambio institucional.

LOS TEXTOS ESCRITOS: UNIVERSOS DE IDEAS

OBJETIVO: Apreciar las diferencias entre los diversos tipos de textos y asumir diferentes posturas ante el contenido.

Anexo a esta guía encontrarás los textos: “Partes de una araña”, “¿Por qué hay jefes?” y “Exportación de desechos venenosos”. Utiliza estas lecturas para desarrollar las actividades relacionadas a continuación.

ACTIVIDADES PRELIMINARES

- 1- Explora. Lee cada uno de los títulos de los textos y anticipa el contenido de cada uno de ellos.
- 2- Lee. Realiza la lectura de cada uno de los textos y compara el contenido de estos con las predicciones realizadas.

ESTUDIO DIDÁCTICO

- 2- Infórmate. Es el momento de entrar al mundo de los tipos de textos. Tu docente va a compartir contigo lo siguiente:

Los textos escritos se clasifican, según el tratamiento que le dan al tema. La intencionalidad del autor con su texto determina el lenguaje, la estructura y las cualidades que lo caracterizan.

- Tipos de textos:*
- Expositivo
 - Descriptivo
 - Argumentativo

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

- 3-Relee. Aborda nuevamente el texto. “Exportación de desechos venenosos”. ¿Qué palabras se repiten en esta lectura?, ¿Qué relación puedes establecer entre estas palabras? Con base en esta relación ¿Cuál crees que es el tema de este texto?

Ahora aplica este mismo ejercicio a los textos “Las partes de una araña” y “¿Por qué hay jefes?”.

- 4- Practica. A partir del ejercicio anterior, reflexiona sobre la forma, cómo los autores desarrollan la temática en cada uno de los textos. ¿Cuál crees que es la intención de los autores en cada uno de los textos? ¿Convencerte de algo? ¿Darte información sobre un asunto? ¿Presentarte las características de un objeto? ¿Qué diferencia encuentras en el lenguaje utilizado en cada uno de los textos?

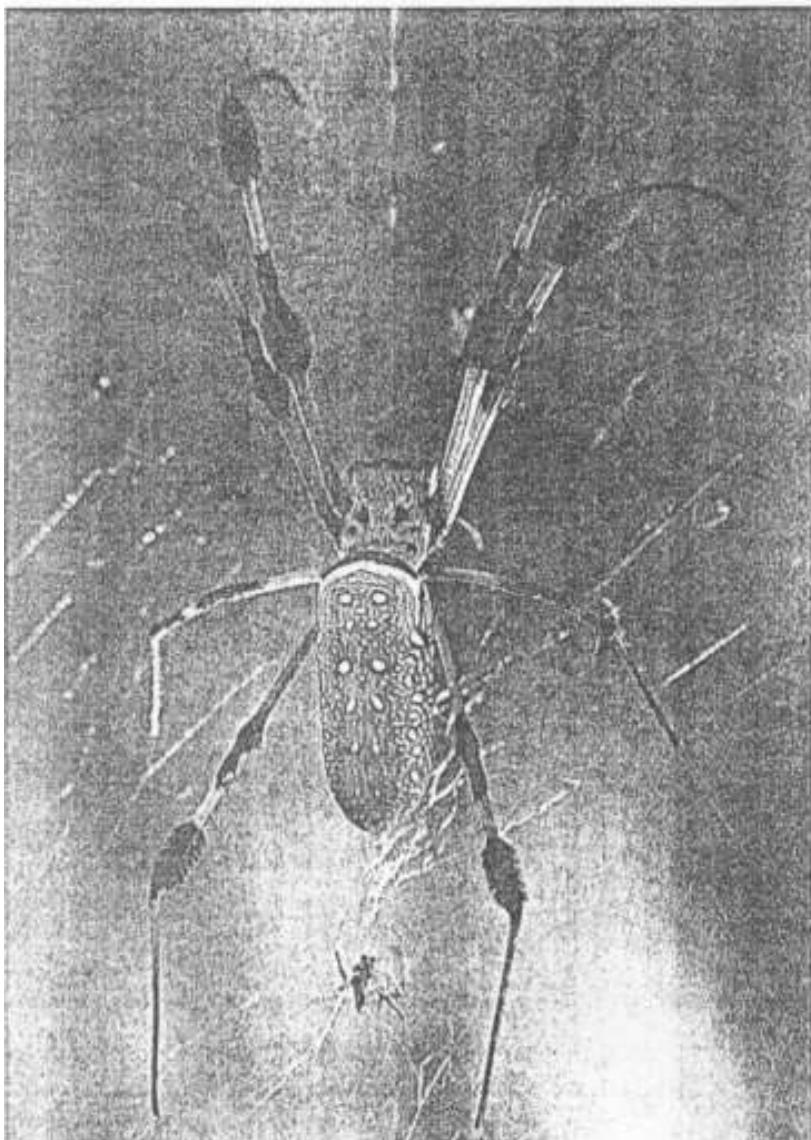
- 5-Argumenta. De acuerdo con la clasificación que acabas de hacer de cada uno de los textos. ¿Cuáles son las razones por las cuales hiciste esta clasificación? ¿Qué te induce a ello?.

- 6-Ejerce tu crítica. Expresa tu opinión sobre cada uno de los textos presentados y sobre este ejercicio ¿Te parecen bien construidos? ¿Qué elementos no compartes de los textos?

Las partes de una araña

Recordarán que estos bichos no tienen cabeza y tórax separados, sino unidos en el llamado cefalotórax, que junto con el abdomen forman el cuerpo de la araña. Casi todas tienen 8 ojos muy sencillos, pero en realidad son bastante miopes.

Tienen varios apéndices muy característicos: adelante los queliceros que terminan en una uña aguda por donde inoculan la ponzoña. Le siguen los palpos o pedipalpos, que usan para manipular la presa, para palpar el suelo e incluso para trepar. El extremo de estos palpos es importante para nosotros. Si el extremo es fino, el animal será una hembra o un juvenil; si está engrosado será un macho, ya que allí se encuentra el órgano copulador llamado bulbo. Después tenemos los cuatro pares de patas locomotoras. En el extremo final del abdomen podemos ver unos apéndices más chicos que son las hileras o hilanderas, que tienen las glándulas que segregan la seda o tela de araña.



Los machos viven menos tiempo que las hembras y son generalmente más chicos, a veces mucho más chicos. Son flacos y de patas largas, mientras que las hembras nos parecen más robustas y con el abdomen mucho más gordo. Muchas hembras tienen una placa dura en el vientre, el epigino u órgano sexual externo que indica su madurez. Una vez copuladas, estas hembras pondrán muchos huevos dentro de distintos tipos de saquitos de seda (ootecas), de los cuales a cierto tiempo saldrán arañitas.

