

DESEMPEÑO, CORRIENTES Y ESTRATEGIAS EN EL PROCESO LECTOESCRITURAL en docentes en formación de la Facultad de Educación de La Universidad Mariana

Por: **Haydée Sotelo Guerrero**

Licenciada en Filosofía y Letras
Especialista en Estudios Latinoamericanos,
Educación e Investigación. Docente Facultad de Educación
Universidad Mariana- Pasto
Haydees65@yahoo.es

Nancy Santander Alvear

Licenciada en Filosofía y Teología
Magíster en Literatura
Docente Facultad Educación
Universidad Mariana- Pasto
nancysantanderavear@hotmail.com

Luis Gerardo, Galeano Lozano

Licenciado en Filología e Idiomas. Master of Science In
Applied Linguistics. Docente Facultad Educación,
Universidad Mariana- Pasto
Cingles1@hotmail.com

Fecha de recepción: noviembre 7 de 2008

Fecha de aprobación: febrero 9 de 2009

RESUMEN

La comprensión y producción de textos es una gran debilidad que ha generado bajos resultados no sólo en el desempeño como docentes sino también en el de los estudiantes. Esto se evidencia en las pruebas que aplica el sistema educativo Colombiano como: SABER, ICFES, ECAES Y EVALUACIÓN DE DOCENTES. El presente trabajo hace un análisis sobre el proceso lectoescritor de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana teniendo en cuenta su práctica como lector y productor de textos, las corrientes teóricas y estrategias pedagógicas utilizadas para el fortalecimiento de las competencias lectoescriturales y, a partir de esto, se plantea la acción transformadora: **“LA CREATIVIDAD Y LA LÚDICA EN EL PROCESO LECTOESCRITOR”**.

PALABRAS CLAVES

Lectura, escritura, proceso, teorías, estrategias.

ABSTRACT

Understanding and texts production shows very low levels among student teachers who, in turn negatively influence primary and high school students in their reading and writing competences.

This was evident through the results in the state examinations such as: “SABER, ICFES, ECAES and teachers Evaluation tests”.

This work analyses the reading and writing teaching processes at the school of Education and the teaching-writing approaches used in primary and high schools. This work also considers the diverse theories and strategies on which reading and writing methods are based.

As a result of there analyses it is proposed a transtorming action called “Ludics and creatively to teach reading and writing”

KEY WORDS

Reading, writing, process, theory, strategy, ludics and creativity

INTRODUCCIÓN

La Universidad Mariana y en particular la Facultad de Educación desde la dinámica de Educación a Distancia desarrollan su labor educativa en zonas de difícil acceso, siendo su campo de acción el sur occidente colombiano, atendiendo a diferentes comunidades, entre ellos estudiantes de Nariño, Cauca, Huila y Putumayo. Como parte del proceso se percibe la urgente necesidad de generar cambios de comprensión y aplicación de los enfoques comunicativos y los procesos lectoescriturales pertinentes a la realidad social en la que se desarrolla la labor docente, pues la interpretación y producción de textos es una gran debilidad que genera resultados bajos no sólo en el desempeño de los docentes en formación, sino principalmente en los estudiantes, y esto se vivencia en los resultados de las pruebas que aplica el sistema educativo colombiano como SABER, ECAES Y EVALUACIÓN DE DOCENTES.

El trabajo se realizó en torno al interrogante: ¿Cómo son los procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana?, que generó el siguiente objetivo general: Identificar procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana. De lo cual se desprendieron los objetivos específicos:

-Analizar el desempeño de los maestros en formación en el proceso lectoescritural.

-Identificar las corrientes teóricas que influyen en el campo de la formación en lectura y escritura

-Indagar sobre estrategias pedagógicas relevantes para el fortalecimiento de las competencias lectoescriturales.

Como resultado de la realidad identificada, los educandos presentan poco dominio de las estrategias cognitivas y meta cognitivas de comprensión y producción de textos orales y escritos; situación que retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del individuo en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación.

Otros problemas generados por la dificultad en la comprensión de la lectura y la composición de textos se re-

sumen en: poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica; ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación y débil comprensión de los principios teóricos en los cuales se basan los diferentes métodos para enseñanza aprendizaje de una lectoescritura efectiva

METODOLOGÍA

Este ejercicio de investigación se desarrolló empleando el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social, y a través del método IA. La recolección de información se obtuvo de los docentes en formación de las distintas sedes de La Facultad de Educación en Nariño, Cauca, Putumayo y Huila, utilizando técnicas como: entrevistas y observación participante, principalmente.

