

**RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA
FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUA MATERNA**

NODO DE ANTIOQUIA

PROYECTO EN CURSO:

**FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS PARA EL ÁREA DE LENGUAJE**

**CONVENIO ENTRE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARA LA
CULTURA DE ANTIOQUIA Y LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**Lucy Mejía O.
Laura M.Pineda H.**

CONTEXTO EN EL CUAL SE DESARROLLA EI PROYECTO

El proyecto se desarrolla en 59 municipios, de los 85 que están vinculados al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (P.M.C.E.B.) del Departamento de Antioquia. Participan alrededor de 2.500 docentes de educación preescolar, básica y media, del sector rural y urbano de los cuales muchos no tienen formación en el área de lengua castellana.

DEFINICIÓN DEL CAMPO DE TRABAJO DEL CUAL SE OCUPA EL PROYECTO

Con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la Educación Básica en Antioquia, la Secretaría de Educación para la Cultura y la Universidad de Antioquia, unen sus esfuerzos y presentan a la comunidad educativa del departamento el proyecto **Formación de Maestros en el Desarrollo de Competencias para el Área de Lenguaje**.

Este proyecto se inscribe en el marco de las nuevas políticas de modernización de la Educación en el país. Su propósito fundamental es orientar la formación de los maestros de lenguaje desde los enfoques planteados en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares.

En todo el proceso de cualificación de la Educación subyace una nueva visión de Evaluación que implica la transformación de las prácticas educativas y la reorientación de los Proyectos Educativos Institucionales. Parte fundamental de esta renovación es el papel protagónico del maestro quien con la reflexión permanente sobre su propia práctica pedagógica contribuirá al mejoramiento de la Calidad de la Educación.

Todas las acciones evaluativas realizadas en el país desde la década de los noventa en la PRUEBA SABER y desde el año 2000 en el EXAMEN DE ESTADO, han mostrado debilidades en el desarrollo de las competencias básicas en lenguaje, según los logros esperados. Los resultados de ambas pruebas posibilitan la elaboración de autodiagnósticos para el diseño de planes y proyectos institucionales en pro de la cualificación de la educación.

Con tal propósito se presenta el “Modelo de estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D)”, (Mejía, Lucy. 2002)¹, el cual se concreta teórica y metodológicamente en 8 módulos y en el trabajo de los docentes consultores cuya calidad humana y académica constituye la principal garantía para la formación efectiva de más de dos mil educadores,

¹ MEJÍA OSORIO, Lucy. “Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para Mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos”. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia. 2002.

vinculados a los 59 municipios antioqueños comprometidos con este proyecto.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Los fundamentos tanto disciplinares como pedagógicos que sustentan el Proyecto, están dados por el Modelo de Estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D.), que se experimentó como Intervención Pedagógica para mejorar la Comprensión y Producción de Textos en estudiantes de Básica Secundaria en el Instituto INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín (2000)²

Al Modelo E.C.D. se le han hecho los ajustes necesarios con el fin de hacerlo también viable para el Sistema de Educación Preescolar y Básica Primaria.

A continuación se presenta un esbozo teórico del proyecto.

El Modelo Pedagógico Cognitivo-Constructivista

La perspectiva constructivista con sus diversas tendencias ofrece un marco explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuyos aspectos nucleares intentan convertirse en una alternativa pedagógica de vanguardia frente a las demandas que la sociedad le hace a la educación de hoy. Es por ello que se ha elegido como modelo pedagógico para orientar este proyecto.

La concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino un marco explicativo que, partiendo de la consideración de la educación, integra partes diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios de la teoría constructivista. Dicha teoría provee los instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica acerca del cómo se enseña y cómo se aprende.

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje parte, según Coll (1996, 15), del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal y no sólo en el ámbito

² MEJÍA OSORIO, Lucy. “Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para Mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos”. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia. 2002.

cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Este marco explicativo permite integrar posiciones aparentemente disímiles como las propuestas de Piaget, Vigotsky o Ausubel, ya que no oponen el acceso a la cultura al desarrollo individual. Por el contrario, entienden que el desarrollo del individuo depende del marco cultural en el cual está inmerso y, por lo tanto, se construye, pero se enseña y se aprende a construir.

En síntesis, el Modelo Pedagógico cognitivo-constructivista es una compleja interacción entre el que aprende y el que enseña con el uso adecuado de estrategias en un contexto determinado y en busca de la construcción de significado.

La lingüística textual

Tradicionalmente los estudios de la lingüística se habían ocupado de la oración como la mayor unidad de análisis, lo que resultaba adecuado mientras la gramática se dedicara sólo a la sintaxis, a la morfología y al aspecto normativo. Sin embargo, cuando en la segunda mitad del siglo XX la lingüística empezó a interesarse por incluir dentro de la gramática los estudios semánticos, se impuso el hecho de que el sentido de lo comunicado no está inscrito únicamente en cada oración que se dice o se escribe sino también en la interrelación de unas oraciones con otras; es decir, en la globalidad que es realmente la que le da sentido al texto. Esto, puso de manifiesto un hecho que parece obvio: los seres humanos no se comunican mediante palabras aisladas, tampoco mediante oraciones aisladas, sino que se trata de transmitir significados completos, mediante textos, lo más coherentes posible, porque se intenta ser comprendido por los otros.

Es así, como surge dentro de la lingüística, una nueva disciplina denominada lingüística del texto o lingüística textual, cuyo objeto de estudio es el texto como unidad de comunicación del lenguaje.

Desde esta perspectiva teórica, el texto es un entretejido (*textum*) de significaciones que pueden reducirse a un significado global; por eso, se lo considera una unidad de significación que, dependiendo del tipo de texto, tiende hacia la coherencia (aspecto semántico), a la cohesión (aspecto gramatical y léxico) a una finalidad comunicativa (aspecto pragmático).

Propiedades de los textos

LA COHERENCIA COMO RELACIÓN INTERNA DE SENTIDOS: Un texto tiene coherencia cuando sus proposiciones tienen relación entre sí, en lo semántico y en lo lógico y se presentan en forma secuencial y organizada

LA COHESIÓN: Es una propiedad de los textos, que se refiere a la organización y unidad que deben guardar los elementos que conforman la secuencia de oraciones.

Estructura del texto

De acuerdo con la lingüística textual (Van Dijk, 1980), el texto escrito se estructura en tres niveles que, a su vez, corresponden a tres niveles de análisis en el proceso de comprensión, a saber:

- Nivel micro estructural: corresponde a la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. A la coherencia local interna de una proposición (concordancia sujeto, verbo, género, número). También incluye este primer nivel la cohesión, entendida como la ilación de secuencias de oraciones, a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas y la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
- Nivel macro estructural: Se refiere a la coherencia global del texto, entendida como la propiedad semántica del texto. Es la lógica del texto que se da, mediante el seguimiento de un eje temático y una progresión discursiva a lo largo del texto. Ello

determina la coherencia entre el tema y los subtemas que conforman la unidad textual.