En las licosas, las madres transportan la ooteca colgando de las hileras. Cuando las arañitas salen de la ooteca se trepan sobre la madre, que las transporta hasta su dispersión.

www.planetatierra.com

Exportación de desechos venenosos

Para ahorrar dinero, algunas industrias exportan sus desechos a otros países en los que no son obligatorios los costosos procedimientos de eliminación. Los países pobres del mundo en vías de desarrollo aceptan los desechos como una forma de ganar dinero, pero muy rara vez cuentan con las instalaciones para deshacerse de ellos de forma segura. Europa y Estados Unidos exportan sus desechos a los países africanos y a algunos países asiáticos, incluida China. Este comercio es legal, pero algunas compañías irresponsables también lo hacen de forma ilegal. En Nigeria, en 1988, se vertieron ilegalmente 3.500 toneladas de materiales peligrosos procedentes de Italia en una propiedad de un agricultor. Casi la mitad de los contenedores tenía fugas, con un elevado riesgo de incendio o de explosión. Contaminaron también el suministro local de agua potable.

A menudo, a los barcos que contienen desechos peligrosos se les rechaza en los puertos por considerarlos un riesgo inaceptable. Algunos de estos barcos han estado en los titulares de los periódicos, como el Karin B., que viajó durante meses en 1988 de un puerto europeo a otro antes de que se le obligara a volver con su carga mortal a Italia, de donde procedía. Otros barcos han tenido que estar en el mar durante más tiempo.¹ Uno de ellos, que transportaba lodos contaminados de aguas residuales de Estados Unidos, estuvo en el mar durante dos años. Otro cargamento de desechos estuvo viajando durante un año hasta que los escapes de los barriles que transportaba enfermaron a ocho miembros de la tripulación.

Las leyes europeas para exportación de desechos peligrosos son cada vez más estrictas, para garantizar que el país que recibe estos desechos esté bien informado y pueda manejar su eliminación con seguridad. Esto creará problemas en Europa, que actualmente sólo trata de forma segura un tercio de sus desechos peligrosos. Japón ha dado un paso hacia adelante reciclando la mitad de los desechos tóxicos que produce, pero la mejor alternativa sería utilizar métodos de fabricación que, para empezar, crearan menos desechos.

¿Por qué hay jefes?

En el siglo XVI, un joven hombre de letras francés, amigo de Montaigne —Etienne de la Boétie— se hizo una pregunta al parecer ingenua pero, si bien se mira muy profunda: ¿Por qué los miembros de cada sociedad, que son muchos, obedecen a uno (llámese rey, tirano, dictador, presidente o jefe de cualquier clase)? ¿Por qué aguantan sus órdenes, en lugar de mandarle de paseo o tirarle por la ventana si se pone demasiado pesado?

Ningún jefe es tan fuerte físicamente hablando, como el conjunto de sus subditos, ni siquiera como cuatro o cinco subditos echados alante. ¿Es por miedo a sus guardias? ¿Por la paga? Pero si lo que quieren es dinero, ¿por qué no se lo quitan todo lo que tiene y acabamos de una vez? Y por qué, cuando se liquida a Calígula o a cualquier pobre incompetente como Luis XVI, sólo es para buscar enseguida otro mandamás no muy distinto? (...) Renunciar a parte de la libertad personal y obedecer a otro nunca nos ha parecido a los humanos mala idea, a pesar de los obvios inconvenientes (...).

Lo cierto es que los jefes, las personas revestidas de mando, han disfrutado siempre de un halo especial de respeto y veneración, como si no fueran seres humanos como los demás. El hábito de obedecer todos a uno lo hemos debido alquilar a costa de mucha sangre y tremendas presiones colectivas: por eso, una especie de santo temor rodea a todo el que ocupa una jefatura (...) aunque no sea más que un alcalde de pueblo. Cualquier jefe tiene algo de tabú; en caso contrario, no dura como jefe ni un momento. Por eso los jefes se han buscado tanto parentesco con los dioses y a veces han sido considerados dioses terrenales.

Fernando Savater, *Ellos para Ayudar*, págs. 57-60.

EL TEXTO ESCRITO UN JUEGO DE CONEXIONES

OBJETIVO: Analizar las relaciones de orden semántico y gramatical entre los elementos de un texto

Anexo a esta guía encontrarás el texto “Y ahora, ¿quién podrá defendernos? Desarrolla las actividades del presente taller a partir de la información que encuentras en él.

ACTIVIDADES PRELIMINARES

1. Explora. Lee el título y anticipa el contenido del texto. ¿Qué te recuerda? ¿Te parece un título apropiado para un texto académico? ¿Por qué?
2. Lee. Desarrolla la lectura del texto y con base en las explicaciones del taller anterior piensa ¿Cuál es el tema? ¿Cuáles son los subtemas? ¿A qué tipo de texto pertenece?
3. Actualiza saberes. Ya leíste el texto, en este momento puedes opinar sobre los siguientes interrogantes ¿Acertaste en la anticipación hecha en el punto 1 sobre el contenido del texto? ¿Cambió tu apreciación? ¿Por qué?

ESTUDIO DIDÁCTICO

4. Infórmate. Presta atención a lo que tu docente va a compartir contigo. No olvides que el éxito en cualquier ámbito depende de un buen monitoreo del propio desempeño. Te aconsejamos por tanto que pongas en práctica esta idea en la presentación que se realizará a continuación.

COHESIÓN Y COHERENCIA

Conceptos

Elementos

Mecanismos

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

Con base en el texto “Y ahora, ¿quién podrá defendernos?”, desarrolla las siguientes actividades.

5. Aplica. Lee nuevamente el primer párrafo e identifica los elementos que enlazan las oraciones. ¿Qué función cumple el conector **pero**? ¿Cuál es la intención del relativo **como**? ¿Qué relaciones se establecen entre las oraciones por la presencia de estas palabras?
6. Realiza una nueva lectura al segundo párrafo. ¿Qué intención tiene el autor al incluir una pregunta? ¿Con qué finalidad se utilizan los términos **ellos** y **las cuales**? ¿Qué se busca con la última oración?
7. Practica. Ahora descubre lo que has aprendido, analizando los párrafos restantes. En forma individual identifica las relaciones de coherencia y cohesión en cada uno de ellos. Recuerda que es importante reconocer los elementos de enlace que propician esas relaciones.
8. Reflexiona. ¿Qué relación encuentras entre el texto trabajado en este taller y “Exportación de desechos venenosos”? ¿Qué aspectos los hacen semejantes? ¿Cuáles los diferencian?

Y ahora, ¿quién podrá defendernos?

Sin duda, estamos en crisis. Es posible que la gran mayoría no conozca sus alcances precisos, pero la idea de que los recursos naturales se están acabando es un fantasma que recorre el mundo. Como van las cosas, las futuras generaciones se quedarán sin agua y sin aire, o heredarán estos elementos vitales en lamentables estados de suciedad.

¿Es exagerada la bistería ambiental? No: es innegable que existe un gravísimo problema. La población del mundo ha crecido demasiado, y su presencia tiene la capacidad de agotar el aire, contaminar el agua, cambiar el clima y acabar especies enteras de animales y plantas, muchas de las cuales ni siquiera conocemos. La crisis proviene de la concentración de gente. Los seres humanos son los que ponen en peligro el equilibrio ambiental, y sin ellos la naturaleza no enfrentaría los graves desafíos que hoy amenazan su supervivencia. (...)