RESULTADOS (PRIMERA FASE)

DESEMPEÑO DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN FRENTE AL PROCESO LECTOESCRITURAL

La escritura y la lectura son consideradas como las formas básicas en que se despliega la lengua, siendo ésta, un medio de constitución, expresión y comunicación entre los individuos y la cultura. Esta afirmación es compartida por todos los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, sin embargo, en la práctica se encuentran algunas contradicciones ya que el uso de la lengua en sus distintas manifestaciones no es la adecuada. Cuando se trata del manejo oral, especialmente en los sitios en donde se llevó a cabo la investigación, (Tumaco, Mocoa, Miranda, Pitalito, La Plata) se ejerce con alguna facilidad, pero cuando se trata de llevar a lo escrito su pensamiento, el producto no es lo esperado en estudiantes universitarios, que a la vez son docentes con basta experiencia pedagógica.

Es importante destacar que la lectoescritura es de vital importancia dentro de la construcción del conocimiento teniendo en cuenta que como producción e interpretación de textos se entiende toda la acción que realiza el sujeto con la lengua escrita, para producir e interpretar, en cualquiera de sus formas posibles.

Leer bien significa comprometerse en una actividad compleja tanto visual como lógica. Es un proceso de transformar percepciones visuales en percepciones semánticas, en el cual quien lee transforma signos impresos que están en el texto y los interpreta logrando con esto que el escrito comunique las ideas y mensajes consignadas en él.

La lectura es una habilidad que se puede mejorar. No hay reglas milagrosas para su desarrollo. Leer bien es un proceso gradual y progresivo, en el cual la práctica consciente y la disciplina son fundamentales.

En la vida estudiantil es imposible concebir una actividad académica de aprendizaje sin la presencia de la lectura. Por lo tanto, ella es la clave para la formación profesional. Los materiales escritos (libros, textos, artículos, ensayos, módulos, manuales, etc.), son el medio más empleado en todas las culturas para la adquisición del conocimiento. Por tal razón, la lectura es el medio principal para el estudio y formación del intelecto. La interpretación es un proceso personal que implica el desarrollo de unas habilidades, unos procesos y unas competencias.

Leer es un proceso mental por el cual quien lee indaga, cuestiona y mantiene una actitud crítica frente al contenido. La indagación mostró que la mayor parte de la lectura en los estudiantes es acrítica, utilitaria y de comprensión meramente literal. El reto es enfrentar el texto y ganar la batalla de la comprensión crítica, obtener el gozo de expresar que se ha entendido, comprendido, captado sus tesis y los mensajes que el escrito quiere comunicar.

Los docentes en formación de la Facultad de Educación teóricamente son conscientes de la importancia que contiene el manejo un proceso adecuado en la formación lectoescritural, especialmente en los alumnos de primaria y secundaria.

Analizando la situación que presentan los maestros en formación de la Universidad Mariana frente al desempeño en interpretación y producción de textos se destacan 7 deficiencias así:

1. DIFICULTAD PARA ELABORAR TEXTOS CERRADOS

Al revisar las producciones escritas de los estudiantes, se evidencia que existen dificultades para elaborar textos completos o cerrados. La tendencia es escribir breves fragmentos o construir textos sin cohesión y a veces sin coherencia.

Posiblemente una causa para que se dé esta situación se debe buscar en los primeros grados de la escolaridad, concretamente en los métodos de acercamiento a la lectoescritura inicial. Se aprende a leer y escribir con los métodos alfabético o de letreo, fonético, silábico, en los cuales la unidad de trabajo es la letra o sonido, luego la sílaba, posteriormente la palabra y la frase, desconociendo que cualquiera de ellas puede constituirse en unidad de comunicación o acto de habla.