- Nivel superestructural: se refiere al esquema lógico de organización del texto. Lo determina la forma global como se organizan los componentes de un texto, lo cual genera las diversas estructuras textuales, de acuerdo con las intenciones y funciones del discurso. Así, por ejemplo, una organización esquemática de apertura, conflicto y cierre corresponderá a una estructura de relato que cumple la función de narrar, en tanto que, una superestructura organizada alrededor de una tesis, argumentos y resolución, corresponderá a una estructura argumentativa cuya función es convencer.

Los tres niveles estructurales señalados corresponden, a su vez, a tres niveles de análisis textual, a saber:

- Análisis micro estructural. Corresponde al análisis del léxico y de las relaciones de cohesión y coherencia en las proposiciones.
- Análisis macro estructural. Corresponde al análisis del tema y de los subtemas en el texto. Así mismo, a las relaciones de coherencia y cohesión en las macro proposiciones.
- Análisis superestructural. Corresponde a la determinación de la intención comunicativa y a su correspondiente categoría esquemática.

Las competencias

Dado que los términos competencia, habilidad y estrategia se utilizan en el contexto educativo actual con gran frecuencia, pero, a la vez, con gran imprecisión, es importante plantear cómo se utilizan en el marco de este proyecto y cómo se relacionan entre sí.

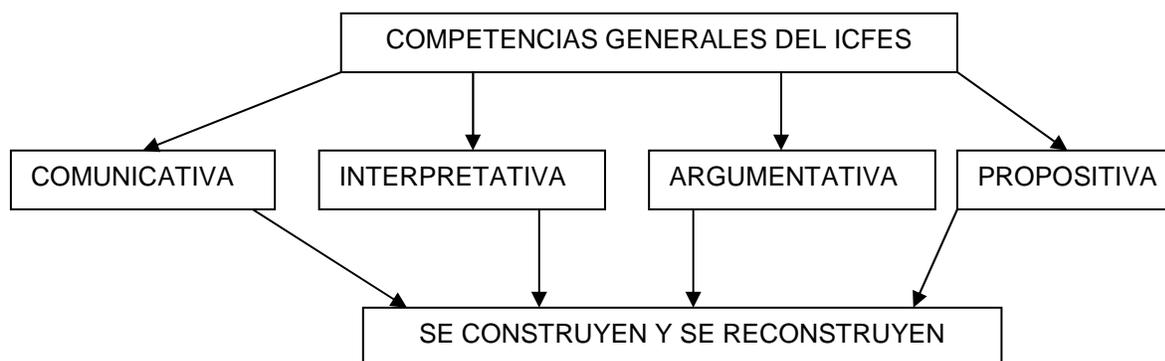


Figura 1. Enseñar lengua es reconstruir competencias

¿Qué se entiende en este contexto por competencias?

En primer término y de acuerdo con los lineamientos dados por el ICFES para el nuevo Examen de Estado, las competencias se definen como “un saber hacer en contexto” (ICFES, 1997, 17); en otras palabras, el interés en la educación se centra en la formación de sujetos integrales que tengan más la capacidad de comprender, interpretar y cambiar su realidad social, que la capacidad de almacenar contenidos específicos de las diversas áreas del saber.

Luego, la educación lingüística consiste no sólo en determinar cuánto sabe un estudiante (el qué), sino, de qué manera significa el mundo y usa el conocimiento (el cómo). Esta tendencia hacia la pragmática, requiere que el docente de lenguaje propicie en el aula actividades tendientes hacia la construcción y reconstrucción de las competencias; hacia el desarrollo de las habilidades y hacia la enseñanza de las estrategias que le permitan al alumno, de forma ágil, buscar y ubicar la información que requiere.

En cuanto a las competencias, esta noción está referida, básicamente, hacia las potencialidades y las capacidades con que un sujeto cuenta para realizar acciones de interpretación, argumentación y proposición.

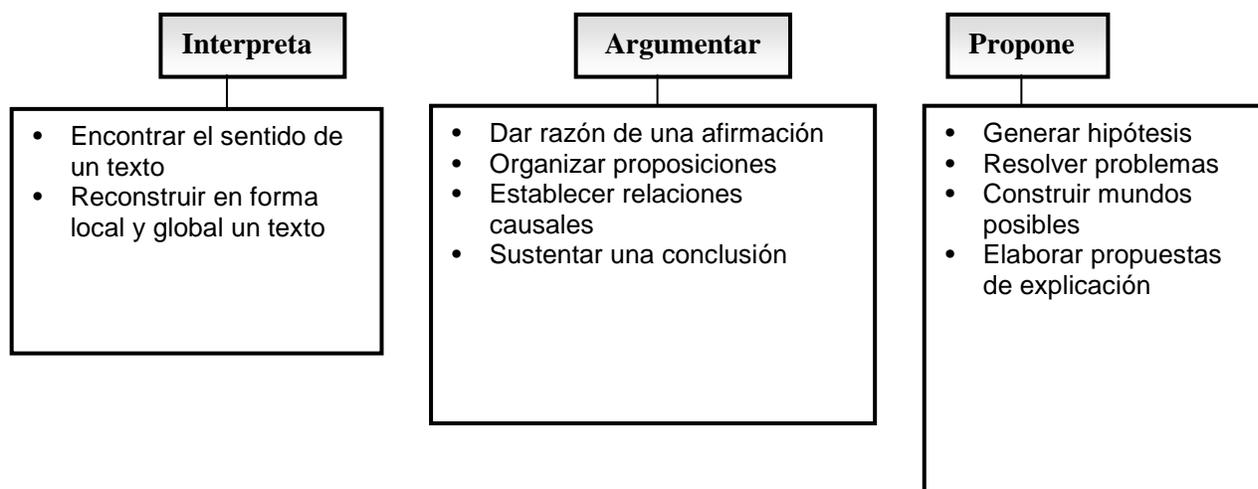


Figura 2. Acciones que se derivan de las competencias generales del ICFES

Las acciones de carácter interpretativo, se refieren a la capacidad del sujeto para reconstruir en forma local y global un texto en busca del sentido. Por su parte, las de carácter argumentativo, hacen referencia al establecimiento de relaciones causales entre los párrafos; a la estructuración de proposiciones para ordenar las macroproposiciones; así mismo, a dar razón de la afirmación que sustente la tesis en un escrito y a defender la conclusión.

En cuanto a las acciones de carácter propositivo, los lineamientos de las Pruebas del Estado, señalan la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de mundos posibles y la elaboración de propuestas de explicación, como objetivos fundamentales. Igualmente, el texto en mención, es claro al expresar que estas competencias no se enseñan, sino que se construyen y se reconstruyen en contexto. Pero, ¿Cómo se logra esta construcción y reconstrucción de competencias en los sujetos?.

Desde la psicolingüística este logro se alcanza mediante el desarrollo coherente y sistemático de habilidades; es decir, de actividades cognitivas que permitan al sujeto asociar, comparar, globalizar y

simbolizar la información. Siguiendo un plan sistemático y coherente de actividades cognitivas dentro del programa curricular de la institución educativa, es posible potencializar en los estudiantes estas habilidades de pensamiento y lenguaje y, con ello, avanzar en el logro de las competencias comunicativas.

