

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL

**LA LECTURA Y LA REDACCIÓN ASOCIADAS EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS: UN MODELO INTERACTIVO Y  
TRANSACCIONAL**

Tesis presentada como requisito parcial para optar  
al título de Maestro en Educación  
con especialidad en Desarrollo Cognitivo

Autor: Olga Méndez Martínez

Asesor: MCE Donna Marie Kabalen Vanek

Pachuca de Soto, Hidalgo, a 28 de junio de 1999

## RESUMEN

El presente trabajo propone, desde un enfoque comunicativo y funcional, el procesamiento didáctico del análisis gramatical y sintáctico del texto, la comprensión lectora y la composición escrita asociadas en la construcción de significados.

El núcleo central de la intención reside en que el alumno de bachillerato sea capaz de emplear, funcionalmente, las categorías gramaticales y sintácticas en su entorno comunicativo cotidiano; de analizar, interpretativamente, un texto y estimular su pensamiento crítico mediante el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores significativos a partir de la lectura de objetos y elementos socioculturales; y de aplicar, constructivamente, los procesos cognitivos que participan en la composición escrita, en un esfuerzo que explique los procesos de pensamiento que el alumno utiliza en el acto de escribir.

El fundamento, diseño, estructura y procesamiento del libro se apoya en aspectos conceptuales y metodológicos de reconocidas autoridades contemporáneas en el área de la lingüística, la psicología cognitiva, el análisis del discurso y el aprendizaje significativo, que ponen énfasis en el análisis del texto en contexto, la lectura y la escritura como procesos cognitivos, así como en la activación de las estrategias cognitivas del individuo que mediante algoritmos de trabajo intelectual permiten comprender los procesos que tienen lugar en los lectores y escritores cuando interactúan con el texto escrito y transitan hacia la construcción de significados.

Palabras clave: Comprensión lectora, composición escrita, análisis discursivo, estrategias didácticas, procesos cognitivos, interacción, construcción, aprendizaje significativo.

La lectura y la redacción asociadas en la construcción de significados: un modelo interactivo y transaccional

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN  
RECONOCIMIENTOS  
RESUMEN  
ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	Página 7
--------------	-------------

CAPÍTULO I  
1. DIAGNÓSTICO

1.1 Diagnóstico contextual .....	11
1.2 Diagnóstico puntual .....	14
1.2.1 Situaciones observadas en la primera actividad .....	16
1.2.2 Situaciones observadas en la segunda actividad .....	17
1.2.3 Situaciones analizadas en los protocolos de redacción .....	19
1.3 Identificación de necesidades .....	24
1.3.1 Tipo y clase de textos .....	25
1.3.2 Procesamiento metodológico de la lectura .....	27
1.3.3 Procesamiento metodológico de la composición escrita y la redacción .....	30
1.3.4 Estrategias de aprendizaje .....	33
1.3.5 Tipo de aprendizajes y valores socioculturales .....	36
1.3.6 Procesos instruccionales .....	38
1.4 Selección de necesidades .....	40
1.4.1 Hipótesis preliminar .....	41
1.5 Definición del problema .....	41
1.5.1 Enunciado del problema .....	42
1.5.2 Delimitación del problema .....	42
1.5.3 Justificación .....	43
1.6 Metas y objetivos del proyecto .....	44
1.6.1 Meta .....	44
1.6.2 Objetivos .....	45
1.7 Estrategia general .....	45
1.7.1 Estudio exploratorio .....	46
1.7.2 Diseño de la estrategia clave .....	46
1.7.3 Elaboración de la propuesta didáctica .....	47
1.7.4 Aplicación de la propuesta didáctica .....	48
1.7.5 Evaluación de resultados .....	48
1.8 Limitaciones del trabajo .....	49

CAPÍTULO II  
2. MARCO TEÓRICO

2.1 Lectura y comprensión .....	53
2.1.1 Ciclos del proceso de lectura .....	55
2.1.2 Factores internos y externos en el proceso de lectura .....	57
2.2 Modelos relevantes de lectura .....	60
2.2.1 Modelo de lectura analítico-crítico de Kabalen y Sánchez .....	61
2.2.2 Modelo interactivo de enseñanza explícita de Colomer .....	63
2.2.3 Modelo interactivo de lectura de Dechant .....	66
2.3. Redacción y composición escrita .....	73
2.3.1 Teoría de la redacción como proceso cognitivo .....	74
2.4 Asociación de la lectura y la composición escrita .....	78
2.4.1 Paradigma transaccional .....	79
2.5 Teorías de aprendizaje que subyacen la adquisición de habilidades para la lectura .....	83
2.5.1 Teoría sociocultural del aprendizaje .....	83
2.5.2 Teoría del aprendizaje significativo .....	85
2.5.3 Paradigma de procesos .....	91
2.6 Discusión .....	95

CAPÍTULO III  
3. DISEÑO DE LA SOLUCIÓN

3.1 Construcción teórico-hipotética .....	98
3.2 Naturaleza del diseño y construcción del modelo interactivo/ transactivo para la enseñanza de la lectura y la redacción .....	102
3.2.1 Estructura general de la propuesta .....	102
3.2.2 Objetivos generales .....	105
3.2.3 Temática analítica del curso .....	107
3.2.4 Estrategia metodológica .....	109
3.2.5 Roles del maestro y los alumnos .....	111
3.3. Estrategias .....	113
3.3.1 Estrategias de ejecución .....	113
3.3.2 Estrategias de evaluación .....	113
3.4 Requisitos para la implantación del proyecto .....	115
3.5 Actividades de desarrollo del proyecto .....	116
3.6 Discusión .....	117

CAPÍTULO IV  
4. APLICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

4.1 Aplicación del modelo interactivo y transaccional de lectura y composición escrita en el ámbito instruccional.....	118
4.1.1 Momento de la revisión de conocimientos previos .....	120
4.1.2 Momento referencial y denotativo .....	121
4.1.3 Momento alternativo o connotativo .....	122

4.1.4 Momento esquemático .....	124
4.1.5 Momento organizacional .....	125
4.1.6 Momento inferencial .....	127
4.1.7 Momento apreciativo .....	128
4.1.8 Momento integrativo .....	129
4.1.9 Momento evaluativo .....	130
4.2 Aplicación de la teoría de Flower y Hayes .....	132
4.3 Discusión .....	136

## CAPÍTULO V

### 5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

5.1 Metodología de la evaluación .....	138
5.1.1 Objetivo de la evaluación .....	139
5.1.2 Especificación de las variables .....	140
5.1.2.1 Congruencia y coherencia con las intenciones educativas.....	140
5.1.2.2 Selección, jerarquización y vigencia de contenidos curriculares .....	141
5.1.2.3 Análisis, viabilidad y pertinencia de estrategias instrucciona- les .....	145
5.1.2.4 Selección de medios y materiales .....	146
5.1.2.5 Continuidad de la evaluación .....	146
5.2 Evaluación formativa .....	148
5.3 Evaluación sumativa .....	149
5.4 Extensión .....	149

## CAPÍTULO VI

### 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 En lugar de conclusiones ... inicios .....	152
--	-----

## 7. APÉNDICES

7.1 Apéndice A. Cuestionario aplicado
7.2 Apéndice B. Análisis descriptivo de lecturas realizadas
7.3 Apéndice C. Protocolo de redacción
7.4 Apéndice D. Prototipo instruccional
7.5 Apéndice E. Bitácora del caso
7.6 Apéndice F. Instrumentos de evaluación de contenidos
7.7 Apéndice G. Formatos de evaluación

## 8. BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

El objeto de la presente propuesta didáctica consiste en aplicar un modelo de lectura y composición escrita de naturaleza interactiva y transaccional en el desempeño de las actividades instruccionales del Taller de Lectura y Redacción para contribuir a solucionar el problema de la comprensión lectora y la redacción de textos de los estudiantes del nivel medio superior en el campo de conocimiento del lenguaje y la comunicación.

El núcleo central de la intención reside en que, por un lado, el alumno sea capaz de analizar, interpretativamente, un texto escrito, así como en estimular su pensamiento crítico mediante estrategias metodológicas que le permitan obtener y desarrollar conocimientos, actitudes y valores significativos a partir de la lectura de objetos y elementos socioculturales, conceptualizando a la lectura como un método de conocimiento fecundo y creativo que operacionalice el acto mental en la generación de nuevas ideas, sentimientos y experiencias; en la organización y estructuración coherente de los pensamientos; y, en la expresión de argumentos sostenibles y de transferencia del constructo intelectual en otros campos de conocimiento.

Por otro lado, la intención consiste en aplicar una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición escrita, en un esfuerzo que explique los procesos de pensamiento que el alumno de preparatoria utiliza en el acto de escribir. Por lo que obviamente la mejor forma de corroborarlo reside en estudiar al escritor en acción. Consiste en explicar el proceso de los protocolos de la composición, que como guías para la investigación, contribuyen a reconocer cada uno de estos elementos y su interacción en detalle.

El logro implica el diseño y aplicación de un prototipo didáctico que se apoya en aspectos conceptuales y procedimentales que ponen énfasis en la comprensión de la lectura y en la producción de textos como procesos interactivos y transaccionales, así como en la activación de las estrategias cognitivas del individuo que mediante algoritmos de trabajo intelectual permiten comprender los procesos que tienen lugar en los lectores y escritores cuando interactúan con el texto escrito y transitan hacia la construcción de significados socioculturales.

El proceso seguido para analizar la problemática de los factores intervinientes está desarrollado sobre la investigación del estudio de casos y la experiencia personal docente, abordando los factores que intervienen en la problemática de cómo los destinatarios del Taller de Lectura y Redacción hacen uso de la lectura y la composición escrita y cómo se pueden comprender los procesos que tienen lugar en lectores y escritores cuando interactúan con los textos en el proceso de la instrucción.

El detalle analítico del proceso se presenta en siete capítulos, que por cuestiones metodológicas se ordenaron como sigue:

El capítulo 1 describe la problemática en torno a cómo son concebidas las actividades de lectura y redacción en el ámbito educativo, contextual y específico, de los alumnos de primer semestre de bachillerato del Colegio Frida Kahlo. Se pretende dar a conocer una realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella, cuajada de descripciones que caracterizan el contexto y configuran sus particularidades más distintivas.

En el capítulo II se expone la base epistémica que enmarca concepciones, definiciones e importantes perspectivas de aprendizaje cognoscitivista y constructivista,

con las cuales se enfoca el valor heurístico de desarrollo de la solución en la consecución de las metas de aprendizaje.

El capítulo III contiene la versión contextualizada de un modelo interactivo y transaccional de la lectura y la composición escrita asociadas en la construcción de significados. En virtud de que se habla de una contextualidad educativa -de individuo y grupo - se presenta una idea detallada de desarrollo e intervención didáctica de la relación interacción y transacción en una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian mutuamente.

El capítulo IV es una selección ejemplificativa de los sucesos e intercambios educativos planeados en la estructura de la propuesta. Este espacio es el de mayor creatividad y desempeño. Desborda en posibilidades de tratamiento didáctico y hacen pensar en la actividad reflexiva y artística que fluyen en la intervención del lenguaje y el pensamiento.

El capítulo V es evaluativo, como consecuencia de la aplicación e intervención en el aula. El objetivo prioritario es establecer la correspondencia entre los datos y peculiaridades que acercan la génesis e historia de los acontecimientos y las consecuencias formativas y sumativas de las diferentes acciones y reacciones de los individuos y el grupo.

En el capítulo VI se presentan resultados y conclusiones. Por la naturaleza cualitativa del proyecto no se concluye con explicaciones acabadas, más bien se ofrecen puntos de vista e interpretaciones personales que estimulan la continuidad de la indagación sobre múltiples realidades que se confrontan en el mismo escenario social.



Por las mismas razones, presentan un poder de transferencia hipotética que conllevan similitudes destacables con el escenario estudiado.

Finalmente, el capítulo VII contiene una selección de muestras referentes a datos, reflexiones, impresiones, acontecimientos y focos problemáticos de análisis que se consideraron más relevantes durante el origen y la estancia en el campo de estudio, que como pistas de revisión comprueban los procesos seguidos por la investigadora.

En síntesis, con este enfoque contextualizado de la lectura y la redacción se privilegia a la práctica intelectual y autónoma. Es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde se ha aprendido a enseñar y a enseñar para qué se aprende a desarrollar la propia comprensión.

## CAPÍTULO I

### 1. DIAGNÓSTICO

El presente capítulo describe hechos y acciones de los actores educativos involucrados en el evento instruccional del campo de conocimiento del lenguaje y el pensamiento. Se encuentra estructurado con la información procedente de los datos más relevantes y significativos de la experiencia y la práctica docente cuya dimensionalidad situacional permite la identificación y análisis de un problema de investigación.

En esta etapa de reconocimiento se elabora un diagnóstico contextual y específico de la situación educativa que aqueja a dieciséis estudiantes de bachillerato que durante el ciclo escolar 1997-1998 cursan primero y segundo semestres en la escuela preparatoria particular “Colegio Frida Kahlo”, ubicada en la ciudad de Pachuca de Soto, capital del Estado de Hidalgo, incorporada a la Secretaría de Educación Pública, dependiente de la Dirección General del Bachillerato.

El proceso de investigación seguido en el análisis de los factores intervinientes está desarrollado sobre el paradigma de la investigación cualitativa, el estudio de casos y la experiencia personal docente.

#### 1.1. Diagnóstico contextual

El ámbito social y de procedencia de estos estudiantes es de naturaleza diversa y disímbola, por razones económicas, sociales y políticas, producto de la influencia y cercanía con la ciudad de México, la migración poblacional de las zonas de la Sierra y la Huasteca Hidalguenses y una porción de estudiantes oriundos y vecinos de la ciudad de Pachuca.

Las principales actividades económicas que desempeñan los paterfamilia de estos educandos están relacionadas principalmente con los servicios: la administración pública, el comercio y la docencia, debido a la disminución de las fuentes industriales y de producción en el Estado de Hidalgo, lo que genera una necesidad de aplicación laboral en lugares circunvecinos como la ciudad de México y los estados de Querétaro, Puebla y Tlaxcala.

Este marco general de relaciones sociales y económicas conlleva inequidades por la adquisición de los bienes económicos, y más aún, por las de carácter cultural e intelectual, ya que siendo tan cercana la interacción entre el ámbito económico y productivo es lógico esperar que estas disparidades impactan a las respectivas en logros educativos.

La evidencia de esta situación es una álgida vertiente para la calidad educativa de los estudiantes de nivel medio superior, producida por la inadecuada correspondencia entre lo que disponen y lo que la sociedad en general demanda para satisfacer los retos de una sociedad cambiante. La gran ausente por la calidad educativa del nivel medio superior de este contexto se encuentra definida por la concepción que se tiene en torno a la educación como producto de la influencia del ámbito social y cultural más inmediato y se mantiene asociada a un esquema ideológico, las costumbres y las creencias. Esto es, la concepción ideológica que prevalece entre autoridades gubernamentales y educativas consiste en permitir y promover el acceso e incremento de la instrucción en los niveles educativos básicos, como una manera de integración social y política al proyecto de cambio social nacional; sin embargo, los alcances y posibilidades de generar movilidad y

cambio social proyectan desigualdad cultural y analfabetismo funcional en los niveles de educación media superior y superior.

La consecuencia de las vertientes señaladas es observable en los niveles de competencia y habilidad que exigen las instituciones de educación superior en cuanto a la admisión, permanencia y eficiencia terminal de los egresados y reflejan la misma posición relativa en los índices estadísticos nacionales de la Dirección General del Bachillerato, las Universidades Estatales y en otros sistemas educativos. La relación causal es simple: los estudiantes no logran obtener las metas y objetivos propuestos en cada nivel educativo e ingresan de grado en grado casi con las mismas carencias que cuando egresan del ciclo inmediato anterior.

Lo anterior tiene un referente más que se asocia a particularidades costumbristas y de creencias como son satisfacer o justificar el importe de las inversiones educativas. Es decir, ni padres de familia ni profesionistas están dispuestos en incurrir en costos directos o indirectos asociados con la educación y la cultura, como no sean a través de lo que suponen es obligatorio y satisfactoriamente cubierto por las escuelas públicas o privadas, mediante libros de texto gratuito e instrumentos y apoyos didácticos para la instrucción, o bien, mediante el pago de colegiaturas mínimas que consideran deben cubrir la gama de posibilidades por una educación de calidad. Como consecuencia de ello, los maestros e instituciones educativas asumen estrategias y acciones de adaptación e interpretación a los planes, proyectos y programas de estudio, con nulos o escasos objetos culturales, con o sin la presencia del acervo del conocimiento técnico/pedagógico, con docentes preparados mediana e insatisfactoriamente, y entre

otras cosas, preocupados por responder a las demandas y presiones de los grupos sociales y políticos en tanto significan prioridades socialmente convencionales.

En este marco de situaciones imperantes, se puede observar que el estudiante de bachillerato no hace uso habitual de los elementos culturales que ofrece la producción escrita, tales como la lectura de libros, revistas y periódicos con relevancia social, política, cultural, económica o científica. No recupera el valor significativo del conocimiento para alcanzar la finalidad sustantiva de la educación y la cultura. Desempeña actividades escolares bajo la mínima forma del esfuerzo intelectual, con escaso o nulo trabajo reflexivo. Existe una reproducción acrítica de los elementos culturales y sin sustento firme para interpretar una realidad cambiante.

Con las aseveraciones descritas se observan hechos concretos y formas de asumir, deducir y validar la razón de la cultura en la perspectiva educativa de los actores de este contexto. Se observa que tal relación separa la realidad, es resistencia cultural y es, a la vez, un germen de cuestionamiento que surge de las dificultades para enfrentar un aprendizaje crítico y reflexivo de la realidad natural y social, por lo que la profundidad de su impacto da pauta a pensar que la lectura y la composición escrita son los elementos de vinculación de acceso a la cultura.

## 1.2. Diagnóstico puntual

Al revisar los referentes descritos inmediatos en el contexto que nos ocupa aparecen dos realidades extendidas en cuanto a la actividad y práctica de la lectura y la redacción: son de las más descuidadas y peor practicadas. Más aún, se encuentran supeditadas y subordinadas a otras formas de comunicación y expresión y producen determinados tipos

de conducta que al fusionarse en la vida cotidiana del alumno generan tantas facetas actitudinales que a menudo se encuentran impregnadas de cierta degradación intelectual.

En efecto, la problemática específica por la que atraviesan los estudiantes de bachillerato, como se ha anticipado en el párrafo precedente, genera ciertas interrogantes, las cuales sirven para orientar el enfoque de la presente investigación: ¿por qué coloca el estudiante a la lectura en continua elección de expectativas ante otras formas de expresión y comunicación? ¿por qué se entabla al texto escrito con experiencias pasadas exclusivamente? ¿cómo ha aprendido el alumno los conocimientos en la simultaneidad de la lectura y la escritura para el continuo fluir de la conciencia?

Con estas cuestionantes en mente se empezó a conocer la situación del alumno de bachillerato como lector/escritor: los objetos de lectura, el uso, hábitos y habilidades empleadas para el análisis y redacción de los textos escritos, cómo plantean las expectativas generadas por el contenido de los mismos y las causas y razones que atribuye a su estado actual de lector/escritor.

Se formuló una actividad de indagación en tres acciones: la primera de ellas para conocer qué leen los estudiantes de bachillerato para aprender conocimientos, actitudes y valores; la segunda acción en reconocer qué problemas tienen para leer y a qué atribuyen su problemática; y la tercera acción que incluye la descripción propia del alumno para realizar el proceso de composición escrita en cada momento de su duración.

Estas acciones se realizaron con el apoyo de un cuestionario de preguntas (apéndice A); un análisis descriptivo sobre la lectura de diecisiete textos seleccionados: 4 periodísticos, 4 científicos, 5 literarios y 4 tiras cómicas (apéndice B) y la conformación

de un protocolo de redacción con las observaciones directas y grabadas en el salón de clases (apéndice C).

El cuestionario empleado en la primera actividad permitió conocer los objetos de lectura que utilizan los alumnos para aprender (¿qué lees?); la opinión del alumno sobre el beneficio que logra de la lectura (¿con qué propósito lees?); el lugar, tiempo y circunstancias de realización de la lectura como elementos de influencia en la formación del hábito y la habilidad (¿dónde lees? ¿cuándo lees? ¿cuánto lees? y ¿cómo lees?).

El segundo apartado de observaciones realizadas en el salón de clases ayudó a reconocer qué problemas tienen los alumnos para leer y a qué atribuyen el problema durante la práctica directa de la lectura.

La tercera actividad consistió esencialmente en convertir los pensamientos y las ideas de los alumnos en lenguaje visible y escrito a fin de subrayar los rasgos empleados en el proceso de redacción.

El resultado del proceso de indagación seguido se encuentra detallado en el protocolo anexo y contiene el análisis e interpretación del docente en calidad de investigador.

### 1.2.1 Situaciones observadas en la primera actividad

Los resultados procedentes del cuestionario se describen como siguen: los alumnos dicen que leen anuncios comerciales, avisos oportunos, letreros, etiquetas de ropa, calzado y productos domésticos para “saber de las novedades que hay en el comercio” y “comprobar si es cierto lo que ofrece la propaganda y la publicidad”. Estas actividades las realizan circunstancialmente: en la calle, en los negocios establecidos, en su casa y en los mensajes televisivos. Leen estampas, biografías y monografías que expenden en las

papelerías para realizar tareas, trabajos escolares e investigaciones, cuando “están obligados a presentar trabajos e investigaciones en la escuela” (véase apéndice A)

Los estudiantes, en su mayoría mujeres, leen revistas juveniles, musicales, de moda y entretenimiento (“Tú”, “Eres”, “Somos”, “Yo”, “TV y Novelas”, “Notitas Musicales” y “de 15 a 20”) porque de ellas “aprenden mucho” a “saber cómo comportarse”, “autoconocerse”, “maquillarse”, “vestirse”, “cocinar” y “como pasatiempo”. Argumentan que las leen porque no tienen nada qué hacer en su casa. Gustan especialmente de la lectura de revistas que tratan de la trayectoria de los artistas populares y del momento así como de los horóscopos porque de ellas “aprenden a comportarse como las personas exitosas” (v. apéndice A)

Unos más leen historietas y revistas de ovnis porque les interesan “las cosas extraordinarias”. Leen tiras cómicas, revistas deportivas para “conocer de las estadísticas de sus equipos favoritos” y sobre sexualidad con el fin de “estar prevenidos ante las enfermedades como el SIDA”. Estas lecturas las realizan en su casa, los días libres, los fines de semana y cuando “no tienen nada qué hacer”. Un número más reducido de estudiantes prefiere leer el periódico de la localidad (“El Sol de Hidalgo”), revistas científicas y técnicas para enterarse de notas sensacionalistas y alarmantes y para ver lo más novedoso en computadoras y automóviles. Lo hacen ocasionalmente, cuando alguien lleva el periódico o la revista a su casa o las “encuentran a la mano” en oficinas, consultorios, negocios o en casa de sus amigos. (v. apéndice A)

En la mayoría de las situaciones descritas, los alumnos argumentan que requieren y/o pueden realizar la lectura con el acompañamiento de la radio y la televisión encendidos.



### 1.2.2 Situaciones observadas en la segunda actividad

En el segundo apartado de observaciones realizadas en el salón de clases, a partir del análisis de las diecisiete lecturas seleccionadas, los alumnos expresan que “empiezan leyendo las primeras palabras y después se les pierde la mirada sobre las líneas porque se ponen a pensar en otras cosas”. Además, argumentan que realizan la lectura deficientemente porque “no los enseñaron a leer en la primaria ni en la secundaria”, porque “se ponen nerviosos para leer”, porque “tienen problemas visuales”, porque “no conocen la pronunciación y la acentuación correcta de las palabras” y porque “leer les da sueño”.(véase apéndice B)

Se pudo observar que además, poseen un vocabulario limitado, no preguntan y no investigan porque “les da flojera”, “se les olvida preguntar cuando termina la lectura”, “les da pena y ser expuestos a la burla de sus compañeros”. No distinguen entre ideas principales y secundarias, entre argumento y tema del texto. Confunden entre tema, argumento y título, porque “los maestros no se los dicen”, “no se los han enseñado”; pero aducen que con la ejercitación y la práctica lo pueden lograr, “ya vieron que es fácil”. Utilizan el parafraseo como única forma de “interpretar” un texto escrito, creen que “interpretar es volver a explicar el contenido”. (v. apéndice B)

Abundando sobre la serie de observaciones, se pudo constatar que desconocen la estructura del texto (científico, periodístico y literario) y la presencia de una estrategia metodológica de composición escrita que el autor utiliza para la construcción y argumentación de las ideas. Explican que “no tenían idea que para escribir un libro se requería de un formato o estructura” “que suponían que la creación de un libro se daba de manera espontánea, tal y como al autor se le ocurrían las ideas” (v.apéndice B)

Ejecutan la lectura de textos sin un fin concreto, no saben lo que buscan. Suponen que buscar información en una lectura solamente consiste en “encontrar las respuestas que el maestro pide para determinado tema”. Sienten imposibilidad personal de producir puntos de vista propios, se muestran inseguros, se quedan callados, se ríen nerviosamente y otros más manipulan los momentos de la atención grupal para no opinar; porque “no tienen confianza con el maestro ni con su grupo”, “no saben qué decir”, “no saben cómo construir sus respuestas y expresar sus opiniones aún cuando tienen la idea”(v. apéndice B)

En términos generales, y como producto de las observaciones realizadas, se señala que los alumnos conciben la lectura de contenidos y de valores socio/culturales separada de la realidad cotidiana opinando que “es letra muerta” que “no influye en la vida personal” y que “no tiene ninguna influencia en la manera de pensar”. Sin embargo, en las respuestas dadas prevalece la necesidad de aprender a leer, de leer para aprender. Es decir, sienten la necesidad pero no conocen el por qué de ella y bajo la categoría del sentido común hacen generalizaciones que son utilizadas como relaciones establecidas, acabadas e incuestionables que rigen las acciones y finalidades de la lectura para la adquisición de conocimientos, actitudes y valores.

### 1.2.3 Situaciones analizadas en los protocolos de redacción

Las situaciones observadas en el trabajo de redacción de textos avalan los rasgos de la investigación relacionados con la composición escrita. Se encontraron los elementos disponibles y pertinentes para conocer los problemas más apremiantes relacionados con la producción de textos.

Al principio de esta actividad se solicitó a los alumnos elegir un tema libre relacionado con la vida cotidiana y redactarlo sin orientación previa, de acuerdo con su propio repertorio lingüístico y las estructuras sintácticas usadas en la normalidad de su vida académica y social. (véase apéndice C)

Esta forma de realización tuvo dos intenciones: la primera de ellas, observar la presencia de propósitos, generación de ideas, estructura gramatical y sintáctica y el lenguaje empleado por los estudiantes; en el segundo aspecto se intentó conocer el sentido semántico que el alumno daba a sus textos.

Con lo anterior se logró un primer acercamiento al objeto principal de la tarea de redacción: escribir para comunicarse y de aquí se partió. Los aspectos más generales obtenidos en esta actividad permiten la observación de que, en su mayoría, los alumnos tienen mayor facilidad para hablar y extrovertir sus ideas pero cuando deben expresarse por escrito encuentran serias dificultades, ciertas ataduras léxicas, sintácticas, gramaticales, ortográficas y aún de distribución o de síntesis. ¡Qué obstáculo para muchos alumnos significó tener que cumplir con el “¡Dímelo por escrito!”: ¡Desarrolla un redactado para este tema! ¡Contesta este oficio o carta! ¡Redacta un ensayo sobre ...! ¡Presenta un informe de tal o cual actividad!, porque lo consideran difícil. (v. apéndice C)

Carecen de un proceso consciente de planificación, organización y control sobre la lengua escrita, y dicho por ellos mismos, no tienen voluntad para su aprendizaje y quizá tampoco entusiasmo y deseo tenaz para adquirirlo. Argumentan “que no necesitan saber redactar” porque “eso lo hará la secretaria” y ellos tendrán siempre a su disposición

alguna en el desempeño de su profesión, de la cual será más importante dominar las técnicas y los conocimientos.” (v.apéndice C)

Es obvio que hablar de dominio en la redacción y más aún de la composición escrita denota una habilidad estratégica, una capacidad de evocar significados que implica utilizar sistemas simbólicos en transacciones interpersonales mediatas e inmediatas que a unos lectores/escriitores les resulta más fácil y rápido de adquirir, desarrollar y dominar, que a otros; pero una visión transaccional implica aún más la problemática de la interpretación y la redacción de textos teniendo en cuenta el contexto de uso para poner a prueba la escritura y lectura bajo distintas construcciones de significados que tienen lugar en el lector cuando va decodificando diferentes tipos de textos, inventando historias, reinventando la ortografía y demostrando autocontrol sobre las convenciones de la lengua escrita hasta el punto de emitir secuencias extendidas y complejas, es decir, producir una comunicación efectiva.

De nueva cuenta, y al igual que en la lectura, están conscientes de la necesidad de aprender a escribir, de escribir para aprender. Están conscientes de componer para comunicarse; pero dicha necesidad la encuentran asociada a los aspectos de carácter utilitario, que real y prácticamente, inciden en actitudes de resistencia por una conciencia de la lengua de competencia estratégica.

En esta forma, el reducido concepto utilitario y práctico de los alumnos por el aprendizaje de la lectura y la composición escrita abunda en los conocimientos, actitudes y valores adoptados por los usuarios de la lengua de una manera inmediata, limita la criticidad y mantiene separada la realidad natural y social. Además se origina y agrava

por los modelos de vida impuestos por los mecanismos institucionales, la función tradicional de la escuela y por la propia familia.