La crisis del medio ambiente es el símbolo, por excelencia, de los problemas que plantea la globalización. En ningún otro asunto, ni siquiera las comunicaciones o la economía, es tan evidente el hecho de que cada uno de los seres humanos depende de todos los demás. De poco sirven los sacrificios que se hagan en un país africano si en Estados Unidos, o en Europa, o en Asia, se mantienen las prácticas que hacen que el desarrollo sea insostenible porque agotan los recursos que los alimentan. En materia ambiental, todos los países, ricos y pobres, no importa su religión, poder o raza, compartimos la misma verdad. (...)

Los científicos consideran que las emisiones de CO₂ deben reducirse a 50% o 60% para evitar que el calor siga aumentando y prevenir efectos catastróficos como el deshielo en las regiones polares, que a su vez podría inundar territorios costeros. Muy fácil decirlo. Pero, para hacerlo, la

gente tendría que utilizar en menor cuantía los combustibles que más producen este gas: carbón y petróleo.

Los del Norte, por ejemplo, quieren imponer restricciones en el uso de las riquezas naturales que se han preservado en el Sur. Pero estos últimos responden que sería injusto autocondenarse a un estadio permanente de subdesarrollo para corregir el desequilibrio ecológico producido por los ricos en sus propios procesos de desarrollo. (...) De igual manera, hay naciones ricas en biodiversidad, la mayoría atrasadas, que demandan recursos económicos para pagar las políticas necesarias para defenderla, conocerla y aprovecharla. La diversidad biológica —una de las grandes riquezas de Colombia— se define como la cantidad de especies animales y vegetales que se encuentran en una unidad territorial. En regiones como Chocó, se localizan los índices más altos del mundo. Hay géneros, incluso, que aún son desconocidos o que no se han catalogado.

Salvar al mundo de la catástrofe ecológica es posible. Pero se necesita dinero y sacrificios. Los países más poderosos tienen lo primero y no quieren lo segundo. Los débiles, probablemente, aceptarían sacrificios a cambio de dinero. Pero no es tan fácil encontrar equilibrios en los compromisos necesarios para construir una verdadera cooperación. En el fondo, hay más discursos y declaraciones que decisiones y obligaciones, porque al final nadie está totalmente convencido de que el problema no lo puedan solucionar los demás.

Rodrigo Pardo, en revista *Sel-*
Bogotá, No. 13, diciembre de 2000, págs. 80-1.

EL RESUMEN, EJERCICIO DE ESTUDIO

OBJETIVO: Ejercitarse la habilidad de organizar síntesis de contenidos, como elemento fundamental en la formación del lector crítico

Anexo a esta guía encontrarás el texto “¡Por fin la clonación!” de Emilio Yunis. Con base en él desarrolla las siguientes actividades:

ACTIVIDADES PRELIMINARES

- 1- Explora. Desde el título del texto desarrolla. ¿Qué tipo de texto presumes que es? ¿Cuál será la intención del autor? ¿Cuál crees que es la posición de Yunis frente a esta experiencia?
- 2- Lee. Aborda el escrito. Léelo y señala los apartes que consideras importantes. ¿Cuál es el tema del texto? ¿Cuáles ideas pueden resaltarse? ¿Cómo se relacionan éstas entre sí? ¿Cómo interpretas, desde tu posición, estas ideas? ¿Qué posición asume el autor frente a la temática? ¿Corresponde esto último con lo que habías anticipado en el numeral uno? ¿Desde tu concepción, consideras que están bien utilizados los signos de puntuación? ¿Qué observación puedes hacer al respecto?

ESTUDIO DIDÁCTICO

- 3- Infórmate. Escucha atentamente (y participa con tus interrogantes) la información que tu docente compartirá contigo sobre el resumen:

Concepto	Características	Procedimiento
----------	-----------------	---------------

- 4- Participa en la elaboración del resumen que pasó a paso desarrollará tu docente con base en el texto “¿Embriones Mutantes?”.

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

- 5- Practica. Elabora la síntesis del texto “¡Por fin la clonación!” utilizando como herramienta lo estudiado con tu docente.
- 6- Comparte. Lee tu ejercicio a dos compañeros y escucha el de ellos. ¿Qué piensas después de haber escuchado a tus compañeros? ¿Cuál te parece el más acertado? ¿Por qué? ¿Qué elementos tuviste en cuenta tú y ellos no? ¿Cuáles ellos y tú no?
- 7- Ejerce tu crítica. Expresa tu opinión sobre el texto que acabas de leer. ¿Estás de acuerdo con la posición del autor? ¿Por qué? ¿Te parece un texto adecuado para la clase? Justifica tu respuesta.
- 8- Reflexiona. Establece las relaciones existentes entre el texto de Emilio Yunis y “¿Embriones Mutantes?”. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?

¡Por fin la clonación!

EMILIO YUNIS

Los mamíferos se reproducen por vía sexual, mediante la unión de un espermatozoide y un óvulo, lo que forma un embrión, de donde surgirá un nuevo individuo u organismo. Este proceso es común a la gran mayoría de las especies; en los mamíferos una de las particularidades es que toda la reproducción es interna, y el desarrollo ocurre dentro del organismo materno.

En 1996 Ian Wilmut y Keith Campbell lograron el nacimiento de Dolly, una oveja de la raza Finn-Dorset que se convertiría en el animal más famoso de la historia. No es común poner nombres propios a animales, salvo a las mascotas, pero ésta, al igual que otras ovejas nacidas en el mismo instituto son ovejas con nombres propios y reconocidas en todo el mundo. El Roslin Institute, en sus comienzos nutrido por la Universidad de Edimburgo, es un gran centro donde se investiga acerca de todos los animales de granja, su biología molecular, genética, embriología.

Con Dolly se efectuó un cambio radical en la Biología. Es un clón obtenido de una célula extraída de la glándula mamaria de una oveja adulta, desarrollada en sus primeras etapas en medio de cultivo, y el embrión fue implantado en el útero de otra oveja que le sirvió de nutrición. La madre de Dolly había muerto tiempo atrás pero se había guardado un cultivo celular de tejido mamario.

El procedimiento seguido por los investigadores es sencillo de explicar con palabras. El núcleo de una célula mamaria en cultivo se transfirió al óvulo de otra oveja; al que se le retiró previamente su propio núcleo.

El experimento «prendió» —fueron muchos los ensayos—, comenzó a desarrollarse un embrión en medio de cultivo que luego se transfirió al útero de otra oveja preparado hormonalmente para que pudiera implantarse.

Cuando se informó el éxito del experimento, y el nacimiento de Dolly, en el número de febrero de 1997 de la revista *Nature*, los científicos y el mundo en general no salían de su asombro. Varios hechos contribuyeron, algunos de ellos por tratarse de dogmas de la Biología que se derribaban.