Ahora bien, tanto la construcción de competencias como el desarrollo sistemático de las habilidades, requieren de la enseñanza de estrategias. Éstas, son procedimientos mentales que se enseñan en forma intencional, es decir, con el objetivo determinado de alcanzar un logro específico. Para hacer un resumen, las cuatro macrorreglas, omitir, clasificar, jerarquizar e integrar, que plantea Van Dijk (1980), desde la lingüística textual, constituyen una excelente estrategia para desarrollar las habilidades que permiten seleccionar la información relevante en un texto, categorizar, generalizar e integrar el contenido de una lectura en una nueva producción. De esta manera la comprensión y la producción del texto escrito se unen en un solo proceso para buscar el desarrollo de habilidades y la construcción de competencias necesarias para llegar al sentido que es, en última instancia, la verdadera lectura.

Una vez planteadas las tres acciones básicas, a saber: la interpretativa, argumentativa y propositiva, que se plantean como objetivo general de la educación colombiana y, por ende, la meta de la evaluación, en las siguientes líneas se hará referencia específica a la competencia comunicativa, es decir, aquella que le corresponde en forma particular al área de lengua castellana. Para ello es necesario hacer un poco de historia y recordar lo que al respecto planteaba la renovación curricular del MEN en la década de los ochenta, con el enfoque semántico-comunicativo.

De acuerdo con esta perspectiva teórica, la pedagogía del lenguaje se orientó hacia la construcción del significado y la interacción comunicativa como unidad de trabajo. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares, con énfasis en los aspectos instrumentales en la primaria -competencia comunicativa - y fortaleciendo la competencia lingüística en la educación secundaria.

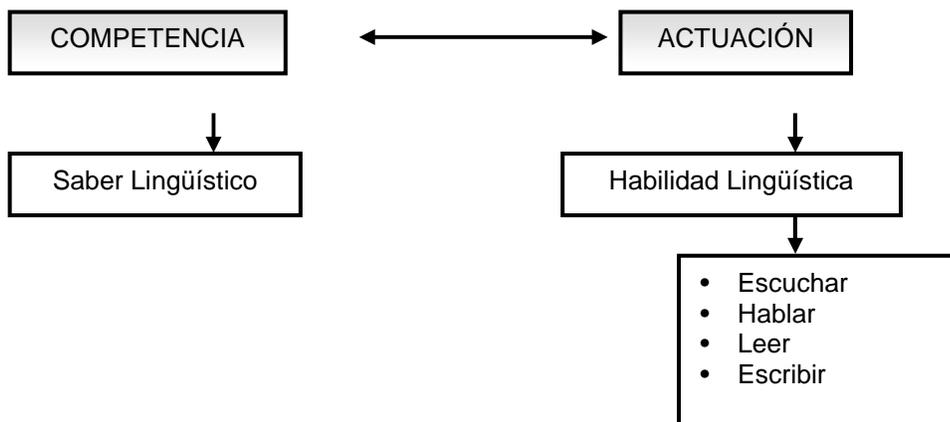


Figura 3. La competencia comunicativa

Los actuales lineamientos para el área de lengua castellana (1998) buscan ir más allá de las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo. Se pretende recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, el análisis del discurso, la lingüística textual, la psicolingüística y las teorías cognitivas, entre otros, y reorientar la pedagogía del lenguaje hacia la significación. Pero, ¿Qué implica esta reorientación hacia la significación?, ¿Cómo se puede abordar este cambio en el aula de clase?. En las siguientes líneas se intentará una respuesta a estos interrogantes.

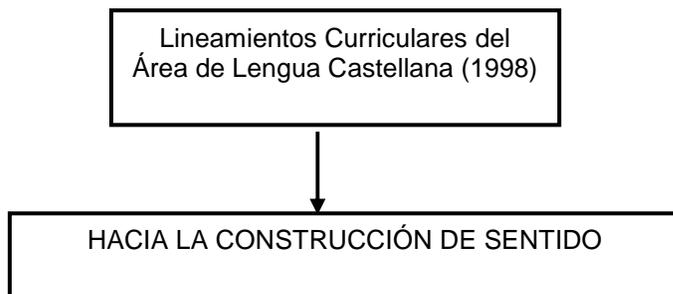


Figura 4. La pedagogía del lenguaje se reorienta hacia la significación

Los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, a los cuales se ha hecho referencia en el apartado anterior, conciben el lenguaje como la formación del universo conceptual del hombre, como el soporte de su función cognoscitiva. Gracias al lenguaje, es que el hombre conceptualiza, simboliza, interpreta y comunica el mundo.

En este sentido, la pedagogía del lenguaje se reorienta hacia la significación; plantea ir más allá de la competencia comunicativa como horizonte del trabajo pedagógico, es decir, trascender el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, enfatiza tanto la significación como la construcción del sentido en los actos de comunicación.

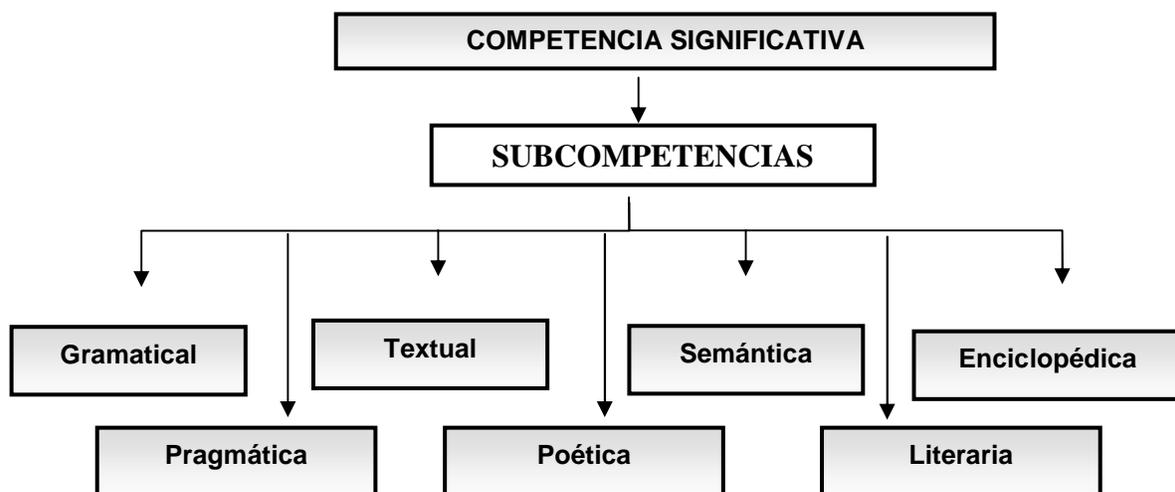


Figura 5. De la competencia comunicativa a la competencia significativa

La noción de competencia comunicativa es planteada, en los Lineamientos Curriculares (1998), como un concepto que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado.