De ahí que un elemento más que redundante en las causas por la indisposición del conocimiento y la cultura consiste en anteponer a la lectura en continua elección de formas de expresión y comunicación. Así, la obtención de una conciencia inmediata reside en el uso indiscriminado de la televisión, la computadora y los aparatos de sonido. En el número y la cantidad de razones para explicar esa obtención de conciencia inmediata sería una idea aferrada considerar que estos medios de comunicación son los únicos causantes del estado que prevalece entre los alumnos de bachillerato de este ámbito educativo, en torno a la lectura y la redacción, que además resultan imprescindibles e insustituibles porque vinculan formas y modos de vida en una era en la que la información que se obtiene orienta también una necesidad educativa que se relaciona directamente con el aprendizaje de la lectura y la redacción. Sin embargo, en el contexto situacional que nos ocupa es un círculo vicioso: escasez de acervo bibliográfico y documental, una sola biblioteca pública en la ciudad y la selección preferente de un periódico local controlado versus la televisión, la computadora y las grabaciones musicales.

No hay lectores que perciban la necesidad por la lectura y la redacción de fondo, de opinión, de creación y recreación que irrumpa la preferencia de los usuarios por los medios masivos de comunicación.

Con la problemática específica descrita en los párrafos que anteceden se desprende que los estudiantes de bachillerato de esta institución educativa son producto de la influencia contextual que los rodea. No poseen el hábito de la lectura porque ésta se

encuentra prácticamente en desuso y enfrentan un problema más severo; no leen lo que no les interesa y no leen lo que no comprenden, menos aún, no componen por escrito porque habría que dedicar a ello mucho tiempo y esfuerzo para hacerlo.

Detrás de lo anterior se recapitulan los problemas fundamentales que en materia de lectura y redacción aquejan a los estudiantes de bachillerato de este sector seleccionado, los cuales se enuncian a continuación:

#### Ámbito de la Lectura:

- Los alumnos tienen problema para seleccionar la clase y calidad de lectura que les pueda proporcionar un beneficio intelectual, procedimental y actitudinal.
- Los alumnos tienen problema para identificar la fuente de consulta apropiada para cada situación específica de aprendizaje.
- Los alumnos no procesan (codificar y decodificar) la información procedente de textos escritos, en forma lógica y organizada.
- Los alumnos no manejan la estructura textual ni estimulan los procesos de almacenamiento, recuperación y uso de la información.
- Los alumnos presentan problema al invocar el significado del mensaje escrito para interpretarlo y compararlo.
- Los alumnos no generan ideas, pensamientos y puntos de vista propios con argumentación y sustentación sólida.
- Los alumnos tienen problema para adquirir y usar conocimientos significativos en situaciones que enfrentan en su interacción con el medio ambiente.

#### Ámbito de la redacción:

- Los alumnos muestran problema para planear, organizar y controlar un proceso de razonamiento que les permita construir textos escritos.
- Los alumnos presentan problema para analizar y sintetizar textos escritos.
- Los alumnos conciben el proceso de redacción a partir de elecciones lingüísticas reducidas, limitados repertorios lexicales y estructuras sintácticas incoherentes.
- Los alumnos sugieren la existencia de significados como algo que debe expresarse con las palabras y estructuras que tienen a su disposición pero que no corresponden al significado intentado ni al bagaje lingüístico de su nivel escolar.
- Los alumnos no insertan una organización jerárquica (ascendente o descendente) en los procesos de redacción.
- Los alumnos no planean la composición escrita con una orientación o fin, ni la conducen mediante objetivos de trabajo redaccional.

### 1.3 Identificación de necesidades

Para abordar las situaciones específicas descritas en la realidad educativa de los estudiantes de bachillerato del primer semestre del Colegio Frida Kahlo en el Taller de Lectura y Redacción, con respecto a la comprensión lectora, vale la pena destacar que simplemente leer no es lo mismo que comprender lo que se lee. Se puede precisar esto diciendo que todo texto puede ser comprendido, pero que esa comprensión puede ser pobre o rica, mediocre o suficiente, superficial o profunda, parcial o global, de acuerdo con las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector. De ahí que, cada una de las circunstancias que se mencionan contengan algunas perspectivas: ¿Qué deben leer los alumnos para la obtención de conocimientos y valores socioculturales? ¿por qué es necesario el aprendizaje de la lectura para la obtención de los elementos socioculturales?

¿cómo se debe realizar la lectura para conceptualizar e interpretar el contenido? ¿con qué estrategias metodológicas lo pueden lograr?

Si se pretende que el estudiante de preparatoria adquiera y desarrolle la destreza para la comprensión lectora sobre producciones intelectuales de pluralidad temática ¿será preciso establecer la diferencia entre lectura neutra, insustancial y desaprovechada y la lectura de comprensión? así como también ¿será necesario dotar al alumno lector de los instrumentos metodológicos para que pueda profundizar, sistemáticamente, en la comprensión de los textos sabiendo que diferentes lecturas alcanzan diferentes estratos y momentos de comprensión del texto y que esa comprensión es diferente en cada uno de los lectores?

Las respuestas a las diferentes preguntas planteadas es afirmativa, porque parten de la consideración de que la lectura posee la cualidad de convertir al hombre en una persona selectiva, reflexiva y crítica, ante la influencia contextual de su propio entorno. El logro de tales habilidades requiere de la concientización del estudiante sobre la función, objeto y utilidad de la lectura en su vinculación con múltiples aspectos de la vida cotidiana; mejorar su actitud hacia el conocimiento haciéndole entender su valor formativo en la construcción de significados conectados con su experiencia personal; conducirlo en la formación de estrategias de aprendizaje que le permitan introducirse en diferentes áreas del conocimiento; desarrollar su potencial intelectual y estimular comportamientos, actitudes y valores socioculturales que fomenten la construcción de un sujeto consciente, reflexivo y crítico comprometido con su realidad.

Para analizar las diferentes perspectivas introducidas en este apartado, a continuación serán precisadas las situaciones deseadas:



### 1.3.1 Tipo y clase de textos

Para el maestro y los alumnos, la selección de los materiales de lectura constituyen la herramienta fundamental que guía la instrucción y la práctica de la comprensión lectora de conocimientos, actitudes y valores socioculturales. La selección pertinente proporciona los acontecimientos didácticos para producir el aprendizaje significativo, tanto para que el material sea aprendido como para que el sujeto sea hábil para aprenderlo. Es necesario que el material no sea arbitrario; sino que posea significado y sentido en sí mismo. Un material posee significado lógico o potencial si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos, porque no siempre los materiales estructurados con lógica se aprenden de manera significativa y es necesario que cumplan con otras condiciones para que la persona los aprenda, como por ejemplo, el interés, la curiosidad o la estrategia empleada. Por lo tanto, es indispensable que el sujeto muestre una predisposición positiva para el aprendizaje significativo, dado que comprenderlo requiere siempre de esfuerzo sistemático y deliberado y el estudiante debe tener algún motivo para esforzarse y hacerlo (Ausubel, 1983).

En relación con las tipologías y estructuras textuales en que se organiza la información escrita, Adam (1985) ya distinguía los textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivo/inductivos. León y García Madruga (1989) diseñan una clasificación más general entre textos narrativos, descriptivos y expositivos. Cooper (1990) distingue dos estructuras básicas: la narrativa y la expositiva y dentro de éstas al texto descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo.

Por su parte, la clasificación de Kaufman y Rodríguez (1993) resulta ser una manera muy útil e interesante para organizar los textos para la enseñanza, a partir de su trama y

estructura, según sea descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional y según sea su función, informativa, expresiva, literaria y apelativa. Esta clasificación, organizada en forma de doble entrada, permite identificar tipos de textos que tienen presencia en la escuela y sobre los que es posible trabajar y aprender. Justamente esta clasificación pone de manifiesto un factor que resulta evidente para este propósito, y éste es, que los textos tengan un uso social.

La elección de esta tipología implica tres condiciones: primera, hacer referencia a la claridad o coherencia del contenido de los textos, de que la estructura resulte familiar y conocida para el alumno y de que el léxico, la sintaxis y la cohesión interna tengan un nivel aceptable. Esto no quiere decir que los textos deban estar explícitamente elaborados para la escuela, sino que sean textos de uso social que posean tales características; segunda, el grado del conocimiento previo que posea el lector sea pertinente para el contenido del texto, lo que no quiere decir que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para comprender el contenido, y; tercera, la referencia de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee; para detectar y compensar las posibles fallas y errores en la comprensión; para hacerse responsable de que pueda construirse una interpretación para el texto, para aprender de él, para hacerse consciente de qué entiende y qué no, y finalmente, de que pueda proceder a solucionar los problemas que eventualmente se le presentan en su contacto con el texto.

### 1.3.2 Procesamiento metodológico de la lectura

La lectura es una actividad multidisciplinaria. Cada una de las disciplinas que participan a su modo e interés específico en su fenomenología son la lingüística, la inteligencia artificial y la psicología instruccional.

El interés de la lingüística recae en la descripción del lenguaje mismo y de sus principios generales- empleando la terminología de Chomsky (1957), a la lingüística le preocupa la competencia más que la actuación. Por su parte, la inteligencia artificial considera el lenguaje un problema de construcción de algoritmos que emulan algunas funciones del lenguaje humano; su propósito no es describir los procesos lingüísticos humanos, sino elaborar algoritmos que realicen cálculos lingüísticos de modo eficiente. Los afanes de la psicología instruccional se dirigen a mejorar o crear técnicas de aprendizaje. Son objetivos significativos para ella cómo perfeccionar las técnicas de aprendizaje de la lectura, cómo extender los hábitos lectores entre los estudiantes o cómo diseñar textos más comprensibles.

Dentro de la perspectiva del pensamiento y el lenguaje, corresponde a la psicología cognitiva de la lectura, denominada psicolingüística, considerar la lectura como un conjunto de operaciones mentales realizadas por un sistema de procesamiento específico: el sistema cognitivo; porque mantiene una estrecha comunicación con las disciplinas del lenguaje. Así, las categorías descriptivas que subyacen a la psicología cognitiva suponen un procesamiento de cómo el sistema cognitivo ejecuta una función tan compleja como es la comprensión.

La comprensión y la lectura implican un análisis al funcionamiento de los momentos de procesamiento lector, consistentes en la representación del referente de texto, la suma de las palabras individuales y la construcción de significados globales del texto, lo que

hace pensar que el procesamiento específico para facilitar la comprensión de la lectura debe considerar, además, las características del texto, las características del lector y el contexto; dispuestas de tal manera que propicien el dominio de habilidades lingüísticas y estrategias de aprendizaje hacia actitudes metacognitivas.

El texto, según lo definen Halliday y Hasan (1975 en Goodman, 1986:29), es la “unidad básica de significado del lenguaje”. Tiene la capacidad de evocar significado pero no contiene significado en sí mismo; el significado no es una característica del texto. Los autores construyen sus textos para que los lectores los comprendan. El significado está en el autor y en el lector y la comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado.

El lector es el personaje que refleja una historia social y cultural propia. Su experiencia con el lenguaje y con distintas expectativas e intereses se deslizan y varían en la forma de acercarse con el texto. Lector y texto están inmersos en transacciones complejas, no lineales; sí recurrentes y autocríticas, puesto que existe una sensación de correspondencia entre el texto y el lector, y de éste, con un significado evocado.

El paradigma transaccional exige presentarse aquí, porque se nutre de los tres elementos expuestos: lector, texto y contexto, para describir por completo la manera en la cual el término deberá aplicarse al procesamiento de la lectura.

La evocación del significado en la transacción con un texto es sin lugar a dudas interpretación en el sentido de ejecución, y la teoría transaccional combina esto con la idea de interpretación como elaboración individual. La evocación se transforma en el

objeto de interpretación en el sentido de elucidar y explicar. La interpretación expresada, por ende, toma elementos de todos estos aspectos en la transacción integral.

A mayor abundamiento, la lectura, citando a William James (1890) es “una actividad de elecciones” (I.284) y precisamente tal característica es inherente al texto cuando cada tipo de relaciones es adoptada por la actitud selectiva del lector que trae hacia su centro de atención ciertos aspectos y remitiendo otros hacia la periferia de la conciencia. Aquí volvemos al concepto básico de que los seres humanos siempre están implicados en transacciones y relaciones recíprocas con un ambiente, un contexto, una situación total.

Por lo mismo, tanto el tratamiento de la lectura como el de la redacción, contienen sensibles características transaccionales, son un conjunto de habilidades asociadas, las cuales sin un sentido de contexto perderían toda conexión significativa. El ambiente del aula, la atmósfera creada por el maestro y los alumnos entablan transacciones mutuas que se amplían todavía más con el contexto institucional, social, cultural y textual.

### 1.3.3 Procesamiento metodológico de la composición escrita y la redacción

Diez principios de índole pedagógica y metodológica son enfocados a partir de las aproximaciones didácticas de la escritura de Donovan (1980), Cooper (1978), Applebee (1981b) y Applebee (1981c), que sirven de marco para describir cómo nace un escrito y qué procesos los generan. La propuesta de estos autores está organizada por Serafini (1985), atendiendo a un nivel de complejidad que se asume metodológicamente para crear un currículum sobre la escritura. La propuesta de Serafini pone énfasis en la tipología de los textos, por cuanto a sus características, intenciones comunicativas, funciones, objeto, disposición y estructura que visualiza de manera creciente los alcances en la realidad curricular sobre la enseñanza de la redacción en el aula.

Los principios adaptados para este propósito didáctico son los siguientes:

1. Un escrito es el producto de operaciones elementales y complejas que el estudiante realiza. Conlleva actividades o fases propias del proceso de escritura, tales como predesarrollo, desarrollo verdadero, reunión de reacciones y comentarios sobre el desarrollo, revisión y redacción final.
2. Aprender a escribir es más exitoso si se realizan en orden las fases de fluidez, coherencia y corrección.
3. La familiaridad con las técnicas de realización de diferentes tipos de escritura de textos ayudan a la adquisición de diferentes capacidades (descriptiva, narrativa y argumentativa)
4. Realizar escritos con destinatarios y fines diferentes.
5. Aprender a componer escribiendo frecuentemente, pensando sobre diferentes materias, léxicos particulares y estructuraciones diferentes.
6. Escribir sobre temas y contextos reales sobre los cuales se haya tenido experiencia y que se constituyan en ambientes de audiencia efectiva.
7. Poner a disposición del estudiante modelos de escritos adecuados a su capacidad y posibilidad de ejercitación.
8. La gramática debe estar vinculada a la actividad de escribir y es útil y funcional en el sentido de conocer algunas reglas y usos gramaticales de la lengua.
9. Llegar al texto final del escrito por etapas sucesivas haciendo varias versiones y corrigiéndolas finalmente.
10. Corregir el escrito al alcanzar la suficiente familiaridad con éste.

Ante los principios esbozados surge la necesidad de establecer el enfoque deseado que representa la producción de la escritura en la forma de un modelo dinámico y recursivo. La serie de pasos utilizados suceden como en los modelos lineales pero no necesariamente significan seguir un orden determinado, ya que en la realidad el alumno escritor desarrolla cada operación varias veces en las distintas fases de realización del texto.

El desarrollo de la didáctica de la composición escrita parte de la agrupación de textos en géneros textuales en relación a las funciones generales del lenguaje: función expresiva, función informativo/referencial, función poética y función informativo-argumentativa; y de las características específicas del tipo de información, elección del lenguaje y la organización estructural. Es una lista orientativa de la clasificación que se articula con la utilidad de determinar los diferentes tipos de discurso que coexisten en la composición donde se observan los elementos implicados en el proceso: funciones, distancia entre el que escribe y el destinatario, distancia entre el que escribe y el objeto de redacción y la función escolar de la escritura.

La participación de las funciones puede ser transferida al ámbito de la práctica docente para proveer al maestro de elementos que le permitan juzgar la capacidad del estudiante y verificar su aprendizaje. Es decir, las funciones de la escritura trabajan en dos formas: como instrumento de aprendizaje y como objeto de evaluación. Los resultados de un escrito en el acto de comunicación son clasificados según los destinatarios (uno mismo, diferentes lectores, compañeros y el profesor), objeto de estudio (distancia física, psicológica y temporal en presente, pasado y habitual, discurso

sobre lo que puede, podría o podrá suceder y lo fantástico) y, finalmente, las argumentaciones y especulaciones propias de la redacción-ensayo.

De esta manera se sugiere que la categorización de los escritos responden a la generación de capacidades de desarrollo progresivo porque parten desde los escritos expresivos de los cuales es necesaria la capacidad de saber expresarse y saber transcribir, siguen con los escritos informativo/referenciales que requieren la capacidad de que el escritor sepa secuencializar, sintetizar, definir, explicar y saber documentarse; luego continúan los escritos creativos que además de sostener el mismo nivel de los de tipo informativo/referencial requieren la capacidad de saber inventar y expresarse con un lenguaje desacostumbrado y, finalmente, de los escritos informativo/argumentativo que demandan la capacidad de saber defender una tesis, determinar las relaciones causa y efecto y la de confrontar y clasificar las ideas propias con otras, con criterios fundamentados.

La metodología de la escritura propuesta es una posibilidad completa para nuestro contexto educativo. Satisface las necesidades fundamentales, crecientes y complejas que prevalecen en el acto de enseñar a escribir. En la medida de una minuciosa labor de adaptación que responda al requerimiento de las selecciones técnicas, el inventario de procedimientos adoptados y las recomendaciones organizativas del proceso de composición se pondrá la categoría curricular de un enfoque consciente y constructivo de la relación pensamiento/palabra ante cómo enseñar a escribir con un conocimiento claro y preciso.

#### 1.3.4 Estrategias de aprendizaje



Los lectores utilizan estrategias cognitivas para el aprendizaje de la comprensión de la lectura y la composición escrita. Tales estrategias asumen particular importancia en la construcción del significado durante los eventos de lectura y escritura.

Algunos autores como Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987) definen las estrategias de aprendizaje como “secuencias de procedimientos y actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información” (en Pozo, 1987b, pp. 14, 45-77), es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones que se realizan sobre determinadas informaciones, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas.

Empezando por su parte final, y desde la perspectiva constructivista, adquirir, almacenar y utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, de organizarla y categorizarla, lo que favorece el recuerdo comprensivo de esa información y su funcionalidad. Siguiendo con la definición, el carácter de las estrategias no prescribe ni detalla totalmente el curso de las acciones a seguir, más bien son, como señala Valls (1990) “sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”. Esta es otra característica de las estrategias: tomar decisiones en función de unos objetivos. Por ello, tanto la presencia de un objetivo, la autodirección y el autocontrol deberán conducir a los propósitos, porque son parte componente de las estrategias.

Por lo anteriormente expuesto se considera que la aproximación componencial de Goodman (1980:53) contiene dichas posibilidades estratégicas, ya que sugiere que las estrategias generales de aprendizaje de la lectura y la escritura son: a) iniciación o tarea

de reconocimiento; b) muestreo y selección; c) inferencia; d) predicción; e) confirmación; f) corrección y g) terminación.

La estrategia de iniciación o tarea de reconocimiento “es la exigencia por una decisión explícita de activar los esquemas adecuados”(Goodman, op cit. p.54), es decir, de relacionar una cadena de acontecimientos en particular. La estrategia de iniciación que utiliza el lector empieza a partir del momento en que registra algo en su entorno visual como texto para leer.

La estrategia de muestreo y selección indica que “sólo se hace un muestreo y selección del entorno y de la información que sólo será más útil y productiva.” (Goodman, op. cit. p.55). Su efectividad depende de la totalidad del conocimiento que tiene el lector respecto del lenguaje, la lectura y el texto específico en el contexto situacional de que se trata.

La inferencia es una estrategia general de “predecir la información necesaria pero desconocida” (Goodman, op. cit. p. 55). Los esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que se tomen decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales se presupone la información faltante. El lector lleva a cabo deducciones tentativas, dependiendo de cuánta confianza tenga en su capacidad de comprender un texto dado. La inferencia se aplica a todos los aspectos de la lectura y la redacción - grafofónicas, sintácticas y semánticas- es más, infiere la información que está explícita y también la implícita.

La estrategia de predicción “exige la capacidad de predecir y anticipar lo que viene”(Goodman, op. cit. p.56). Hace que el proceso fluya a medida que el lector construye el texto y el significado. Las predicciones se basan en la información explícita

y en la ya inferida de tal modo que el lector se dé cuenta de cuánto estaba explícito y cuánto tuvo que deducir. La predictibilidad es un concepto muy útil y teóricamente más sólido que el hecho de que ese texto sea legible para tal lector. Una predicción “es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía, lo estará en algún punto del texto; en cambio, una inferencia proporciona información que aún no se ha producido en el texto”(Goodman, op. cit. p.56).

La estrategia de confirmación implica que la inferencia y la predicción realicen un autoexamen durante la lectura, que sean congruentes con la nueva información. La estrategia de confirmación hace posible esta verificación. En general, la confirmación debe hacerse en base a la significación del texto que se está construyendo. Específicamente, se basa en que se cumplan y no en que se contradigan las expectativas de significado del texto. (Goodman, op. cit. p. 57)

Los lectores y escritores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado. “Las estrategias de corrección son de dos tipos: una consiste en volver a evaluar la información ya procesada y hacer inferencias alternativas, predicciones e interpretaciones alternativas; la otra, en regresar al texto para recopilar más información”(Goodman, op. cit. p.57)

La estrategia de terminación es una decisión deliberada, es decir, una decisión que inicia la lectura o la escritura y también la termina. La estrategia de terminación se utiliza sólo cuando el lector/escritor alcanza el fin del texto. Los lectores y escritores pueden decidir terminar la lectura y la composición en cualquier momento en razón de su falta de interés, falta de comprensión, aburrimiento, falta de tiempo o cambio de las

circunstancias. Esta estrategia tiene una disponibilidad constante y puede ocurrir en momentos especiales.(Goodman, op. cit. p.58)

En términos generales, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente relacionadas con la metacognición, es decir, con la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre la actuación propia, de planificarla, de evaluarla y de modificarla; permiten dirigir y regular nuestras acciones; y como afirman Nisbett y Shucksmith (1987) constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales.

### 1.3.5 Tipo de aprendizajes y valores socioculturales

La naturaleza de los conocimientos y valores socioculturales seleccionados para el aprendizaje interpretativo y crítico de la comprensión de la lectura y la composición escrita deben contener tipos básicos de conocimiento: conceptos, actitudes y valores socioculturales. A partir de ellos se requiere la acción sistemática y deliberada de las estrategias de aprendizaje mencionadas anticipadamente.

Un aprendizaje de conocimientos requiere la dotación previa de objetivos concretos sobre el propósito de la lectura y la escritura que aporten al lector/escritor de conocimientos relevantes, explícitos e implícitos que hagan comprender los conocimientos pertinentes del contenido de que se trate. Los conocimientos que se han de sugerir deberán proponerse mediante una escala de significatividad creciente. Es decir, donde las representaciones, o sus referentes, sean más simples que los conceptos y a su vez, las proposiciones más complejas que los conceptos, dispuestos de tal manera que produzcan el enriquecimiento sociocultural del sujeto.

Tratar de desarrollar las capacidades que gobiernan el aprendizaje de la lectura y la escritura en el individuo, su desarrollo y conducta de pensar es enseñar a aprender

conocimientos, actitudes y valores ante situaciones y eventos reales con actitud fuerte. La fuerza de esta actitud depara en acciones socialmente comprobables, como el respeto a los semejantes, a los puntos de vista ajenos, la tolerancia, la responsabilidad ante el conocimiento, la cultura por el trabajo intelectual, la justicia individual y social, la autoevaluación crítica y consciente y la autoestima consciente.

Una actitud cognitiva, plenamente humana, abre las puertas de un rendimiento rico en experiencias y el papel del maestro cobra el carácter de impulsor, de motor de voluntades para la consecución de actitudes exitosas. El maestro cuenta con las posibilidades de generar voluntades decididas y firmes para lograr las expectativas del curso de lectura y redacción y es claro que no conseguirá esa entrega con posturas pseudocientíficas, artificiales, ajenas a la vida de los estudiantes. Es necesario que el maestro luche por levantar y dirigir un proceso de aprendizaje de actitudes y valores hacia fines más nobles, más limpios, más claros y más sinceros, más humanos...

#### 1.3.6 Procesos instruccionales

Lo anterior supone un cambio apreciable, deliberado y consciente con respecto a la estrategia didáctica del maestro. Aquí los esquemas de enseñanza tradicionales que versan sobre ausencia de planificación instruccional, carencia de enfoques y objetivos, selección arbitraria de materiales instruccionales, mecanismos repetitivos y sin sentido, no funcionan para el desarrollo de las habilidades intelectuales de la lectoescritura; por lo que el procedimiento instruccional debe orientarse desde posiciones constructivistas y funcionales hacia la mejor forma de enseñar a aprender a escribir y leer críticamente.

Conviene subrayar que una concepción constructivista de la intervención pedagógica, como señala acertadamente Resnick (1983), no renuncia en absoluto a

planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, ni a plantearse y responder con la mayor precisión posible las preguntas tradicionales del currículum: qué enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar. Lo que sucede, por supuesto, es que estas cuestiones adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde una perspectiva constructivista de la intervención pedagógica. Es decir, una posición constructivista de la intervención pedagógica cuya idea directriz consista en postular la creación de las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimientos que construya el alumno en el transcurso de sus experiencias con el lenguaje y el pensamiento sean lo más adecuadas y ricas posibles.

Una instrucción así, también considera las condiciones psicosociales y pedagógicas reales de los educandos, que tomados en su individualidad y en su conjunto, sitúan la actividad mental constructiva del alumno sobre la base de sus procesos de desarrollo personal. La idea general de llevar a cabo una enseñanza mucho más basada en el dominio de habilidades de adquisición y construcción de conocimientos no es característica sólo de las ciencias del lenguaje y la comunicación, sino también de otras áreas del saber social y cultural del hombre; pero la planificación consciente y metodológica de su enseñanza contiene las características de un proceso dialéctico que permiten hacer interactuar al currículum, los programas de aprendizaje, los programas de contenidos y los programas de acciones.

Si se entiende que leer es comprender y razonar en el texto, con el texto y el contexto, las operaciones mentales implicadas se pueden suscitar en terreno reales y vivenciales de la práctica educativa. El terreno interáulico del taller de lectura y redacción posee las condiciones propicias para el procesamiento metodológico de la

lectura y composición. Pone acento en la planificación de la enseñanza -antes, durante y después de las tareas- caracterizada por objetivos de enseñanza y aprendizaje, estrategias instruccionales y la creación de situaciones específicas, significativas y constructivas a lo largo de las etapas del proceso de razonamiento y la comprensión con el lenguaje y el pensamiento.

El taller de lectura y redacción es el contexto donde los textos pueden ser sometidos a la producción, el análisis y a la corrección, porque estando acordes a los objetivos curriculares del programa de contenidos, de procedimientos y de acciones, coadyuva a las posibilidades formativas del alumno en su calidad de aprendiz de escritor y de la esencia cíclica, entre lectura y escritura, es posible enseñar a utilizar el potencial cognitivo del alumno en pos de la construcción de conocimientos significativos asumiendo actitudes de autoevaluación crítica y responsable, bajo la conducción del maestro en su rol de tallerista.

Por tanto, al ser la lectura y la redacción un modo de comunicación mediante el lenguaje escrito, se efectúa una actividad transactiva interpersonal: un producto de la mente humana, destinado a otra mente humana.

#### 1.4. Selección de necesidades

El análisis realizado a las situaciones deseadas hace pensar en innumerables encuentros que prevalecen entre el alumno y el maestro en el contexto educativo para el proceso de adquisición, formación, desarrollo y evaluación de los procesos de lectura y redacción. Hace falta entonces:

Ámbito de la lectura

- Clarificar la función y objeto de la comprensión lectora en su vinculación con múltiples áreas del saber humano.
- Formular, en forma específica, los objetivos e intenciones educativas de la comprensión lectora.
- Definir contenidos de naturaleza psicológica y lógica, pertinentes y apropiados para los adolescentes de preparatoria.
- Poner a disposición del estudiante la selección del capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad para garantizar las bases curriculares del nivel de educación media superior.
- Resaltar los contenidos, habilidades intelectuales, hábitos de trabajo y cualidades personales que tengan que ver en la construcción de sujetos comprometidos socialmente.
- Preparar y seleccionar contenidos de lectura didácticamente adecuados.

#### Ámbito de la producción escrita

- Estimular la redacción basada en conocimientos, actitudes y valores que fomenten la reflexión y la crítica.
- Redefinir un proceso de enseñanza/aprendizaje para la redacción que propicie la formación de sujetos capaces de producir, revisar y corregir escritos propios.
- Emplear una metodología de composición escrita que estimule los procesos mentales hacia el desarrollo de estructuras cognitivas necesarias para la comprensión en otros campos del saber humano.
- Construir estrategias de escritura y pensamiento crítico en áreas de contenido diverso.