Esos métodos tienen varias desventajas entre ellas las siguientes:

1. Romper el proceso normal de aprendizaje conectado.
2. Por su aprendizaje, lento, primero se memorizan las letras y después se combinan.
3. Concentrarse primero en la forma y el nombre de las letras después en sus combinaciones, para luego preocuparse por comprender lo leído.
4. Concentrarse en un proceso analítico y olvidarse de las otras posibilidades de comprensión como el proceso deductivo
5. El partir de las sílabas es abstracto, mecánico y artificioso y por consiguiente incapaz de despertar motivación e interés en el niño.
6. Por ir de lo meramente articulatorio (sonidos) a lo conocido (la palabra), viola elementales principios didácticos como el conseguir y mantener la atención voluntaria e involuntaria de los estudiantes.

Quien aprende a leer con estos métodos, se queda con una cantidad de malos hábitos como deletrear, señalar con el dedo o lápiz el renglón, mover la cabeza, vocalizar o subvocalizar, haciendo del aprendizaje de la lectoescritura un proceso demasiado lento para las exigencias lectoescriturales del siglo XXI.

Otra causa para el lento desarrollo lectoescritural es el método de análisis gramatical y la definición de reglas que reproducidas en los exámenes finales justi-

fican la promoción del estudiante de un grado a otro en su proceso de crecimiento intelectual.

Cassany dice:

“En definitiva, enseñar a escribir hoy (...) de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existía este nuevo ámbito (se refería al entorno digital). El lenguaje está desarrollándose por nuevos caminos sociotécnicos. Si queremos que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a los centros educativos, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental”.¹

Emilia Ferreiro, afirma: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”. Y, de nuevo, Cassany, “Como consecuencia, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la interacción, la lectura o la escritura y se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades.

Es por ello de gran importancia cambiar los paradigmas utilizados en la enseñanza lectoescritural de tal manera que se ajusten a las nuevas tendencias y exigencias tanto de la educación como de la sociedad y los docentes del siglo XXI deben iniciar entonces una actividad de desaprender y optar formas de leer que permitan alcanzar el nivel adecuado, ellos como miembros de la sociedad y como formadores de los lectoescritores en adelante.

2. CON EXCEPCIÓN DEL NARRATIVO, HAY DESCONOCIMIENTO DE OTROS TIPOS DE TEXTOS.

Al realizar con los estudiantes diferentes actividades de lectura y escritura, se encontró que existen dificultades para identificar y producir diferentes tipos de textos como son: informativos, argumentativos, expositivos, hay facilidad para abordar textos de carácter narrativo. Este tipo de textos son muy conocidos por los estudiantes, de tal manera que lo manejan con mucha facilidad, se identifican culturalmente con las

narraciones. Éstas son conocidas desde muy temprana edad. En la infancia una forma de diversión es a través de escuchar, contar cuentos a sus familiares, igualmente en todas las culturas se descubre su identidad por medio de los mitos, leyendas, relatos; ese acercamiento permite un manejo del género, pero al realizar otras actividades que impliquen diferentes tipos de textos, el resultado no fue el mismo, textos científicos, argumentativos o informativos no son abordados con la misma facilidad; se tiende a convertirlo en narración, y entenderlo significa relatar lo que el texto dice, en este sentido en la lectura de diferentes tipos de textos, los docentes en formación manejan el nivel de comprensión literal, cuesta mucha dificultad el manejo de los otros niveles como el inferencial, el intertextual y el crítico.

Este problema detectado en la lectura se evidencia también a nivel de la escritura, es difícil la construcción de textos de carácter argumentativo o científico, son excelentes en la construcción de cuentos, relatos, mitos o leyendas.

3. DIFICULTAD EN LA RELACION DE IDEAS

Al escribir diferentes tipos de textos, los docentes en formación los arman con una serie de ideas desconectadas, que si bien pertenecen al mismo tema, no existe una correspondencia entre uno y otro párrafo, convirtiendo el texto en un conjunto de oraciones sin coherencia ni cohesión, siendo éstas las condiciones mínimas que debe llenar todo escrito.

Establecer conexiones lógicas y lingüísticas implica desarrollar un pensamiento relacional que permita pensar los textos como redes de significados. Dice Todorov “no hay ningún enunciado que no se relacione con otros, y eso es esencial, todas y cada una de las relaciones entre dos enunciados son relaciones semánticas”²

La mayoría de los textos estudiados no exhiben esta característica. Los trabajos finales de grado poseen grandes ideas pero desconectadas e incompletas.

¹ Conferencia plenaria pronunciada en el Congreso de la ALFAL celebrado en Costa Rica en febrero del 2002.