La competencia comunicativa es aquella que un hablante requiere para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes, en otras palabras, se refiere a la habilidad para actuar lingüísticamente. Esta habilidad está sujeta a las condiciones reales de posibilidad, factibilidad y apropiación en las cuales se dé realmente la interacción comunicativa. Incluye el conocimiento lingüístico (competencia lingüística) que posee el hablante y que constituye su saber previo y abstracto acerca del sistema de significación lingüístico. Por lo tanto, la competencia comunicativa hace referencia tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar dicho conocimiento cuando se interviene en una comunicación real y, desde la perspectiva pedagógica del lenguaje hacia la significación, la competencia comunicativa cobra una nueva dimensión; es decir, el trabajo sobre las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) se fortalece en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

La competencia significativa, incluye las nociones de competencia comunicativa y lingüística, pero enfatiza en la construcción del sentido, lo cual significa que la lengua además de servir como medio de comunicación entre los hablantes, o de código lingüístico compuesto por reglas gramaticales, se debe entender, fundamentalmente, como un patrimonio cultural y como una institución social. La lengua es uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos; el uso lingüístico es expresión de esta realidad, puesto que el mundo socio-cultural se construye, se mantiene y se transforma a través de las interacciones comunicativas.

Ahora bien, esta competencia significativa a la cual se viene haciendo referencia, es desglosada por Canale (1983 y 1995) en siete subcompetencias, a saber: Textual, Gramatical, Semántica, Pragmática, Enciclopédica, Literaria y Poética. Esta clasificación de siete subcompetencias asociadas a la competencia significativa es adoptada por los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998, 51), con el fin de que el docente de esta área le asigne sentido

a las acciones pedagógicas, fortaleciendo aquellas competencias que así lo requieran.

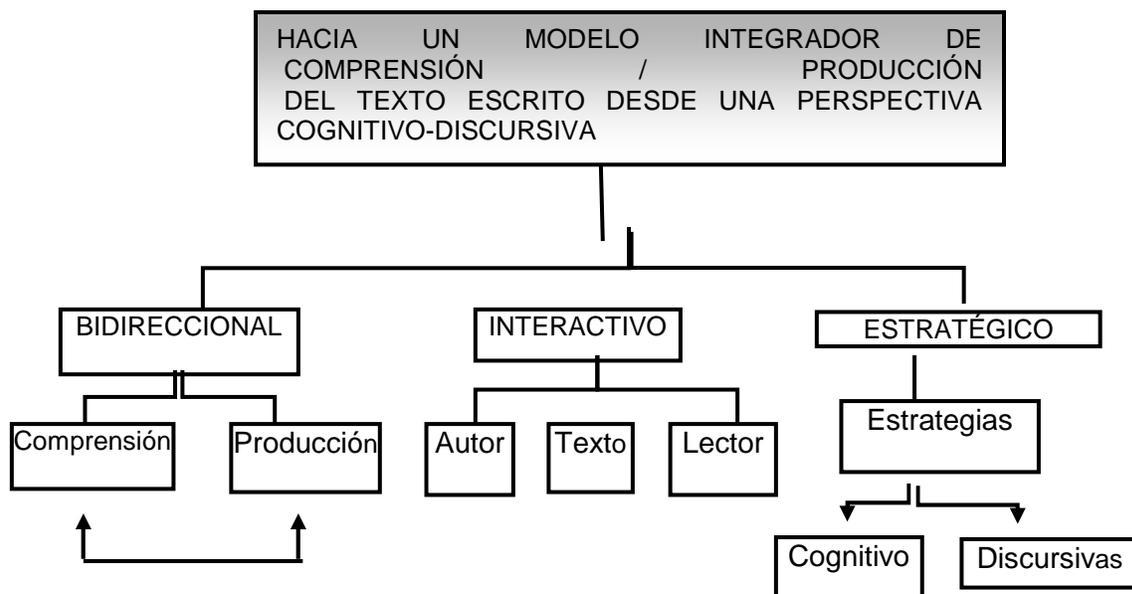


Figura 6. Hacia un modelo integrador de comprensión y producción del texto escrito desde una perspectiva cognitivo-discursiva

Los avances recientes en la educación, la psicología cognitiva y la lingüística textual, se orientan a señalar la estrecha relación que existe entre los procesos de lectura y escritura. Autores como Goodman (1994) y Roseblat (1994), plantean que la enseñanza de la lectura y la escritura no puede llevarse a cabo en forma aislada, ya que ambas

son formas de construir sentido, mediante las transacciones que se dan entre los textos. La construcción del significado en situaciones y contextos reales y significativos, permite el desarrollo de estrategias y el uso de claves textuales para construir el sentido global del texto.

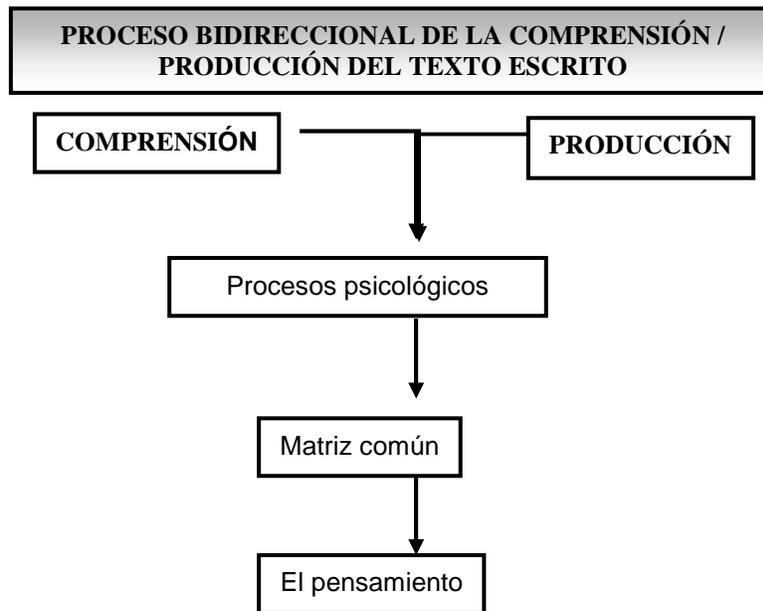


Figura 7. Proceso bidireccional de comprensión/producción del texto escrito.

En esta misma dirección teórica se encuentra Vigotsky (1978), quien desde una perspectiva psicolingüística señala que la lectura y la escritura son dos procesos psicológicos superiores que se encuentran en estrecha relación con el pensamiento y, por tanto, se sustentan en éste como matriz común. En otras palabras, cuando se escribe y se lee, se piensa, y cuando se piensa, se desarrollan habilidades como asociar, relacionar, categorizar, clasificar, identificar, inferir, que son actividades cognitivas propias de ambos procesos: comprensión y producción del texto.