#### 1.4.1. Hipótesis preliminar



Detrás de lo previsto, se deriva la idea de establecer un diálogo entre los factores que explican las situaciones de la lectura y la redacción. Es preciso que las situaciones deseadas y requeridas se impacten en la necesidad de configurar una opción instruccional dentro de la asignatura del Taller de Lectura y Redacción para los estudiantes de bachillerato, por lo que habrá que detenerse a establecer una hipótesis preliminar:

*La aplicación adecuada de una propuesta didáctica basada en un algoritmo de trabajo intelectual y un programa instruccional interactivo y transaccional de lectura y producción escrita estimulará el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos y favorecerá la adquisición, formación y desarrollo de conocimientos, actitudes y valores socioculturales.*

#### 1.5. Definición del problema

La hipótesis supone distinguir y valorar los elementos clave del proceso de lectura y composición escrita en vinculación con el alumno, el maestro, la familia, la escuela y la sociedad. Todos ellos se conjuntan para facilitar, o no, la comunicación con los textos escritos; es decir, la manera como los lectores leen a los escritores, la clase de materiales seleccionados para la instrucción y enseñanza de la lectura y la redacción, las preguntas que se hacen y la realimentación que se requiere. Por lo que resulta pertinente plantear el problema del caso en los siguientes términos:

##### 1.5.1. Enunciado del problema

*¿Cómo desarrollar y aplicar una estrategia de instrucción que permita generar en los alumnos habilidades y actitudes reflexivas y críticas para la comprensión de la lectura considerando tipo, contenido y calidad de textos para, finalmente, expresar por escrito textos propios vinculados a una realidad natural y social?*

El problema se subdivide en otros más específicos:

- ¿Cómo introducir en el taller de lectura y redacción un procedimiento instruccional que estimule capacidades reflexivas y críticas de comprensión lectora y composición escrita en los alumnos para la resolución de problemas contextuales?
- ¿Cómo desarrollar la calidad de pensamiento y el sentido crítico del alumno lector/escritor?
- ¿Cómo promover las estrategias de comprensión lectora necesarias en la producción de textos escritos?
- ¿Cómo aplicar los aprendizajes obtenidos en otros ámbitos de conocimiento?

#### 1.5.2. Delimitación del problema

Con el propósito de delimitar los aspectos inmersos en esta problemática es necesario enfatizar que la comprensión de la lectura y la redacción de textos parten de los conceptos y definiciones de los procesos involucrados: lectura y composición escrita. Se tendrán que determinar las estrategias didácticas necesarias para el desarrollo de habilidades en el procesamiento de la lectura; establecer el proceso instruccional de la lectura y la redacción; analizar y aplicar un programa de trabajo basado en el procesamiento mental; establecer referentes conceptuales subyacentes al aprendizaje significativo, la formación de esquemas mentales y del pensamiento crítico que involucren a la lectura y la escritura asociadas en la construcción de significados.

#### 1.5.3. Justificación

El currículum básico nacional para el estudiante de bachillerato (1993) propone que el desarrollo de las competencias para la comprensión de la lectura y la redacción de textos son recursos indispensables en todos los tipos de conocimiento humano y dan

acceso a otros campos del saber. Son herramientas para expresar la creatividad y permiten reafirmar la identidad individual ante la posibilidad de integrarse a la cultura, porque propician las capacidades de abstracción e imaginación, reproducen simbólicamente la realidad, construyen el objeto y despiertan la conciencia.

Es por ello que, actualmente, y más que nunca, el estudiante de bachillerato debe enfrentar un nuevo mundo con armas efectivas, dominar sus estrategias intelectuales en la organización de su pensamiento y desarrollar la capacidad de reflexionar y conceptualizar la realidad para construir y deconstruir escritos textos escritos.

Por lo anterior, se piensa que esta propuesta didáctica aplicada al taller de lectura y redacción contiene dichas posibilidades, ya que es básicamente formativa. Toma en cuenta la relación clave entre la lectura y la escritura y asigna un papel activo y reflexivo del alumno bajo la conducción del profesor. El taller, como estrategia didáctica, posibilita el estímulo intelectual del alumno, los productos de aprendizaje pueden resultar apropiados para entender las diversas estructuras y funciones del texto.

La ejecución gradual y sistemática de las estrategias didácticas creadas en el espacio del aula contribuirán al logro de cambios positivos en el alumno que se reflejarán en actitudes, habilidades y valores frente a procesos de enseñanza y aprendizaje que apliquen y manejen contenidos sociales y culturales.

La metodología de la enseñanza resulta ser la base fundamental para la estimulación de un tipo de aprendizaje, que como la lectura y la composición escrita, fortifican la existencia de las relaciones entre las estructuras cognitivas del lector y sus habilidades para producir textos escritos. La aplicación y ejercitación continua darán lugar a la formación de estructuras de pensamiento que permitirán analizar y sintetizar el

contenido de un texto; establecer las relaciones entre los conceptos para extraer el sentido del texto y su interpretación crítica. De esta manera se espera afectar positivamente el potencial cognitivo y el desempeño académico del alumno.

#### 1.6. Metas y objetivos del proyecto

Ante las implicaciones que se han justificado corresponde ahora definir las metas y objetivos del proyecto:

##### 1.6.1 Meta

Diseñar y aplicar en el Taller de Lectura y Redacción una propuesta de instrucción basada en los presupuestos teóricos del paradigma transaccional de Louise Rosenblatt (1985) sobre la lectura y la escritura; el enfoque interactivo de comprensión de la lectura propuesto por Dechant (1991) y la teoría de la redacción como proceso cognitivo de Linda Flower y John R. Hayes (1994) mediante el procesamiento intelectual de diferentes estratos y momentos de la lectura y escritura, para reconocer, redefinir y reorientar los problemas relativos a la comprensión de la lectura y la redacción de escritos que aquejan a los estudiantes del primer semestre de bachillerato del Colegio Frida Kahlo.

##### 1.6.2. Objetivos

- Revisar, mediante un estudio exploratorio, la estructura curricular del programa de lectura y redacción para conjugar los propósitos, criterios y elementos sustantivos del perfil general básico del bachiller hacia la definición de habilidades y competencias básicas (conocimientos, actitudes y valores socioculturales) que se habrán de formar para el bachiller en el campo de conocimiento del lenguaje y la comunicación.

- Diseñar las estrategias clave para la enseñanza de la lectura y la redacción que compartan el conocimiento de la lengua (conceptos), las estrategias y habilidades cognitivas y procedimentales para abordarla (procedimientos) y la forma con la cual el usuario de la lengua haga uso y se acerca a ella (actitudes) para interpretar y expresar una realidad significativa (valores socioculturales).
- Aplicar la propuesta instruccional para los alumnos del primer semestre de bachillerato en el taller de lectura y redacción incorporando estratos y momentos de procesamiento de la información escrita que induzcan al aprendizaje consciente y crítico de la lengua.
- Evaluar cualitativamente los resultados de aplicación de la propuesta didáctica mediante un reporte descriptivo.

### 1.7 Estrategia general

La estrategia general está enmarcada a partir de la meta y los objetivos establecidos. Su desarrollo implica seguir un plan que combine las cuatro fases o etapas subyacentes: estudio exploratorio, diseño de la estrategia clave, aplicación de la propuesta y evaluación de resultados.

#### 1.7.1. Estudio exploratorio

La primera etapa tiene como finalidad analizar el conjunto de los aspectos curriculares del programa de la materia frente a los acontecimientos didácticos concretos en el aula. La situación se contrasta entre los propósitos generales del nivel educativo, los objetivos del programa, los contenidos temáticos y los conocimientos existentes en los alumnos. Comprende las siguientes actividades:

- Recabar información vivencial de los alumnos sobre el estado prevaleciente de la comprensión lectora y la redacción de textos, para seleccionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que contribuirán a la conformación de la propuesta.
- Seleccionar, organizar y estructurar, lógicamente, los materiales de lectura y escritura pertinentes al propósito del programa de la materia y al interés propio de los alumnos.

#### 1.7.2 Diseño de la estrategia clave

La naturaleza de esta segunda etapa contiene el enfoque y el tratamiento de la instrucción para la enseñanza de la lectura y la redacción. Está inscrita, de manera coexistente y plural en los currícula, la importancia de la construcción del conocimiento significativo y la socialización del sujeto bajo condiciones de una planificación basada en las necesidades del alumno para la adecuada adquisición de habilidades en el área de la lectura y la escritura.

Dado lo anterior se propone:

- Enunciar los objetivos generales del curso, describiendo lo que el estudiante será capaz de hacer después de una lección o clase propuesta. La importancia de esta enunciación reside en que tanto el maestro como los alumnos mantengan, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, el fin de la intención educativa.
- Determinar los objetivos centrados en las habilidades y competencias específicas a desarrollar; además de definir el resultado terminal esperado: leer (descodificar) y escribir (codificar) eventos del lenguaje y el pensamiento.

- Definir los tres tipos de contenidos de aprendizaje (información o conocimiento, procedimiento, actitudes y valores), haciendo hincapié en las jerarquías y ordenamiento de un programa curricular enfocado a conocimientos más complejos.
- Describir los acontecimientos didácticos para la práctica de los procesos que subyacen en las lecciones y actividades de los alumnos y el maestro.
- Elaborar criterios de evaluación formativos que estén destinados a evaluar el proceso de aprendizaje y los productos finales de los estudiantes.
- Elegir medios y materiales que respondan a estímulos necesarios para los acontecimientos didácticos
- Decidir aspectos de realimentación que impliquen revisión y corrección de los criterios evaluados en el proceso global.

#### 1.7.3. Elaboración de la propuesta didáctica.

La tercera fase de la estrategia se refiere a la explicitación y elaboración de la propuesta en forma concreta y objetiva. La construcción conjuga la interacción didáctica, el procesamiento de la información y la idea de negociación de los significados de los materiales de estudio. Estos elementos pretenden ser construidos en unidades y lecciones fundamentadas en el marco teórico de la presente propuesta mediante la metodología interactiva del modelo de lectura de Dechant (1991), la teoría transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt (1994), la estrategia de redacción como proceso cognitivo de Flower y Hayes (1994) y el algoritmo de trabajo de los procesos de pensamiento de Sánchez (1983).

#### 1.7.4. Aplicación de la propuesta didáctica

La cuarta fase del proceso estratégico se caracteriza por asumir el curso de las acciones. La potencialidad de esta etapa reside en que pueda contextualizarse. El componente esencial de la estrategia de aplicación del proyecto didáctico implica la autodirección y el autocontrol, es decir, la descripción, supervisión y evaluación del propio comportamiento de los participantes en el aula, con base en los objetivos específicos, para luego implementar las modificaciones necesarias.

Para lograr lo anterior se piensa desarrollar las siguientes actividades:

- Diseñar y aplicar la propuesta de instrucción de lectura y composición escrita para el primer semestre de bachillerato. Además, se diseñarán las actividades específicas con el uso de medios y materiales necesarios para su realización, durante el período comprendido del 26 de agosto de 1997 al 31 de enero de 1998.
- Describir, mediante la observación directa, la aplicación de la propuesta didáctica en la bitácora del caso.
- Analizar y evaluar los resultados obtenidos en cada etapa de lectura y producción escrita, bajo los rubros de acceso lexical, acceso semántico, acceso morfológico y acceso sintáctico.

#### 1.7.5. Evaluación de resultados

La fase final de la estrategia consiste en evaluar los resultados obtenidos. Con ello se complementa el proceso metodológico seguido. La evaluación es de carácter cualitativo y se realiza mediante el informe descriptivo del estudio de casos. El informe contiene la descripción contextualizada de los acontecimientos y los participantes, así como una idea de los valores identificados en la conciencia de los alumnos en su calidad de lectores/escriutores de la realidad sociocultural. Incluye, igualmente, un conjunto de



conclusiones, ventajas, limitaciones y sugerencias para la superación del problema de investigación, la hipótesis, las teorías y conceptos que lo sustentan; así como determinar los caminos de transferencia de las habilidades obtenidas por el alumno en otros campos de conocimiento curricular del nivel de bachillerato.

En síntesis, se trata de evaluar si efectivamente, o no, el proyecto didáctico sobre lectura y escritura propuesto contribuye a mejorar las estrategias que el lector/escritor utiliza para intensificar la comprensión y el juicio crítico de lo que lee y escribe, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de la comprensión. Con la valoración de los resultados de estas estrategias de aprendizaje aplicadas será posible, también, construir la interpretación y significancia de los textos y de que el alumno sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a sugerir posibles soluciones a los problemas encontrados.

### 1.8 Limitaciones del trabajo

Aplicar el proyecto instruccional de la lectura y la redacción asociadas en la construcción de significados, implica reflexionar sobre la personalidad y las actitudes de los actores inter y extraescolares del Colegio Frida Kahlo, ya que influyen en la construcción e interpretación de las circunstancias que tienen lugar en la forma de eregir las actitudes y los valores del ámbito intelectual que nos ocupa. Las limitaciones de la vida cotidiana, examinadas a continuación, plantean problemas relacionados con la concepción y la apreciación que, sobre la lectura y la escritura tienen los alumnos, la familia, los maestros y las autoridades.

Primeramente, los alumnos de bachillerato del Colegio Frida Kahlo, en su apreciación más amplia y manifiesta, resisten la idea que la lectura y la escritura les

puedan ser útiles. No perciben los beneficios de la práctica de la lectura y la redacción para su vida profesional y laboral. Las formas de la lengua escrita son consideradas experiencias transitorias propias del aula, condenadas a razones de resistencia por la reflexión y el análisis de referentes socioculturales. Es decir, los estudiantes argumentan categorías limitativas a la lectura y la escritura como fuentes de creación y recreación cultural, constituyéndolas en momentos pasajeros, inmediatos y de sentido común.

Lo anterior resulta altamente limitante porque genera una lucha continua y de creciente combate contra otro tipo de intereses y expectativas, a menudo establecidas por instituciones formales (la familia y la escuela) como por las informales (grupos de edad homogénea y distractores generados por los medios de comunicación masiva, entre otros) y más aún, cuando se ven precisados a invertir tiempo, dinero y esfuerzo en actividades de dominio intelectual.

La segunda limitante reside en el quehacer y la formación de los maestros, quienes centrados en aspectos repetitivos, rutinarios y obligatorios de la vida escolar, adoptan actitudes autoritarias para la enseñanza de la lectura y la composición escrita. Dichas actitudes autoritarias de los maestros se demuestra en la expresión de verdades hechas, acabadas e incuestionables que son transferidas a los alumnos de manera fragmentada, acrítica y configurada por la *ley del menor esfuerzo* (lectura trivial e insustancial, escritura desestructurada, dictada, copiada textualmente.)

Los maestros enseñan a sus alumnos lo que suponen “más sustantivo”, “lo que creen que les va a servir en su vida profesional”, “lo menos pesado para que les entiendan” y “lo más cómodo para que aprendan más rápido”, repitiendo fórmulas tradicionales “que les han dado resultado en sus intervenciones didácticas en otras escuelas”. Así, el

dogmatismo magisterial constituye una limitación que se interpreta también como resistencia cultural, negación al discurso e indisponibilidad creativa por una innovación metodológica para enseñar a aprender la lectura y la escritura reflexivas.

Una tercera limitante está representada por el núcleo familiar y de procedencia de los alumnos, ya que las costumbres intelectuales al interior de las familias de estos estudiantes carecen de una buena actitud, acercamiento y disposición por la lectura y la composición escrita. La mayoría de los estudiantes han asistido a instituciones de educación privada en los niveles precedentes, esto es, con posibilidades económicas de hacerse cargo del pago por una educación esmerada; lo que no significa que el compromiso de los padres de familia sea equiparable con la responsabilidad de contribuir con el alumno a aprender y mantener abiertas las expectativas culturales. A menudo se observa que el habla, el punto de vista, los hábitos de lectura y la forma de expresión del propio padre de familia se encuentra distante de lo deseable para apoyar las actividades intelectuales de la escuela. Una limitante aún más grave es la existencia de la negativa e indisposición por adquirir objetos y elementos culturales para los miembros de la familia que estudian, ya que suponen, deben ser absorbidos por la escuela como parte de la contraprestación establecida en el contrato de los servicios educativos.

Por cuanto a las autoridades de la institución para hacer posible la investigación, aplicación y desarrollo de la propuesta, no se encuentran limitaciones de índole administrativo. Sin embargo, en cuanto al aspecto económico se refiere, debido a la generalizada crisis económica y la afectación al nivel socioeconómico de los padres de familia existe la dificultad de adquirir más y mejores recursos materiales y tecnológicos.

Aún dentro de esta circunstancia, existe apertura y apoyo al desempeño y adopción de actividades innovadoras, investigación y crítica educativa; por lo que resulta factible su desarrollo en cuanto a tiempo, lugar y espacio.

Las autoridades educativas de la institución reflejan preocupación por la calidad educativa que ofrecen y se encuentran inmersas en la continua preparación y formación intelectual de sus docentes y de ellos mismos, de manera análoga a los objetivos que se persiguen con el presente proyecto didáctico.

## CAPÍTULO II

### 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se justifica la base teórica para el diseño de la propuesta didáctica de la lectura y la redacción asociadas en la construcción de significados. Se presentan en forma explícita las teorías de varios autores para así explicar y fundamentar el enfoque tomado para la elaboración del proyecto.

#### 2.1 Lectura y comprensión

La lectura es un proceso de dar significado al lenguaje escrito. Implica una transacción entre el texto impreso y el lector que depende de datos visuales. Estimula cuestionamientos acerca de sus conexiones con el proceso de comprensión; es decir, la lectura es una forma de comprensión del lenguaje visual y consecuentemente, contiene puntos comunes con el modelo general de la comprensión del lenguaje.

La comprensión de un texto es el proceso en el cual el lector se pone en contacto y comunicación con las ideas del autor. La lectura consiste en la reconstrucción de una representación mental para luego relacionarla con la experiencia previa del lector; en cuanto la representación del texto se aproxima a la representación formada por el lector se puede decir que ocurre la comprensión de la lectura. El proceso incluye al símbolo gráfico del texto, pero lo más sustantivo reside en la invocación del significado y en la interpretación de las experiencias previas del lector al relacionarlas con el símbolo gráfico (Perfetti y Curtis, 1985 en Sternberg, 1986).

Esta posición está ligada a las aproximaciones de Anderson, Hiebert, Scott y Wilkerson, Dechant, Duffy y Roehler (1964, 1970, 1982, 1985, 1986 en Dechant, 1991), donde la lectura consiste en dar significancia a los símbolos gráficos intentados por el

escritor, relacionándolos con lo que el lector sabe. Sin embargo, la invocación del significado y su representación mental no podrían tener lugar sin una guía segura: el conocimiento lingüístico.

El conocimiento lingüístico estimula la construcción de las representaciones del texto: el nivel de reconocimiento de las palabras, la sintaxis, el análisis gramatical y el mundo, porque proporciona parte del contexto dentro del cual se interpreta un discurso. El contexto se concibe como el filtro a través del cual las personas perciben el mundo, dejando pasar sólo el significado apropiado de una palabra o frase ambigua y suprimiendo el que no es adecuado a través de la estimulación semántica.

Así, la aproximación de Kleiman (1982) permite completar la idea en los siguientes términos: “desde la lectura de un texto impreso hasta su comprensión final se necesita de un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas; un conjunto de procesos perceptivos entre los que se incluyen procesamientos de discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, una codificación de orden serial y paralelo, la localización y dirección de la atención y un procesamiento inferencial; y, los procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso” (Kleiman, 1982 en Dechant, 1991).

En síntesis, se considera que la lectura es una interacción compleja de procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el lector construye la representación significativa del mensaje escrito. Además, hace inteligentes los procesos de comprensión que reaccionan con sensibilidad a claves y pistas contextuales impulsados por expectativas

que tengan suficiente flexibilidad entre lo que el lector es y sabe y lo que el lector hace cuando lee y es capaz de construir con los significados.

### 2.1.1 Ciclos del proceso de lectura

Los modelos sociopsicolingüísticos contemporáneos de lectura y comprensión han identificado la participación holística de dos procesos interactuantes: los procesos de bajo nivel y los procesos de alto nivel.

Los procesos de bajo nivel se presentan como prerrequisito para una lectura de comprensión. Son de un nivel básico, tentativo y parcial para iniciar la comprensión y la antesala para los procesos de alto nivel. Incluyen subcomponentes como: el reconocimiento de palabras, el acceso lexical en contexto, el procesamiento sintáctico y el análisis gramatical de oraciones.

El reconocimiento perceptual depende de la información óptica. El procesamiento sintáctico opera gracias a la información perceptual. El procesamiento semántico depende de la información sintáctica que ingresa en ese momento. Los ciclos son secuenciales, cada uno de ellos depende de los ciclos previos, pero se trata de una secuencia en la cual un ciclo óptico sigue y a la vez precede a un ciclo semántico. (Goodman, 1994).

Los procesos de alto nivel están asociados a la integración de proposiciones en esquemas, inferencias, uso de metas en la lectura y a la comprensión global del texto. Entre sus ciclos se cuentan: la activación de esquemas, el uso de estrategias de procesamiento y la interacción entre las estructuras del texto y las del lector. (Britton y cols. 1985, Castañeda y cols. 1988b, De Vega, 1986 y Perfetti y cols, 1986)

Los ciclos de inferencia y predicción hacen posible un salto hacia el significado sin que se completen en su totalidad los ciclos óptico, perceptual o sintáctico. Sin embargo, una vez que el lector logra comprender, tiene la sensación de haber visto todos los signos gráficos, de haber identificado cada estructura y cada palabra y asignado cada uno de los patrones sintácticos.

La teoría del esquema (Rumelhart, 1977), en cierta medida, ofrece una explicación a este fenómeno, porque el lector constantemente está empleando el nivel más alto y más inclusivo de esquema disponible para avanzar hacia el significado. Las estrategias disponibles sirven de esquemas al lector para la formación de otro esquema. Así, el esquema siempre se usa a manera de intento; es decir, un esquema asignado se mantiene mientras sea útil pero se cambia o abandona con rapidez en cuanto no se puede confirmar.

Para que la comprensión de un texto ocurra, ha dicho Rumelhart (1986) es importante que se activen en la memoria del lector los esquemas de conocimiento pertinentes al contexto y situación en la que se está llevando a cabo la actividad de leer para poder integrar y completar la información recibida. Un esquema “es una entidad conceptual compleja compuesta por unidades más simples (objetos, metas, acciones)”. Los esquemas de conocimiento del mundo que un sujeto posee son ,en realidad, un conjunto de esquemas interconectados donde cada uno de ellos integra esquemas más elementales y pueden ser a la vez, subesquemas de otros. En resumen, los esquemas desempeñan funciones de: a) integración y elaboración del texto, b) elaboración de inferencias y predicciones y c) control y selección de información. (Rumelhart, 1977, 1986; McClelland, 1986)



### 2.1.2 Factores internos y externos en el proceso de lectura

Existen factores que se dan antes, durante y después de la lectura que influyen en el grado de comprensión que logra alcanzar un lector. Para Pearson y Johnson (1978) estos factores pueden clasificarse como internos y externos. Los factores internos que afectan a la comprensión son la competencia lingüística, la motivación y la habilidad en la lectura. Entre los factores externos se consideran el mensaje escrito, la estructura de la historia y la información temática.

La competencia lingüística refiere al aprendizaje del lenguaje por los seres humanos mediante los sistemas fonológico, sintáctico y semántico. El conocimiento fonológico es un prerrequisito para la comprensión que consiste en el manejo de los diferentes fonemas y sonidos individuales, además de saber cómo se crean las palabras, cómo se subrayan prosódicamente y cómo se entonan y articulan adecuadamente. El conocimiento sintáctico es aquel conocimiento que permite utilizar correctamente el orden y la disposición de las palabras en una frase u oración; también cuando reconocemos las frases gramaticales aceptables, somos capaces de reconocer significados equivalentes y somos capaces de leer y responder a preguntas. El conocimiento semántico es el más importante. Se refiere al manejo del significado de las palabras y las relaciones entre ellas. Entre más semejante sea la información sintáctica y semántica sobre un texto y en la medida en que la información sea conocida previamente, la posibilidad de comprender un texto es mayor.

La motivación para que un texto sea mejor entendido consiste en el interés sobre el tópico presentado. Las personas comprenden mejor los pasajes por el alto valor motivacional del tópico mismo o el mayor conocimiento sobre un determinado tópico, lo

cual propicia un alto interés del lector. El nivel motivacional está en el lector y cualquier modelo instruccional de lectura deberá incluir elementos motivacionales para activar dicho nivel.

Por cuanto a la habilidad en la lectura, La Berge y Samuels (1974 en Pearson, 1978), introdujeron el concepto de automaticidad de la lectura para describir el hecho de que algunos lectores son capaces de identificar automáticamente las palabras mientras que otros tienen dificultad con la lectura de ellas para entenderlas, es decir, hay lectores que dedican mayor atención a la identificación de palabras que al procesamiento del significado de las mismas, siendo su comprensión escasa o deficiente. Por lo tanto, toda estrategia didáctica de aprendizaje de la comprensión lectora debe tomar en cuenta el efecto del elemento contexto en la adjudicación del significado, además de explicar que el reconocimiento perceptual es el resultado de una interacción entre la información del estímulo y el conocimiento previo (De Vega, op. cit. Stanovich, 1981). La habilidad de reconocer las palabras en el texto posibilitan su reconocimiento y comprensión, debido a la coherencia semántica en que se ubica. El contexto no nada más facilita el reconocimiento de patrones de palabras, sino que también ayuda a la comprensión como tal, debido a la activación de los procesos semánticos. (Perfetti, Goldman y Hogaboam, 1979; Stanovich y West, 1981, Tuluin y Gold, 1963; citados en Perfetti y cols. op. cit. ).

Dentro de los factores externos contamos el mensaje escrito, como la emisión que el autor da a referentes concretos y abstractos sobre la concepción de una realidad empleando palabras. Algunas palabras son más difíciles que otras, lo cual se relaciona con la frecuencia en que son utilizadas en el lenguaje común. Hay palabras que tienen referentes concretos del mundo, otras los tienen abstractos. En esta tarea, los estudios

sobre la legibilidad de un texto ofrecen resultados a tener en cuenta para la confección y selección de textos en la escuela. La longitud de las frases, la proporción de vocabulario desconocido y otras características textuales dan lugar a fórmulas concretas para medir la dificultad de la comprensión.

Sobre estas tipologías, sabemos por ejemplo, que son más fáciles de leer los textos narrativos que los informativos, unas estructuras expositivas que otras, los textos explícitos que los que requieren muchas inferencias, los que contienen información a través de estructuras bien organizadas con presencia de marcas o claves. Así, la importancia de los textos, en tanto mensajes escritos, potencian un gran interés sobre cómo enseñar a los alumnos a usar su estructura y organización para entender y retener información, usando los elementos que revelan las estructuras para detectar, jerarquizar y relacionar las informaciones. (Colomer, 1992)

Las estructuras particulares de la historia también constituyen dificultad para la comprensión. Al respecto, Rumelhart (1975) y Stein y Gleen (1979) desarrollan historias análogas a frases gramaticales. La gramática de la narración ofrece una descripción de la estructura del texto narrativo sobre lectura. La representación interna de esa estructura y el esquema narrativo, pueden ser utilizados por el lector para entender y recordar las historias. Efectivamente, si se hallan formas operativas para utilizarlo, el recuerdo de las historias ofrece muchos datos sobre qué tipo de dificultades tienen los alumnos para entender y también representa un instrumento mejor que otros para ayudar a progresar en el razonamiento con la lectura.

La información temática corresponde a la evaluación o juicio del tema, la cual incrementa la comprensión, memoria y significado del mismo. El desarrollo de la lectura

se acompaña de los procesos metacomprendivos y señalan cómo el lector establece sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo, en síntesis, la información temática está asociada al control de la comprensión lectora.

## 2.2 Modelos relevantes de lectura

En la primera parte de este segundo capítulo fue delineada la naturaleza conceptual de la lectura y la comprensión, los ciclos del proceso de lectura y los factores internos y externos del lector en la actividad intelectual de la comprensión. Algunos de estos conceptos aluden a la habilidad para aprender a leer, a interpretar palabras, frases, oraciones, párrafos y a construir un texto global. Sin embargo, la cuestión reclama una preocupación más: ¿el procesamiento de la lectura depende de determinados niveles aportados por otros? ¿el procesamiento de los niveles semánticos generan anticipaciones plausibles que facilitan la eficiencia de los inferiores? ¿a qué nivel? Al respecto es necesario delinear los méritos que contienen las concepciones teóricas de los modelos interactivos de lectura.

La concepción interactiva prescinde de la disposición serial de los niveles y postula un procesamiento en paralelo de varios niveles que se benefician mutuamente de la información que sintetizan. Los modelos interactivos defienden el influjo de los procesos arriba-abajo. Esto es, la información sintetizada por los distintos niveles de procesamiento sirve de “*input*” a todos los demás. De esta forma el procesamiento es bidireccional, y en alguna medida es paralelo. Los procesos de arriba-abajo únicamente generan anticipaciones que después han de ser confirmadas por el texto (De Vega, op. cit. pp. 432,437). Además, algunos procesos de arriba-abajo, especialmente los

determinados por esquemas, son decisivos para construir la interpretación del texto. El texto proporciona sólo una de las fuentes de información críticas y el resto procede del propio conocimiento del lector y del contexto. Por tanto, el procesamiento en los modelos interactivos en un determinado nivel depende de los datos aportados por los niveles inferiores, pero a su vez los niveles más semánticos generan anticipaciones plausibles que facilitan la eficiencia de los inferiores.

De las concepciones teóricas tratadas, se han elegido tres modelos de lectura que proclaman la disposición bidireccional y paralela de dichos niveles de procesamiento de la lectura: el modelo de lectura analítico-crítico de Kabalen y Sánchez (1995), el modelo interactivo de enseñanza explícita de Colomer (1996) y el modelo interactivo de lectura de Dechant (1991).