² Tzvetan Todorov, *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 6

4. DEFICIENCIA EN EL MANEJO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

Los signos de puntuación son una herramienta valiosa para dar valor a las construcciones lingüísticas, sentido a las frases u oraciones que se pronuncian o se leen.

El correcto uso de los signos de puntuación asegura la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase, un párrafo o un texto. Por eso los signos de puntuación requieren un empleo muy preciso; si se ponen en el lugar equivocado, las palabras y las frases dejan de decir lo que el autor quiere significar. Cuanto más resalten los signos la estructuración del contenido (tema central, subtema, idea, detalle), más coherente y preciso será el texto.

La puntuación varía según el estilo de escritura; sin embargo, las diferencias de estilo que se puedan presentar no eximen a nadie de cumplir con ciertas normas mínimas y de evitar errores generalmente considerados como inaceptables.

Un porcentaje medio de docentes en formación, usa signos de puntuación que cumplen unas funciones específicas en el texto escrito, otros aún no hacen una utilización adecuada de ellos. Algunos escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos.

5. AUSENCIA DE LA COMPRENSIÓN DE LA INTENCIONALIDAD DEL TEXTO.

Los resultados muestran que hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación. Cabe resaltar que en todo acto de comunicación hay una intencionalidad del emisor que quiere comunicar algo, intencionalidad que él intentará sea compartida con el receptor. Lo que se busca, por tanto, es el cumplimiento del objetivo del acto comunicativo, utilizando los elementos que sean precisos, entre los que sobresalen las razones demostrables. Una cosa es el contenido del mensaje y otra, muy diferente, la forma en que se estructura. Lograr saber si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir... es una actividad que presenta cierta dificultad. De este modo, resulta difícil hacer lectura crítica sin identificar estos elementos.

La falta de trabajo sistemático sobre la lectura y escritura de diferentes tipos de textos, sus funciones, contextos y su comprensión crítica, hace que no se problematice el tema de las intenciones comunicativas. Parece que no se trabaja en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿para qué habla? ¿Para quién se escribe?, igualmente, la poca escritura orientada hacia un interlocutor real en espacio escolar hace que no se vea la importancia de construir el interlocutor del texto que se escribe, pues la mayoría de los escritos que se producen en la escuela están dirigidos al docente, principalmente con funciones más evaluativas.

6. DIFICULTAD EN LA COMPRENSIÓN Y USO DE LA INTERTEXTUALIDAD

Barthes aclara que la intertextualidad no tiene relación con la antigua noción de fuente o influencia, puesto que todo texto ya es un intertexto; en niveles variables, otros textos se encuentran insertos en formas más o menos reconocibles y pertenecientes a la cultura y entorno.

De Beaugrande y Dressler sostienen que la intertextualidad es uno de los requisitos que debe cumplirse para ser considerado texto, determina la manera en que el manejo de un texto depende del conocimiento de otros textos. Según estos autores, el término intertextualidad se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él. Este conocimiento intertextual se activa mediante un proceso que puede describirse en términos de mediación (teniendo en cuenta la intervención de la subjetividad del comunicador, quien suele introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que reconstruye de la situación comunicativa en curso).

Estos elementos tan importantes para ejercer el ejercicio de la lectura y la escritura, tampoco son abordados por los docentes en formación. Los resultados muestran que se presentan dificultades para establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.

La interpretación se facilita si se pide al docente en formación dar cuenta de “lo que dice internamente el texto”, pero al explorar más allá del contenido del escrito y buscar relaciones con otros que desarrollen temáticas similares, o que se establezca algún tipo de relación con el texto base, se presentan vacíos que llevan a no tener una verdadera lectura comprensiva del texto.

La intertextualidad contribuye mucho a manejar el nivel crítico en la lectura, esto alimenta el saber enciclopédico de una persona; en los docentes en formación esta característica es muy incipiente, la lectura que se hace por parte de ellos es con sentido meramente académico, esto no permite que aborden otros textos, sólo los sugeridos para el desarrollo de los espacios académicos que se desarrollen en el momento, que generalmente son los cuadernos de trabajo o módulos.

En cuanto a la escritura, igualmente los textos no muestran fundamentación cohesiva y coherente. Se escribe solamente desde el punto de vista personal, pero no se lo enriquece con el aporte de otras fuentes autorizadas, de tal forma que los textos exhiben contenidos de mera especulación.