Se trataba del primer clón logrado a partir de una célula adulta, especializada, cuando los antecedentes que se tenían eran de clones obtenidos de células embrionarias; por otra parte, se había logrado por primera vez uno de los sueños hasta entonces inalcanzado de la Biología, lograr que el discurso genético que había llegado a un grado de especialización pudiera regresar al comienzo de la cinta, al comienzo del programa para originar un nuevo organismo. Veámoslo de esta manera: un mamífero es el producto de la unión de dos programas genéticos, uno materno y otro paterno, que concurren cuando un óvulo es fecundado por un espermatozoide y forman un embrión que se desarrollará en el útero de la madre. De esa célula originaria, también llamada cigoto, saldrán todas las células que hay en el cuerpo de un adulto, con una enorme variedad de especializaciones, unas de la sangre, otras de los músculos, otras del tejido nervioso... todas con la misma dotación genética. Conservan todas la misma dotación genética pero se especializan en funciones diversas. Cuando una célula se especializa, silencia algunos genes, algunas potencialidades, y activa los genes propios del nuevo destino. Nunca se había logrado que a una célula especializada se le borrara su especialización, que regresara a la situación de partida, *totipotencial* se llama, y se pudiera reiniciar toda la lectura de la información genética. Se forma un nuevo embrión, con la misma información genética de la célula de donde se clonó, y se reinicia el camino de la diferenciación celular. La clonación al estilo Dolly tiene un paso en el útero, en el medio hay una fertilización *in vitro*.

La expectativa crecida fue, y sigue siendo, muy grande. De inmediato la visión de futuro apareció, y también los temores. ¿Puede clonarse un ser humano? Muchos aún lo ven lejano, una oveja no es un humano, tampoco un primate. James Watson escribió: «Mi deseo es, justamente, que la clonación no fuese posible. No es que piense que la clonación humana vaya, en definitiva, a tener lugar. Esperaré a ver si pueden clonar primero un mono, y si no lo logran supongo que me sentiré aliviado»⁸². El 14 de enero del año 2000 se anunció la clonación de Petita, una mona *rhesus*, producida no con la metodología que trajo al mundo a Dolly, sino mediante divisiones en el embrión similares a las producidas cuando tiene lugar la gestación de gemelos idénticos en un animal. La suerte parece estar echada.



► Hurlbut descubrió que los tumores conocidos como teratomas (izquierda) producen células madre (derecha). Su propuesta es modificar genéticamente embriones para que no se desarrollen como humanos, sino como seres parecidos a los teratomas. Estos serían una fuente ideal de células madre y morirían al poco tiempo pues son biológicamente inviables



GENÉTICA

¿Embriones mutantes?

Una nueva propuesta para producir células madre embrionarias a partir de tumores complica, aún más, el debate sobre las investigaciones.

WILLIAM Hurlbut, bioeticista de la Universidad de Stanford, ha reavivado el debate ético sobre las células madre. Ante un auditorio con algunos de los más prestigiosos teólogos del Vaticano, Hurlbut expuso hace algunas semanas un método que, según él, permitirá cultivar células madre embrionarias sin 'asesinar' embriones humanos. Su idea, para sorpresa de muchos, gustó más a los sacerdotes que a algunos destacados científicos en este campo.

La propuesta es cuando menos sugestiva; alterar genéticamente embriones clonados para que no puedan convertirse en humanos sino en seres más parecidos a un tumor que a una persona.

Las células madre embrionarias son pluripotenciales, es decir, pueden convertirse en cualquier tejido del cuerpo y por ende curar las enfermedades degenerativas. El problema es que aún no se sabe cómo dirigir el proceso, y para lograrlo es preciso que los científicos

engendren y destruyan embriones humanos continuamente. ¿Cómo aprovechar entonces las posibilidades que ofrecen las células madre sin el dilema de destruir seres potencialmente humanos?

Hurlbut descubrió que los teratomas —tumores que aparecen en los óvulos o los espermatoides— producen, al igual que los embriones, células madre. La diferencia es que mientras un embrión tiene altas probabilidades de convertirse en un organismo, un teratoma se desarrolla de forma caótica, hasta convertirse en una masa densa compuesta por dientes, pelos y fragmentos de cualquier tejido del cuerpo.

Estos embriones genéticamente alterados estarían diseñados para que días después de la gestación sean incapaces de dirigir su crecimiento y mueran. En pocas palabras, serían mutantes sin posibilidad de convertirse en humanos, pero

que proveerían una fuente infinita de células madre.

La propuesta ha generado todo menos consenso y paródicamente son los científicos quienes más la critican. Douglas Melton, director del Instituto de Células Madre de la Universidad de Harvard, le dijo a la revista *Wired* que aparte de ser una propuesta enferma es extremadamente compleja de realizar pues habría que

reparar las células madre provenientes del embrión alterado ya que éstas también estarían destinadas a convertirse en mutantes fallidos. Y el *New England Journal of Medicine* publicó un extenso editorial en contra de Hurlbut porque

evaluaba su teoría como defecuosa.

Pero tras las críticas no se esconden sólo razones científicas, sino políticas. Según Melton, la propuesta es un lobo con piel de oveja: si la Iglesia llegara a aceptarla, la

derecha religiosa no tendría duda en promoverla como la única forma éticamente aceptable para investigar con células madre y presionaría a los gobiernos para cortar los recursos de los laboratorios que utilizan otros métodos. Y los científicos, por supuesto, no quieren tener ningún tipo de restricción moral —menos aún de la Iglesia Católica— para llevar a cabo las investigaciones.

Y es que la idea no les molesta para nada a los sacerdotes. Al terminar la conferencia de Roma los hombres de sotana ovacionaron a Hurlbut y muchos se mostraron realmente entusiasmados. Entre tanto William Levada, arzobispo de San Francisco, le envió una carta a George W. Bush apoyando la idea: *"Esta propuesta da la esperanza de que haya una solución a un área con grandes retos y controversia"*, dice.

Sin embargo muchas voces conservadoras se han alzado en contra de la propuesta pues no creen que resuelva el problema de fondo. ¿Estos embriones mutantes —se preguntan— no podrían ser considerados también como seres humanos, solo que víctimas de un asesinato genético?

Como siempre, en el tema de las células madre hay más preguntas que respuestas, y Hurlbut se ha encargado de abrir muchas más. ■

**La idea les
gustó más a
los sacerdotes
que a los
científicos**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

HILOS QUE TEJEN MUNDOS CONCEPTUALES

OBJETIVO: Ejercitarse la habilidad para sintetizar y organizar ideas a través de la construcción de mapas conceptuales.

Anexo a esta guía encontrarás el texto: “Estériles desde los 25” Utiliza esta lectura para desarrollar las actividades relacionadas a continuación.

ACTIVIDADES PRELIMINARES

- 1- Explora. Lee el título del texto y realiza algunas predicciones sobre el contenido.
- 7- Lee. Desarrolla la lectura del texto y compara su contenido con las inferencias realizadas. Comenta ¿cuál es el tema? ¿a qué tipo de texto pertenece? Justifica tu clasificación.