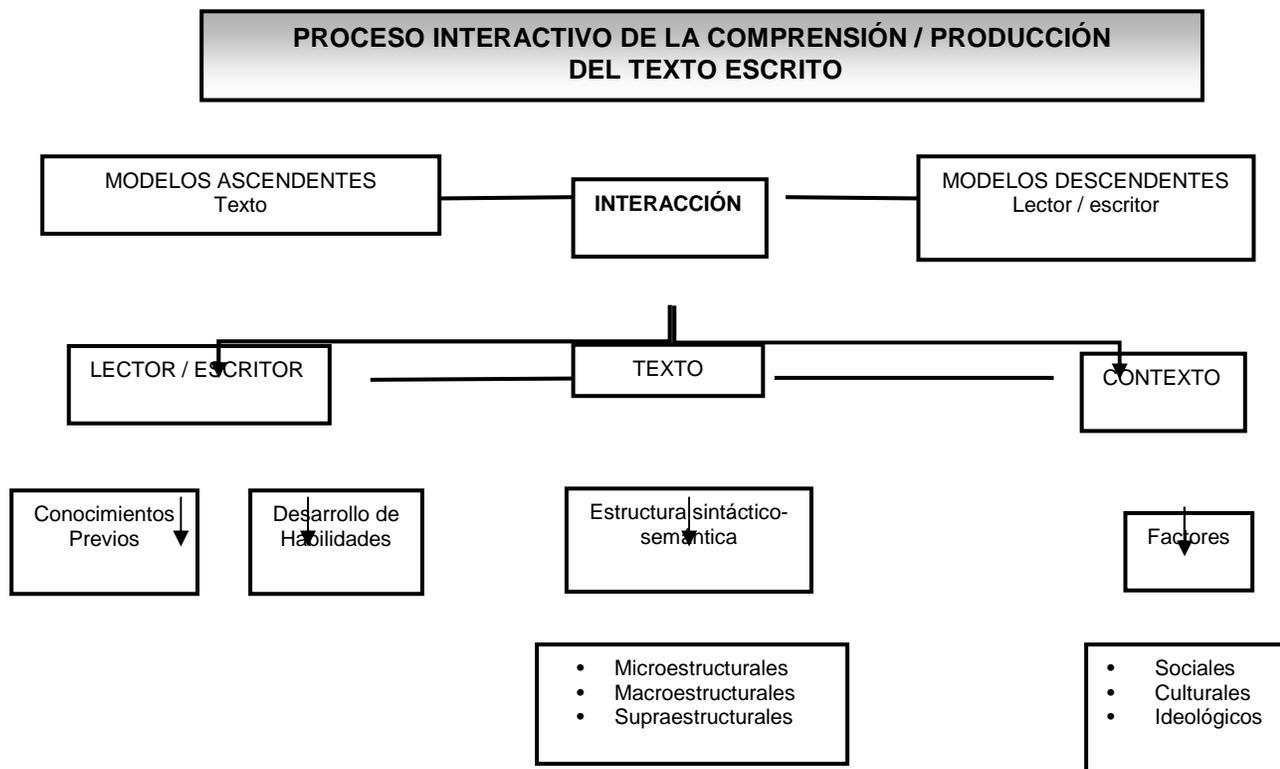


FIGURA 8. PROCESO INTERACTIVO DE LA COMPRESIÓN/PRODUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO.

La hipótesis interactiva del proceso comprensión/producción del texto escrito, presupone y adopta modelos tanto de orden ascendente, abajo-arriba, como descendentes, arriba-abajo, en la comprensión del lenguaje. Los modelos interactivos suponen que el procesamiento de la información está compuesto por niveles y cada nivel, por ejemplo, el léxico, el sintáctico, el morfológico o el semántico, está compuesto por una amplia red de unidades de pensamiento, cuya actividad está asociada a representaciones significativas.

Al lector, de acuerdo con este modelo, le corresponde desentrañar la estructura subyacente en el texto; descifrar las ideas del texto, en una labor que va más allá de la simple decodificación literal de símbolos gráficos. Es una labor de desciframiento, de inferencia y de reconstrucción en busca del sentido.

Los recursos cognoscitivos, hacen referencia a las estrategias que el sujeto selecciona, para procesar la información contenida en un texto y depende del objetivo de la lectura, del tipo de texto, de la situación comunicativa, de la intención del autor y, en general, de los recursos lingüísticos y conocimientos previos de los que disponga el lector, para construir la representación global del texto y darle sentido.

Desde esta perspectiva, un buen lector es aquel capaz de aprovechar al máximo las claves ofrecidas por el texto; activar esquemas cognoscitivos y recuerdos episódicos y formarse un modelo de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983), con el fin de lanzar hipótesis acerca del contenido, lo que en última instancia le permite establecer relaciones de tipo inferencial: léxico, causal y construir la interpretación global del texto.

Como ya se mencionó anteriormente, al hablar del texto como elemento fundamental en el modelo interactivo, aquél se concibe como producto de la comprensión y no simplemente como preexistente en la secuencia de signos gráficos. En otras palabras, es el lector mediante el proceso de comprensión quien le da coherencia a la unidad semántica llamada texto. Este enfoque de la comprensión

como proceso estratégico, implica una participación activa e intencional, por parte del lector, que lo sitúa en una posición mediante la cual asimila, relaciona, selecciona, categoriza e infiere la información que le ofrece el texto.

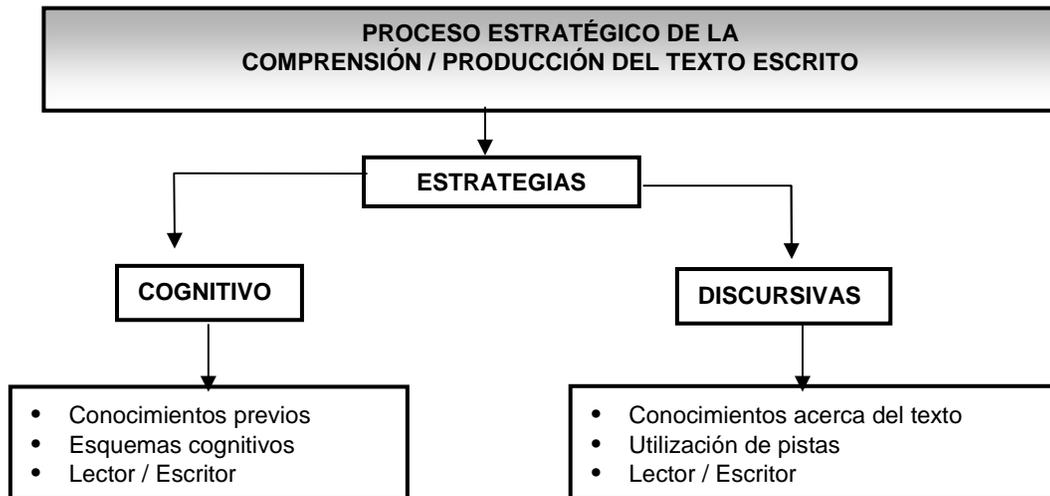


Figura 9. Proceso estratégico de la comprensión/producción del texto escrito.

Ahora bien, tanto los resultados de las pruebas SABER y las Pruebas ICFES, como nuestras propias pesquisas (Mejía y otras, 1989), señalan que las estrategias para alcanzar mayores logros en la comprensión textual, no están siendo objeto de enseñanza en la escuela. En general, los alumnos tienen dificultad para responder preguntas que exijan razonamiento inferencial.

El análisis del contenido y tipo de respuesta dada por los alumnos en estudio, ha demostrado que las estrategias más comunes empleadas por los alumnos de Educación Básica y Media, manifiestan una tendencia a la copia literal, estrategia léxica restringida, y al uso de conocimientos anteriores del tema, pero no directamente relacionados con las preguntas planteadas, estrategia de conocimiento previo irrelevante. (Peronard, 1994).