#### 2.2.1 Modelo de lectura analítico-crítico de Kabalen y Sánchez

Kabalen y Sánchez (1995) se han ocupado del “diseño instruccional de un modelo de lectura que alcanza niveles elevados de procesamiento y permite penetrar en el contenido del texto: conocer a fondo sus elementos, sus interrelaciones y las estructuras que definen la organización de la información.” (Kabalen y Sánchez, 1995:5 )

El método de lectura de Kabalen y Sánchez, se basa en un modelo de comprensión lectora que se apoya en tres supuestos: a) que el nivel de comprensión lectora está correlacionado significativamente con las estructuras cognitivas que posee el estudiante; 2) que la adquisición de las habilidades requeridas para realizar una lectura analítica profunda es un proceso gradual que comprende cuatro etapas de ejecución perfectamente diferenciales asociadas a un modelo de desarrollo de aprendizaje (Sánchez, 1987), las cuales deben respetarse durante el proceso de aprendizaje; y 3) que a través de la práctica

sistemática y deliberada de diferentes estrategias cognitivas asociadas al modelo de desarrollo intelectual es posible lograr la reestructuración cognitiva requerida para elevar en mayor o menor grado, el nivel de comprensión lectora en cualquier persona (Sánchez, 1987:208)

El modelo de lectura analítico-crítico de Kabalen y Sánchez integra tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad, ubicados en tres niveles de comprensión: el nivel literal-crítico, el nivel inferencial e interpretativo-crítico y el nivel analógico-crítico (Kabalen y Sánchez, 1995:1-175)

*Nivel literal-crítico.* Se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura son la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden y la transformación, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación (Kabalen y Sánchez, op. cit. pp. 11-73)

*Nivel inferencial e interpretativo-crítico.* Se establecen relaciones que van más allá del contenido literal del texto, es decir, se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas. En este nivel de lectura se hace uso de la decodificación, la inferencia, el razonamiento inductivo y deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto (Kabalen y Sánchez, op. cit. pp. 85-124)

*Nivel analógico-crítico.* Permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro. En este nivel se utilizan, además de los procesos requeridos en los niveles anteriores, la interpretación de las temáticas del escrito, se establecen relaciones

analógicas de diferente índole y se emiten juicios de valor acerca de lo leído” (Kabalen y Sánchez, op. cit. pp. 143-168).

En resumen, y de acuerdo con la aproximación teórico-metodológica de las autoras, la aplicación de los tres niveles de procesamiento de información durante la lectura propicia el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas requeridas en cada nivel. Lo cual se consigue a través de la ejercitación sistemática y deliberada y de la concientización o reflexión metacognoscitiva de las estrategias aplicadas. (Kabalen y Sánchez, 1995).

### 2.2.2 Modelo interactivo de enseñanza explícita de Colomer

El modelo de enseñanza explícita de Teresa Colomer (1996) es un modelo interactivo surgido a partir del modelo de enseñanza directa en la cual se acentúa la planificación previa de la enseñanza. Se sustenta en los presupuestos de Schmitt y Bauman (1986) en cuanto a que la preparación de la lectura debe ser antes-durante-después del proceso (razón fundamental que adopta el modelo de enseñanza explícita). La variable más compleja de su afluencia interactiva es el lector, por lo que considera sustantivamente el papel que ejercen los conocimientos y actitudes del lector en el acto de leer ¿qué es el lector? y ¿qué sabe el lector? y el proceso mismo de lectura ¿qué hace el lector cuando lee?

Colomer clarifica en el modelo de enseñanza explícita lo que el lector sabe (conocimientos previos) y lo que el lector hace (proceso de lectura) para proponer una estrategia que articula las aproximaciones teóricas de la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y la lingüística textual.

Respecto a lo que el lector es y sabe, Colomer señala que los conocimientos del lector sobre el mundo tienen un lugar preponderante en la forma de asumir la comprensión de los textos, porque la información conocida sirve para entender información nueva, o bien, cuando los aprendices no son capaces de distinguir los conocimientos anteriores de los actuales y tienden a producir, desde un principio, informaciones erróneas.

Colomer propone una estrategia de aprendizaje de manera específica sobre los textos expositivos, la cual consiste en combinar la lectura con actividades sobre el tema para distinguir y comparar los conocimientos propios y la información del texto. Enfatiza que una buena preparación dentro del salón de clases estimula la explicitación del conocimiento, ayuda a organizar los conocimientos y conducirlos a la lectura del texto.

Por lo que respecta a lo que el lector hace durante el proceso de lectura, la autora del *Estado de la enseñanza de la lectura* confirma la presencia de los procesos cognitivos en la forma de procesar la información en el acto de lectura. Hace alusión a la importancia de los microprocesos (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico) pero se adhiere a considerar que sólo el reconocimiento global de las palabras en contexto permite un progreso mayor cuando se enlazan las palabras en unidades de sentido a partir de indicios gráficos.

La estrategia de enseñanza explícita describe la presencia de los macroprocesos y el conocimiento textual. En este apartado prevalece su intención más amplificada de cómo potenciar el interés del alumno y cómo enseñarle a usar la organización de un texto expositivo para entender y retener la información. Propone que el alumno aprenda a



utilizar los elementos estructurales para detectar, relacionar y jerarquizar la información procedente de un texto expositivo.

La estrategia de enseñanza consiste en el uso de los organizadores de texto, la formulación de preguntas, el resumen guiado, las técnicas de estudio *SQR* y las representaciones gráficas del texto. Para ello, la investigadora enfatiza la importancia de seleccionar los textos, valorar la dificultad para el momento de la clase y reconocer que la organización esquemática ayudará al lector a hacer un conocimiento consciente del texto.

Los macroprocesos, señala, son operaciones de alto nivel asociados a la comprensión del texto (integración de proposiciones en esquemas, inferencias, predicciones y el uso de metas en la lectura); por tanto, de la activación de los esquemas y la interacción de las estructuras del texto y las del lector, es posible llevar a cabo la actividad de integrar y completar la información recibida e incorporarla en la elaboración de inferencias y predicciones que contribuyen a que el alumno sea capaz de emitir juicios críticos y pueda distinguir los hechos de las opiniones de un conocimiento determinado.

Finalmente, como las funciones que desempeñan los esquemas son de integración y elaboración del texto, elaboración de inferencias y predicciones y de control y selección de la información en diferentes niveles de comprensión, Colomer los visualiza en procesos metacomprendidos.

En síntesis, el modelo de enseñanza explícita de lectura de Colomer (1996) es un modelo interactivo, enriquecido con estrategias constructivas para procesar la información escrita en el salón de clases; fruto de la interacción de los conocimientos

previos del lector, el texto, el contexto y los esquemas cognitivos que hacen posible la representación de significados.

### 2.2.3 Modelo interactivo de lectura de Dechant

El modelo interactivo de lectura de Dechant (1991), parte de las descripciones de la comprensión lectora; donde la comprensión es percibida como un proceso de información que involucra la interacción entre el lector y el texto y la construcción activa de la representación del significado del texto del escritor. Es un proceso que hace el sentido de lo escrito y que relaciona el texto al contexto y el sistema propio de conocimientos.

La comprensión, siguiendo a Dechant, depende de dos clases de información: la información actual recibida por el sistema del receptor desde el texto y la información almacenada disponible en la memoria. Los lectores extraen el significado de lo que ellos leen sobre las bases de la información visual (estructura superficial del lenguaje) pero también sobre las bases de la estructura profunda, el conocimiento y las experiencias contenidas dentro de su cerebro.

Dechant, desarrolla el proceso de la comprensión de la lectura a través de dos subprocesos: a). el desarrollo del significado para las palabras individuales y b) el desarrollo del significado para las unidades de incremento (razonamiento con las palabras).

Dentro del subproceso de desarrollo del significado de las palabras individuales hace alusión al acceso lexical (decodificación del significado de una palabra singular: el concepto de la palabra) y al acceso semántico (decodificación del significado que es apropiado para el contexto). El acceso lexical es la asociación del concepto del lector y

el significado con la palabra impresa. Incluye los significados literal o denotativo de las palabras y el significado alternativo y connotativo de ellas. El acceso lexical activa los procesos referenciales y esquemáticos; el contexto semántico y sintáctico, los procesos inferenciales y de predicción y los procesos metacognitivos (Dechant, op. cit. p.349)

En los procesos referenciales el significado de las palabras se arraiga en la forma en que son usadas en relación al mundo extralingüístico de objetos, ideas, eventos y experiencias directas y vicarias (Crystal, 1976 en Dechant, 1991:351). Esto es, en relación con el referente de la palabra. Las palabras no tienen significado propio, ellas refieren algo, representan o permanecen para algo; ese algo es el referente de la palabra. Los referentes son el complejo de las experiencias que el lector tiene asociadas con las palabras, las que él ha almacenado en la mente como un esquema, las que él ha construido en su campo semántico y que son importantes para hacer inferencias acerca de la comprensión del texto. (Mc Neil, 1987 en Dechant, 1991).

En los procesos esquemáticos, la información central de la palabra o la representación del referente se encuentra almacenada en el léxico mental. Es la representación del concepto asociado: el esquema, incluyendo sus propiedades y su relación con otros conceptos. Las características semánticas de una palabra son usualmente representadas en una red de nudos que son interconectadas por vínculos. Los procesos esquemáticos son importantes porque el texto puede ser interpretado con respecto a un esquema personal propio y requiere que el lector combine las proposiciones explícitas en el texto con su propio esquema para construir la representación del texto. El esquema personal del lector es más importante en la

comprensión del texto que el texto en sí mismo, puesto que el esquema del lector interactúa con las claves textuales para crear el significado. (Dechant, op. cit. p.352)

El contexto semántico contiene el sentido experiencial del significado. Identifica el referente. Es la organización de la información semántica dentro del esquema mental de uno. El contexto semántico funciona como clave para el significado de una palabra singular presentada en el contexto y tiene un gran rol en la hechura de las predicciones acerca de la información subsecuente y en la información de las palabras significativas dentro de unidades de más grande y de más alto orden tales como las frases, oraciones y el texto extendido (Dechant, op. cit. p. 352)

El contexto sintáctico es el orden en que las palabras aparecen. Es la decodificación de un patrón que activa una palabra en la memoria. En este contexto el lector utiliza el texto, las palabras específicas elegidas, las ayudas tipográficas, las definiciones, sinónimos, la puntuación y otros recursos estilísticos para construir el mensaje que el escritor intenta. (Dechant, op. cit. p.352)

Los procesos de inferencia son utilizados para decodificar el significado de las palabras singulares presentadas en el contexto, y su rol es continuo a través del proceso de modelación del texto total. Frecuentemente la información es explícita y está ubicada directamente en el texto; pero en otros momentos la información puede ser obtenida por inferencias o por la información implícita del texto. Los mensajes escritos nunca pueden estar totalmente explícitos, por lo que existe necesidad de inferir e interpretar lo que está impreso en un texto en términos de lo que los lectores pueden adquirir para la tarea de la lectura. (Dechant, op. cit. p. 353)

Los procesos metacognitivos incluyen las estrategias de monitoreo, es decir, la reflexión sobre los pensamientos propios del pensamiento, estableciendo metas de aprendizaje, evaluando el éxito o fracaso de las metas intentadas y modificando las estrategias o el conocimiento que hace que esté ocurriendo la comprensión (Dechant, op. cit. p. 354)

En síntesis, los accesos lexical y semántico son un primer paso en la comprensión del texto, su éxito depende de la integración consciente y deliberada de los subprocessos descritos.

El desarrollo del significado para las unidades de incremento de la cantidad o razonamiento con las palabras está subdividido en dos componentes: la reunión e integración de las proposiciones (decodificación del significado de frases y oraciones) y el modelamiento del texto (decodificación del significado o desarrollo de una representación de párrafos y el texto extendido).

a) La reunión e integración de las proposiciones incluye la reunión de las ideas de unidad individuales en una frase u oración. El agrupamiento de las palabras dentro de frases significativas o unidades de pensamiento: la microselección. La identificación de las ideas de unidad que necesitan ser recordadas, especialmente de la idea principal de las oraciones. La integración o vinculación de proposiciones dentro de la profundidad cohesiva (procesamiento integrativo), consiste en el entendimiento de las oraciones y la inferencia de las relaciones entre las oraciones. Las proposiciones son soportadas en la memoria de corto plazo y pueden ser reunidas e integradas en la memoria de largo plazo. El procesamiento integrativo involucra el texto actual al texto precedente.

b) La modelación de texto (decodificación del significado o el desarrollo de una representación del párrafo y el texto extendido) incluye: el entendimiento de la coherencia y la organización del texto y el entendimiento de la unidad textual, incluyendo la cohesión y la organización, el encabezado para un resumen. La cohesión es la conectividad entre las oraciones y el texto total; la organización refiere a la organización interpárrafos, el entendimiento de la gramática de la historia y el patrón de organización en la exposición de los materiales y la identificación de las señales que marcan la organización.

Con la explicación precedente, Dechant (1992) hace pensar que son las palabras con la asociación de su significado las que permiten el razonamiento con las palabras sucesivas (frases, oraciones, párrafos y el texto total) para la interpretación de éstas en su ubicación contextual, para asir el significado de una unidad más grande y para comprender niveles cualitativamente diferentes de la comprensión en la lectura. Con el resultado de estas categorías conceptuales se sabe que los estudiantes pueden demostrar conductas eficientes con un alto nivel de habilidad de comprensión para: “a) escuchar, nombrar, definir, identificar, colocar, etiquetar, reconocer o invocar los hechos básicos (comprensión literal); b) explicar, describir, interpretar, trasladar, comparar, concluir, anticipar o leer entre líneas (comprensión interpretativa); c) resumir, sintetizar, delinear, ilustrar e informar (comprensión organizacional); d) enjuiciar, medir, criticar, comparar, diferenciar, distinguir, evaluar o apreciar la información (comprensión evaluativa); e) identificar el contenido, involucrarse emocionalmente con el texto, defender, reaccionar o diferir sobre los hechos de un texto (comprensión apreciativa); f) demostrar, aplicar,

construir, encontrar soluciones o resolver problemas (comprensión integrativa)” (Dechant, op. cit. p. 428-442)

Estas habilidades representan justamente una manifestación de los procesos cognitivos internos y los procesos de la comprensión que tienen lugar cuando los lectores construyen una representación o modelo de texto y ocurre la comprensión cuando las palabras, frases, oraciones y párrafos son percibidos en el esquema del lector.

El resultado de los diferentes procesos realizados en los niveles de lectura, después de que la comprensión ha ocurrido puede describirse como a continuación señala Dechant:

*Nivel literal.* Reconocer y nombrar textualmente el significado explícito, literal o denotativo del texto.

*Nivel organizacional.* Reconocer o inferir la organización del escrito o la coherencia de los materiales; identificar la organización de los párrafos; establecer la integración entre oraciones y entre párrafos; sintetizar, resumir y delinear lo leído; representar la organización de una semántica compleja mediante una línea de tiempo, un mapa, un gráfico, un círculo de la historia, etc.; identificar el patrón de organización incluyendo el ambiente, la trama, la temática y la resolución.

*Nivel inferencial.* La inferencia de la información no se encuentra específicamente en el texto; inferir el significado textual implícito o connotativo; determinar conclusiones; predecir resultados; inferir relaciones causa-efecto e inferir referentes por analogía.

*Nivel evaluativo.* Hacer evaluaciones o juicios críticos acerca del contenido; evaluar y expresar juicios personales sobre la relevancia, adecuación, validez, lógica, precisión,

exactitud, veracidad y posibilidad de lo leído; reconocer la intención o el punto de vista del autor; distinguir entre los hechos de las opiniones o de la ficción; cuestionar el propósito del escritor; distinguir entre el significado denotativo y connotativo de las palabras; interpretar las figuras del habla; detectar el uso de las técnicas de la propaganda y evaluar la fuente de los materiales.

*Nivel apreciativo.* Identificar el estado de ánimo, el tono o el tema de la selección; interpretar lo literario, semántico, retórico y los recursos estilísticos usados por el escritor; reaccionar al lenguaje del escritor y la imaginaria; discriminar dentro de la variante literaria las formas o géneros tales como la prosa, poesía, drama, sonetos, ensayos, metáforas, etc.; identificar en las narrativas los elementos de la composición, la explicación, el argumento, el estilo y el tema.

*Nivel integrativo.* Comprender con propósitos de estudio; la habilidad para utilizar el diccionario; usar un método efectivo de lectura con fines de estudio; localizar información; organizar lo que se lee; leer mapas, gráficos, diagramas; leer en una proporción y velocidad adecuadas y leer contenidos de diferentes áreas (Dechant, op. cit. 429)

De esta forma, Dechant diseña el modelo interactivo de lectura, donde la comprensión es percibida como un proceso de información que involucra la interacción continua y sistemática entre el lector y el texto para la construcción activa del significado de este último, haciendo el sentido de lo escrito y relacionándolo al contexto y al propio sistema de conocimientos del lector.

### 2.3 Redacción y composición escrita



Redactar es una compleja actividad comunicativa que implica un estado cultural avanzado en el hombre. Tiene por finalidad producir un elemento -el escrito- que es vehículo de mensajes emanados de una persona para que sean captados por otras. Demanda cuidadosos procesos cognitivos de composición y el empleo de elementos funcionales idóneos para su realización.

Cuando planteamos la demanda de cuidadosos procesos cognitivos en la redacción abandonamos el ámbito del *saber* para situarnos en el *saber hacer* (habilidades, destrezas, procedimientos) y *de opinar o sentir* (actitudes, valores, normas, sentimientos) asignando un carácter netamente funcional a la expresión escrita (Cassany, 1993)

La redacción se expresa a través de la escritura, instrumento que relaciona o inventa la realidad; objeto de actuación y participación en la vida social y educativa de nuestro tiempo que explica la supremacía intelectual que lleva el conocimiento claro y preciso de lo que se quiere comunicar, crear, enseñar o hacer gozar a través del escrito.

La producción escrita es un proceso constructivo de relación consciente entre pensamiento y palabra; previsto de un conjunto de procedimientos deliberados y organizados que generan significados culturalmente avanzados. Este enfoque permite argumentar que la producción escrita es una actividad interactiva de composición y redacción en el contexto de la instrucción, cuya interacción consiste en describir numerosas operaciones mentales en el proceso que finalmente se traduce en cambios redaccionales continuos y recursivos. Esto es, un proceso de redacción reconoce, previamente, que las actividades de escritura desarrolladas en un ambiente de aprendizaje sugieren dos líneas de interacción: componer y redactar.

A juzgar por lo que acontece en los espacios interáulicos, es indispensable, antes que nada, dar un justo lugar conceptual a estos procesos, porque de la claridad de su concepción se podrán transferir las oportunidades formativas que resultan de la actividad de la composición escrita.

Redactar, “es poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad” (Basulto, 1994:15). Su fondo etimológico tiene la fuerza del verbo latino *redigere*, compuesto de *red* (repetición) y *agere* (mover hacia adelante, hacer), que significa “volver a hacer”. “El acto de redactar corresponde a hechos reales donde las circunstancias son tratadas de manera concreta y práctica” (Basulto, op. cit. p.15)

Componer es el acto creativo. Un proceso activamente selectivo y sintetizador de la elaboración de significados, imágenes, ideas, emociones, actitudes y tendencias. Una serie de operaciones intelectuales de lo que se pretende decir, previas al cómo se quiere decir.

Flower y Hayes (1994:77) sustentan que “la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición” ¿Qué ideas pensadas se tratan de redactar? He aquí la primera cuestión: el que escribe debe saber con certeza lo que él mismo piensa acerca de lo que va a escribir y debe ser consciente de cuál es su intención concreta cuando se pone a hacerlo. El trabajo de pensar (componer), es por tanto, la actividad prioritaria de un escritor. Pensar en el sentido de reflexionar, pero también, y sobre todo, en el sentido de clarificar y de ordenar las propias ideas, las que luego han de ser vertidas en la redacción.

### 2.3.1 Teoría de la redacción como proceso cognitivo

Flower y Hayes (1994) presentan una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición donde establecen las bases de un estudio detallado sobre los procesos de pensamiento en el escritor. Se sustenta en cuatro puntos clave: 1) La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición; 2) Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro; 3) El acto de componer en sí mismo es un proceso de pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor; 4) Los escritores crean sus propios objetivos de dos maneras: generando objetivos y respaldando objetivos subordinados que representan un propósito y, a veces, cambiando o volviendo a generar sus propios objetivos de alto nivel a la luz de lo que han aprendido a través de la escritura (Flower y Hayes, op. cit. pp.77-99)

Las ideas centrales de los párrafos precedentes obligan a pensar la redacción como un proceso de dinámica intelectual, conceptual, procedimental y actitudinal, apoyado en facetas vertebrales, complementarias y retroalimentatorias.

Esta potencialidad dinámica de elementos de la producción escrita es posible, siguiendo la estrategia didáctica de Serafini (1985), con las fases de planificación, producción de las ideas, producción del texto, revisión, corrección y evaluación de la redacción.

*La planificación de una redacción* cumple una operación fundamental en el cuadro global de las expectativas del escritor. Principia con la adopción de una postura o enfoque rector de la idea, de orientación universal, conceptual o teórica que se aproxime

a una realidad compartida. Es decir, pensar en redactar con base a las demandas comunicativas, sociales, culturales, grupales, individuales o académicas cuyos referentes encuentren pertinencia y pertenencia con ciertas necesidades contextualizadas y el desarrollo de posibles resultados y alternativas. La invocación de una postura o enfoque tiene como propósito definir una intención preestablecedora de la forma de lograrlo. Esto es, mediante un objetivo que a su vez permita el desglose de tantas variables existen que permitan argumentarlo: audiencia, finalidad del escrito, género textual, papel de quien escribe, objeto del tratado y extensión del escrito.

La fase de *producción de las ideas* (prescritura) incluye el conjunto de todas las operaciones que se realizan antes de escribir el desarrollo mismo del texto. Incluye la recolección de información que deseamos usar en nuestro escrito, la organización de las ideas, la determinación de la tesis a sostener y la redacción de un esquema. Esta actividad ideacional de la escritura es prolongada y conflictiva; demanda la organización esquemática, forzamiento del bagaje lingüístico y mental, verbalización de pensamientos en voz alta, torbellinos de ideas, y en fin, múltiples agrupamientos asociativos que pueden ser usados al centro de la idea, el hecho o el tema sobre el que tenemos que trabajar.

*La producción del texto* consiste en empezar a redactar. Es una tarea de continua retroalimentación. Habiendo identificado las variables contenidas en el propósito de la formulación redaccional, toca ahora describir a todas y cada una de dichas variables mediante la combinación de frases y oraciones de categoría semántica y conceptual e ir desarrollándolas con el apoyo de ejemplos, experiencias e interpretaciones personales y colocarlas de modo que se articulen con las ideas-variable, previa y posterior. Cuantas

veces sea necesario, hay que leer y releer el enfoque y el objetivo previstos, enfrentarlos con las variables, enjuiciar a las palabras y a las expresiones utilizadas, enriquecerlas con el auxilio de libros, diccionarios, comentarios, etc. Se podría pensar de otro modo, habrá que borrarlas y empezar de nuevo e invertir el orden o algunas partes del escrito, vincular variables de relación, de causa-efecto, antecedente-consecuente, etc. Y así, hasta quedar a satisfacción del cliente de la palabra.

Finalmente, *los procesos de revisión, corrección y evaluación* de un redactado están caracterizados por ideas de reflexión y compromiso crítico. En verdad, habrá que asumir un compromiso crítico con las palabras para terminar un escrito, porque hay tantas palabras críticas que resulta difícil elegir las; pero lo más conflictivo se traduce en el impacto que producirá su disposición, por lo que es necesario asegurarse que el contenido tenga algo digno de aprender, argumentar o proponer.

A fin de verificar y comparar si corresponden las porciones precedentes del texto descrito, en relación a las aproximaciones de Cassany (1989), se destacarán los aspectos más significativos en el proceso de redacción: la toma de conciencia de la audiencia es importante, antes que nada, para saber con qué audiencia se cuenta y a quiénes se dirigirá el escrito a fin de establecer un enfoque real, democrático y plural. En segundo término, se cuenta a la planificación, porque ayuda a confeccionar previamente un texto: pensar, repensar y oralizar o escribir guiones mentales, con el tiempo suficientemente lento, paulatino y prolongado que sugiera una alta elaboración mental para el acto de composición. Con la estructura en mente, construir el principio rector y de apertura del escrito, reflejando las más amplias expectativas (ideológicas, políticas, sociales, emotivas, académicas, etc.) en torno a la temática a desarrollar. En virtud de que el

proceso de redacción es un mecanismo recursivo y de retroalimentación es necesario conocer qué tanto se sabe, se puede saber o se tendrá que saber para hablar de ello. En otras palabras, el principio rector del proceso de composición es el termómetro de la profundidad de un contenido a redactar.

Como una tercera y fase final de este proceso redaccional ha de generarse un producto más de implicación evaluativa y que corresponde a la actividad de comparar los aprendizajes previamente concebidos con respecto a la enseñanza de la redacción y el descubrimiento de los nuevos aprendizajes con motivo de la redacción misma. Así, después de haber leído, releído, revisado y contrastado la producción escrita con el texto en cuestión se considera que un texto escrito siempre estará inacabado y que la serie de cambios y movimientos intelectuales, estructurales y dialécticos en el seno de la instrucción educativa, propician, sólo así, una creación continua que trasciende.

#### 2.4 Asociación entre lectura y composición escrita

Los conceptos de lectura y composición estimulan cuestionamientos acerca de sus conexiones y se solapan en gran medida con el proceso de comprensión. Es decir, la lectura y la composición son una forma de comprensión del lenguaje visual y, consecuentemente, contienen puntos comunes con el modelo general de la comprensión del lenguaje.

La aproximación cognitiva de De Vega (1992:367), en su concepto de lo que es la comprensión, conviene ser expresada para aclarar la convergencia y comunión de la comprensión en los procesos de lectura y escritura. La comprensión, proclama de De Vega, “es un proceso cognitivo de alto nivel que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de

operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales” (De Vega, op. cit. p. 357)

Esta importante consideración resalta, que en efecto, existe una multitud de operaciones compartidas en la comprensión del lenguaje escrito: activar y seleccionar un significado léxico, asignar roles gramaticales a las palabras, integrar el significado de frases, aplicar el conocimiento del mundo, interpretar el texto, realizar inferencias, etc., para construir la representación de un discurso escrito sobre el cual puedan obtenerse resultados que generalmente se toman como evidencia de la comprensión.

La comprensión del lenguaje está íntimamente ligado al concepto transaccional. Los paralelismos entre los procesos de lectura y escritura permiten que tanto el lector como el escritor construyan estructuras simbólicas de significado en una transacción de idas y vueltas en espiral con el texto. Siguen patrones de pensamiento similares y se remiten a hábitos lingüísticos similares. Ambos procesos dependen de las experiencias pasadas y las situaciones de vida del individuo con el lenguaje en particular. Tanto el lector como el escritor elaboran un marco, un propósito o un principio rector que guía la atención selectiva y las actividades sintetizadoras, organizativas, que constituyen el significado.

#### 2.4.1 Paradigma transaccional

La selección del modelo de lectura y de redacción para el enfoque didáctico de la presente propuesta está influenciada por las bases teóricas del modelo transaccional de lectura y redacción de Louise Rosenblatt (1993).

El término transacción se asocia a la postura filosófica de John Dewey y Arthur F. Bentley (1949) en su obra *“El conocimiento y lo conocido”*, quienes eligieron *“transacción”* para decir *“observación no fragmentada de la situación en su totalidad”*,

donde el “*conocedor, el conocimiento y lo conocido*” se distinguen como aspectos de un “*único proceso*”. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca. (Rosenblatt, 1985b:108).

El paradigma transaccional exige abandonar hábitos del pensamiento ya instalados frente al reconocimiento de las relaciones transaccionales en el ambiente, el contexto social, el individuo y ... el lenguaje. La visión del lenguaje, esencial en el modelo transaccional, fue acuñado por Charles Sanders Peirce (1933, 1935) al diferenciar la perspectiva transaccional del lenguaje y la lectura. Peirce recibió la influencia del lingüista francés Ferdinand de Saussure (Culler, 1982) mediante la formulación de la diada “*significante-significado*”, es decir, la relación entre palabra y concepto. Sin embargo, Peirce elaboró una formulación en traída “*un signo*”, escribía Peirce “*está en relación conjunta con la cosa que denota y con la mente... El signo está relacionado con su objeto sólo como consiguiente a una asociación mental y depende del hábito*”. La tríada constituye un símbolo, al contexto humano del significado, un nexo “*conjunto*” entre signo, objeto e interpretante que debe entenderse como una operación mental (Peirce, 1933,1935 en Rosenblatt, 1996:19)

Así entonces, los conceptos de transacción y de la naturaleza transaccional del lenguaje pueden aplicarse al análisis del proceso de lectura y redacción en la siguiente forma: “Todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular; un texto que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. El lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “*significado*” no existe “*de antemano*”



“*en*” el texto o “*en*” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante una transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1989:25).

El término “*texto*” denota un conjunto de signos capaces de ser interpretados como símbolos verbales, está lejos de poseer ya un significado que puede ser impuesto al lector. El texto son marcas sobre papel o un objeto en el ambiente, hasta el momento en que algún lector efectúa una transacción con éste.

En otras palabras, el término “*lector*” implica una transacción con un texto; el término “*texto*” implica una transacción con un lector. El “*significado*” es aquello que sucede durante la transacción.

Otros factores ingresan en la transacción total, tales como el contexto y el propósito del lector y son los que determinarán la elección de significado del lector. Múltiples alternativas vibran con los signos. No sólo las tríadas de nexos con los signos, sino también ciertos estados del organismo o ciertas gamas de sentimientos entran en movimiento en el reservorio de las experiencias lingüísticas. De estas áreas activadas, la atención selectiva elige los elementos a organizar y sintetizar en lo que constituirá un “*significado*”. Las elecciones probablemente se habrán hecho de modo simultáneo, a medida en que “*entran en transacción*” los varios niveles de la lectura que se condicionan unos a otros.