ESTUDIO DIDÁCTICO

- 8- Infórmate. Después de haber diligenciado la guía S.Q.A. y de conocer tus inquietudes sobre la construcción de mapas conceptuales, tu docente compartirá contigo los siguientes aspectos:
 - *Concepto*
 - *Elementos*
 - *Importancia*
 - *Estrategias de Elaboración*

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

- 9- Relee. Trabajo en conjunto: con el apoyo del docente desarrolla la construcción del mapa conceptual del texto “Estériles desde los 25” realizando un listado de palabras claves, reorganizando por categorías y jerarquizándolas de acuerdo con su importancia.
- 10- Aplica. Construye paso a paso el mapa conceptual que muestra su contenido.
- 11- Comparte. Forma una triada y comenta los mapas conceptuales y los procesos seguidos para su construcción.
- 12- Argumenta. ¿Qué propósito tiene el autor con la expresión “...lo difícil que es que un hombre esté dispuesto a poner en tela de juicio su hombría”? ¿Cuál es la intención del autor con el texto? ¿Estás de acuerdo con lo planteado en la lectura? ¿Por qué?
- 13- Ejerce tu crítica. Establece la relación existente entre los textos “¡Por fin la Clonación!” y “Estériles desde los 25”. ¿Existen semejanzas? ¿cuáles? ¿Existen diferencias? ¿cuáles? ¿Crees que se complementan? ¿en qué aspectos?

Estériles desde los 25

ALONSO ALCO TORRES

El día en que el cosmonauta y médico ruso Valeri Poliakov aseguró que aquel hombre que viajara a Marte quedaría estéril, muchos lo tildaron de loco. Según dijo, la radiación cósmica, la falta de calcio y la degeneración muscular que allí se padecen, acabarán con las funciones sexuales de todo aquel que vaya al planeta rojo.

Cuatro meses después de esa teoría aparece otra, sólo que ésta es mucho más aterrizada.

Se trata de un estudio hecho por el Centro Colombiano de Fertilidad y Esterilidad (Cecofes), según el cual, factores del ambiente como el estrés, el licor, el haber sufrido algún problema en los testículos, un golpe o una enfermedad, entre múltiples razones, han desencadenado que cada vez sean más los hombres con incapacidad de producir espermatozoides y dejar a su pareja en estado de embarazo.

Según Clara Esteban, directora del Departamento de Biogenética Molecular de Cecofes, el que un hombre no pueda tener un hijo de forma natural ha traído consigo una serie de problemas que van desde la separación de la pareja hasta la transmisión de la infertilidad a futuras generaciones.

De acuerdo con su estudio, entre el 20 y el 30 por ciento de la población mundial es infértil. De ese porcentaje, la mitad son hombres con problemas en el cromosoma Y, que es el determinante del factor masculino del feto.

"El 50 de la población masculina infértil presenta un fenotípico de azoospermia, es decir, que no hay espermatozoides en el eyaculado; el 27% criptozospermia, que son quienes tienen entre 1 y 5 millones de espermatozoides (de más de 40 posibles) en el eyaculado, y el 24% es oligozoospermico, que tiene de 5 a 20 millones de espermatozoides", asegura.

Para la directora del Departamento de Biogenética Molecular, uno de los datos más preocupantes es que el 64 por ciento de la población masculina infértil está entre los 35 y los 44 años de edad. El resto, entre los 25 y 34 años.

¿ES USTED INFÉRIL?

En la tarea de saber si un hombre está produciendo los espermatozoides que debería, más de 40 millones en un eyaculado, dos factores son determinantes: primera, dejar a un lado el machismo; segundo, dejar de culpar a la pareja ante la imposibilidad de tener hijos.

Respecto al primero, la doctora Clara Esteban es consciente de lo difícil que es que un hombre esté dispuesto a poner en tela de juicio su hombriedad. Sin embargo, recomienda dejar a un lado ese orgullo y hacerse el estudio, conocido como espermograma, ya que llegado el caso de detectarse infertilidad, no habrá nada que hacer, excepto recurrir a métodos no naturales para tener un hijo.

En lo tiene que ver con el segundo punto, siempre que hay problemas de pareja relacionados con la reproducción, el hombre culpa a la mujer. Para la muestra un botón. Mientras que un hombre se somete a un acrosinograma (estudio de esperma) y a unos exámenes de tipo hormonal y genético, la mujer se hace una ecografía, cinco estudios diferentes de tipo hormonal y un cariotipo, que es un estudio genético.

Pero lejos de esos exámenes y tras sostener varias relaciones sexuales sin lograr el estado de embarazo, hay otras formas de saber si se es o no infértil.

Muchos hombres padecen el mal tras haber sufrido o estar propensos a la varicocelie, que es una dilatación del cordón espermático. La enfermedad se manifiesta con un aumento del tamaño de la bolsa escrotal, que es la que cubre los testículos. Según la doctora Esteban, el 59 por ciento de los hombres infériles la han padecido.

También se produce cuando se han sufrido infecciones en los órganos sexuales, enfermedades venéreas, prostatitis (inflamación de una glándula que se encuentra entre los órganos genitales del varón), o paperas.

Tampoco son ajenos quienes han sufrido algún tipo de lesión en los testículos, bien sea por accidente o por cirugías.

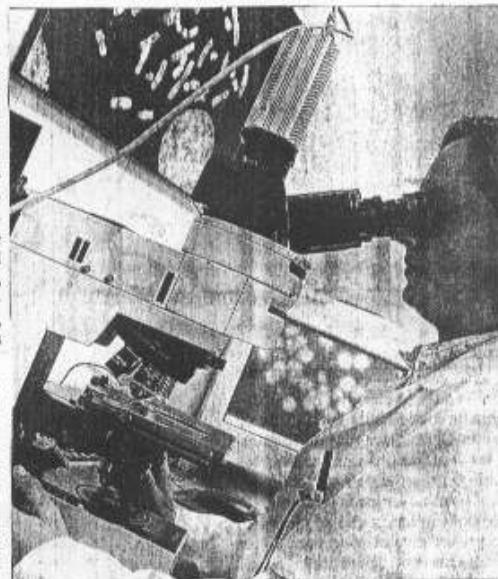
En el más común de los causas, una elevada temperatura de los testículos puede ser una causa de la esterilidad. Se da cuando el calzoncillo está muy apretado al cuerpo. Otros factores son beber licor en exceso y fumar.

¿QUÉ HACER?

Una de las opciones que ofrece la doctora Esteban es practicar el procedimiento de Inyección Intracitoplasmática de Espermatozoide (ICSI), donde se toma un espermatozoide de la persona y se inyecta dentro del óvulo de la pareja. Otra posibilidad es la inyección en el óvulo de un semen donante. En este sentido, nadie pregunta quién donó el espermatozoide y el tema es manejado bajo reserva.

También se recomienda la fertilización in vitro, en la que óvulo y espermatozoide se unen en una probeta a través de ayuda médica. Otra opción consiste en la adopción.

Por ahora, Cecofes trabaja en un método que impide el paso de la infertilidad de generación en generación, pues el espermatozoide inyectado lleva consigo características del padre afectado. También, adelanta charlas sobre el tema y sugiere a los hombres hacerse el examen. "No duele; al contrario, la pasan bueno", dice Esteban.



Ella es Clara Esteban, directora del Departamento de Biogenética Molecular de Cecofes

EL ENSAYO, UNA FORMA DE ASUMIR LA REALIDAD

OBJETIVO: Fortalecer las habilidades trabajadas sobre las competencias lectoras y analizar textos para identificar tesis y argumentos.

Anexo a esta guía encontrarás el texto “Un mundo feliz”. Desarrolla las actividades del presente taller a partir de la información que encuentras en él.