En la práctica de la lectura se privilegia la lectura de verificación de datos e informaciones presentes en los textos. Preguntas como ¿quiénes son los personajes?, ¿en qué lugar ocurrieron los hechos?, ¿cuál era el nombre de...? son usuales, no se aborda otro tipo de interrogantes que busquen la inferencia, la intertextualidad o la crítica, dejando a un lado la verdadera lectura.

De igual modo, la insistencia constante en la elaboración de resúmenes, no permite explorar más allá de los límites del texto reducido y avanzar hacia interpretaciones más complejas en las que se involucren otras informaciones y otros textos. Lo anterior no quiere decir que ese tipo de lectura de verificación o la elaboración de resúmenes sean tareas inútiles, la sugerencia es que no sean esas las prácticas exclusivas.

De tal manera que no se comprende la intertextualidad mucho menos se la aplica en la escritura de textos.

7. INCOMPETENCIA CRÍTICA SOBRE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS

La lectura crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, intensa, activa, reflexiva y analítica que junto con el pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen, es necesario manejar una serie de habilidades de pensamiento que ayuden a comprender, a estructurar y a evaluar el contenido de cualquier tipo de texto.

La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y su conocimiento de lo leído. Debe decidirse qué se puede aceptar o no como verdadero y útil, pero con fundamento.

Una lectura crítica implica:

- Entender el mensaje que se ha planteado en el texto.
- Evaluar la evidencia que soporta ese mensaje.
- Evaluar la perspectiva del lector.
- Comprobar que existe una conexión lógica entre las partes del texto.

Una persona que no lee un texto de manera crítica puede aceptar argumentos defectuosos o erróneos o parciales o muy subjetivos sin darse cuenta de ello, sólo por creer en la autoridad del texto impreso, Peter A. Facione sostiene: “El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan”³

³ Peter A. Facione, *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, Insight Assessment, 2007, página 21

Cuando se ha entendido completamente un texto se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones. Solamente cuando el lector está completamente seguro de que el texto es consistente y coherente puede evaluar si acepta o no las aseveraciones y conclusiones en él contenidas.

La mayoría de los maestros que participaron en esta exploración reconocieron no ser buenos lectores, sino lectores ocasionales o por necesidad. El nivel crítico es el más complejo y que requiere de una serie de habilidades para su manejo, muy difícil de abordar si solamente se aplica el nivel literal.

Por lo tanto se puede afirmar que el desempeño de los maestros en formación en cuanto a la lectoescritura no presenta las condiciones mínimas requeridas.

Estas siete deficiencias que se evidencian hacen que el desempeño no sea el necesario además, si se tiene en cuenta su actividad como docentes en diferentes instituciones, el problema es más grave, porque estas dificultades no se solucionan para los futuros lectoescritores del momento.

La formación docente en lectoescritura es un elemento primordial para el logro de los objetivos de la educación, ya que el dominio de las disciplinas y su adecuada expresión pedagógica en el aula están determinados por el éxito en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Una aproximación al análisis de estos resultados demostró que los problemas tienen su origen en la forma como los profesores aprendieron a leer y a escribir. Aprendieron memorizando cartillas, escribiendo planas con letras modelos, recitando fábulas o con métodos silábicos y recibiendo premios y sanciones cuando lo hacía bien o mal. Experiencia que muchos docentes siguen reproduciendo en los salones de clase.

Los docentes deberían comenzar por aprender a desarrollar sus propios textos primero de consumo interno institucional y luego para publicaciones de más alcance lector. Es ilógico pensar que quien no lo hace pueda liderar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de esta competencia. Ellos tienen que apropiarse de las herramientas que les posibilite ser buenos lectores y escritores, para poder luego hacer

un trabajo con los niños y formarlos con esas habilidades.

La pedagogía, la forma en que los profesores enseñan, y la cultura escolar, la forma en que las escuelas están organizadas son fundamentales para que todos busquen los niveles de excelencia en la competencia comunicativa que en el sentir de John Dewey asegure que todos los ciudadanos tengan las competencias necesarias para pensar por cuenta propia, para valorar la libertad de hacerlo y la de que otros lo hagan, para comunicarse adecuadamente y trabajar con otros, requiere esfuerzos decididos y efectivos de apoyo a los maestros.