Por cuanto a la redacción y al igual que el lector aborda un texto, el escritor que se halla ante una hoja en blanco, tiene como única fuente su propio capital lingüístico de experiencias pasadas y en situaciones específicas. Sin embargo, existe una importante diferencia entre lectores y escritores en la tríada signo-objeto-interpretante, el lector tiene el patrón físico de los signos con los cuales relaciona las simbolizaciones y el escritor

ante la hoja en blanco comienza sólo con un estado de ideas y sentimientos vagos que requieren mayor definición de la tríada antes de que pueda conformarse la configuración simbólica que será expresada en el texto verbal. Es decir, el escritor siempre está realizando transacciones con un ambiente personal, social y cultural. Por lo tanto, el proceso de redacción debe ser visto siempre expresando factores tanto personales como sociales, individuales y ambientales. Esta direccionalidad se verá alentada por la conciencia que tiene el escritor respecto de la situación transaccional, el contexto que inicia la necesidad de escribir y el o los posibles lectores a quienes el texto supuestamente estará dirigido, de un modo semejante al ensayo y error, mediando varios borradores que han fluido libremente, la sensibilidad del escritor hacia tales factores se traduce en un claro impulso cada vez mayor que guía la atención selectiva y la integración.

En síntesis, el hábito de esa conciencia, el control de la multiplicidad de decisiones u opciones que componen el acto de redacción, es más importante que cualquier definición preliminar explícita de objetivos o propósitos.

Este paralelismo e índole de la transacción que se celebra entre el escritor y el lector en los procesos de lectura y escritura nos permite razonar que la lectura brinda al escritor un sentido de las potencialidades del lenguaje y que la redacción profundiza la comprensión del lector cuando se remite a los hábitos lingüísticos, las experiencias con el lenguaje, la inferencia y vinculación establecida por los signos y los significantes, a fin de crear nuevas simbolizaciones. Más aún, tanto el lector como el escritor elaboran marcos, propósitos y expectativas que guían las actividades sintetizadoras y organizativas que construyen el significado de un texto y en la manera de hacer

interaccionar las estructuras previas en el contexto donde se entabla una transacción mutua.

Concluyendo, el término “*transacción mutua*”, acuñado por Louise Rosenblatt (1983) refiere a las “*idas y vueltas*” de los factores de la lectura y la redacción: los esquemas cognitivos del individuo, el texto y el contexto -el conocedor, el conocimiento y lo conocido- aspectos en un “*único proceso*”; donde cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca (Rosenblatt, 1985b).

## 2.5 Teorías de aprendizaje que subyacen la adquisición de habilidades para la lectoescritura

### 2.5.1 Teoría sociocultural del aprendizaje

El lenguaje, sistema de comunicación de origen social, siempre resulta de un ser humano que lo internaliza al entrar en transacción con un medio ambiente en particular. De ahí que el concepto de la tríada reconozca el contexto social en el enfoque que Lev Vygotskii (1934) recalcó sobre el “*sentido de la palabra*”, ya que “la suma de todos los acontecimientos psicológicos que una palabra despierta en nuestra conciencia es un todo complejo, fluido y dinámico que tiene varias zonas de equilibrio inestable”(Vygotskii, 1934 en Rosenblatt, 1992) . El significado, es decir, la referencia de la palabra, es sólo una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. La palabra adquiere su sentido a

partir del contexto en el cual aparece y en contextos diferentes, cambia de sentido (Vygotskii, 1962 en Rosenblatt, 1992:46)

Vygotskii, (1934) predijo que la unidad de un análisis debía buscarse en el “*significado de la palabra*”, en el que se encuentra no sólo la mínima unidad comunicativa que conserva las propiedades del total sino también la unidad mínima de “*pensamiento generalizado*”. De esta forma, los conceptos, en tanto generalizaciones, tendrán su origen en la palabra que, una vez internalizada, se constituirá en signo mediador. “Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos... En la formación de conceptos ese signo es la palabra”(Vygotskii, 1934). En la formación de conceptos el proceso no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación o la inferencia. Todas son indispensables, pero al mismo tiempo insuficientes, sin el uso del signo o la palabra (Vygotskii, 1934).

En la postulación de Vygotskii sobre “la existencia de un sistema dinámico de significado, en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen”, prevalece la razón de los distintos aspectos del “*sentido*” asociados con un signo, a descontextualizarlo y a reconocer el aspecto público del lenguaje, el sistema de lenguaje colectivo. Los instrumentos de mediación (signos) son proporcionados por la cultura y el medio social, en otras palabras, “*lo público*”, que se refiere a los usos adjudicados por ciertos grupos de personas y que otro individuo comparte. Pero la adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social externo sino que es necesario interiorizarlos; lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos, es decir, el ámbito de “*lo privado*”; porque, siguiendo a Vygotskii, la ley fundamental de la adquisición del

conocimiento comienza siendo siempre un intercambio social, es decir, es interpersonal, para después internalizarse o hacerse intrapersonal.

Este vector internalizado (Ley de la Doble Formación), que se aplica al caso de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, enfatiza que ambos procesos son interdependientes. “No hay desarrollo sin aprendizaje ni aprendizaje sin desarrollo previo” (Vygotskii, 1934), de donde que, si el aprendizaje consiste en la internalización progresiva de los instrumentos mediadores, los procesos de lectura y redacción realizan una operación transaccional con el lenguaje; y como el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, éste último queda manifiesto entre dos niveles de desarrollo: nivel efectivo y nivel potencial.

Considerando los niveles efectivo y potencial en un ambiente de instrucción, donde se realiza el aprendizaje de la lectura y la redacción, el nivel de desarrollo efectivo está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados, es decir, los mediadores ya internalizados por el sujeto. En tanto que en el nivel de desarrollo potencial, el sujeto está condicionado por lo que es capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores que puede usar externamente pero que aún no ha internalizado. La diferencia entre ambos niveles en esa tarea o dominio concreto es la zona de desarrollo potencial de un sujeto: la zona de desarrollo para la enseñanza de la lectura y la redacción asociadas en la adquisición de significados.

El desarrollo potencial contiene el mayor interés sobre los procesos de cambio de habilidades, aptitudes y destrezas de la presente propuesta, ya que, en el caso de la internalización de los procesos de lectura y redacción se analiza y sintetiza el aprendizaje

de conceptos. Por lo que, las ideas de Vygotskii, sobre la generalización y la adquisición de conceptos concentran las mejores virtudes de su teoría: pensamiento-lenguaje, en esta perspectiva transaccional.

#### 2.5.2 Teoría del Aprendizaje Significativo

Tras el breve enfoque de la teoría de Vygotskii centrada en el marco de la actividad social del aprendizaje, es especialmente importante citar las teorías cognitivas del aprendizaje elaboradas por Ausubel (1973); Ausubel, Novak y Hanesian (1978); Novak (1977) y Novak y Gowin (1984), ya que están centradas en el aprendizaje producido en un contexto educativo y social: el salón de clases.

La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel,1973) se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje-enseñanza, de los contenidos académicos y científicos a partir de los conceptos previamente formados en la mente del sujeto. Enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre las estructuras cognitivas del sujeto y la nueva información proporcionada por los materiales de aprendizaje.

Hablar de aprendizaje significativo de la lectura y la redacción, en el espacio interáulico, equivale, ante todo, poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera -un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar- cuando y sólo cuando, es capaz de atribuirle un significado.

Pero la mayoría de las veces, sucede que el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido -la explicación, la norma, o el procedimiento- porque no existen las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para uno o para todos los alumnos o para el maestro y no pueden utilizarlo o aplicarlo en igual extensión y profundidad. Lo que quiere decir que la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de graduación; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos sería más adecuado intentar que los aprendizajes que se llevan a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativos posibles.

Esta perspectiva permite subrayar el carácter abierto y dinámico del aprendizaje escolar y plantea el problema de la dirección en la que puede actuar la enseñanza de la lectura y la redacción para que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje.

Ausubel y sus colaboradores han insistido sobre las exigencias que plantea el aprendizaje significativo. Ante todo, es necesario que el nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea *potencialmente significativo*, es decir, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para ello debe cumplir con dos condiciones: una intrínseca al propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo.

La primera condición es que el contenido posea una cierta estructura interna, una lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Obviamente, esta potencial *significatividad lógica*, como la denomina Ausubel, no depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se le presenta al alumno. Pero no basta con que el

contenido posea significatividad lógica. Se requiere todavía la segunda condición: para que un alumno determinado construya significados a propósito de este contenido es necesario, además, que pueda ponerlo en relación y de forma no arbitraria con la que ya conoce, que pueda asimilarlo, que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje; en otros términos, es necesario que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico. Esta potencial *significatividad psicológica* del material de aprendizaje explica porqué el conocimiento previo del alumno es el factor decisivo en el momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos.

Sin embargo, la potencial significatividad lógica y psicológica, todavía no son suficientes para que el alumno construya significativos. Es necesario, además, que éste, tenga una *actitud favorable* para aprender significativamente. Este requisito, en la aplicación del modelo que se propone es una consecuencia lógica del papel protagónico del alumno y de su responsabilidad en el aprendizaje. La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo alude a la intencionalidad del alumno y permitirá establecer múltiples relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce. Asimismo, y en la medida en que la actitud favorable contribuye a ampliar y extender la red de significados se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones cuando se enfrente a posteriores tareas o situaciones.

Por lo anterior, un aprendizaje significativo es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados a partir de la lectura y la redacción de contenidos socioculturales.



Sobre la misma línea, el marco de las reflexiones de Coll (1988:134) en cuanto al aprendizaje de contenidos, conceptos, procedimientos, comportamientos y valores con capacidad de atribuir significados sirve para considerar precisiones intrínsecas (psicopedagógicas) y extrínsecas (humanísticas), respecto al carácter del aprendizaje significativo para la enseñanza de la lectura y la escritura, porque de esta conjunción de alternativas se encuentra su mayor paralelismo con el aprendizaje significativo.

Las precisiones psicopedagógicas hacen confrontar al profesor con el alumno en situaciones susceptibles de activar la motivación intrínseca y, de este modo, provocar curiosidad epistémica y una actividad indagatoria a reducir el conflicto conceptual, la incertidumbre y la tensión generada por las características de la situación de aprendizaje. De ahí que el aprendizaje significativo en la enseñanza de la lectura y la escritura contenga un valor heurístico, una potencialidad de instrumentos de análisis y reflexión.

Las precisiones humanísticas, ubican las referidas al desarrollo personal del alumno en el centro del proceso educativo, teniendo como fin prioritario que la persona funcione de manera integrada y efectiva, constructora de su realidad, creadora de su identidad particular. Más aún, que atienda a la adquisición de contenidos externos a la persona, impuestos culturalmente, ajenos a su identidad, pero de los cuales existe la posibilidad de “encaminarlos hacia la adquisición de valores, fines, sentimientos y actitudes”. (Maslow, 1968 en Coll, 1988).

Las reflexiones anteriores forman parte del quehacer conceptual del aprendizaje significativo contextualizado para nuestro ámbito de aplicación: el proceso de construcción de significados en la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la redacción.

En primer lugar, la significatividad del aprendizaje, ha dicho Ausubel, “no es una cuestión de todo o nada”; sino más bien de grado (significatividad creciente); porque así se subraya un carácter abierto y dinámico del aprendizaje y plantea la dirección en que debe actuar la enseñanza para que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades del aprendizaje.

El aprendizaje de contenidos es potencialmente significativo, sólo en la medida en que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Un contenido de aprendizaje debe contener una significatividad lógica, una cierta estructura interna, una lógica intrínseca, un significado en sí mismo, para que le sea presentado al alumno.

Para que un alumno construya significados, a propósito de ese contenido potencialmente significativo, es necesario que pueda disponerlo de forma no arbitraria con lo que ya conoce y que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas (significatividad psicológica).

Para aprender significativamente es necesario que el alumno muestre una actitud favorable para aprender, que posea una intencionalidad para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos y con los significados ya construidos; lo cual depende de la motivación para aprender significados y la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

También cuenta la memorización comprensiva, cuya ubicación, almacenamiento y permanencia contribuye a ampliar y extender la red de significados, incrementando la capacidad del alumno para establecer relaciones cuando se enfrente a posteriores tareas o situaciones.

Esta revisión de elementos que redondean el concepto de aprendizaje significativo plantean que la construcción de significados en la enseñanza de la lectura y la redacción poseen un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, que puede ser utilizado para generar nuevos significado. Más aún, confirman la existencia de conocimientos previos, de procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje; la percepción del alumno sobre la escuela, el profesor y sus actuaciones, las expectativas de enseñanza; las motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones generadas por la disposición de los materiales instruccionales que deberán ser considerados en una propuesta didáctica que aspire a enseñar a aprender significados a través de la lectura y la redacción.

En síntesis, se trata que el alumno construya significados al mismo tiempo que atribuya un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construya a partir de lo que se le enseña, no dependan sólo de los conocimientos previos y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino que también del sentido que el lector/escritor atribuye a éstos y a la propia actividad del aprendizaje (Wittrock, 1986 en Coll, 1988).

### 2.5.3 Paradigma de Procesos

El Paradigma de Procesos de Sánchez (1987), contiene el algoritmo de trabajo intelectual y procedimental de la estrategia didáctica del modelo transaccional de lectura y redacción asociadas en la adquisición de significados. Sánchez explica los aspectos conceptuales y metodológicos de un enfoque de pensamiento basado en la operacionalización del acto mental y en la separación, a nivel conceptual de dos elementos de éste: el proceso o función cognoscitiva y el contenido de la información o

conocimiento que maneja. Los procesos son entidades transformacionales o procedimentales y los contenidos constituyen las entidades cognoscitivas semánticas sobre las cuales actúan los procesos para generar nuevos productos. Los procesos involucran transformaciones capaces de generar nuevos productos. Un proceso es una operación de pensamiento capaz de actuar sobre estímulos concretos, situaciones o representaciones mentales para generar nuevas representaciones mentales o acciones motoras” (Sánchez, 1987:216).

El conocimiento se define como la información acerca de hechos, conceptos, principios, reglas y planteamientos conceptuales y/o teóricos, que conforman una disciplina o un campo de estudio. ( Sánchez, op. cit. p. 216)

El metaconocimiento es la columna vertebral de la enseñanza basada en los procesos. Se refiere al conocimiento consciente acerca del conocimiento. Es la habilidad de la persona para saber lo que sabe y lo que ignora; la potencialidad o las limitaciones que tiene; el grado de dificultad o de complejidad de una tarea; la trascendencia de sus actos (Sánchez, op. cit. p. 217).

Todo proceso mental está conformado por cuatro componentes: a) componente estructural, que determina las operaciones mentales y los nexos entre los elementos del proceso; b) componente funcional, que define los operadores que actúan sobre el contenido para generar el producto; c) componente conceptual, constructo que define el proceso, es decir, que expresa la esencia del proceso y d) componente operacional, que especifica la manera de aplicar el proceso o que define los pasos requeridos para aplicar la o las operaciones de pensamiento que integran el proceso (Sánchez, op. cit. pp. 220-229)

La enseñanza basada en procesos consiste en la aplicación del enfoque de los procesos para estimular el aprendizaje. Los pilares fundamentales del modelo de procesos para desarrollar habilidades intelectuales son: la intencionalidad del acto mental y de la actividad mediante la cual se dirige y optimiza el uso de la capacidad intelectual del individuo; la concientización del acto mental involucrado en el proceso; el enfoque de sistemas como instrumento de pensamiento, como producto de la metodología de procesos y como fuente de retroalimentación y de optimización del acto mental y seguir el progreso alcanzado; el monitoreo de los procesos y el papel del maestro como mediador del proceso enseñanza/aprendizaje.

Desarrollar una habilidad intelectual implica la superación de la siguiente secuencia de etapas: conocimiento y comprensión de la operación mental que define el proceso; concientización de los pasos que conforman la definición operacional del proceso, transferencia o aplicación de la habilidad en variedad de situaciones y contextos; la trascendencia o interpretación del proceso en un contexto de relaciones y posibilidades ideales que se transformen en medios para el logro de metas cada vez más exigentes que impliquen crecimiento intelectual continuo.

Para lograr los propósitos antes mencionados Sánchez (1987) propicia una metodología de enseñanza/aprendizaje centrada en el monitoreo de los procesos, la participación activa de los estudiantes; el uso de variedad de estrategias instruccionales para activar la mente; el uso de la técnica de la pregunta y de la interacción verbal para estimular la participación del alumno; la activación indirecta del docente durante la mediación del proceso enseñanza/aprendizaje y la colaboración entre maestro y alumno.

La metodología de enseñanza/aprendizaje propuesta por Sánchez (1987) está basada en el desarrollo de las habilidades mentales mediante la pregunta y la reflexión. Se trata que la persona construya mediante la inducción y la deducción los procedimientos de pensamiento que utiliza. Estos procesos de pensamiento son básicos y permiten el desarrollo del metaconocimiento y las habilidades metacognoscitivas y con su aplicación se trata de generar una actitud crítica consciente del estudiante de bachillerato que, progresivamente lo lleve a conocer más acerca de lo que conoce de la lectura y la redacción y a aplicar con mayor precisión los procesos que le permitirán adquirir nuevos conocimientos, administrar su aprendizaje y verificar su progreso. Los procesos básicos de pensamiento son nueve y a continuación se describen sus características conceptuales: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento y transformación, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

*Observación.* Es un proceso mental que implica la identificación de las características de los estímulos (objetos o situaciones) y la integración de estas características en un todo que represente la imagen mental del objeto o situación. La observación de un estímulo (objeto, pasaje, evento) ocurre en dos etapas: a) identificación de características y b) combinación de las características en un todo significativo.

*Comparación.* Constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones. Su base es la discriminación y la generalización para identificar las semejanzas y diferencias.

*Relación.* Es un proceso abstracto que contribuye a facilitar la conexión entre las ideas y su representación mental.

*Clasificación simple.* Es un proceso mental que permite realizar dos tipos de operaciones mentales: 1) agrupar conjuntos de objetos en categorías denominadas clases y 2) establecer categorías conceptuales, o sea, denominaciones abstractas y conceptuales.

*Cambios, secuencias y transformaciones.* Son procesos dinámicos que permiten modificaciones de objetos, situaciones y eventos. Los cambios son procesos que ocurren en el tiempo y suceden por etapas y pueden ser explicados mediante la descripción de las características de los objetos y las variables. Las transformaciones son cambios que ocurren de manera natural o espontánea o provocarse mediante un agente u operador. La causa que produce la transformación actúa en el objeto, evento o situación para generar un producto o elemento transformado.

*Clasificación jerárquica.* Es el establecimiento de relaciones entre categorías y subcategorías dentro de una jerarquía de clases y subclases. Las jerarquías pueden estar formadas por ideas y por conceptos.

*Análisis.* Es un proceso que implica la separación de un todo en sus partes. Tiene por objeto profundizar el conocimiento de las partes como elementos de un todo completo que incluye nexos, leyes y operaciones.

*Síntesis.* Incluye la integración de las partes, propiedades, relaciones, operaciones, etc. de una totalidad significativa.

*Evaluación.* Es un proceso que permite emitir juicios de valor acerca de objetos, eventos o situaciones (Sánchez, 1991a)

Considerando las razones teórico/metodológicas de la autora del Paradigma de los Procesos, surge una justificación contundente: razonar al nivel de las operaciones

formales y pensar en forma crítica conlleva suponer habilidades para pensar. Sabiendo que un alto porcentaje de estudiantes de bachillerato tienen deficiencias para razonar al nivel de las operaciones formales que la comprensión de la lectura y la redacción requieren, propicia la necesidad de dirigir el proceso instruccional mediante estrategias y procesos debidamente incorporados en el área curricular del taller de lectura y redacción.

## 2.6 Discusión

Por la importancia, distinción y valoración de los elementos que participan en el campo de conocimiento del lenguaje y la expresión dentro de un enfoque constructivo de aprendizaje de la lectura y la redacción, es preciso formular una explicación de las razones y categorías teóricas implicadas:

*Lectura y redacción.* Los conceptos de lectura y redacción tienen la misma importancia como procesos cognitivos, puesto que en ellos median el signo, el objeto, el contexto y la mente del sujeto.

*Componentes-procesos.* Los procesos de lectura y escritura tienen una alta capacidad de inserción de procesos componentes. Inserción en el sentido de componentes-procesos que a su vez están insertos en otros componentes. Procesos de bajo y alto nivel para la lectura; procesos de planificación, traducción, revisión y control para la redacción.

*Signos del lenguaje.* Los vasos comunicantes de la lectura y la composición son provistos por los signos del lenguaje otorgados por la sociedad y la cultura (interpersonales) para propiciar la internalización en el sujeto (intrapersonales) cuando entra en transacción en un contexto en particular.

*Significado y sentido.* Tanto los lectores como los escritores tienen reservorios de experiencias lingüísticas, como base para la comprensión e interpretación, las cuales se



reestructuran de vivencias con el lenguaje para construir nuevas estructuras de significado (valores heurísticos, potencialidad de análisis, reflexión y sentido).

*Interacción, explicitud y formulaciones analítico-críticas.* La lectura es un proceso interactivo, explícito y analítico-crítico. Es un proceso unitario y global de la interpretación con el texto donde el lector construye los significados a partir de sus conocimientos y la intención deliberada de comprenderlo.

*Transacción metacomprendiva.* Existe “transacción mutua” de los factores de la lectura y la composición escrita: esquemas cognitivos del lector/escritor, el texto y el contexto, en un “único proceso” donde uno y cada uno condiciona a otro en situaciones de comprensión e interpretaciones recíprocas hacia la adopción de la conciencia lingüística del sujeto.

*Procesamiento de información.* Los procesos de pensamiento constituyen un algoritmo de trabajo. La metodología del trabajo intelectual y procesual operacionaliza la función cognoscitiva y el contenido semántico de los objetos de lectura y escritura para generar nuevos productos de aprendizaje.

*Precisiones psicopedagógicas y humanísticas.* El carácter del aprendizaje significativo previene considerar precisiones psicopedagógicas y humanísticas porque de su alternancia se activa la motivación, la curiosidad, la incertidumbre, el interés; colocando al alumno en el centro del proceso de aprendizaje de la lectura y la redacción, a fin de encaminarlo hacia la adquisición de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores socialmente compartidos.

En síntesis, los fundamentos teóricos que soportan la siguiente propuesta didáctica contienen la parte medular de la naturaleza transaccional del modelo de lectura y

composición escrita hacia la construcción de significados asociando un modelo cognitivo interactivo de lectura con los correspondientes procesos de codificación de un modelo cognitivo de redacción de texto.

## CAPÍTULO III

### 3. DISEÑO DE LA SOLUCIÓN

#### 3.1 Construcción teórico-hipotética

El presente modelo de enseñanza y aprendizaje se construye a partir de la idea que la lectura y la composición de textos se encuentran en interacción y transacción con el significado y el sentido. Las líneas siguientes caracterizarán más específicamente lo que se considera un modelo interactivo y un modelo transactivo de lectura y redacción asociadas en la construcción de significados.

Un modelo interactivo de lectura es la intervención de manera coordinada, simultánea e interactuante de los procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente. El proceso de interacción se genera a partir de cuando el lector se sitúa ante el texto y sus elementos componentes producen en él expectativas a distintos niveles, de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente, así, y gracias al sentido ascendente la información se propaga hacia niveles más elevados. A la vez que esto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores -sintáctico y semántico- dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores su posible verificación a través del procesamiento de tipo descendente. La simultaneidad de ambos procesos sobre un texto contribuye a que el lector pueda hacer uso óptimo de la

información textual y contextual así como de los aspectos redundantes o complementarios del texto.

El funcionamiento constante del procesamiento descendente asegura que la información congruente con las hipótesis del lector sea fácilmente asimilada; y, por su parte, el procesamiento ascendente se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto. Es por ello que mediante la interacción de ambos procesos se acceda a la comprensión. (figura 1)

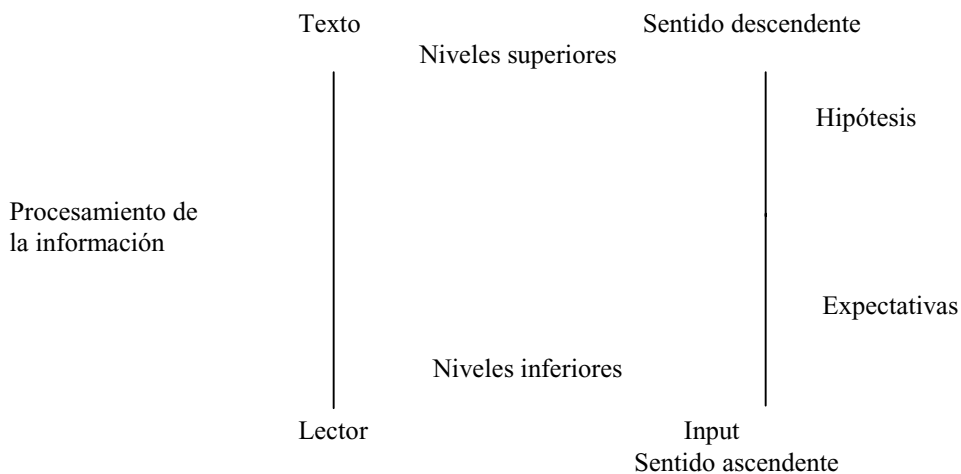


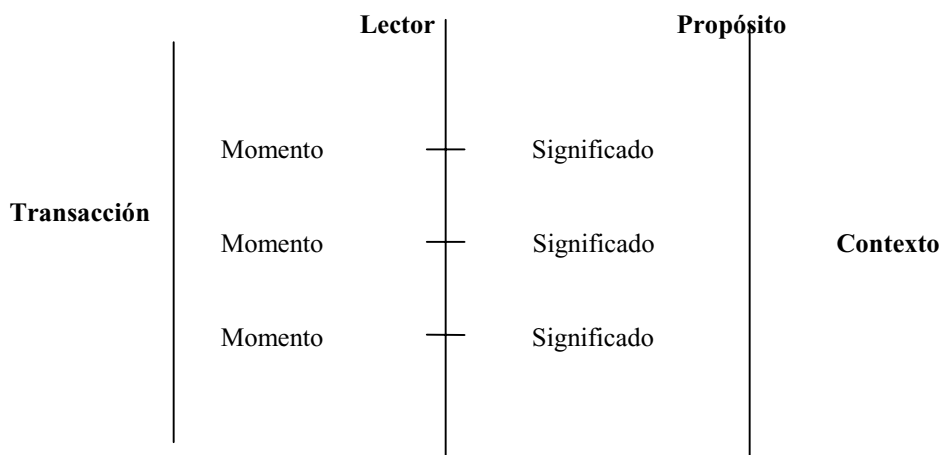
Figura 1. Diagrama del Modelo Interactivo de lectura

En resumen, la base esencial del modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. Procesamiento en el cual el lector aporta, modifica y enriquece continuamente sus esquemas de conocimiento con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye; pero, para que ello ocurra, resulta necesario acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. Así, y en esta perspectiva, se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, pero se sitúa también la importancia del texto y la pertinencia de poder manipularlo con habilidad y sentido.

Por su parte, un modelo transactivo de lectura funciona en la relación escritor y lector. Los signos volcados sobre una página son todo lo que el escritor y el lector tienen a su alcance en la situación codificadora/decodificadora de la información; pero el lector centra la atención en un elemento del entorno con el cual efectúa una transacción, concretamente con los signos que aparecen en el texto. Todo acto de lectura es un acontecimiento, un momento, una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular y un texto que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. No son entidades fijas que actúan una sobre la otra, puesto que el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El significado no existe “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción de los dos elementos: el lector y el texto.

El texto es un conjunto de signos capaces de ser interpretados como símbolos verbales. No puede ser impuesto al lector, ya que el texto es un objeto en el ambiente hasta que algún lector efectúa una transacción con éste.

El lector implica una transacción con el texto; el texto implica una transacción con el lector. El significado es aquello que sucede durante la transacción. Sólo cuando factores como el contexto y el propósito del lector interactúan se determinará la elección de significado del lector. (Figura 2)



**Texto**

**Patrón de signos**

Figura 2. Diagrama del Modelo Transactivo de Lectura

La redacción comparte el mismo proceso básico: la transacción a través de un texto. En esta instancia lingüística el escritor tiene sólo su reservorio de experiencias lingüísticas como base para la interpretación. La interpretación o un nuevo significado implican una reestructuración o extensión del acervo de vivencias del lenguaje para que se hagan presentes.

Al igual que el lector aborda un texto, el escritor se halla ante una hoja en blanco y tiene como única fuente su propio capital lingüístico. Hay un continuo ir y venir o proceso transaccional que ocurre cuando el escritor observa la página y expande el texto a la luz de cuanto escribió hasta ese momento. El escritor ante la hoja en blanco tal vez comience sólo con un estado orgánico, ideas y sentimientos vagos que requieren mayor definición para que pueda conformarse la configuración simbólica que es el texto verbal.

La escritura es siempre un hecho en el tiempo, que ocurre en un momento en particular, bajo circunstancias particulares y bajo presiones externas y también internas, particulares. Es decir, el escritor siempre está realizando transacciones con un ambiente personal, social y cultural. Por tanto, el proceso de redacción expresa factores tanto personales como sociales y ambientales. En sí, el proceso de redacción es una técnica de extracción del reservorio lingüístico, una evocación de imágenes, ideas, recuerdos y palabras, una serie de ejercicios liberadores para hacer fluir de la conciencia el flujo vivencial, los componentes verbales de la memoria y las inquietudes presentes.

Hasta aquí, se elaboraron paralelismos entre el modo en el cual lectores y escritores seleccionan y sintetizan elementos desde su reservorio lingüístico personal, de cómo adoptan expectativas que guían su atención selectiva y construyen un propósito selectivo cambiante y se ha puesto énfasis en la similitud de las estructuras de composición del significado relacionado con el texto. Si los lectores son escritores, es igualmente un hecho que los escritores también deben ser lectores. Es aquí donde surgen los referentes constructores de una asociación de significados para la siguiente propuesta.