De lo anterior, se desprende la necesidad de que el sistema educativo, en su totalidad, asuma como tarea prioritaria la enseñanza de estrategias, tanto en comprensión como en producción del texto, que incidan en el mejoramiento de estos procesos cognitivos. Al respecto, autores como Van Dijk y Kintsch (1983); Smith (1999), consideran que las estrategias pueden ser enseñadas, ya que se desarrollan por medio de la práctica a través del tiempo.

Proyecto pedagógico de estrategias cognitivo-discursivas (E.C.D), en comprensión y producción de textos escritos

Objetivo:

Mejorar las competencias en comprensión y producción de textos escritos, mediante la enseñanza intencional de Estrategias Cognitivo-Discursivas.

Indicadores de logros:

En el nivel microestructural de comprensión, el estudiante:

- Determina el sentido de una palabra o expresión, a partir de la información contextual.
- Infiere el efecto o causa, en una proposición que se encuentra en el mismo párrafo.

En el nivel macroestructural de comprensión, el estudiante:

- Efectúa relaciones de causa-efecto entre los párrafos.
- Globaliza la información del texto y la expresa en una sola palabra o proposición.

En el nivel superestructural de comprensión, el estudiante:

- Infiere los elementos o categorías esquemáticas.
- Localiza las ideas de ampliación temática, o, las de conclusión de un texto propuesto. En el nivel microestructural en producción, el estudiante:
 -
 - Escribe un texto con cohesión y coherencia interoracional.
 - Usa adecuadamente los elementos de relación, como pronombres y conectivos.

En el nivel macroestructural de producción, el estudiante:

- Escribe un texto, en el que se expresa la idea temática adecuada a la intención comunicativa.
- Escribe un texto con proposiciones jerarquizadas.

En el nivel superestructural en producción, el estudiante:

- Plantea en el texto elementos de introducción, ampliación temática de la idea principal y proposiciones de conclusión, adecuados a la intención comunicativa.

Etapas:

La experimentación se desarrolla durante cinco meses (febrero a junio de 2003), período durante el cual se cumplen las siguientes etapas:

- Preparación teórico-metodológica del equipo docente en el Modelo de Estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D.)
- Elaboración y aplicación del instrumento de diagnóstico interno.
- Diseño del Proyecto Pedagógico.
- .Aplicación y evaluación del Proyecto.

Curso de actualización docente

En el Cuadro 1, se presentan las temáticas que se desarrollan , durante la etapa de actualización teórico-metodológica y los talleres que se elaboran para los alumnos que participan en el Proyecto.

Objetivo:

Transformar el metalenguaje del maestro; es decir, su saber teórico en pedagogía y lingüística, en un saber didactizado que, efectivamente, se convierta en proyectos pedagógicos y de aula, que mejoren las competencias en comprensión y producción textual, en los alumnos.

Cuadro 1. Temáticas para la etapa de actualización teórico-metodológica y los talleres elaborados para los alumnos que participan en el Proyecto
Tiempo de duración: 5 meses.

ETAPA	FECHAS	Actividades	TEMÁTICAS DESARROLLADAS EN CADA ETAPA	TALLERES
Primera etapa	Octubre de 2002	Capacitación teórico-metodológica y construcción del instrumento de diagnóstico		
Segunda etapa	Enero a junio de 2003	Elaboración, aplicación y evaluación del material para los alumnos	Los textos escritos	-Cómo se clasifican. -Para qué sirven. -Cómo se organizan.
			La intención comunicativa del autor	-Por qué es importante conocerla. -Qué relación hay entre la intención comunicativa, la estructura y función del texto.
			La importancia	-Cómo activar los

			del conocimiento previo para la comprensión y producción del texto	saberes previos. -Cómo activar los esquemas cognoscitivos.
			Palabras que sirven para nombrar y caracterizar	-Qué función cumplen los sustantivos en el texto. -Qué función cumplen los adjetivos en el texto.
			Palabras que sirven para nombrar acciones	-Qué función cumplen los verbos en el texto.
			Palabras que sirven para relacionar	-Qué función cumplen las preposiciones, conjunciones y adverbios en el texto. -La analogía de la "bisagra".
			Palabras que sirven para nombrar objetos diferentes maneras	-Qué es la pronominalización. -Estrategias de pronominalización.
			El resumen	Las cuatro macrorreglas de la lingüística textual. -Resumen de textos narrativos. -Resumen de textos expositivos.
			La producción de un texto escrito	Los cuatro pasos para la producción de un texto.
			La inferencia léxica	Cómo descubrir el sentido de las

				<p>palabras, sin acudir al diccionario.</p> <p>-Importancia de los sinónimos, antónimos, analogías, metáforas y etimologías, para enriquecer el léxico.</p>
--	--	--	--	---

ETAPA	FECHAS	Actividades	TEMÁTICAS DESARROLLADAS EN CADA ETAPA	TALLERES
			La causa y el efecto	-Cómo utilizar los elementos de relación, para inferir las relaciones de causa y efecto en un mismo párrafo y en transpárrafos.
			El tema del texto	Estrategias para identificar el tema de un texto.
			La ampliación temática	Estrategias para identificar los detalles, que cumplen la función de ampliar la idea principal.
			La generalización	Estrategias que ayudan a generalizar.

Fuente: L. Mejía

Cuadro 2. Estrategias Cognitivo-Discursivas para la comprensión y producción del texto escrito, con sus correspondientes procedimientos y actividades

NO	ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTO	ACTIVIDAD
1	Reconocer el texto como unidad sintáctico-semántica	-Distinguir los diversos tipos de textos que circulan en el ámbito académico. -Reflexionar acerca de las diversas estructuras y funciones de los textos. -Reconocer la importancia del texto escrito en la sociedad.	-Leer textos de carácter: informativo, narrativo, argumentativo, literario y científico y señalar su estructura y función. -Escribir textos narrativos y argumentativos de corta y mediana extensión.
2	Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.	Reflexionar acerca del por qué y el para qué de los textos.	-Descubrir en textos de carácter narrativo, la intención comunicativa del autor. -Descubrir en textos de carácter argumentativo, la intención comunicativa del autor.
3	Señalar el qué, el quién, el cuándo, el dónde, y el cómo, en un texto	Reflexionar acerca de factores importantes para la comprensión y producción del texto como el contenido (qué), el autor (quién), el tiempo (cuándo), el lugar(dónde) y el modo (cómo).	-Leer textos de carácter narrativo y argumentativo y responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el contenido del texto?, ¿Quién es el autor?, ¿Cuándo se producen los hechos?, ¿Dónde ocurren las acciones?, ¿Cómo suceden los hechos?.
4	Deducir el sentido de las palabras, acudir al	Por semejanza con otras (sinónimos). Por oposición con otras (antónimos).	-Elaborar un glosario de la materia y hacer ejercicios en los cuales se deduzca su sentido (valor de acuerdo