Corrientes teóricas que influyen en el campo de la formación en lectura y escritura en los docentes en formación

Las teorías de la lengua y las relaciones que se dan entre ellas, más las teorías del aprendizaje y de la comunicación definen las didácticas de la lectoescritura en la escuela.

En Colombia se señalan tres momentos en los que se puede dividir esa enseñanza: tradicional (1870-1970), formal (1970-1984) y bajo el enfoque semántico-comunicativo.

Las tendencias que pueden reconocerse en el desempeño de la lectoescritura en los docentes en formación, aún conserva las características de los dos primeros momentos que fueron los que influyeron en su aprendizaje, aunque ellos reconocen el discurso acerca de que en la actualidad se debe manejar el semántico comunicativo, sus actitudes y actividades realizadas cotidianamente determinan que la lectoescritura que manejan está referida a leer de manera fragmentaria, centrarse en el nivel literal, a veces abordar el inferencial pero ausentarse del intertextual-crítico. El reconocimiento teórico no es consecuente con la práctica.

Las políticas que vigilan la calidad educativa aceptan el estudio funcional pragmático, o sea el uso del lenguaje, como el que permite esta nueva conciencia de la lectura y escritura como proceso de interpretación y producción de significados, situación conocida por los docentes pero de difícil aplicación en la práctica, se debe desaprender los hábitos recurrentes

en ellos al realizar ejercicios de lectoescritura que sólo permiten quedarse en la simple descripción de las estructuras, niveles y elementos que componen el texto, no se detienen a pensar en la función que cumplen las palabras, los contextos en que se usa la lengua, los usos regionales, dialectales, personales. No hay que olvidar que la lengua es una herramienta que el hombre tiene para representarse el mundo y para interactuar en él. Los criterios que van a marcar la pauta no son solamente los sintácticos, sino también los semánticos y pragmáticos. Se trata de tener conciencia del por qué se utiliza tal expresión en un contexto comunicativo

Es pertinente referir que además de la corriente semántico-comunicativa otra que hace un aporte a la práctica pedagógica y que apoya a la nueva visión de la lectoescritura, es decir, la sociocultural.

La semántico-comunicativa considera que la lectura y escritura se definen como procesos de comunicación, y la sociocultural entiende a la lectoescritura como proceso de creación y transformación de significados y realidades. Dos aspectos esenciales al desarrollar la competencia comunicativa.

Estas teorías se desarrollan dentro del marco de la corriente filosófica posmoderna enmarcada dentro de la reacción filosófica racionalista, que se centra en la especificidad y diversidad de las formas de ver el mundo que únicamente se comparten por razón de la pertenencia a grupos sociales de identidad definida por medio de parámetros de tipo cultural. Analizan y describen una variedad de discursos que definen la identidad cultural de diversos grupos sociales.

Este pensamiento coloca al lenguaje como elemento no sólo identificador, sino constructor de estas identidades específicas de los grupos sociales y sus realidades. La función principal del sistema de la lengua, como objeto social y cultural es la comunicación, de manera integral no aislada.

La finalidad de esta teoría se dirige hacia la comprensión y la distinción de los discursos pertenecientes a diferentes grupos culturales y socioeconómicos y de las relaciones existentes en la lectura entre el lector y escritor, o hablante y oyente.

El análisis discursivo permite la comprensión de las muy diversas manifestaciones escritas y habilidades

de lectura que pueden presentar los estudiantes por razón de sus procesos de socialización particulares, y al análisis de los diversos desarrollos posibles a partir de esas manifestaciones.

Estas teorías ubican al lenguaje en el contexto social, lo más importante no es el estudio de las unidades lingüísticas, como lo planteaban Sussure y Chomsky para quienes el lenguaje es como un sistema compuesto por partes conectadas para formar estructuras mayores, según reglas de diferente naturaleza, analizan las partes y las reglas, la oración en sus componentes formales. Las corrientes pragmáticas parten de una concepción funcional del lenguaje, como sistema de significación sólo posible desde el uso en las relaciones sociales, al servicio del cual se encuentran los elementos formales del lenguaje. Entre los docentes en formación en la práctica, al abordar un texto tienen en cuenta el análisis de los componentes formales del mismo y no su relación funcional y significativa, tampoco la relación social entre los saberes que dominan el texto y los del lector.