### 3.2 Naturaleza del diseño y construcción del modelo interactivo y transactivo para la enseñanza de la lectura y la redacción

Detrás de las implicaciones que se han enmarcado en torno al modelo interactivo y transactivo de la lectura y la redacción, es necesario describir los elementos estructurales del diseño denominado *“Aplicación de un modelo interactivo y transactivo para la enseñanza de la lectura y la redacción asociadas en la construcción de significados”*. A continuación se enuncia la estructura general de la propuesta:

#### 3.2.1 Estructura general de la propuesta

Esta propuesta didáctica es constructiva porque considera la individualidad y la colaboración decidida del maestro y el alumno basado en el dominio progresivo y consciente de habilidades, actitudes y valores para generar conductas autónomas, propias, reflexivas y de pensamiento crítico.

El objetivo inicial es introducir al alumno en el desarrollo del significado de palabras individuales como un primer acceso de procesamiento de la lectura a través del bloque denominado *“El manejo de las palabras para la adquisición del significado”*, el cual se ha

dividido en dos subprocesos que conforman los componentes de la decodificación del texto: el acceso lexical y el acceso semántico.

Los accesos lexical y semántico están conformados por cuatro momentos: momento referencial o denotativo, momento alternativo o connotativo, momento esquemático y momento organizacional.

El momento referencial o denotativo hace alusión a las palabras, es decir, como las palabras no tienen significado propio, ellas refieren algo, representan o permanecen para algo.

El momento alternativo o connotativo es la intención y sentido que se atribuye a las palabras o expresiones dependiendo de la imaginación y el reservorio experiencial del emisor, dándole a la palabra distintos significados para llevar el mensaje deseado al lector.

El momento esquemático es la representación mental del concepto asociado -el esquema- donde el lector puede interpretar un texto con respecto a un esquema personal propio.

El momento organizacional se relaciona estrechamente con el reconocimiento de la estructura y organización del escrito y la coherencia de los materiales; la organización de los párrafos, la integración de oraciones y párrafos; la síntesis, resumen y paráfrasis de lo leído; la representación de una semántica compleja y la identificación de un patrón de organización, incluyendo la temática, la trama, el ambiente y la resolución.

En este primer bloque se desarrollan las fases de planificación y producción de las ideas de la composición escrita. En la fase de planeación se pretende que el alumno adopte una postura o enfoque rector de sus ideas, una intención preestablecedora de la



forma de lograr objetivos previstos desglosando categorías de análisis que permitan argumentarlo. La fase de las ideas (preescritura) incluye la operación anterior pero además requiere de la recolección de información relevante y pertinente a la idea pensada, la determinación de la tesis a sostener y la redacción de un esquema al centro de la idea, el hecho o el tema sobre el que se trabaja.

El segundo bloque del procesamiento de la lectura y la redacción se ha denominado “El razonamiento con las palabras para el desarrollo e incremento de significados”. Se compone de dos subprocesos: la reunión e integración de proposiciones y el modelamiento del texto extendido. Está abordado mediante cuatro momentos: momento inferencial, momento apreciativo, momento integrativo y momento evaluativo.

El momento inferencial consiste en el uso de la inferencia y la predicción, el razonamiento deductivo e inductivo, el discernimiento y la interpretación temática, las relaciones causa-efecto y la transferencia analógica.

El momento apreciativo tiene que ver con el estado sintomático del lector-escritor, el tono, el estilo, la selección temática, la interpretación semántica y la retórica de las variantes textuales.

El momento integrativo es percibido como la transacción continua de las expectativas del lector-escritor; la transferencia al mundo de lo real y la generación de soluciones.

El momento evaluativo es paradigmático, cualitativo de la expresión crítica sobre los hechos y opiniones, el autocuestionamiento, la relevancia, la validez, la lógica, la veracidad y la posibilidad de la duda y el desencanto de-en la realidad.

Este segundo bloque contiene las fases de producción del texto, revisión, corrección y evaluación de la redacción. La fase de producción del texto es la etapa más nutrida de verbalizaciones y pensamientos. Es una tarea de continua retroalimentación y recursividad. Implica el forzamiento del bagaje lingüístico y mental, el torbellino de las ideas. Las fases de revisión, corrección y evaluación son verificadoras y comparativas de las porciones precedentes. Es leer, releer, revisar y contrastar la producción escrita y requiere de una serie de descubrimientos y movimientos intelectuales, estructurales y dialécticos en el seno de la creación continua de la palabra. (Figura 3)

<b>Propósitos</b>	<b>Texto</b>	<b>Significado</b>	<b>Redacción</b>
Razonamiento con las palabras para el desarrollo e incremento de significados.	Modelamiento del texto extendido	Momento evaluativo Momento integrativo Momento apreciativo Momento inferencial	Revisión Corrección Evaluación
	Reunión e integración de proposiciones		
	Acceso semántico	Momento organizacional Momento esquemático Momento alternativo o connotativo	Producción del texto Producción de las ideas
Manejo de las palabras para la adquisición del significado.	Acceso lexical	Momento referencial o denotativo	Planificación
<b>Lector / escritor</b>	<b>Patrón de signos</b>	<b>Información</b>	<b>Patrón de signos</b>

Figura 5: Modelo interactivo y transactivo de la lectura y la composición escrita

### 3.2.2 Objetivos generales

Debido a su enfoque teórico-metodológico, funcional y comunicativo, los objetivos se abordan desde el estudio y apropiación de las realizaciones básicas de la lengua, donde se le da más importancia a la norma de uso funcional que a la preceptiva gramatical. La integración de dichos contenidos lingüísticos se ejercitan sistemáticamente a partir de la lectura y la composición escrita de tal manera que

pretenden aterrizar sobre el marco de la reflexión y la competencia comunicativa del lenguaje y el pensamiento. Al finalizar el curso, el alumno será capaz de:

1. Reconocer, relacionar e incrementar, reflexiva y críticamente, las estructuras básicas de la lengua mediante el análisis de las características y funciones lingüísticas en diferentes textos para revalorar el concepto del lenguaje/pensamiento y de las capacidades que gobiernan el aprendizaje de la competencia lingüística; de tal manera que se fortalezcan actitudes de respeto y dignidad por la imagen de sí mismo, la opinión ajena, la flexibilidad y la tolerancia en la interacción continua de la comunicación humana.
2. Estimular y fomentar la comprensión lectora y el pensamiento crítico mediante el uso y desarrollo de estrategias cognitivas que permitan la obtención y aprehensión de conocimientos, actitudes y valores socioculturales, a partir de la selección del capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad para garantizar la formación competitiva e integral del estudiante hacia la toma de decisiones éticas y de respeto por la humanidad y el entorno.
3. Identificar códigos, estructuras y funciones de diferentes tipos de texto (divulgación científica, periodísticos y literarios) mediante estrategias de procesamiento de la información (referenciales, alternativos, esquemáticas, organizacionales, inferenciales, apreciativos e integrativos) con el fin de establecer interacción y transacción significativa con los textos; fomentando actitudes de experiencia y pensamiento que generen voluntades decididas y fuertes para la proyección de expectativas personales y sociales, justas y equitativas.

4. Ampliar su bagaje lexical y semántico identificando las estructuras lingüísticas del texto y los niveles fonológico, morfosintáctico, etimológico, polisémico y semántico de la lengua para desarrollar su capacidad de razonamiento y comprensión discursiva en continua interacción y transacción significativa y funcional con la realidad, con el fin de posibilitar personas líderes, dignas de respeto y respetuosas, cumplidoras de sus deberes y obligaciones.

Producir composiciones escritas utilizando los procesos de planificación, producción de ideas, producción del texto, revisión, corrección y evaluación para generar ideas propias y estimular su conciencia lingüística y cultural, que asistan con verdad y honestidad en la identificación, descripción y resolución de problemas.

### 3.2.3 Temática analítica del curso

## BLOQUE 1

### EL MANEJO DE LAS PALABRAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO

Unidad 0: Revisión de conceptos lingüísticos como medio de comunicación social

#### Acceso lexical y semántico

0.1 Conceptos de lenguaje, lengua, habla, signo lingüístico y comunicación.	Lección 1: El hombre es un ser de palabras.
0.2 Componentes de la comunicación.	Lección 2: La comunicación da vueltas.
0.3 Funciones lingüísticas de la comunicación.	Lección 3: ¡Qué sentido tiene la comunicación!
0.4 Revisión del proceso de redacción.	

Unidad 1. Realizaciones de la comunicación con variedad lingüística y semántica

#### Momento referencial o denotativo

1.1 Denotación de la lengua	Lección 4: La denotación: significación real y convencional.
-----------------------------	--

Momento alternativo o connotativo

1.2 Connotación de la lengua	Lección 5: Connotación: elección o alternativa de significados.
------------------------------	---

Momento esquemático

1.3 Diferentes tipos de discurso	Lección 6: Diferentes formas de representar el discurso.
----------------------------------	--

Proceso de planificación

1.4 Pensar las ideas	Lección 7: ¿Pensar las ideas?
----------------------	-------------------------------

Unidad 2. El manejo del discurso para la adquisición de la cultura

Momento organizacional

2.1 Diferentes tipos de discurso: divulgación científica, periodístico y literario. 2.2 Estructuras lingüísticas: texto total, párrafo y oración simple. 2.3 Niveles de la lengua: morfosintáctico y semántico. 2.4 Formación etimológica de las palabras. 2.5 Composición escrita: proceso de producción de ideas.	Lección 8: ¿Son iguales o diferentes? Lección 9: ¿Eres el sujeto o el objeto de la historia. Lección 10: Al interior del párrafo. Lección 11: Relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Lección 12: La oración y sus componentes. Lección 13: Génesis de las palabras. Lección 14: ¿Sabes hacer acordeones?
---	--

BLOQUE 2

RAZONAMIENTO CON LAS PALABRAS PARA EL DESARROLLO E INCREMENTO DE SIGNIFICADOS

Reunión e integración de proposiciones

Unidad 3: El acceso a la ciencia a través del texto de divulgación.

Momento inferencial

3.1 Características, funciones y estructura del texto de divulgación científica. 3.2 Léxico, manejo de ideas y coherencia del texto de divulgación científica. 3.3 Operación y representación de las ideas	Lección 15: El contenido y las características del texto científico. Lección 16: Roles del autor y el lector. Lección 17: Estructura del texto de divulgación científica.
--	---

del texto de divulgación científica: antecedente-consecuente, relación causa-efecto, generalización, selección, cancelación. 3.4 Composición escrita: proceso de producción del texto (unidad y coherencia)	Lección 18: Todo concepto es científico si, y sólo si... Lección 19: Formas de presentar el contenido del texto científico. Lección 20: Construcción y reconstrucción de ideas. Lección 21: La unidad y coherencia de las ideas. Lección 22: Integración de procesos de composición.
--	--

#### Unidad 4. El periódico: vínculo de realidades sociales y culturales

##### Momento apreciativo

1.1 Características, funciones y estructura del texto periodístico. 1.2 Léxico, manejo de ideas y coherencia del texto periodístico.	Lección 23: ¿Qué buscamos? Lección 24: Buenas ... o malas. Lección 25: Espejo de realidades.
---	--

##### Momento integrativo

4.3 Entorno semántico del mensaje periodístico.	Lección 26: Textos verbales y no verbales. Lección 27: Información implícita en los textos gráficos.
---	---

#### Unidad 5. Producción creadora de la imaginación

##### Momento evaluativo

5.1 Géneros literarios: narrativo, lírico y dramático.  5.2 Narración, descripción y diálogo.  5.3 Figuras literarias: tropos	Lección 28: Prosa frente a poesía. Lección 29: La magia de las palabras. Lección 30: Sentimientos públicos y privados. Lección 31: Descripción de objetos, sensaciones e imágenes. Lección 32: Descripción de tiempos y lugares. Lección 33: Narrativa en acción Lección 34: Organiza la historia Lección 35: Diálogo: regulador de emociones. Lección 36: Para el estilo ... los tropos.
---	---

5.4 Composición escrita: proceso de evaluación.	Lección 37: Escribir un relato. Lección 38: Los valores en el texto total.
---	---

### 3.2.4 Estrategia metodológica

La estrategia metodológica se sugiere a partir del establecimiento de cinco unidades de trabajo en que se ha estructurado el programa de la asignatura del taller de lectura y redacción. Cada una de dichas unidades se encuentra atravesada por los procesos involucrados -lectura y redacción- hacia la adquisición de los significados. La identificación y selección de los contenidos temáticos son congruentes al propósito curricular que propone la Dirección General del Bachillerato en el perfil del estudiante de bachillerato y el currículum básico nacional; aunque para efectos metodológicos se ha cambiado su secuencia y ordenamiento.

Los contenidos seleccionados se enuncian en conocimientos, procedimientos y actitudes que se buscan formar en el estudiante de bachillerato a través de objetivos más específicos propuestos en cada unidad de trabajo.

Al interior de cada unidad se encuentran dispuestas determinado número de lecciones. Cada lección contiene un tema central que trata sobre el acceso y desarrollo de una habilidad específica hacia la integración de formas de pensamiento más complejas que permitan afrontar tareas intelectuales cada vez más exigentes.

Las lecciones tienen tres partes, justificación, objetivos y procedimiento de enseñanza-aprendizaje. En la justificación se explica brevemente la razón de ser de la lección y se destaca el propósito general; en los objetivos se expresan las intenciones formativas e informativas que se desean lograr mediante la lección; en el procedimiento

de enseñanza-aprendizaje se incluye la secuencia a seguir para desarrollar la habilidad que se presenta en la lección.

La secuencia tiene a la vez siete secciones, título sugestivo, cuadros de información clave, preguntas problematizadoras, la selección discursiva y textual a procesar, el tratamiento ejemplificativo o modelado de la selección temática, el ejercitamiento procesual sugerido al alumno y un breve cierre de revisión.

Para hacer posible la puesta en escena del modelo interactivo y transaccional de lectura y composición escrita se requiere de una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el monitoreo de los procesos, la participación activa de los alumnos; el uso de variadas estrategias instruccional para activar el evento, el uso de la técnica de pregunta y de la interacción verbal; la activación distribuida y coordinada del docente y, en fin, de la colaboración decidida entre maestro y alumnos.

### 3.2.5 Roles del maestro y el alumno

El maestro:

- Actuará como coordinador y facilitador de la instrucción.
- Dará a conocer las intenciones educativas, objetivos del curso, contenido de aprendizajes, criterios de evaluación.
- Planificará las sesiones de trabajo en unidades, actividades y ejercicios dirigidos y jerarquizados a los propósitos generales.
- Diseñará las actividades de aprendizaje atendiendo al enfoque constructivo de la propuesta.
- Seleccionará los materiales de estudio.



- Organizará la información escrita y visual considerando los principios psicopedagógicos y las características biopsicosociales de los alumnos.
- Estimulará y motivará la reflexión previa-durante-después del proceso de instrucción.
- Orientará la enseñanza con aprendizajes significativos y con sentido.
- Realimentará sobre las conductas observadas.

El alumno:

- Mostrará actitudes deliberadas e intencionales para aprender.
- Participará entusiasta, positivamente y con interés en su proceso de aprendizaje.
- Visualizará las intenciones, enfoque, objetivos y estructuración del curso.
- Utilizará el algoritmo de los procesos mentales de pensamiento; estimulará su comprensión e interpretación y el pensamiento analógico.
- Estructurará, mental y procesualmente la información de conocimientos, hechos y acontecimientos.
- Comparará diferentes tipos de discurso.
- Opinará en forma oral y escrita en relación a los tópicos tratados.
- Someterá a juicio e interpretación las acciones, causas, motivos de los personajes y los acontecimientos.
- Formulará hipótesis y juicios sobre lo leído y escrito.
- Empleará y evaluará las fuentes y recursos empleados en su aprendizaje en forma recursiva y con criterio.
- Autoevaluará su participación.

Maestro y alumnos:

- Mantendrán un espíritu de colaboración, respeto y solidaridad en el trabajo inter y extraáulico.
- Intervendrán dentro de marcos de respeto por las opiniones ajenas y por los tópicos tratados.
- Realizarán actividades compartidas de investigación.
- Retroalimentarán el trabajo propio y el ajeno.
- Evaluarán el trabajo grupal.

### 3.3 Estrategias

#### 3.3.1. Estrategias de ejecución

El taller es la estrategia curricular de la asignatura. Un taller -más formativo que informativo- posee la cualidad de mantener la producción permanente de la actividad cognitiva y procedimental apropiada a la naturaleza del modelo interactivo y transaccional de lectura y escritura asociadas en la construcción del significado. De esta manera, la organización cíclica del taller concuerda con la circularidad existente entre la lectura y la escritura, porque propicia el análisis, el diálogo y la reflexión de los participantes y es la base para la realización de las actividades y elaboraciones de los productos del taller.

Cada unidad de trabajo ha de ser coordinada bajo la facilitación del tallerista y en la medida de su avance se buscará: la complejidad de los textos, la selección de las estrategias instruccionales y el espacio de desarrollo de las actividades de evaluación

hacia la adquisición de las diferentes competencias lingüísticas (frente al proceso de enseñanza aprendizaje) y la aplicación de las actitudes, las habilidades y los valores (frente al contexto social).

### 3.3.2 Estrategia de evaluación

Para validar la eficiencia y funcionamiento del proyecto instruccional que se propone, se tomarán como apoyo los testimonios reunidos sistemáticamente antes, durante y después del proceso de elaboración del prototipo instruccional.

Los resultados, análisis e interpretación de tales testimonios se relacionarán, básicamente, con los principios de la evaluación formativa y se dirigirán a responder a las siguientes preguntas: ¿en qué medida se han alcanzado los objetivos de enseñanza establecidos? ¿en qué sentido y en qué grado es mejor que el producto al cual suplantaré? ¿qué otros efectos tiene la aplicación y en qué medida aumentan o disminuyen los resultados del producto suplantado?

Estas preguntas, buscan comprobar la utilidad del producto para tomar decisiones acerca de cómo rediseñar el programa de estudio de la asignatura de lectura y redacción. Es decir, las pruebas reunidas e interpretadas durante la fase de desarrollo se usarán para conformar una estrategia específica de abordaje futuro al programa de la materia. En caso que la lección no sea practicable o que el tema planificado no alcance a cumplir los objetivos, la evaluación servirá como instrumento retroalimentatorio para revisar la lección, reemplazar partes de ella o reestructurar su contenido y corregir las deficiencias que se hayan encontrado.

Se pretende que la evaluación robustezca, específicamente, las intenciones didácticas sobre los siguientes aspectos:

1. Hacer observaciones de los estudiantes mientras trabajan en cada lección. (Registro de observación)
2. Registro de memoria después de cada lección.
3. Elaboración de pruebas de ejecución para los objetivos pretendidos.
4. Cuadro comparativo de contenidos del programa oficial y del proyecto.
5. Discrepancias encontradas en la forma y contenido del programa oficial y el proyecto.
6. Análisis de resultados, opinión y juicio crítico.

En resumen, la evaluación es de índole formativa y sumativa referida a:

- a) Objetivos de contenido . Preprueba (diagnóstica), exámenes escritos (durante) y postprueba (final)
- b) Objetivos de procedimiento y actitudes. Observación de situaciones cotidianas; identificación de características esenciales y pertinentes; establecimiento de relaciones entre características y conceptos; generación de inferencias; producción de conclusiones; conexión de nueva información con los conocimientos previos; construcción de nueva información; organización de la información; Modificación de patrones organizacionales de la información; establecimiento de secuencias; empleo de estrategias metodológicas para el análisis de la información; agrupación de conceptos en otros más generales; actuación con reflexión y crítica; proposición de resolución de problemas; toma de decisiones conscientes; conciencia sobre el propio proceso de desarrollo integral; muestra de actitudes positivas hacia sí mismo, hacia otros y hacia su entorno; generación de soluciones y propuestas.

#### 3.4 Requisitos para la implantación del proyecto

Para preparar la implantación del modelo de enseñanza de lectura y redacción dirigido a los alumnos de bachillerato del Colegio Frida Kahlo se requiere una decisión de nivel institucional. De todo lo explicado con anterioridad se deduce que enseñar a pensar con competencia lingüística implica la creación de nuevos cursos, la capacitación y el seguimiento de los profesores y la introducción de una serie de actividades administrativas y académicas que apoyen y garanticen el buen desarrollo del proyecto. Los cambios mencionados, sin lugar a duda, redundarán en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza; pero involucran la utilización de recursos humanos, materiales y de infraestructura que repercute sobre el presupuesto institucional. A pesar de este último aspecto, el beneficio que se consiga justificará la decisión de apoyar la iniciativa de implantar programas de este tipo.

La capacitación del profesor para implantar el curso es la clave que garantiza la fidelidad de la aplicación de la metodología y como consecuencia, asegura el desarrollo adecuado de las intenciones educativas deseadas en los estudiantes.

Para lograr los propósitos antes mencionados el maestro debe adquirir información sobre los aspectos epistemológicos de las teorías del aprendizaje cognoscitivo y constructivo y recibir entrenamiento en las técnicas y procedimientos didácticos apropiados para enseñar la materia centrada en el alumno.

La preparación y disposición necesaria de los materiales constituye también un paso importante del planeamiento del presente proyecto didáctico; no sería exagerado afirmar que la falta de cualquiera de los materiales puede constituir el éxito o fracaso de la intención. La forma de administrar los medios y los materiales es un factor determinante

porque su ausencia representaría la discontinuidad del estímulo de los acontecimientos didácticos.

### 3.5 Actividades de desarrollo del proyecto

Después de determinar los requisitos necesarios, deben tomarse otras decisiones generales concernientes a la planeación, desarrollo, aplicación y deliberación del modelo de lectura y de composición escrita. Determinaciones de este tipo general son las siguientes actividades calendarizadas:

- Límites temporales de elaboración del proyecto (22 semanas)
- Planificación de los materiales de estudio (20 semanas)
- Especificación de la metodología para estudiar los materiales. (20 semanas)
- Elección de los materiales cuyas presentaciones se adecuen a las características de los alumnos integrantes del grupo. (20 semanas)
- Planeación de las actividades del estudiante con respecto a los materiales y a los objetivos. (20 semanas)
- Explicitación de la función del profesor con respecto a los materiales de estudio y los progresos del alumnado. (20 semanas)
- Elaboración de formatos de registro del progreso del estudiante (18 semanas)
- Evaluación continua de las ejecuciones del estudiante (permanente)
- Instrumentación de los procedimientos de retroalimentación, opciones y rutas hacia la meta. (permanente)

### 3.6 Discusión

En resumen, la implementación progresiva de los postulados teórico-hipotéticos, vertidos en la estructura general de la propuesta con sus objetivos, temática analítica,

estrategia metodológica y estrategias de ejecución, evaluación e implantación, podrá generar en los estudiantes las habilidades, actitudes y destrezas deseadas; siempre y cuando la capacidad docente para contextualizar la metodología y los materiales instruccionales sean apropiados y provean el avance y calidad necesarios.

## CAPÍTULO IV

### 4. APLICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

#### 4.1 Aplicación de los modelos interactivo y transaccional de la lectura y la composición escrita.

El capítulo recoge los puntos más importantes de la aplicación teórica de los conceptos involucrados en los modelos interactivo y transaccional de la comprensión de la lectura y la composición escrita descritos en el capítulo tercero. No se repetirán las teorías sino que se presentará una serie de procedimientos utilizados para enseñar a los alumnos a reconocer y a generar la construcción de significados a partir de la lectura y la redacción.

Los fundamentos surgen del marco teórico adoptado de Rosenblat (1993), Dechant (1991), Flower y Hayes (1994) y Sánchez (1987) y de las observaciones y experiencia docente de la sustentante; y presumen, en primer lugar, que el lector debe entender la organización del texto para mejorar su comprensión lectora. Si entienden la organización del texto comprenden el modo de pensar del autor.

Para captar totalmente cómo escribe un autor, el alumno debe comenzar por escribir él mismo y tratar de crear con la información un texto inteligible. Al intentar escribir un texto, el alumno debe ver la necesidad de organizar la información y de emplear las convenciones de la escritura para mostrar su organización. Cuando no la organiza, no tarda en darse cuenta de que ha creado un texto incomprensible. A su vez, cuando lee, se da cuenta de que el escritor ha tratado de organizar la información y su tarea consiste en



reconocer esquemas organizativos previamente aprendidos y generar esquemas que den sentido a la información.

En pocas palabras, el cúmulo de las decisiones anteriores contiene las razones fundamentadas y comprobadas para enseñar a leer y a escribir al mismo tiempo, en relaciones transaccionales de lectura y composición escrita la figura 4 recoge la idea aplicada en el salón de clases sobre dichos procesos.

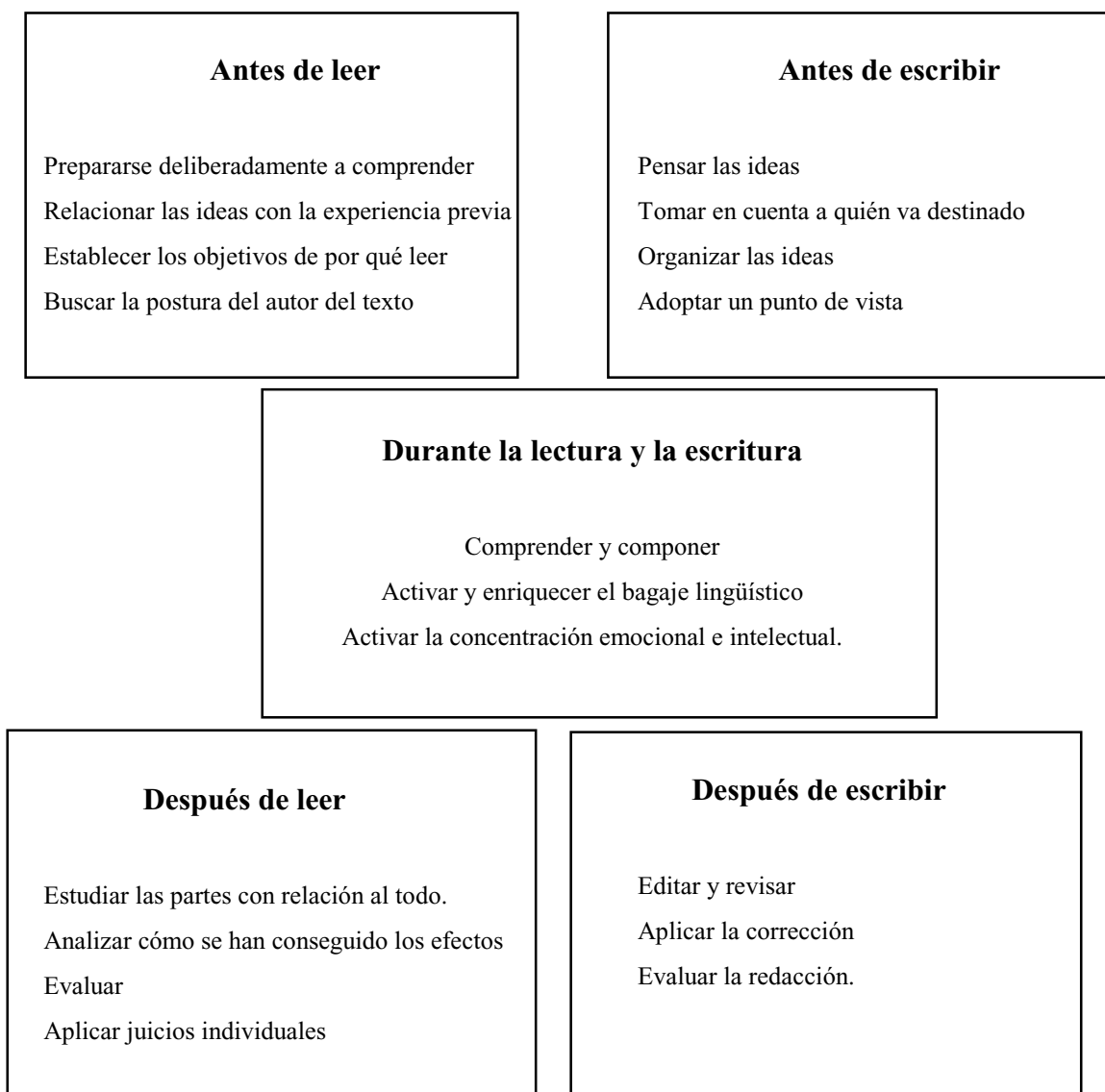


Fig. 4 Perspectiva de aplicación del modelo interactivo y transaccional

Las siguientes aplicaciones ponen de manifiesto algunas de las actividades más representativas que sólo rozan la complejidad de la solución del problema de la comprensión de la lectura y la redacción. Se ejemplifican los ocho momentos desarrollados a través de treinta y ocho lecciones del prototipo instruccional (Apéndice D)

- a) Revisión de conocimientos previos;
- b) Momento referencial o denotativo;
- c) Momento alternativo o connotativo;
- d) Momento esquemático;
- e) Momento organizacional;
- f) Momento apreciativo;
- g) Momento integrativo, y
- h) Momento evaluativo.

#### 4.1.1 Momento de la revisión de conocimientos previos

En la lectura, el primer paso hacia la formación de ideas semánticas es revisar y confirmar el nivel de conocimientos lingüísticos previos identificando el uso funcional del lenguaje en textos de lectura breve a través de procesos de observación y comparación.

Se repasan algunos conocimientos sobre el lenguaje, la lengua y la comunicación procedentes de experiencias previas e información clave y bibliográfica mediante preguntas problematizadoras y oralizaciones. Luego se propone un procedimiento para ayudar a los alumnos a encontrar las palabras clave de dichos conceptos escribiéndolas en columnas comparativas.

Es conveniente reforzar el contenido anterior con un conocimiento más amplio a partir de la comparación de informaciones gráficas y verbales y presentar múltiples lecturas donde sean destacables los contenidos estudiados para que el alumno procese la información de manera similar a la modelada.