ACTIVIDADES PRELIMINARES

1. Explora. Con base en el título, sugiere el tema de la lectura y el tipo de texto al cual te enfrentarás. ¿Cuál puede ser el mundo del que se habla? ¿Qué características tendría un mundo feliz? ¿Tendrá Colombia algunas de las características a las cuales se refiere este texto?
2. Lee. Aborda el texto “Un mundo feliz”. Corresponde el contenido del texto con las predicciones realizadas en el punto uno. ¿Acertaste o no en tus hipótesis? ¿Por qué crees que se dio ese resultado?
3. Ahora comenta, ¿Cuál es la posición del autor del texto, qué razones expone para convencerte?

ESTUDIO DIDÁCTICO

4. Infórmate. Es el momento de acercarte al ensayo para descubrir la esencia de los textos argumentativos. Escucha con atención la información que tu docente va a compartir contigo sobre:

Características

- *Escrito*
- *Subjetivo*
- *No dogmático*
- *Claro y preciso*
- *Argumentación y argumento*

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

5. Relee. Revisa con tu docente el texto y contrasta la primera oración del párrafo cuatro con la segunda oración del párrafo diez. ¿Quién defiende cada uno de esos planteamientos? ¿Son iguales esas apreciaciones? ¿Por qué?
6. Argumenta: Has podido destacar las posiciones presentes en el texto y te has aproximado a la forma de asumir la problemática social en Colombia. Reflexiona ahora en las motivaciones que alimentan cada una de ellas. Retoma la posición planteada en el párrafo número cuatro y con tu profesor identifica los argumentos que entran en defensa de ésta. De igual manera procede con el párrafo diez.
7. Asume posición. Confronta los puntos de vista y argumentos de Peñalosa y Gómez Buendía. Expresa tu propia visión frente a ellos. ¿Compartes algunos de los planteamientos descritos? ¿Cuál es el tuyo? ¿Qué opinión te merece el texto? ¿Con cuál de los textos leídos anteriormente puedes relacionarlo? ¿Por qué? Reflexiona sobre tu afirmación, consigna tu apreciación y comparte con tus compañeros el resultado de este ejercicio.

EL ENSAYO, UN ENGRANAJE DE ENUNCIADOS Y ARGUMENTOS

OBJETIVO: Propiciar el análisis de la estructura de un ensayo y las relaciones entre los componentes del mismo.

Anexo a esta guía encontrarás el texto “La pornografía de los sentimientos”. Desarrolla las actividades del presente taller a partir de la información que encuentras en él.

ACTIVIDADES PRELIMINARES

1. Construye cinco preguntas con base en el título del texto “La pornografía de los sentimientos” que consideres van a ser respondidas con su contenido.
2. Lee. Desarrolla la lectura del texto ¿Cuántas de las preguntas formuladas te respondió el texto? ¿A qué se deben los aciertos o desaciertos en las predicciones realizadas a través de las preguntas? De acuerdo con estos aciertos o desaciertos, ¿consideras que el título es un buen contextualizador del contenido? Justifica tu respuesta.

ESTUDIO DIDÁCTICO

3. Infórmate. Después de haber diligenciado la guía S.Q.A. y de conocer tus inquietudes sobre la estructura del ensayo, tu docente compartirá contigo los siguientes aspectos:

Partes del ensayo

- *Introducción*
- *Tesis*
- *Argumentos*
- *Conclusiones*

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN

4. Relee. Trabajo en conjunto: con el apoyo del docente descubre la estructura del ensayo “La pornografía de los sentimientos” ¿Cómo se presenta el tema? ¿Cuál es la tesis? ¿Cuáles son los argumentos que la validan? ¿Cómo se concluye?
5. Aplica: Señala las relaciones que se dan entre los elementos que constituyen el ensayo ¿Cómo se enlazan la introducción y la tesis? ¿Son pertinentes los argumentos con respecto a la tesis? ¿Cómo se enlazan los argumentos entre sí? ¿Qué relación se establece entre tesis, desarrollo y conclusión?
6. Ejerce tu crítica. Expresa tu posición frente a la temática abordada en este texto. Sustenta tu respuesta.
7. Reflexiona. Lee el texto “Vive Colombia, haz rating con ella” y establece la relación con el texto anterior. ¿En qué aspectos se parecen? ¿Qué diferencias existen entre ellos?

La pornografía de los sentimientos

Uno de los rasgos más sobresalientes en la televisión durante los últimos años es la exhibición impudica de los sentimientos como recurso infalible para el incremento de las audiencias. Se ha comprobado que la utilización demagógica del dolor ajeno vende, y se ha explotado tanto en los informativos como en los reality shows. En la mayor parte de los casos no se pretende analizar las situaciones de dolor, añadiendo racionalidad a la emotividad, sino embotar las sensibilidades y las conciencias anulando toda racionalidad y convirtiendo la lágrima en espectáculo. La hipertrofia del sentimiento se corresponde con la represión de la racionalidad. Los problemas se banalizan, se trivializan. No se pretende proyectar algo de luz sobre las situaciones dolorosas, sino aprovecharse comercialmente de ellas.

Y no sólo se exhiben impudicamente las emociones, sino que se recurre también a la humillación pública, sometiendo a concursantes y a participantes de reality shows a pruebas denigrantes.

En Estados Unidos esta tendencia alcanza límites delirantes; por ejemplo, al transmitir en vivo juicios reales sobre los casos más morbosos, o al transmitir en directo una ejecución, conseguido el beneplácito del juez federal. La cadena estadounidense Court TV, que comenzó a emitir en julio de 1991, se dedicaba a retransmitir juicios reales las 24 horas del día. El récord de audiencia de la cadena lo tiene la retransmisión del juicio de Lyle y Erik Menéndez, dos hermanos de Beverly Hills que asesinaron a sus padres en el verano del 89. La prensa aireó el caso de un ex policía de Nueva York, Stanley Otlen, que arrasó su paso por el quirófano porque no quería perderse ni un solo día el juicio de los hermanos Menéndez. El lema de la emisora es elocuente: "Si Court TV creara un poco más de adicción, sería ilegal".

En Italia, en 1994, la RAI-3 ideó y comenzó a emitir con éxito el programa *Él, ella y el otro*, emisión dedicada a parejas rotas por la aparición de un tercero, amante heterosexual o homosexual de uno de ellos. Se realizaba con la presencia en el estudio de los tres interesados, que exhibían, a veces a voz en grito, sus problemas, formulaban públicamente sus acusaciones, confesaban sus traumas...

También las telenovelas formarían parte de este resurgir de la pornografía de los sentimientos en una sociedad que, curiosamente, reprime sus sentimientos en la mayor parte de los ámbitos de la vida cotidiana. La Asociación de Telespectadores y Radioyentes habla de que la vida se ha desdramatizado "y ya sólo se ilora ante el aparato de televisión".

La pornografía de los sentimientos pone de manifiesto un extraordinario sentido de exhibicionismo por parte de algunos ciudadanos y, además, una curiosidad morbosa, cercana al *voyeurismo* enfermiza, por parte de los espectadores.

En Estados Unidos unos 45 millones de personas siguen cada día los doce talk shows que emiten las cadenas más populares del país. Seguramente estos espectadores esperan encontrar más confortables sus vidas al compararlas con las miserias ajenas. En marzo de 1995 un hombre mataba a otro en su casa porque lo había humillado al declararle su amor ante las cámaras en uno de estos talk shows matutinos.