	diccionario	<p>Por etimología (raíz de otras palabras).</p> <p>-Por analogía (relación de proximidad): la parte y el todo, lo general y lo particular).</p>	con el contexto).
5	Establecer relaciones entre ideas que están en el mismo párrafo, o entre párrafos diferentes.	<p>-Por relación de causa-efecto. El concepto de causa-efecto, nace de observar las regularidades que hay en la naturaleza, así fue como nació la ciencia. Las nubes son causa de la lluvia y esta tiene por efecto mejorar el suelo y hacer crecer las plantas.</p> <p>Todo concepto o palabra en un texto, está, algunas veces, asociado con las palabras que lo preceden (su causa) y con las que lo suceden (su efecto).</p> <p>Por ejemplo, a la palabra "gripe" se asocia dos series de palabras.</p> <p>Sus causas: enfriamiento, microorganismos, virus.</p> <p>Sus consecuencias: fiebre, dolor de cabeza, cansancio, pérdida del apetito.</p>	<p>-Encontrar las relaciones causa-efecto en un texto del área y hacer consciente la importancia de los conectivos en esta actividad. Por ejemplo:</p> <p>La gripe es una enfermedad, porque produce dolor de cabeza. Tiene gripe, por lo tanto, perdió el apetito. El virus de la gripe produce fiebre, por consiguiente, Juan no pudo asistir a clase.</p> <p>Juan tiene gripe, por eso, no pudo asistir al colegio.</p> <p>-Establecer relaciones en los párrafos, entre ellos, y entre el título y el tema.</p> <p>-Utilizar la analogía de la "bisagra" para ejemplificar la función de los conectivos. Así como las bisagras sostienen las puertas, de igual manera, los conectivos enlazan los textos entre sí.</p>

NO	ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTO	ACTIVIDAD
6	Jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación, en los textos narrativos y expositivos.	Utilizar la analogía del árbol para recordar la estructura del texto, sus clases y sus partes. Así como el árbol tiene una estructura específica que determina sus funciones, de igual manera, los textos presentan variedades que determinan también su estructura y funciones. Del conocimiento de uno y otro, dependerá su estudio y comprensión.	-Elaborar un mapa de ideas que jerarquice el tema, las ideas, fundamentales y los detalles en un texto. -Aplicar la siguiente analogía: el texto es al árbol como, el tema a la raíz, la idea central al tallo, las ideas fundamentales a las ramas y las hojas a los detalles.
7	Globalizar la información, hallar la tesis, las proposiciones y la resolución en un texto argumentativo.	Seleccionar un texto de carácter argumentativo.	Elaborar un mapa de ideas que contenga: tema, tesis, argumento y resolución.
8	Utilizar conectivos (preposiciones, conjunciones y adverbios) como pistas para comprender y producir textos.	Seleccionar conectivos preposiciones, conjunciones y adverbios.	Señalar cómo estos elementos cumplen la función de enlazar, conectar, unir o establecer relaciones entre las palabras, para darle cohesión y coherencia a los textos.

Fuente: L. Mejía

RAZONES QUE LLEVARON A TRABAJAR LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL desde un modelo cognitivo-discursivo

En el Simposio de preparación de la Cátedra UNESCO, para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina que se realizó en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, de Cali, Colombia en el mes de noviembre de 1994, María C. Martínez hizo un llamado a las instituciones de educación superior, con quienes se estableció un acuerdo, con el objetivo común de buscar el mejoramiento de la calidad de la educación con base en la lectura y la escritura. El aprendizaje y desarrollo de estas habilidades se evidencian como los criterios fundamentales de la calidad y la equidad de la educación. A través de estos dos procesos, se pueden lograr altos niveles de desarrollo de la lengua materna, que se traducen en el acceso y mejoramiento de la competencia comunicativa.

Martínez (1994), al referirse a la importancia de la investigación en este campo, señala que existe consenso sobre la necesidad de un cambio de orientación en la enseñanza de la lengua materna, en nuestro caso el español, para el logro de una mayor influencia en el desarrollo de los procesos cognoscitivos. Se hace necesario, entonces, enfatizar en estudios y aplicaciones relacionados con la enseñanza de la lengua materna, en general, y con el desarrollo de estrategias de lectura y escritura, en particular, como base fundamental para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Colombia y América Latina.

De otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (O.E.I.) ha llevado a cabo un estudio en torno de la enseñanza de la lengua española y la literatura iberoamericana en el nivel medio (Proyecto IBERLINGUA) en los países de Iberoamérica (O.E.I., 1998, 238). El resultado de dicho estudio, llevó a los investigadores a sugerir a la comunidad lingüística, entre otros aspectos, el abordar los problemas de lectura y escritura desde otras asignaturas, de manera que cada una se preocupe no

sólo por sus contenidos disciplinares, sino también por los procesos de comprensión y producción de sus discursos específicos.

El desarrollo de la competencia comunicativa y de los procesos de pensamiento no son objetivos exclusivos del área de lenguaje, sino que por el contrario, deben constituir una tarea en cuya resolución estén comprometidos todas las áreas, y por ende, todos los docentes de la institución escolar.

En este mismo sentido, las nuevas políticas educativas acerca del lenguaje expresadas en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, señalan una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. "En los procesos de constitución del sujeto resulta fundamental la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo cultural y simbólico de cada individuo" (MEN, 1998, 10).

De igual manera, la Directiva Ministerial 016 (1995, Numeral 2.3.1.), precisa que entre los fines y objetivos de la Ley 115 de 1994 se encuentran los procesos fundamentales del desarrollo integral del educando; éstos se propiciarán en la institución educativa y consecuentemente, serán objeto de evaluación en los diferentes grados.

Por su parte la Resolución 2343 de 1996, indica que los ejes para la construcción del currículo, así como el plan de estudios, la evaluación del rendimiento escolar, la formulación de logros e indicadores y los lineamientos para el ejercicio de la autonomía escolar, son los procesos del desarrollo humano, entre los cuales se encuentra el proceso comunicativo, que involucra las estructuras del pensamiento y el lenguaje, a través de subprocesos como la lectura, la escritura, la solución de problemas, entre otros. Dicha Resolución establece los indicadores de logros curriculares para las diferentes áreas de la educación formal.

Para Lengua Castellana, algunos de los logros señalados y que establecen relación directa con los objetivos del presente Proyecto son los siguientes:

- El alumno reconoce en diferentes textos o actos de comunicación, formas de organizar significados tales como la clasificación, la agrupación, la seriación, la comparación.
- Identifica en algunos de sus actos de comunicación cotidiana procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición y relaciones como parte-todo, causa-efecto, problema-solución.
- Imagina situaciones y plantea hipótesis como estrategias previas a la lectura e interpretación de textos.
- Interpreta y analiza textos sencillos y reconoce diferentes elementos significativos en los mismos.
- Organiza grupos de significados siguiendo un principio de clasificación.

Este nuevo marco legal impone desafíos a la educación en general, y a la enseñanza de la lengua en particular. Plantea la necesidad de pensar en nuevos enfoques, que permitan cambios verdaderamente significativos en los procesos de comprensión y producción de los textos de manera que, éstos, incidan efectivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es entonces, en esta perspectiva en la cual se inscribe y se justifica el presente trabajo.

PROPÓSITOS

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la educación básica en Antioquia, mediante la formación de maestros en el desarrollo de competencias en lenguaje, especialmente en procesos de comprensión y producción textual.