Para la revisión del proceso de composición escrita y después de la lectura de los textos sugeridos se pide a los alumnos recordar las ideas más importantes y resumir el contenido. No se espera que los alumnos reflejen por sí solos la habilidad para resumir, - hasta este momento- ni se limitan las peticiones a resumir para sí mismos lo que han leído; más bien esta acción diagnóstica consiste en demostrar la inutilidad de decir simplemente a los alumnos que redacten, ya que posteriormente, será necesario enseñar directa y claramente una estrategia de estudio concreto para redactar resúmenes de los textos y proporcionar la oportunidad de realizar actividades prácticas. (ver apéndice D, lecciones 1 a 3)

#### 4.1.2 Momento referencial o denotativo

Se presentan situaciones comunicativas gráficas con el propósito de observar los personajes y las acciones. Inmediatamente se pide a los alumnos que expliquen a qué se debe la percepción de los actores; se comentan las diferentes perspectivas personales para inducir la creación de diferentes imágenes mentales debido al conocimiento o referente que tenemos de las cosas.

Acto seguido se aporta información clave sobre el carácter denotativo de las palabras y los vocablos, la que se enriquece con ejemplos asociados a la experiencia y conocimientos del alumno. En seguida se hace alusión a las características comunes de

otros ejemplos conocidos, para agruparlos mediante el proceso de clasificación bajo distintos criterios.

Se transfiere el proceso modelado hacia la lectura del textos siguiendo la misma estrategia de identificación de rasgos comunes y diferentes, activando el recuerdo de palabras de uso común y refiriendo en cada ocasión que las palabras no son las cosas sino que tienen que ver con el uso convencional de una comunidad lingüística. (ver apéndice D, lección 4)

#### 4.1.3 Momento alternativo o connotativo

Se presentan dos cuadros, uno de objetos, animales o cosas y otro que se asocia a algún valor, significado o la imaginación propia de los hablantes de una lengua. Conviene que los alumnos comparen entre sí los ejemplos dispuestos porque encontrarán que además del objeto conocido hay otro tipo de elementos que forzarán su acervo lexical en la búsqueda de vocabulario desconocido.

Al igual que en el momento denotativo se presenta la información clave del concepto connotativo, el cual se ejemplifica con pares de textos de los dos tipos de significados; el propósito es activar la imaginación del usuario para decidir diferentes situaciones comunicativas bajo un mismo mensaje lexical. En este ejercicio se distinguen con palabras clave las imágenes reales y figuradas de cada párrafo y se disponen en dos columnas.

La reflexión sobre el momento alternativo de la lectura puede generarse a través del diálogo y la participación grupal que suponga posibles explicaciones a las ideas y organización que ha empleado el autor en el texto.

Durante el tiempo de la lectura puede proponerse, simultáneamente, una técnica jerárquica de resumen (figura 5). Aparentemente es como un esquema, sin embargo, el planteamiento es un tanto diferente. Se obtiene el máximo rendimiento si se organiza el material del texto en párrafos. Primero, los alumnos leen totalmente los párrafos. Elaboran un esquema básico empleando una letra mayúscula para el contenido de cada párrafo y dejan un espacio para tres o cuatro frases.

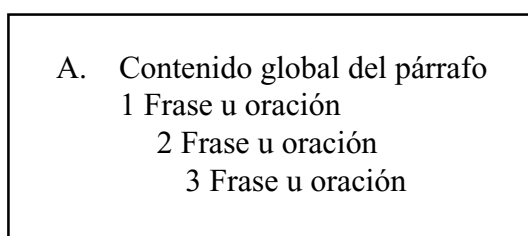


Figura 5. Esquema básico del resumen

Conviene que lean varias veces, ya que es difícil resumir tras única lectura. Seleccionan dos, tres o cuatro palabras clave de cada párrafo que reflejen el tema. Con ellas redactan una oración con la idea más importante sobre el tema y la subrayan. Después escriben dos o tres oraciones que informen sobre esa idea que sea importante recordar. A fin de que sean selectivos, se les debe advertir que no escriban más de dos o tres frases con detalles importantes, de lo contrario muchos alumnos escribirán prácticamente todo el contenido del pasaje. Asimismo, habrá que pedir escribir las oraciones con sus propias palabras. Hágase hincapié en que no deben copiar del libro; aunque se les permita consultar el texto, es preferible que cierren el libro cuando se dispongan a escribir una frase en su esquema para evitar la tentación de copiar.

Para demostrar cómo se hace el resumen jerárquico siguiendo los pasos descritos, se pueden contrastar buenos enunciados de ideas principales con enunciados pobres -o contratipos- y ayudar a detallar informaciones relevantes. (ver apéndice D, lección 5)

#### 4.1.4 Momento esquemático

Se han descrito los pasos que hay que seguir para comprender lo que se lee y escribe siguiendo un resumen jerárquico. Ahora se propone otro método eficaz para enseñar a comprender un texto representándolo con esquemas tales como técnica del escarabajo, cuadros sinópticos, diagramas descriptivos, enumerativos, comparativos y de causa-consecuencia, mapas de conceptos y papeletas.

El objetivo de este momento transaccional es que el alumno pueda interpretar un texto con respecto a un esquema personal propio donde combine las proposiciones explícitas del texto con su propio esquema para construir el significado de un texto.

Al ofrecer la información clave, es decir, el concepto de lo que es un esquema, se contribuye a dotar al alumno de algunas herramientas pertinentes a la construcción mental en el procesamiento de la información, más no de definición técnica.

Posteriormente se presentan y caracterizan detalladamente las fases de cada técnica, ejemplificando con textos breves, cuidadosamente seleccionados, sus propiedades y relaciones. Es conveniente la lectura total de los textos así como el cuestionamiento de preguntas inherentes para percibir la temática central y la información complementaria que ayuden a los alumnos a discriminar los elementos que se disponen en cada esquema.

Un esquema de información, a diferencia de un resumen jerárquico se elabora con palabras clave en lugar de oraciones, conlleva la ventaja de que hay que escribir menos. Por tanto, su elaboración y empleo requiere mucho tiempo y práctica para ensayar toda la

gama de técnicas. En las correspondientes lecciones del prototipo se han diseñado las técnicas del esquema sobre textos informativos y de divulgación científica.

Finalmente, se propone la técnica de redacción cooperativa a través de dos tipos de papeleta -de cita textual y de opinión personal- con el objeto de recoger material para hacer un trabajo de investigación. Primero, los alumnos leen una sección de tres a cuatro páginas de un libro de texto -ciencias biológicas o ciencias sociales-. Escriben el título en un cuadro en el centro de una mitad de hoja en blanco. Después realizan una lectura general para seleccionar los temas que consideren principales. Numeran, subrayan y escriben los temas alrededor del cuadro central. Vuelven a leer el texto para seleccionar de dos a cuatro detalles que deban recordar sobre cada tema y los anotan lo más esquemáticamente posible. Cada tema y sus detalles importantes se encierran en un cuadro. Luego se les enseña a estudiar la papeleta. Se les dice que lean cada tema y la información acompañada. A continuación, en pares, se turnan en la descripción de lo que son capaces de recordar de la lectura del texto y del estudio de la papeleta. Con más práctica los alumnos estarán en condiciones de verter opiniones personales. (ver apéndice D, lección 6)

#### 4.1.5 Momento organizacional

En el momento esquemático de la lectura se han dado instrucciones precisas para confeccionar textos mediante organizadores gráficos que incorporen los puntos principales que se desean cubrir en el tratamiento de la comprensión lectora y escrita. Y si la información de este tipo de organizadores en la clase se dispone de modo similar pero a nivel temático, prácticamente con ello se habrá logrado una forma eficaz para lograr un aprendizaje conceptual sobre textos informativos, periodísticos y narrativos.

Para el estudio de los diferentes tipos de texto conviene detenernos a reflexionar con los alumnos sobre un pensamiento que versa sobre la importancia del acceso sintáctico, morfológico, etimológico y semántico del mensaje lingüístico “Debes saber quién es el objeto y quién es el sujeto de una oración con el fin de saber si eres el objeto o el sujeto de la historia. Si no puedes controlar una oración no sabes cómo ubicarte tú mismo dentro de la historia, para descubrir tu propio origen en el país, para hablar, para usar tu voz...” (Pinon, 1982:74).

Después de discutir la trascendencia de este tipo de conocimiento en la organización mental de la competencia lingüística del alumno se sugiere información clave que reactive el conocimiento previo del alumno sobre análisis concretos de párrafos y oraciones para su posterior tratamiento sintáctico y así poder relacionar este conocimiento con el tema central de un texto, esto es el organizador temático.

El organizador temático se ha dividido en dos partes. La primera contiene varios párrafos que definen el concepto implícito y lo relacionan con el conocimiento y experiencia previa del lector. La segunda parte contiene un conjunto de enunciados gramaticales escritos en un plano interpretativo. Al finalizar la aplicación de este tratamiento se espera que los alumnos lectores muestren su conformidad o desacuerdo con cada uno de estos enunciados durante y después de haber leído textos completos.

Es importante considerar que esta nueva visión de la organización temática para los alumnos implica la ocupación de componentes y estructuras de las palabras, partes de la oración y etimologías, por esta razón resulta valioso apoyarse de un glosario de prefijos y sufijos griegos y latinos más usuales para recorrer e incrementar el bagaje lingüístico de los alumnos (ver apéndice D, lecciones 9 a 13)



Hasta esta parte de la aplicación se consideran abordados todos los momentos que forman parte del primer bloque denominado “El manejo de las palabras para la adquisición del significado”, toca el turno al bloque número dos denominado “Razonamiento con las palabras para el desarrollo e incremento de significados”, en el cual se estudia la lectura de textos de divulgación científica, periodística y literaria de manera que permitan la secuencia relacional de las intenciones educativas propuestas en la solución.

#### 4.1.6 Momento inferencial

La fase de razonamiento para el desarrollo e incremento de significados principia con el momento inferencial. Se pretende que el alumno reconozca las características, funciones y estructura de textos de divulgación científica para apropiarse de su contenido. Se maneja el léxico, las ideas, la coherencia del texto y se operacionalizan y representan las ideas mediante relaciones de antecedente-consecuente, causa-efecto, generalización, etc. haciendo uso de premisas, inferencias y juicios de valor.

Al igual que en los momentos precedentes se presenta la información clave. También se ha de propiciar la introducción al contenido de las lecturas a través de la reflexión a preguntas planteadas. Aquí es importante rescatar el papel interactivo entre el lector y el autor sobre las realidades observadas. Los procesos mentales empleados predominantes son el análisis, la síntesis y la evaluación.

Ahora se procede a la revisión de la estructura del texto: introducción, planteamiento del problema, hipótesis, desarrollo de la teoría, conclusiones o generalidades y se utiliza el proceso de análisis para aplicarlo en otros textos del mismo género.

Se considera que la serie de ejercicios anteriores forman parte de la infraestructura que da pie al razonamiento de las operaciones lógicas, mediante la cual se derivará la validez, posibilidad o falsedad de juicios distintos.

Las condiciones de razonamiento que sirven como punto de partida para desarrollar la función de las inferencias se presentan mediante el ejemplo y práctica de juicios de razonamiento deductivo e inductivo. La idea es, en síntesis, mover las estructuras mentales del alumno para “pensar con los dos cerebros”. Las situaciones anteriores se pueden demostrar con una estrategia de construcción y deconstrucción de premisas y conclusiones sobre textos seleccionados. (ver apéndice D, lecciones 15-19)

#### 4.1.7 Momento apreciativo

En la aplicación de este momento se han seleccionado textos de naturaleza periodística; aunque se da un tratamiento similar al texto literario en lecciones posteriores que se han preferido incorporar al momento evaluativo. El objetivo es producir en el alumno la necesidad de apreciar en forma justa, objetiva, razonada y fundamentada hechos, eventos y acontecimientos de trascendencia individual, social, nacional e internacional. Al efecto se ha seleccionado una gran variedad de géneros periodísticos que versan sobre un mismo tema de actualidad. No sería exagerado señalar que la misma temática sin distintos enfoques desvirtuaría la función apreciativa.

Para desarrollar exitosamente las actividades es necesario que los alumnos se provean de diez diferentes periódicos y diez diferentes revistas. Revisar la estructura de los formatos del periódico así como la presentación de la primera plana. Después de haber identificado los elementos de la estructura externa del periódico se procede a buscar otros elementos periodísticos importantes, los cuales deben ser ejemplificados por

el alumno con recortes y una breve síntesis de su contenido respondiendo a preguntas típicas que se manejan en el quehacer periodístico.

Las lecciones siguientes son precisas de cada género periodístico, se propone una información clave con el ánimo de responder a sus cualidades más relevantes: despertar el interés del lector y satisfacer la curiosidad del alumno, de manera breve y clara. Enseguida de la información clave se presentan ejercicios de confirmación sobre las ideas expuestas y de aquí se pasa a una lectura completa -individual y silenciosa- de la noticia, entrevista, reportaje, editorial, artículo de fondo, artículo de opinión y crónica.

Al finalizar cada lectura se trabaja el contenido de la misma. El momento apreciativo resulta ser una de las partes más sensibles y delicadas, ¡qué difícil resulta separar la información noticiosa de las opiniones, puntos de vista, apreciaciones y enfoques personales de los actores sociales nacionales e internacionales! y sin embargo, se puede lograr. Las preguntas y debates son infinitos, los alumnos se involucran con pasión y entusiasmo en temáticas que, a su decir, no conocían o conocían con tratamientos fragmentados y unifocales. Para la actividad de cierre y revisión de este gran momento de apreciación se sugiere el rato irónico, satírico, chispeante y festivo de la columna sobre la temática tratada. (ver apéndice D, lecciones 23-27)

#### 4.1.8 Momento integrativo

El momento integrativo es una remisión a la estrategia de lectura sugerida por Margarita Palacio Sierra y coautores (1995) en su obra “Leer para pensar”, el cual sirve para procesar información verbal y no verbal. Al concluir el momento integrativo se espera que el alumno sea capaz de aplicarlo en la apreciación de textos verbales y no

verbales y participar en discusiones dirigidas con un ambiente de respeto hacia las ideas ajenas.

La secuencia de la estrategia es: texto- impacto- relectura- análisis e interiorización. La aplicación de la estrategia se remite a la lectura de textos gráficos (pintura, obra gráfica, caricatura y cartel publicitario) en contextos diferentes con apoyo de la lectura de un editorial o nota periodística. El alumno buscará las relaciones entre los textos y los gráficos, identificará los elementos que se repiten en ambos textos que permiten su explicación. Finalmente escribe una opinión sobre el contenido temático de ambos textos y se pide que especifique la información que es nueva en su conocimiento.

En una actividad final se propone que el alumno participe en equipo para valorar la temática informativa de textos verbales y gráficos en una exposición de carteles, caricaturas, notas, pinturas, litografías, etc. expresando su opinión sobre la calidad artística, publicitaria, ideológica de los materiales a través del análisis e interpretación al contenido (ver apéndice D, lecciones 26-27)

#### 4.1.9 Momento evaluativo

El momento evaluativo es un quehacer puntual con las palabras para iniciar al alumno en la actividad crítica literaria. En el cuerpo de cada lección se hallará un método fecundo para realizar comentarios de texto, aplicando los procedimientos estudiados para su comprensión e interpretación con elementos de juicio de su contenido ante maneras de expresión oral y escrita.

En este apartado se procesan textos de índole literaria y estética. Se trabajan las ideas de los autores a partir del lenguaje metafórico, subjetivo y expresivo. Hay información clave que rescata las caras de la poesía, el poema y el verso. El alumno ahora está en

capacidad de identificar todas las características distintivas de la función poética. Para tratar el tema correspondiente a los géneros literarios se delinear los criterios contemporáneos de su clasificación y es suficiente trabajar con muestras representativas. Se pasa a las descripciones -objetos, sentimientos, imágenes- tiempos y lugares- . Siempre con el texto seleccionado para su correspondiente metodología de estudio.

Luego se procede a la lectura narrativa, en la que habrá que distinguir la sucesión de los hechos con que inicia, le siguen y conducen al final de la historia. Se realiza un ejercicio de comparación entre la descripción y la narración como parte del proceso de retroalimentación de lo analizado.

Posteriormente se aplica una estrategia de la organización narrativa: el esquema de la historia y el alumno tendrá que dividir el contenido en acciones, tiempo, espacio; identificar el tema, el argumento, el asunto y la trama.

Después de tratar la descripción y la narración la estrategia metodológica se dirige hacia el diálogo, de tal manera que al alumno le produzca una idea de variedad, interés y vivacidad.

Los poemas, el estilo y los tropos son edificios muy complejos, implican mucho tiempo de ejercicio y práctica para que su contenido psíquico llegue a los alumnos por medio de la forma más didáctica posible. Como se ha hecho en los momentos precedentes se presenta la información clave sobre tropos: imágenes, comparación, metáfora, sinestesia, repetición y alegoría, entre otras. Es muy importante que en forma simultánea se presenten los conceptos y los ejemplos, -múltiples ejemplos-, que contengan claramente las imágenes literarias que se explican. Es conveniente que no

sólo se empleen textos poéticos versificados, es preciso que el alumno encuentre las imágenes poéticas sobre textos narrativos y ensayos. (ver apéndice D, lecciones 28-36)

Con todo lo anteriormente aplicado se piensa que los lectores se vuelven expertos usuarios de la lectura, y en la medida de esta experticia pueden ir más allá de meras explicaciones banales hacia la derivación de evaluaciones racionales. La aplicación evaluativa, como se ha descrito, lo muestra, se ha empleado con éxito en la enseñanza directa para favorecer la comprensión de la lectura asociada a la composición escrita. Es preciso seguir investigando para descubrir algo más sobre la naturaleza transaccional de la comprensión lectora para obtener más datos sobre el proceso interno mediante el cual los lectores particulares interpretan información particular y cómo proceden a adquirir esta habilidad, también particular.

#### 4.2 Aplicación de la teoría de Flower y Hayes

Después de haber aplicado las implicaciones teóricas que explican el proceso interactivo y transaccional completo de la lectura, corresponde ahora describir la aplicación del proceso de composición escrita, desde que su autor se plantea el problema retórico hasta que pone el punto final del escrito, con ésta descripción se procederá a asegurar el paralelismo entre la teoría y la práctica real de la escritura.

A continuación se reconstruirá, en la medida de lo posible, el proceso de composición que siguió un alumno de bachillerato para elaborar un redactado que demuestra cómo avanzó, cómo desarrolló las ideas, cómo construyó el significado del texto, cómo lo corrigió y finalmente cómo lo redactó. Lo siguiente se ha pensado así porque reúne todas las implicaciones inherentes que explican este apartado.

Es importante destacar que el autor, según sus propias palabras, “no dominaba demasiado la redacción” y “nunca antes había escrito nada parecido al tema”, lo que asegura que no tenía esquemas mentales elaborados que pudiera reproducir o copiar automáticamente. Por lo tanto, tuvo que explorar y construir el significado del escrito partiendo prácticamente de cero.

El autor escribió el texto final en cuatro sesiones de cincuenta minutos en días consecutivos. Antes de obtener la información final realizó cuatro hojas con sus borradores. Estos borradores se han clasificado con los números 1 a 6 y se han numerado las líneas de cada uno para conservar lo que se cree más significativo, desde las faltas de ortografía, los errores sintácticos, las palabras tachadas y los espacios en blanco.

A manera de iniciación se presentan las oralizaciones explicativas previas de la profesora:

<b>Tema:</b>	Ahora van a llevar a cabo el proceso de composición estudiado. ¡Ustedes serán los escritores! Se les sugieren algunos tópicos para empezar a pensar en una situación específica. ¡Investiguen! ¡lean! ¡documentense en libros, periódicos, revistas, páginas WEB!
<b>Destinatarios:</b>	Piensen en los posibles destinatarios, es decir, en la o las personas para quienes escribirán.
<b>Finalidad:</b>	Es necesario proponerse una finalidad que contenga los propósitos, como informar, describir, concientizar o convencer.
<b>Género:</b>	Van a desarrollar el escrito en la forma que ustedes prefieran: a manera de relato, diálogo, descripción, carta, resumen o comentario.
<b>Enfoque:</b>	Traten de que su escrito diga lo que piensan, cuáles son sus opiniones, puntos de vista, impresiones y reflexiones lo que cuenta.
<b>Extensión:</b>	La extensión del escrito será de 12 a 15 renglones dispuestos en 3 párrafos (introducción, desarrollo y conclusiones)

	Mario Ch. eligió el tópico sugerido “¿Qué saben de la generación X”?
--	--

### **Borrador 1: (Proceso de planeación)**

1. ¿Pensar las ideas?
2. Tema: La generación X
3. Destinatarios: la profesora de taller
4. Finalidad: informar qué es la generación X
5. Género: resumen y comentario
6. Extensión: 12 renglones más o menos
7. Consulta: periódico, revista, internet

(Después de haber consultado el fin de semana en páginas de internet...)

### **Borrador 2: (Producción de las ideas)**

8. Lista de ideas
9. 1. Generación x. Jóvenes que nacieron entre los 60`s y 7 a`s
10. 2. Son una generación que nunca se había visto en el mundo.
11. 3. El dinero no significa un símbolo es todo para presumir lo
12. que tienes o para demostrar quien es
13. 4. edad promedio son los que tenían entre 18 y 30 años
14. 5. trabajar para vivir no en el vivir para trabajar
15. 6. otros nombres de generaciones son de hippies y yuppies
16. Tesis - Me pareció algo interesante, no sabemos que existió entre antes de
17. nosotros.
18. - Hay algunas personas que se parecen ha esta clase de generaciones
19. Fuente: <http://www.genx.isetan.com.my/What.htm>

### **Borrador 3 (Esbozo)**

20. Esbozo
21. 1.- Introducción (definición de la generaciónX)
22. 2. Antecedentes de la generación X (aún siendo diferentes)
23. 3. Características de la generación problemática
24. 4. Aprovechamiento de las características de la generación X
25. 5. Mi opinión (estoy de acuerdo que la generación traerá cambios
26. importantes para la humanidad dentro del próximo siglo)
27. 6. Gran final

### **Borrador 4 (Proceso de producción del texto y corrección)**

28. Desarrollo del tema y corrección de tiempo



29. La generación X se define como el intervalo entre el nacimiento de los padres  
30. y el nacimiento de sus hijos, aunque a veces puede tener una diferencia de  
edad  
31. de bastantes años; Ge  
32. Generación, también se define como “un período” en que los  
33. miembros de una sociedad en una misma época son considerados como  
34. miembros de una misma generación. según los psicólogos contemporáneos  
35. de la Universidad continental las personas consideradas de la  
36. generación X rondan actualmente entre los 17 y 30 años.  
37. nacidos entre los 60 y los 70s (no pertenezco a la generación X)  
38. Esta generación existe porque los padres de estos jóvenes provocaron crisis  
39. existenciales en los mismos.  
40. Se caracteriza principalmente por movimientos pacifistas y hasta  
41. como los hippies y los yuppies  
42. cierto punto problemática, ya que produjo un cambio total en el  
43. entorno social como espiritual.  
44. estaban en contra de la guerra de Vietnam  
45. Para finalizar se propone que esta generación sera una más que  
46. traerá consigo una serie de cambios importantes para la humanidad.  
47. En otras palabras ¿todos somos o parecemos ser de la generación X  
48. si mis compañeros y yo como que nos vale lo que pasa a nuestro  
49. alrededor. estoy atrapado de ser o no ser de la generación X.

#### **Borrador 5: (Corrección y revisión)**

50. Corrección y revisión  
51. ¿Qué es la Generación X?”  
los sociólogos  
52. La Generación X se define como un período en que los miembros de la  
época  
53. ~~entre los 60 y los 70~~ rondan entre los 17 y los 30 años. Nacidos de padres  
que  
54. entre los años 60 y 70 provocaron una crisis existencial debido a los  
55. movimientos pacifistas y de los ~~movimientos estudiantiles del mundo, qson~~  
56. ~~estaban contra la guerra de Vietnam. Los sociólogos contemporáneos~~  
57. consideran que hay literatura x, movimientos x y formas de vida x, en la  
58. búsqueda de una identidad que ha producido la pérdida de valores  
altamente  
59. esquizofrénica y sin esperanza, fugaz e irrespetuosa.  
60. consideran que por tanto no pertenecemos (casi) a la generación X pero  
61. finalizar pienso que será una generación que traerá consigo grandes  
62. cambios para el siglo XXI. Aún después de todo lo anterior sigo indeciso  
63. por conocer si pertenezco o no a la generación x.

#### **Borrador 6: (Revisión final)**

64. La Generación X ha sido definida por los sociólogos contemporáneos como  
un
65. período conflictivo de los jóvenes que rondan entre los 17 y los 30 años,  
66. nacidos de padres que entre los años 60 y 70 provocaron una crisis  
67. existencial mediante movimientos pacifistas a nivel mundial como los  
hippies y los
68. yuppies que estaban en contra, principalmente de la guerra de Vietnam.  
69. La generación X se caracteriza por una tal literatura X, que  
70. responde a una X, a un movimiento X, a una forma de vida X, en la  
búsqueda de una identidad
71. La generación X es altamente esquizofrénica, desesperanzada, fugaz e  
72. irrespetuosa de los valores humanos y culturales. Sin embargo, se piensa  
que
73. es la generación que traerá cambios importantes para el siglo XXI.  
74. Para finalizar, pienso que ocupó un lugar en la historia generacional pero  
estoy
75. atrapado en la incertidumbre de incluirme en la descripción X.  
76. Para encontrar la salida a estas ideas confusas intentaré abrazar el  
optimismo del cambio.

Los seis borradores muestran una clara progresión en la composición de Mario, de acuerdo a las hipótesis sugeridas por Flower y Hayes. El alumno escritor pasa de tener seis ideas inconexas a la producción de un escrito breve y sintético donde las desarrolla y relaciona de una manera coherente y acabada.

Los seis textos dan algunas pistas sobre el proceso de composición que ha seguido aunque no demuestran exactamente cómo acontecieron los procesos mentales implícitos, es en la terminología de Flower y Hayes, solamente la punta del “iceberg”.

#### 4.3 Discusión

Cada uno de los aspectos mencionados en la construcción teórico-hipotética de la solución ha cobrado vida en el marco instruccional de la materia de taller de lectura y redacción y está acorde a los propósitos del currículum básico del sistema educativo nacional y el perfil del estudiante de preparatoria que se desea formar para el siglo XXI.

Se ha ofrecido un proyecto de formación de competencia lingüística a través de los procesos de lectura y composición escrita que permitirá al estudiante de primer semestre de bachillerato del Colegio Frida Kahlo, la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el campo lingüístico de su contexto funcional. Con estos elementos puede adquirir la habilidad para la comprensión y expresión de la lengua en otros campos del saber humano, para la solución de problemas relativos al entorno social y para enriquecer la capacidad sensible, crítica y creativa de la realidad. Definir y consolidar las modalidades de su participación en la vida adulta e introducirse en el estudio de problemáticas abordadas en diferentes textos científicos, periodísticos y literarios con los cuales desarrollará las capacidades que gobiernan el aprendizaje de la competencia intelectual y comprometan su capacidad de análisis, síntesis y evaluación en los eventos de la comunicación escrita de manera reflexiva, consciente y crítica.

Con base en las estrategias implementadas se ha podido enseñar a utilizar el potencial cognitivo del alumno en la construcción de actos del lenguaje y el pensamiento, con sentido y significado. Promover el aprendizaje de actitudes firmes, de acciones socialmente comprobables como el respeto y la tolerancia a los semejantes, a los puntos de vista ajenos, la responsabilidad ante el conocimiento, la ciencia y la cultura; el aprecio y disposición por el trabajo intelectual; la autoestima madura y consciente y la autoevaluación crítica. Fomentar las actitudes de experiencia y pensamiento que generen voluntades decididas y fuertes para lograr la proyección de expectativas personales y las de una sociedad más general de manera justa y equitativa. Formar personas líderes, dignas de respeto y respetuosas con el cumplimiento de sus

deberes y obligaciones personales y sociales que asistan con verdad y honestidad en la identificación y resolución de problemas.

## CAPÍTULO V

### 5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La razón fundamental del presente capítulo reside en evaluar diversos aspectos que conforman la creación, desarrollo y aplicación del modelo tecnológico sugerido, para reconocer en qué medida podrá, o no, garantizar el logro de las intenciones educativas.

En primer lugar, se presentará un esbozo general de la metodología de evaluación seguida; en segundo lugar, se responderá a la evaluación formativa y sumativa del desempeño realizado en el aula con motivo de su aplicación y, finalmente, se sugerirá la posibilidad de hacerlo extensivo en otras áreas de conocimiento.

#### 5.1 Metodología de evaluación

La metodología de evaluación a la propuesta didáctica fue planeada siguiendo los principios del paradigma cualitativo de investigación, mediante el uso de métodos tales como la observación participante, la descripción de los fenómenos y la interpretación comparativa de los resultados.

El procedimiento seguido para la recolección de datos está dispuesto en la bitácora del caso (apéndice E) y contiene el registro sistemático, fiel y preciso de la información observada en cada momento de la instrucción, e incluye la descripción de las diferentes acciones efectuadas por los alumnos y el maestro de la materia - en calidad de observador participante-.

La interpretación de los resultados requirió de una base comparativa, toda vez que se consideró pertinente contrastar el estado actual logrado por los alumnos de primer semestre de bachillerato con el perfil del estudiante de la materia, los objetivos

curriculares, los contenidos de aprendizaje, la estrategia instruccional, los medios y materiales didácticos y la estrategia de evaluación de la materia, en relación y congruencia con los elementos planteados y previamente establecidos en los puntos 3.2 y 3.3 del capítulo de diseño de la solución.

El tipo de evaluación prevista requirió determinar cinco clases de variables, susceptibles de representar el grado de éxito o alcance del modelo y las metas propuestas. Dichas variables son como siguen: a) congruencia y coherencia con las intenciones educativas; b) selección, jerarquización y vigencia de contenidos curriculares; c) análisis, viabilidad y pertinencia de estrategias instruccionales; d) selección de medios y materiales y e) continuidad de la evaluación.