La teoría semántico-comunicativa posee dos categorías importantes en el manejo de la lengua, lo semántico, en el sentido de atender la construcción e interpretación de significados, y lo comunicativo en el sentido de tomar, el acto de comunicación e interacción, como unidad de trabajo socio cultural que permite reconocer el entorno social como un potenciador de los aprendizajes y del desarrollo cognitivo.

A partir de la comunicación en su contexto, se construye la visión cognitiva, afectiva y expresiva del mundo para acerca al conocimiento, apropiarse de los imaginarios sociales y culturales, integrarse a la sociedad y a la cultura, crear identidad y estructurar la personalidad.

La teoría semántica-comunicativa se ocupa del análisis de distintos tipos de textos, de su comprensión y producción, de sus propósitos comunicativos aprehendidos en la socialización. Teniéndose en cuenta que el texto debe ser considerado como el medio privilegiado de las intenciones comunicativas, como un todo discursivo coherente por medio del cual se llevan a cabo estrategias de comunicación, privilegiándose entonces el concepto de competencia comunicativa, que fue acuñado inicialmente por el antropólogo americano Dell Hymes en contraposición a Noam Chomsky que habla de "competencia lingüística": Para Hymes, "hay

reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles". Al observar el desarrollo de las actividades lectoescritoras en los docentes en formación, la gramática sigue abordándose de manera aislada de la función y del sentido en el interior de los textos.

Por otro lado Jhon Austin junto con John Searle proponen que la función de las palabras y de las frases va más allá de la mera significación, en la medida en que éstas se refieren a actos de comunicación, por medio de las cuales los hablantes persiguen diferentes propósitos relacionados con lo que desean lograr de y con sus interlocutores.

La teoría semántico-comunicativa se ha desarrollado paralelamente con el pensamiento racionalista moderno, por ello hace uso de categorías lógicas y comparte la posición epistemológica de la existencia de una realidad externa, susceptible de ser representada por medio del lenguaje y compartida por una variedad de interlocutores en la comunicación, que el método semántico-comunicativo generaliza en el discurso y categoriza en sus postulados generales.

Esta perspectiva permite conectar el uso del lenguaje con la expresión de estructuras y funciones cognitivas, y por ende, con el desarrollo cognoscitivo, que enriquece el análisis del discurso tanto oral como escrito. Por lo tanto ubica el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, como objetivos primordiales en todas las actividades escolares. Esto ha permitido el desarrollo de metodologías de la lectura y escritura, no solo relacionadas con el campo lingüístico sino también especialmente efectivo para la socialización de los estudiantes.

La lectura y escritura son procesos que no actúan separadamente, por lo tanto en el ejercicio de interpretación y producción de textos, estas teorías permiten:

Apropiarse de la lengua oral en interacción con el medio.

Apropiarse de la lengua escrita a partir de su interacción con un medio rico en materiales escritos.

Descubrir la lectura y la escritura como un eje transversal que media todos los actos, de ahí que acceder a ella sea un acto natural, funcional, integral y sencillo.

La lectura y la escritura se encuentra en el contexto de su uso, están impulsadas por la necesidad de comunicarse y son estructuradas conforme a la reglas de la sociedad.

Se aprende simultáneamente a través del lenguaje y acerca del mismo, "se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo"

Los dos actos son un proceso que necesitan tener conciencia de su importancia, igualmente conocer el contenido teórico de las corrientes que lo sustentan, apropiarse de ello para practicarlo en el acto lecto-escritural.

Los docentes en formación de la facultad de educación de la Universidad Mariana, reconocen las características de las anteriores corrientes pero tienen inmerso en su quehacer otros hábitos lectoescriturales que no aplican el sentido de las teorías cuando leen, escriben y enseñan la lectoescritura.

Estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias lectoescriturales

Las estrategias de aprendizaje se constituyen en actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas mecánicas, además de estar fundamentadas en alguna corriente teórica que las soporta.