- Propiciar un autodiagnóstico de las comunidades educativas acerca del bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas de logro SABER y en el examen de Estado 2000 (ICFES), que les permita identificar sus necesidades en relación con la formación por competencias.
- Analizar los documentos que sirven de marco legal a la nueva política educativa nacional: Ley 115, Informe de los sabios, Plan

Decenal, Resolución 2343, Indicadores de Logros Curriculares, Lineamientos de logros curriculares (lengua castellana), nuevo Examen del Estado y Estándares de calidad.

- Actualizar a los maestros en las nuevas concepciones lingüísticas y pedagógicas, que orientan los lineamientos curriculares en el área de la lengua castellana.
- Diseñar, aplicar y evaluar Proyectos Pedagógicos y de Aula que contribuyan a mejorar el logro de las competencias en comprensión y producción de Textos, en estudiantes de Educación Básica.

METODOLOGÍA

ETAPA INICIAL

- a. Participación en la licitación abierta en la Secretaría de Educación del Departamento.
- b. Conformación del equipo de capacitadores (consultores)
- c. Jornadas de estudio y preparación del equipo de consultores.
- d. Construcción colectiva de los materiales escritos necesarios para el proceso. En esta labor ha trabajado el equipo coordinador, que ha producido ocho módulos.

ETAPA DE EJECUCIÓN

Desplazamiento semanal de dos capacitadores en cada municipio para trabajar con los docentes durante 16 horas, para lo cual se ha establecido la siguiente distribución horaria y temática.

CRONOGRAMA

No. Visita	Fechas	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	MÓDULO	HORAS
1	Abril 4,5	Interpretar con la comunidad educativa los resultados de la prueba saber y el examen de estado, a la luz de los marcos de interpretación de dichas pruebas, con el propósito de establecer un autodiagnóstico que permita diseñar proyectos educativos, a partir de las fortalezas y debilidades encontradas.	1 General	16 h
No. Visita	Fechas	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	MÓDULO	HORAS
2	Abril 11,12	Analizar aspectos relevantes de los documentos que sirven de marco legal a la nueva política educativa nacional en el área de lenguaje : Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo, Plan decenal de educación, Resolución 2343, "Indicadores curriculares. Hacia una fundamentación" , Lineamientos curriculares para lengua castellana, Exámenes de Estado, estándares de calidad, entre otros.	1 General	16 h
3	Abril 25,26	Precisar los conceptos de: competencia, logro, nivel de logro, indicador de logro, desempeño, estándares, proyecto educativo, proyecto pedagógico, proyecto de aula- en el campo educativo, con el fin de propiciar entre los docentes una reflexión y una reorientación de las prácticas educativas que guíen el	1 General	16 h

		desarrollo de competencias de los estudiantes de la educación básica.		
Producto Entrega de autodiagnóstico			Subtotal	48h
4	Mayo 9,10	1-Precisar el concepto de Proyecto Pedagógico. Identificar los diferentes tipos y reconocer sus componentes básicos. 2-Diseñar un P.P. teniendo en cuenta los diagnósticos elaborados	2 Primaria Secundaria	16 h
Producto Entrega de anteproyecto			Subtotal acumulado	64 h

No. Visita	Fechas	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	MÓDULO	HORAS
5	Mayo 16,17	1-Actualizar a los maestros en las nuevas concepciones de la lingüística textual según lineamientos curriculares de lengua Castellana. 2-Reorientar la pedagogía del lenguaje, hacia la competencia significativa. 3-Formar a los docentes en el modelo integrador de comprensión y producción del texto escrito desde la perspectiva cognitivo discursivo.	3 Primaria Secundaria	16 h
6	Mayo 23,24	1-Aplicar y evaluar el instrumento de diagnóstico interno 2-Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en los diagnósticos exterior e interior realizados previamente 3-Preparar teórica y metodológicamente a los docentes en el diseño y aplicación de la intervención pedagógica. 4-Elaborar y aplicar los primeros talleres.	4 Primaria Secundaria	16 h
Producto Talleres de la forma: A, B, C, D.			Subtotal acumulado	96 h
7	30,31	1-Aplicar los demás talleres. 2.Sistematizar los resultados obtenidos. 3-Elaborar el informe final.	5 General	16 h
Producto Talleres de la forma: F, G, H, I, J, K, L, M, N. Evaluación final			Gran total final	112 h

EQUIPO RESPONSABLE

El proyecto es coordinado por un equipo central desde la Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones, y desarrollado “in situ” por ciento veinte capacitadores.

En cada municipio se trabaja con cuarenta docentes de Primaria y Secundaria Media Básica, que sirven el área de lengua materna en la zona urbana o rural.

PRODUCTOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Al término del Proyecto (agosto de 2003), los productos y resultados esperados serán los siguientes:

- Ocho módulos que servirán de material de apoyo al proceso, distribuidos de la siguiente manera:

MÓDULO UNO: (general para primaria y secundaria)

“Para saber sobre la PRUEBA SABER y el EXAMEN DE ESTADO en Lenguaje”

OBJETIVO GENERAL:

Propiciar un autodiagnóstico en las comunidades educativas acerca del bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas de logro SABER y el EXAMEN DE ESTADO, que les permita identificar sus necesidades en relación con la formación por competencias.

MÓDULO 2 (uno para primaria y otro para secundaria)

“LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS”

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar, explicar y evaluar proyectos pedagógicos que contribuyan a mejorar el alcance de los logros en comprensión y producción de textos en estudiantes de educación básica.

MÓDULO 3 (uno para primaria y otro para secundaria)

“COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE LENGUAJE”

OBJETIVO GENERAL:

Transformar el metalenguaje del maestro, es decir, su saber teórico – lingüístico en un saber didactizado que se convierta en proyecto de aula, para mejorar las competencias en Comprensión y Producción de textos en los alumnos.

MÓDULO 4 (uno para primaria y otro para secundaria)

“INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA – UNO”

OBJETIVO GENERAL:

Contribuir al mejoramiento de las competencias en lenguaje, especialmente en comprensión y producción, en los estudiantes de educación básica primaria y secundaria, mediante la aplicación de una intervención pedagógica en estrategias cognitivo-discursivas.

MÓDULO 5

“INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA – DOS”

OBJETIVOS:

1. Evaluar el impacto de la intervención pedagógica en estrategias cognitivo-discursivas implementadas con el fin de mejorar las competencias en comprensión y producción de textos escritos en estudiantes de educación básica.
2. Un documento que contenga el resultado del autodiagnóstico en los municipios que participan en el Proyecto.
3. Un documento que de cuenta de los Proyectos de Aula ejecutados durante el proceso.
4. La sistematización de toda la experiencia vivida en cada municipio, los instrumentos utilizados, las evaluaciones realizadas y los resultados obtenidos.
5. Un informe final que relacione los principales resultados, dificultades y sugerencias, relacionados con la formación de los docentes en la implementación del Proyecto.

Como resultado primordial se espera cambios significativos en la formación de los docentes en el área de lenguaje que transforme su práctica pedagógica e incida efectivamente en los logros alcanzados por los estudiantes en posteriores Pruebas censales.