#### 5.1.1 Objetivo de la evaluación

El objetivo de la evaluación constituyó la clave para planificar la evaluación misma. La orientación referida al objetivo de la evaluación queda simplificada por lo que toca a la validez de la ejecución, porque con toda ella se desea confirmar la correspondencia entre lo previsto y lo logrado.

El objetivo general de la evaluación a la propuesta didáctica se visualiza como sigue:

- Tomar decisiones acerca de la manera en que se lograron los objetivos de enseñanza y aprendizaje con la aplicación de la estrategia didáctica; el sentido y grado en que la metodología instruccional es o no mejor a la que suplantará y el nivel en que los resultados tienen implicaciones formativas y sumativas en los estudiantes del primer semestre de bachillerato.

### 5.1.2 Análisis de las variables

Por la esencia cualitativa del proyecto se enunció la utilización de variables referidas a niveles de dominio y desarrollo, ahora se procederá a volver la vista atrás y contemplar el camino recorrido:

#### 5.1.2.1 Congruencia y coherencia con las intenciones educativas

El sistema educativo nacional propuso en el mes de abril de 1994, la revisión a los acuerdos secretariales 71 y 77 para establecer la serie de competencias académicas básicas que caracterizan el perfil del estudiante de bachillerato y que quedaron enunciadas como: "... aquellas habilidades intelectuales amplias, esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de estudios académicos que proporcionan el vínculo que articula entre sí a las disciplinas del conocimiento, aunque no específicas a ninguna disciplina en particular".

Dichas competencias básicas a las que se alude para el ámbito de conocimiento del lenguaje y la expresión son la lectura, la escritura, la capacidad de expresarse y la capacidad de escuchar; por lo tanto, para coadyuvar y complementar lo propuesto, se considera que este proyecto educativo preserva una mejor oferta y que inclusive, está incrementada en función de un cuerpo más estructurado de competencias de aprendizaje que se caracterizan por aspectos formativos. A saber:

- Reconocer, relacionar e incrementar, reflexiva y críticamente, las estructuras básicas de la lengua mediante el análisis de las características y funciones lingüísticas en diferentes textos para revalorar el concepto del lenguaje y el pensamiento y de las capacidades que gobiernan el aprendizaje de la competencia lingüística.

- Estimular y fomentar la comprensión lectora y del pensamiento crítico mediante el uso y desarrollo de estrategias cognitivas que permitan la obtención y aprehensión de conocimientos, actitudes y valores socioculturales.
- Identificar códigos, estructuras y funciones de diferentes tipos de texto mediante estrategias de procesamiento de la información.
- Ampliar el bagaje lexical y semántico al identificar las estructuras lingüísticas del texto y los niveles fonológico, morfosintáctico, etimológico, polisémico y semántico de la lengua para desarrollar su capacidad de razonamiento y de comprensión discursiva en continua interacción y transacción significativa y funcional con la realidad.
- Producir composiciones orales y escritas, utilizando los procesos de planificación, producción de ideas, producción del texto, revisión, corrección y evaluación del escrito para generar ideas propias y estimular su conciencia lingüística y cultural.

En este sentido, el concepto de competencia queda ampliado por lo que se refiere al dominio de conocimientos, habilidades y destrezas que son indispensables al alumno, tanto para comprender el discurso de las ciencias, las humanidades y la tecnología, como para aplicarlo en la solución de algunos problemas de su vida escolar, laboral o cotidiana. Más aún, estas competencias ampliadas permiten la integración sistemática de los contenidos de lectura y composición escrita que aterrizan sobre marcos de reflexión y competencia comunicativa en congruencia con las intenciones educativas del nivel.

#### 5.1.2.2 Selección, jerarquización y vigencia de contenidos curriculares

A partir de la especificación de las competencias a nivel disciplinario se pudieron conformar y delimitar los tópicos temáticos que se consideraron pertinentes. Para lograr



las competencias básicas previstas se quiso confirmar el nivel de conocimientos y habilidades previas para abordar los contenidos de la materia; para ello se realizó una prueba diagnóstica que permitiera detectar el nivel de competencia lingüística de los alumnos -sintaxis, concordancia y precisión léxica, uso de vocabulario, puntuación y ortografía- pero, abordados desde el análisis del texto (apéndice E).

Los resultados no fueron halagüeños; contenían matices de vaguedad e imprecisión, tanta generalidad sobre un estado de conocimientos previos resultó imposible de garantizarse. Más aún, dichos resultados contenían creencias, predisposiciones y perspectivas del propio profesor desde su personal enfoque.

Por estas razones, se consideró necesario que la fase de diagnosis formara parte del propio contenido del curso y de esta manera se pudiera asegurar, identificar, organizar y ordenar la información requerida en función de los propósitos de aprendizaje.

La decisión tomada fue benéfica en relación al tipo de aprendizajes que se deseaban introducir. Ello dio pie a la estructuración temática y los correspondientes criterios de evaluación así como al establecimiento de la infraestructura conceptual, procesual y estratégica para sentar las bases de la fase denominada acceso lexical y semántico (Véase apéndice D. Unidad 0: Revisión diagnóstica de conceptos lingüísticos como medio de facilitación de la comunicación.)

A propósito de los contenidos cabe señalar la realización de cambios en el orden y la dosificación del programa, ya que se consideró, por ejemplo, que las unidades temáticas del programa eran muy densas de contenidos lingüísticos y someramente articulados con los contenidos formativos de la lectura y la composición escrita. Así que, para comprobar la hipótesis de que una propuesta didáctica de lectura y composición

escrita, basada en algoritmos de trabajo intelectual y de competencia lingüística, estimula el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumno y favorece la adquisición, formación y desarrollo de conocimientos, actitudes y valores socioculturales, fue necesario abordar la magnitud de los contenidos, desde lo que las palabras individuales refieren y representan en el texto (momento referencial) hasta la evaluación cualitativa y de expresión crítica sobre hechos y acontecimientos del mundo real (momento evaluativo).

Se piensa que una manera así de elegir los tópicos en forma detallada, asociada a “momentos” de naturaleza creciente y progresiva contribuyó a clarificar la pertinencia y pertenencia de los contenidos del estudio de la materia de una manera integral. La clave de esta conexión se visualiza en las apreciaciones vertidas por los alumnos en cuanto a la construcción lógica, progresiva y creciente de contenidos conceptuales y de proceso en el desarrollo de la materia. Dichas apreciaciones se constatan en las entrevistas informales, grabaciones audiovisuales y de observación directa. (apéndice F).

Por su parte, la composición escrita y su producto final, la redacción, ameritan este apartado evaluativo. La explicación de su dificultad fue uno de los puntos más delicados de la técnica.

La propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción dispuesta en el prototipo, inicialmente representó una idea de colaboración mutua, en la que se intentaron sustituir esquemas tradicionales de escritura por técnicas modernas que guiarán al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la composición escrita. Por ello, se enfatizó su denominación: procesos de composición escrita, en los cuales el objetivo de enseñanza

consistió en la reformulación y mejoramiento del escrito más que en privilegiar las versiones finales del producto escrito.

Sin embargo, es preciso señalar algunos aspectos importantes de sus resultados. Hay chicos y chicas que quieren ser corregidos y otros que no; y no es cuestión de si hacen muchas faltas o pocas. Los primeros gustan de repasar los comentarios del profesor, ver dónde se han equivocado, dónde han acertado y apuntar los errores cometidos para no repetirlos en el próximo redactado. En cambio, también hay alumnos que no prestan atención alguna cuando se les devuelven las redacciones corregidas, echan un vistazo a la hoja para ver la nota o para sopesar la cantidad de tachaduras y, seguidamente la guardan con el resto de ejercicios realizados. Visto así, a los alumnos no les interesa la corrección a la redacción; quizá les aburra, quizá no sepan cómo aprovecharla o, simplemente, quizá prefieran aprender por otros caminos, quizá la estrategia no fue la adecuada y por lo mismo, vale la pena una reflexión hacia el futuro, cada uno tiene derecho a querer aprender y a aprender a su manera.

Como quiera que sea, se tiene que destacar la importancia que tuvo el papel del proceso de composición escrita, no sólo como la superación de las faltas o imperfecciones, sino como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto.

Finalmente, se piensa que el proceso de composición escrita desarrollado en este prototipo tiene una naturaleza recursiva, y por tanto, inacabada; si no siempre constituyó el éxito de convertir a los alumnos en redactores hábiles cuando menos reviste la seguridad de que puede actuar como trampolín potente para saltar horizontes

inexplorados, para añadir ideas nuevas y recomponer el proceso de redacción de textos en el futuro.

#### 5.1.2.3 Análisis, viabilidad y pertinencia de estrategias instruccionales

Desde esta perspectiva de la planeación didáctica, la concurrencia heterogénea de los alumnos planteó la importancia de que el profesor atendiera al grupo con una gran variabilidad interna, donde las diferencias individuales se notaban en términos de intereses, ritmos de aprendizaje, predisposición a aprender, rapidez en las respuestas, etc.

Dentro de esta heterogeneidad fue preciso considerar distintas estrategias organizativas y didácticas para abordar con distintos puntos de partida los contenidos curriculares.

El plan, como plasmación del orden para desarrollar las estrategias instruccionales si bien fueron complejas y contenían una división del trabajo, fueron convenientes. Algunos alumnos tuvieron la oportunidad de diseñar las ideas, otros de participar coordinadamente en las elaboraciones; otros más de llevarlas a cabo; en fin, hubo quienes las evaluaron y coevaluaron.

Esta división de las actuaciones acarrió diferentes grados y niveles de aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales, puesto que no se puede optar por alternativas que violenten en forma notable una homologación de resultados. Sin embargo, los resultados pueden vincularse con el nivel de desarrollo de los alumnos por cuanto al aprendizaje de la lengua y la comunicación, vía la comprensión de la lectura y la redacción.

En síntesis, las estrategias instruccionales dieron pie a ejecuciones de habilidad intelectual, estrategia cognoscitiva, de información verbal, de postura y actitud ante diversos tipos de actividades. La respuesta de la selección e implementación de las estrategias instruccionales utilizadas durante el proceso de construcción y desarrollo de las estrategias didácticas del presente proyecto didáctico son viables y pertinentes y ofrecen al alumno la manera de cómo proceder para aprender y desarrollar la competencia comunicativa.

#### 5.1.2.4 Selección de medios y materiales

Los medios y materiales correspondientes a cada lección de aprendizaje estuvieron dispuestos total y previamente para el alumno. Su manejo físico resultó indispensable para el desarrollo de la sesión en el salón de clases. Al efecto se propuso su reproducción de manera gráfica y visual (sitio internet)

Esto exigió un arreglo por separado de todas las lecciones pertenecientes a cada bloque, extensión y ejercicios, fáciles de almacenar y consultar en el sistema de información electrónico.

La tarea de almacenar, ordenar y emplear los sistemas de información electrónico representaron un problema que valdría la pena admitir. Por ejemplo, inicialmente los alumnos esperaban que el material les fuera proporcionado de propia mano del docente y otros más que, acostumbrados a pensar que el maestro es el responsable de la instrucción es quien debiera dotarles la información solamente en el momento de la sesión. No obstante, se lograron superar estas implicaciones y finalmente los alumnos asumieron una conducta de trabajo en la cual tenían que participar en la consecución de sus propios materiales, corresponsabilizándose así de las acciones instruccionales.

#### 5.1.2.5 Continuidad de la evaluación.

La actividad de la evaluación, además de formar parte de la obligación institucional, constituyó una fase altamente compleja de modos variados: enfoque, planteamientos y técnicas diversas para realizarla.

La forma utilizada para reflejar las evaluaciones de los alumnos abarcó múltiples aspectos referidos a cualidades procesuales, personales, hábitos de trabajo, dominio de habilidades e intereses. Este cúmulo de características sólo pudo ser concebido a través de formatos de expresión de los juicios de evaluación comparativa, desmenuzando los aspectos trazados en los objetivos y el contenido curricular de la materia. (Apéndice G)

Las fichas y formatos de evaluación fueron puestos del conocimiento de los alumnos en cada momento del proceso. A mayor precisión, se informó a los alumnos sobre la perseverancia de su potencial de trabajo, su capacidad de iniciativa y sus relaciones con los demás, su comportamiento lingüístico, su capacidad de abstracción de la información, etc.

Por estas razones se reflejaron los resultados de la evaluación en términos de información diferenciada, es decir, se sustituyó la información rígida o numeral por procedimientos más elaborados, como son los perfiles y pequeños informes cualitativos: calificaciones globales, puntuaciones en aspectos más concretos y juicios expresados verbalmente.

La variedad en las formas de evaluación, podría pensarse más complicada aún, sin embargo, una serie de principios generales permitieron darle un carácter más formal acorde a las obligaciones institucionales. Por esto, fueron sometidos a las siguientes líneas criteriosiales: a) el alumno debe mostrar una unidad coherente con la información

conceptual del contenido curricular; b) el alumno debe incluir el procedimiento empleado para lograrlo y; c) el alumno debe haber llegado a un consenso mínimo de significados de cada categoría de aprendizajes dados.

Existirían muchos aspectos más relacionados con la práctica y continuidad de la evaluación descrita anticipadamente; el hecho es que los resultados obtenidos fueron cualitativos y, en términos generales, cumplieron con una función formativa y sumativa, referida a la autoestima, las actitudes ante el estudio y la proyección de su práctica en los significados lingüísticos y metacomprendidos.

## 5.2 Evaluación formativa

En el párrafo antecedente ha aparecido la función formativa y sumativa para entender el sentido pedagógico del presente proyecto. Así, la evaluación de los alumnos tiene poder explicativo a continuación.

La evaluación formativa llevada a cabo con la aplicación de este proyecto didáctica se realizó con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza y de un proceso de construcción de un material pedagógico.

La evaluación realizada con esta finalidad implicó una actitud investigadora de autoanálisis para iluminar lo que estaba ocurriendo y ser factible de proyectarse a lo que queda - que es mucho- por realizarse. En este ciclo reflexivo se piensa que la investigación en la acción, la planificación de las actividades, la toma de conciencia de lo ocurrido y la intervención posterior, son recurrentes e inacabadas.

Habría que añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos tales como: cambios que operan en el alumno en la ruptura de pensamientos instalados y valores

delineados para garantizar la permanencia del desarrollo y apreciación de los avances y logros significativos; continuidad y progresión en la consecución de los valores delineados; mayor práctica en la resolución de problemas reales; mayor crítica y autoevaluación continua sobre el ser mismo, el entorno más inmediato y la sociedad en general; mayor flexibilidad en la aplicación de una estrategia didáctica que estimule la capacidad creadora y el interés; un enfoque globalizador de las múltiples valoraciones sociales y psicológicas; participación activa y emisora de proyectos de vida; una línea que dé prioridad a la comprensión de causas y efectos, deficiencias y limitaciones, en la búsqueda de soluciones adecuadas en el proceder humano.

### 5.3 Evaluación sumativa

La naturaleza misma de la evaluación formativa aplicada al contexto de la instrucción llevó a asociarla con la evaluación de carácter sumativo, que se relaciona con la intención de determinar niveles de rendimiento. Aquí se hace referencia al juicio final global del proceso sobre si se alcanzó o no el tope señalado por las intenciones pretendidas y la norma curricular.

En coherencia con esto, la evaluación realizada con carácter sumativo adoptó una periodicidad intermitente y se realizó por medio de pruebas de muy diverso tipo. La expresión de los resultados de la evaluación sumativa ha quedado plasmada en listas de asistencia, boletas de calificaciones, kárdex escolares y el sistema SICE96 de la Dirección General del Bachillerato, puesto que la presión social reclamó básicamente el reporte final de los procesos; sin embargo, se considera que la evaluación útil a la sustentante es la formativa y es pues, el uso de ella la que determinará o no que tenga expectativas y actuaciones futuras en otras áreas de conocimiento.



#### 5.4 Extensión

El nivel de bachillerato tiene por objeto proporcionar al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos que le permitan tanto definir y consolidar las modalidades de su participación en la vida adulta así como introducirse en el estudio de problemáticas abordadas por diferentes disciplinas científicas y tecnológicas a partir de las cuales identificará su posible campo de ejercicio profesional.

Por lo anterior, el modelo interactivo y transaccional de lectura y composición escrita se piensa que ofrece una serie de coadyuvantes hacia el logro de las intenciones educativas del nivel: componentes, finalidades, funciones, objetivos, procedimientos, metodología y estrategias.

La extensión consciente y deliberada de la infraestructura interactiva y transaccional puede permitir al docente de las especialidades de historia, comunicación, apreciación artística, filosofía, sociología y desarrollo de habilidades verbales; brindar las oportunidades de acceso a la cultura a los estudiantes de bachillerato, a partir de los enfoques de la lectura y la expresión escrita aquí desarrollados.

La aprehensión de las habilidades y las destrezas de leer y escuchar -decodificar-, hablar y escribir -codificar-, pueden propiciar el análisis, el diálogo y la reflexión de los participantes en otras materias del área de conocimiento del lenguaje y la comunicación social.

Sin embargo, la extensión en otros ámbitos de estudio requiere de tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación humana y social. Así, como el conocimiento didáctico de las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) ya que deben ser

consideradas como eje central de la formación a través del procesamiento estratégico de la información; en segundo lugar, se requiere el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la ideología dominante de habilidades de pensamiento de la asignatura y, en tercer lugar, el desarrollo de actitudes de compromiso profesional del profesor como intelectual transformador en el aula, la escuela y el contexto social.

En síntesis, la extensión del proyecto didáctico se piensa que es un proceso dialéctico de significados, actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica constructiva, de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

## CAPÍTULO VI

### 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se tratará el enfoque de la propuesta didáctica “aplicación de un modelo interactivo y transaccional de lectura y redacción para la construcción de significados” en la modalidad de Taller de Lectura y Redacción, hacia aquellas líneas generales susceptibles de orientar el trabajo docente para la enseñanza y el aprendizaje.

Se aludirá, especialmente, a la consecución de diferentes tipos de aprendizaje relacionados con el tema del curso, y de los objetivos no temáticos, o sea, los que se refieren más bien al aprendizaje de vínculos de socialización y, los cuales puede desarrollar el docente de manera colaborativa y deliberada en el ámbito de la instrucción.

Por cuanto a los aprendizajes, que puede enseñar a aprender el docente de la materia, están los de tipo informativo y de los tipo formativo. En relación a los aprendizajes de tipo informativo, se pueden sugerir tres niveles que se pueden lograr con la aplicación de la propuesta didáctica: conocer, comprender y manejar los contenidos.

El primer nivel de aprendizaje informativo - conocer- se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etc. que existen en el texto escrito, sin llegar aún a una mayor profundización o comprensión de los mismos. Si bien, es importante la exposición de tipo magisterial se recomienda que los alumnos sean quienes entren en contacto directo con los contenidos e información del curso a través de medios tales como lecturas directas, páginas de internet, audiovisuales, videoconferencias, asistencia a conferencias y películas.

Para el tratamiento del segundo nivel del aprendizaje informativo - comprender-, que se refiere al fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso, es

recomendable atender al método, procedimiento y estrategias didácticas para que el profesor presente y desarrolle los contenidos. Para lograr una mayor comprensión y profundización en los contenidos, es preciso complementar las exposiciones con otras técnicas de trabajo, por ejemplo, con la técnica del interrogatorio, que ayuda a detectar y evaluar los niveles de comprensión, así como en los temas en que hay dudas o lagunas significativas. También es útil la técnica de debate o discusión en grupos pequeños o en plenaria. Muchas veces, los alumnos se ayudan más entre sí, al hablar el mismo lenguaje y experimentar las mismas dificultades, y pueden cubrir aspectos que el profesor no explicó, tal vez por parecerle demasiado obvias.

En el tercer nivel de aprendizaje informativo - manejar los contenidos- se sugiere la aplicación de la lectura en situaciones tanto teóricas como prácticas. Por ejemplo, cuando se les pide a los alumnos que redacten un ensayo sobre un tema o que expongan ante un grupo una visión general del mismo, se les está pidiendo que demuestren que pueden manejar esos contenidos para lo cual es indispensable que los hayan entendido previamente. Para lograr que los alumnos alcancen este tercer nivel del aprendizaje informativo, la técnica expositiva no tiene ninguna utilidad. Aquí es indispensable recurrir a actividades que propicien la participación activa del alumno, tanto dentro del salón de clases como fuera de él, a través de tareas.

En resumen, las recomendaciones aquí planteadas procuran el aprendizaje de tres tipos de aprendizaje informativo a profundidad: saber que algo existe (conocer), entender a fondo y profundizar (comprender) y aplicar la información (manejar los contenidos)

Analicemos ahora el segundo tipo de aprendizajes que se pueden desarrollar y que se refieren al ámbito formativo. Para distinguirlos de la función informativa es preciso

clarificarlos a través de cuatro aspectos: formación intelectual, formación humana, formación social y formación específica útil para el estudiante preuniversitario.

Conviene aclarar que, a diferencia de los aprendizajes de tipo informativo, que se deben alcanzar completamente dentro del semestre escolar, los objetivos de tipo formativo requieren tiempo para alcanzarse cabalmente, así como del esfuerzo conjunto de toda la planta docente (o por lo menos de la mayoría). Esto quiere decir que el profesor de la lengua no podrá propiciar este tipo de aprendizaje en sus alumnos si está trabajando solo. En ello estriba la clave de la validez del proyecto y su extensión, si y sólo sí, se puede extender en otros ámbitos del conocimiento.

Por cuanto al aspecto relativo a la formación intelectual, la aplicación de este método de lectura y composición escrita permite la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, es decir, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

Dentro de la formación intelectual se han de incluir objetivos como los siguientes: que el alumno aprenda a pensar, a razonar, a analizar, a sintetizar, a deducir, a abstraer o inducir; que aprenda a leer y comprenda lo que lee, que sepa resumir y esquematizar, que aprenda a preparar exposiciones y a exponer sus ideas; que aprenda a expresar sus ideas por escrito, clara y correctamente; que aprenda a investigar, a experimentar, a comprobar o refutar sus hipótesis; que aprenda a estudiar, que aprenda a discutir con otros, a fundamentar lo que dice, a aceptar las ideas ajenas, a modificar su posición cuando deba hacerlo; que le guste aprender en general; que tenga curiosidad intelectual; que tenga actitud científica, una actitud crítica...

El segundo aspecto que debe cuidar y abarcar el aprendizaje formativo es el que se refiere a la formación humana. Aquí se debe incluir la adquisición y el fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo, como persona con una potencialidad en proceso de desarrollo que los maestros podemos ayudar a que se realice.

Dentro de esta formación humana se han de incluir objetivos como los siguientes: fomentar la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia y equidad, la búsqueda continua de la verdad; el deseo de superación continua, hacer bien las cosas con espíritu de profesionalismo; fomentar la búsqueda de la calidad y la excelencia; que aprenda a conocerse a sí mismo y a aceptar sus limitaciones tanto como sus capacidades, etc.

El tercer aspecto que se sugiere deben abarcar los objetivos formativos del proyecto es el referente a la formación social del estudiante. Aquí se debe incluir el desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno como un ser en relación con otros, como alguien que, en todo momento, convive con personas y forma parte de diversos grupos. Se pueden incluir objetivos como los siguientes: aprender a convivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas; aprender a trabajar en equipo, y a desarrollar un alto espíritu de colaboración y participación; aprender a conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, institución u organización; aprender a discutir sus ideas con otras personas, con respeto por las diversas ideologías con que se pueda encontrar, fomentar el compromiso con diferentes clases sociales; aprender a compartir con los demás lo que posee; fomentar una conciencia social que impulse a conocer la situación económica, política y social del país; fomentar el sentido

de participación y compromiso en la vida pública de las instituciones, de la región y aún del país.

Por último, el cuarto aspecto formativo que se recomienda se refiere a las expectativas profesionales. Aquí se cree conveniente incluir el desarrollo de actitudes, valores y habilidades del alumno, enfocado éste como un futuro profesional, como alguien que, dentro de poco tiempo, pasará a formar parte de la clase productiva, ya sea de forma independiente o en alguna empresa pública o privada.

Dentro de este tipo de formación podrían incluirse objetivos como los siguientes: que el alumno adquiriera un sentido de la ética orientada específicamente a su profesión; fomentarle estar siempre dispuesto a dar lo mejor de sí mismo en cada momento; que antes de preguntar qué le va a aportar a él la empresa, acostumbre preguntar qué puede él aportar a la empresa en el ejercicio de su profesión; que aprenda a analizar los problemas y conflictos y a tomar decisiones para resolverlos y superarlos; que aprenda a aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica profesional; que aprenda a investigar lo que no sepa, a buscar y localizar los datos que necesite.

En síntesis, si se logran incluir estas estrategias mejoradas, producto de la observación personal y la experiencia cotidiana en el aula, puede decirse que la aplicación del modelo interactivo y transaccional de la lectura y la redacción garantizan la hipótesis prevista y hacen aterrizar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en marcos de reflexión y conducta crítica de la competencia comunicativa.

En lugar de conclusiones, inicios...

En la búsqueda de nuevas estrategias educativas no se trata de desechar lo ya hecho, más bien necesitamos comprender nuestras prácticas y costumbres existentes para construir a partir de ellas.

A manera de inicio, se dejarán una serie de preguntas para reflexionar sobre nuestra práctica docente: ¿cuáles y cómo son las oportunidades reales para leer en la clase con otros lectores? ¿cuáles y cómo son las oportunidades reales para escribir en la clase con otros escritores? Al participar y colaborar con otros lectores y escritores no sólo se aprende acerca del objeto escrito, sino de cierto tipo de relación social. El leer y escribir son prácticas sociales y como tales las aprendemos de los demás a través de la interacción en transacción. Aprender a leer y a escribir en clase es aprender a participar en estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién. Las personas que están desarrollando el lenguaje oral y escrito en contextos sociales están construyendo sistemas de significado de su mundo social. Parte de ese proceso de socialización es explorar y aprender acerca de la naturaleza, función y valor del objeto cultural que llamamos lecto-escritura.

La sustentante



## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M.** 1985. Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture: L'orientation scolaire et professionnelle, 14, 4.
- Applebee, A. N.** 1981. Writing across the curriculum. The London Projects. English Journal, 66 (9).
- Ausubel, D.P., J.P. Novak y Hanesian.**1976. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Baumann, James F.** 1990. La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carpenter, P. A. y Just M.A.** Cognitive processes in reading. In J. Orasanu (de) Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, Daniel.** 1987. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós Comunicación/37. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Chomsky, C.** 1991. Stages in language development and reading exposure. In M. Minami and B. P. Kennedy (eds.) Language and literacy issues in literacy and bilingual/multicultural education. Cambridge MA: Harvard Education Review.
- Cooper, J.D.** 1990. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor/aprendizaje.
- Danserau, D.F.** Learning Strategy Skills. In J.W. Segal y otros (eds) Thinking and learning skills. Vol. 1. Hillsdale, NJ. Erlbaum
- Dechant, Emerald.** 1991. Understanding and teaching reading: an interactive model.
- Flower, Linda y John R. Hayes.** 1996. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En textos en Contexto. Tomo 2. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Goodman, Kenneth, S.** 1996. La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en Contexto. Tomo 1 Buenos Aires: lectura y vida.
- Goodman, Kenneth, S.** 1996. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Tomo 11. Buenos Aires: Lectura y Vida.

- Kabalen**, Donna Marie y Margarita A. de Sánchez. 1996. La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Editorial Trillas.
- Kalman**, J. 1992. ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. En Revista Hojas. No. 7. México.
- Kaufman**, A. M. y M.Z. Rodríguez, 1993. La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana.
- Kintsch**, Walter. 1996. El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En Textos en Contexto. Tomo 1. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Langer**, J. A. y Applebee A. N. 1987. How writing shapes thinking. Urbana IL. NCTE: 1987.
- Nisbett**, J. y J. Schucksmith. 1987. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- Perfetti**, Charles A. y Mary E. Curtis. 1986. Reading. In Dillon, Ronna F. y Robert J. Sternberg. Cognition and instruction. USA: Academic, Press, Inc.
- Pozo**, J.I. 1990. Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación: Madrid: Alianza.
- Raphael**, Tatty E. Carol Sue Englert. 1990. Writing and reading: partners in constructing meaning. NJ: Norwood.
- Rayner**, Keith y Alexander Pollantsek. 1989. The Psychology of reading. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Resnick**, D.P. and Resnick, L.B. 1977. The nature of literacy: an historical exploration. Harvard educational review, 47. (3)
- Rosenblatt**, Louise M. 1996. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en Contexto. Tomo 2. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Rumelhart**, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In J. Spiro, B. C. and W. F. Brewer (eds) Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Sánchez**, Margarita A. de. 1992. Programa desarrollo de habilidades del pensamiento (dhp) Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Volumen 5 No. 2. Universidad Intercontinental.

- Scribner, S.** y Cole, M. 1991. *Literacy without schooling: testing for intellectual effects.* In M. Minami and B. P. Kennedy (eds). Language and literacy issues in literacy and bilingual/multicultural education. Cambridge MA: Educational Review.
- Serafini, María Teresa.** 1992. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura.* Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Solé, Isabel,** 1993. *Estrategias de comprensión de la lectura.* Cuadernos de Pedagogía. No 216. Barcelona: lectura y vida.
- Solé, Isabel.** 1996. *Estrategias de comprensión de la lectura.* Tomo 17. Buenos Aires: lectura y vida.
- Wittrock, Merlin C.** 1989. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Valls, E. 1993.** *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Barcelona: ICE/ Horsori.
- Van Dijk, Teun. T. A.** y Kintsch, W. 1983. *Toward a model of strategic discourse processing.* In strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Van Dijk, Teun.** 1989. *Estructuras y análisis del discurso lingüístico.* México: Siglo veintiuno editores.
- Vygotsky, Lev.** 1995. *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Ediciones Paidós.