Violencia, sexo, mal gusto copan a menudo las pantallas. No es de extrañar que en 1992 Gabe Pressman, reportero de la NBC, exclamara: "Emitimos una tonelada de basura al día". Seguramente si la basura seduce es porque remite inconscientemente al espectador a las dimensiones más oscuras de sí mismo, porque da cuerpo narcisísticamente a su fascinación por el mal, por el dolor, por la destrucción y la muerte, porque actúa como espejo inconsciente de las zonas más turbias del propio siquismo.

José Ferrés, filósofo, sociólogo, Barcelona, Passés, 1995.

FICHA

impúdico: que no tiene pudor; infantil: que no oculta la faz ni es modesto.

demagógico: con demagogia; frágil: que tiene entre las manos o garras una persona débil.

embotar: hacer menos agudas las sensibilidades, la inteligencia, la voluntad.

humillar: causando vergüenza.

beneplácito: autorización para hacer algo.

voyeurismo: nacer la excitación sexual al observar a otros en situaciones eróicas.

adicción: variabilidad en el consumo que se transforma en su propia imagen proyectada en una fuerza.





TELEVISIÓN

Vive Colombia, haz 'rating' con ella

'Nómadas' recorre el país en bus y demuestra que, a falta de más ofertas, los 'realities' todavía atrapan a un considerable número de televidentes.

“UN VIAJE EN BÚSQUEDA DE IDENTIDAD” es el eslogan de *Nómadas*, la nueva apuesta de televisión real de *Caracol*, cuya única novedad consiste en haber elegido a Colombia como escenario para que sus concursantes la recorran en bus de pueblo en pueblo. El resto es apenas la colección de retazos de *Desafío 04 y 05*, los dos *Expedición Robinson* y todos los de su género. Esta nueva oferta recicla el conductor, los concursantes, el premio y, por encima de todo, el tono.

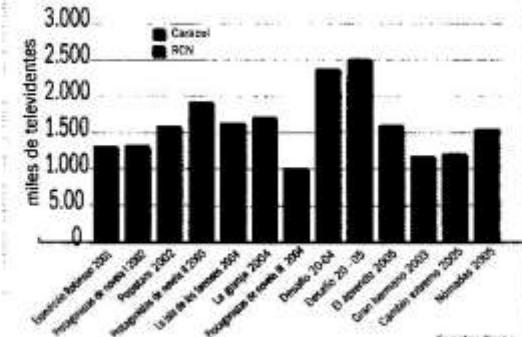
De nuevo Víctor Mallarino, de nuevo Paula Andrea y el 'Tino', esta vez como caciques de los dos equipos, de nuevo 'El Pibe' y Lucas Jaramillo. Eso lo hace parecerse a un programa barrial que no encuentra más posibilidades de participantes. Los otros, deportistas, reinas y amigos personales de los caíques, fueron todos escogidos a dedo por ellos.

Después de que se levantó polémica por el hecho de que los primeros realities

en el país eran grabados en el extranjero –Buenos Aires, las playas dominicanas–, lo cierto es que esta vez *Caracol* se anota un punto por hacer un concurso con Colombia como protagonista, aunque basado en la idea de *Amazing race* de *AXN*. Parece ser parte del reciente anuncio del canal de enfocarse en lo nacional y dejar de lado las telenovelas texanas tipo *Pasión de gavilanes*.

■ EN EL PROMEDIO

Rating de *Nómadas*, aunque más que aceptable, está muy lejos de alcanzar el éxito de los desafíos



de los anillos, programada justo antes.

Desafío 20.04 marcó 52,7 por ciento, y *20.05* alcanzó 50,5 por ciento, es decir que la mitad de quienes estaban viendo televisión en Colombia tuvieron los ojos puestos en ellos. *Nómadas* por el momento cifra su esperanza en el público infantil, su principal seguidor, y en los hombres más que en las mujeres. Además, el fuerte de su audiencia lo tiene en el Caribe (fiel a *Caracol*) y en el centro del país.

Mientras el rating aguante –y el rating aguanta por la ausencia de ofertas más atractivas–, aparecerán más y más engendros de la televisión realidad. Se evidencia que la idea es hacer inventos propios y dejar de pagar grandes sumas de dinero por derechos de famosos formatos. Sin embargo, lo que no dejan claro los creativos de *Nómadas* es cómo o en qué formalas pruebas y correrías por las calles de Ráquira y Ubaté contribuyen a la búsqueda de identidad nacional, como lo publicita su eslogan. ■

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES
PROYECTO DE LECTURA

PRUEBA FINAL

NOMBRE _____ CÓDIGO _____ PROGRAMA: _____

Lee atentamente cada uno de los siguientes interrogantes y, con el apoyo del texto adjunto “IGUALES PERO NO DIFERENTES”, selecciona la opción que consideras más adecuada.

11- Otro título adecuado para el texto puede ser:

- a. El trabajo, un problema económico para la mujer de hoy
 - b. Equidad laboral en la empresa moderna
 - c. La mujer moderna, entre el trabajo y el hogar
 - d. El trabajo, un nuevo reto para los sexos.

12- De la segunda oración del cuarto párrafo (líneas 45-55), se puede inferir que los hombres:

- a. No entienden a las mujeres
 - b. No aceptan que las mujeres trabajen
 - c. Aunque no todos, algunos aceptan que las mujeres trabajen
 - d. Tienen problemas para entender a las mujeres que trabajan

13- El texto es de carácter:

- a. Narrativo b. Argumentativo c. Expositivo d. Descriptivo

14- De lo planteado en las oraciones del segundo párrafo, se puede deducir que:

- a. Las mujeres modernas trabajan en cualquier campo laboral
b. Las mujeres modernas trabajan más que los hombres
c. La mujer debe rendir tanto en su trabajo como en el hogar
d. Los hombres modernos trabajan menos que las mujeres

15- Una interpretación de lo planteado en el texto es:

10. Una interpretación de lo planteado en el texto es:

 - a. Las mujeres están cansadas de vivir entre el trabajo y el hogar
 - b. Las mujeres están pidiendo mayor comprensión
 - c. El autor se opone a que las mujeres trabajen
 - d. El autor está de acuerdo con que las mujeres trabajen

16-Cuando el autor afirma “Los sentimientos de culpa constituyen uno de los principales conflictos que deben enfrentar las mujeres trabajadoras ya que tarde o temprano surgen dudas sobre su comportamiento en el hogar”, quiere significar que:

- a. Las mujeres están inconformes con lo que hacen
 - b. Las mujeres sienten que al trabajar están abandonando su hogar
 - c. Para las mujeres que trabajan, sus labores en el hogar son cuestionadas
 - d. Todas las mujeres que trabajan tienen múltiples problemas en el hogar.

17- Una proposición que no se deduce del primer párrafo es:

- a. La vida laboral entre hombres y mujeres es muy parecida
 - b. La remuneración salarial para la mujer ha venido mejorando
 - c. Las mujeres reemplazarán a los hombres en el trabajo
 - d. Para desempeñar un trabajo, no importa el género

18- Del texto se puede inferir que...

- a. El hombre es el que merece descansar en el hogar
 - b. El hogar no debe ser obligación exclusiva de la mujer
 - c. La mujer debe cumplir eficiente con las labores del hogar
 - d. Se debe mejorar los sueldos a la mujer que trabaja.

19- La oración “la vida en la oficina no es lo mismo para ambos sexos”, cumple la función de:
a. Argumento b. Tesis c. Demostración d. Conclusión

20- La intención del texto es demostrar que:

- a. La sociedad atenta contra el desarrollo profesional de la mujer
- b. Las mujeres están atormentadas por demostrar sus capacidades laborales
- c. Los hombres nunca podrán comprender el roll de la mujer trabajadora
- d. La mujer trabajadora cumple con más obligaciones que el hombre

21- Asume tu posición frente al texto y redacta un párrafo de cinco oraciones que la soporten

22- Expresa tu punto de vista sobre la relación existente entre los textos “IGUALES PERO NO DIFERENTES” y “PROFESIÓN SIN SEXO”. Explícalo.

Iguales pero no diferentes

A primera vista, la vida laboral de las mujeres no difiere sustancialmente de la de los hombres. Para acceder a cargos altos el género es cada día más indiferente y la remuneración tiende a equilibrarse. Sin embargo, la vida en la oficina no es la misma para ambos sexos.

A diferencia de los hombres, a las mujeres se les exige que cumplan con su trabajo y que además sean excelentes madres, esposas y amas de casa. Desde esta percepción, para una mujer debe ser tan importante ir a la entrega de notas de su hijo como asistir a una junta directiva de la empresa mientras que nadie reprocha al padre si jamás pisa las instalaciones del colegio de los niños. Y además, después de trabajar ocho horas en la oficina, la mujer llega a la casa a hacer oficio mientras el esposo suele quedarse descansando en pantuflas.

Los sentimientos de culpa constituyen uno de los principales conflictos que deben enfrentar las mujeres trabajadoras ya que tarde o temprano

surgen dudas sobre su comportamiento en el hogar. Si bien las empresas se han vuelto un poco más flexibles y las empleadas pueden pedir permisos cuando sus hijos se enferman o llevarlos a la oficina cuando nadie los puede cuidar, las mujeres siguen creyendo que el tiempo que pasan con su familia no es suficiente y eso las atormenta.

Si existieran horarios más cómodos y trabajos de medio tiempo mejor remunerados, el panorama en el hogar cambiaría pero la situación de la mujer seguiría siendo desigual porque en cierta forma estaría dejando de lado su desarrollo profesional. Por eso expertos en el tema afirman que, así como los jefes han ido aprendiendo a que sus empleadas tienen responsabilidades familiares, los hijos y los esposos deben comprender que para las mujeres también es importante trabajar y que las obligaciones domésticas se pueden repartir entre los demás miembros del núcleo familiar sin crear traumatismos.

Revista Semana, No. 1009, 3-10 de septiembre de 2001, pág. 86.



Aunque la Constitución Política prohíbe que se utilice el género como barrera de entrada para acceder a una carrera, hay programas que son identificados para hombres o mujeres.

Igualdad

Profesiones sin sexo

Como ovejas negras o hijos pródigos son vistos aquellos que se animan a estudiar una carrera que no va acorde con el sexo al cual pertenecen.

AQUELLAS creencias populares sobre lo mal visto que era una mujer en una carrera universitaria quedaron en la primera mitad del siglo pasado e, incluso hoy en día, la mayor parte del mal llamado sexo débil domina en la mayoría de aulas de las universidades del país.

Hace mucho tiempo las carreras universitarias dejaron de perfilarse dependiendo del género de los estudiantes y ya no existen, además porque iría en contra del artículo 13 de la Constitución Política, que prohíbe que uno de los requisitos para estudiar una carrera sea el sexo al que se pertenece. Sin embargo quedan algunas profesiones que sus preferencias siguen dependiendo del sexo.

Urología, militar, ingeniería mecánica, ingeniería de sistemas, aviación y física son algunas de las profesiones en las que se marca claramente este fenómeno en favor de los hombres. Por su parte pedagogía infantil, enfermería, si-cología, diseño de modas y

decoración de interiores, entre otras, son más propicias a ser estudiadas por la mujeres.

Pero cuando se trata de gustos, y más cuando de eso depende el futuro de la vida, poco o nada importa tener compañeros del mismo o de diferente sexo, incluso hoy, cuando según cifras del Icfes 52 por ciento de los estudiantes en la educación superior son mujeres.

El reconocido diseñador de modas Juan Pablo Martínez da prueba de ello. En su paso por las tres universidades donde estudió diseño, no sólo en Colombia sino en el exterior, únicamente tuvo dos compañeros hombres. "Al principio es un poco extraño por la forma como uno está acostumbrado a tratarse con los compañeros del colegio. Cuando entré a la universidad en mi curso éramos 20, yo era el único hombre y me miraban como un bicho raro. Con el tiempo la gente se da cuenta de que estas diferencias no tienen ninguna trascendencia".

Al igual que Martínez, muchos son los que pasan por alto y superan rápido esta cla-

se de inconvenientes. Una teniente de la Fuerza Aérea Colombiana, que quiso mantener su nombre en reserva,

contó que los primeros años de su carrera fueron imposibles. "Por el hecho de ser mujeres nos hacían sentir mal, nos 'volteaban' y hacían todo lo posible para que saliéramos de la escuela. Con el tiempo las cosas cambiaron y en el último año siempre fuimos el ejemplo de los demás y todos nos respetabas", comentó la mujer que fue una de las 31 que se graduaron en una promoción de 500.

Pedagogía infantil es otro ejemplo de las carreras que marcan una diferencia con las mujeres. Por ejemplo, en los ocho semestres que maneja este programa en la Universidad Javeriana, cada uno de 30 alumnos, sólo tres de sus estudiantes son hombres.

Por otro lado medicina, una profesión reservada para los hombres hace algunos años, se empezó a incrementar en las mujeres a través de la enfermería y su colaboración como asistentes en las guerras. Hoy en día es una de

las carreras más pretendidas por las mujeres en todas sus ramas y, según un informe de la Revista de Estadísticas de Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, de un total de 15.649 estudiantes inscritos en las cuatro sedes del país 10.138 fueron mujeres y 5.511 hombres.

El lado opuesto se incrementa en las ingenierías y las carreras que se alejan de las humanidades. Según un informe de la misma revista, de 21.729 personas inscritas en sus diferentes programas, 10.138 fueron cupos masculinos y tan sólo 5.511 femeninos. Los números más significativos en esta área datan en ingeniería mecánica, en la que muy rara vez se ve la presencia de mujeres.

Los casos atípicos de alumnos que estudian carreras en las que predomina el sexo opuesto son generalmente los que sobresalen en sus profesiones y, por ende, marcan la diferencia. Ser único en su género los obliga a hacerse exigentes porque es muy fácil que sobre ellos recaigan las miradas.

Y aunque con el tiempo es posible que desaparezcan las diferencias y sean más los estudiantes que se animen a dedicar su vida a lo que de verdad les apasiona, por ahora les será difícil a los pioneros pasar inadvertidos. ■