Al hablar de estrategias se involucra también los conceptos de técnica y de procedimientos. Técnica se refiere a las actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden, por ejemplo, a usar la repetición, subrayar, hacer esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. La estrategia se considera una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Tradicionalmente ambos se han englobado en el término procedimiento; en la estrategia se da un uso reflexivo de los procedimientos y en la técnica, se da la comprensión, utilización o aplicación de dichos procedimientos. Implica, por tanto, un plan de acción,

frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

En la enseñanza y aprendizaje de la lectura se utilizan diferentes estrategias, alguna de las cuales pueden darse de manera inconsciente, otras sin embargo resultan del estudio y experiencia por parte de los docentes especialistas en el trabajo con los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura son técnicas que hacen el contenido del aprendizaje significativo, integrado y transferible. A las estrategias se les reconoce como un plan consciente bajo control del individuo, quien tiene que tomar la decisión de cuáles y cuando usarlas. La enseñanza estratégica hace énfasis en el razonamiento y el proceso del pensamiento crítico que el lector experimenta a medida que interactúa con el texto y lo comprende.

En los docentes en formación se tiende a confundir estrategia con actividades de rutina realizadas para practicar lectura. Las competencias lectoescriturales están por desarrollarse ya que al no aplicar estrategias entendidas como acciones que realiza el maestro para facilitar el aprendizaje y para que este no se reduzca a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica y en la creatividad para acompañar la complejidad del proceso lectoescritor.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de los diferentes Programas de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, presentan las siguientes dificultades:

1. Dificultad para elaborar textos cerrados
- 2: Con excepción del narrativo, hay desconocimiento de otros tipos de textos.
- 3: Dificultad en relacionar ideas
- 4: Dificultad en el manejo adecuado signos de puntuación.
- 5: Ausencia de la comprensión de la intencionalidad del texto.
- 6: Dificultad en la comprensión y uso de la intertextualidad
- 7: Incompetencia crítica sobre el contenido de los textos

8: Comprensión deficiente de las principales corrientes teóricas que influyen en el campo de la formación en lectura y escritura.

9: Dificultad en la comprensión de lo que es una estrategia frente a una actividad cotidiana.

Para mejorar esta realidad se propone: LA ACCION TRANSFORMADORA

“LA CREATIVIDAD Y LA LÚDICA EN EL PROCESO LECTOESCRITOR”

Objetivo General

Implementar un espacio pedagógico que permita aplicar nuevas herramientas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Objetivos Específicos

Sensibilizar al maestro en formación sobre la importancia y necesidad del desarrollo de la competencia lectoescritural desde el acercamiento del niño a la escuela.

Buscar capacitación efectiva para que el docente use diferentes herramientas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura conforme a las nuevas teorías, estrategias y metodologías.

Generar experiencias significativas en la escuela que motiven a la lectura y a la producción de textos desde la básica primaria.

Integrar la enseñanza y práctica de la lectoescritura a otras áreas del conocimiento para el estudio de nuevos conceptos relacionados con las experiencias significativas o vivencias. Motivar el uso de recursos pedagógicos, materiales y humanos en la institución y en el salón de clase para lograr el desarrollo de la competencia lectoescritural en los alumnos de básica.

Actividades:

- Taller de Escritores
- Taller de lectura y pensamiento crítico
- Taller Lúdico-Literario
- Talleres de la Prensa en la Escuela:

Seminario Taller: Lectoescrivo experiencias pedagógicas significativas.

RESULTADOS ACCIÓN TRANSFORMADORA

La concientización del docente en formación sobre su actual concepción y práctica de la didáctica de la lectoescritura y la necesidad de actualizar esa concepción a las realidades lingüísticas, sociolingüísticas, semánticas, pragmáticas y pedagógicas del siglo XXI.

CONCLUSIONES

En la práctica de la lectoescritura se sigue empleando un enfoque gramatical del método tradicional, práctica que ha dejado secuelas en la forma como se desarrolla la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

La lectura en la mayoría de los estudiantes en formación es acrítica, utilitaria y de comprensión meramente literal

Las teorías de la lengua y las relaciones que se dan entre ellas, más las teorías del aprendizaje, son las definen las formas de cómo se enseña a leer y escribir en la escuela. El maestro para facilitar el aprendizaje y para que este no se reduzca a simples técnicas y recetas debe apoyarse en una formación teórica profunda y en la creatividad para acompañar el proceso lectoescritor.

El cambio didáctico a partir de esta concientización es problema de tiempo, continuidad y de realismo en el contenido y práctica del currículum para la formación de docentes en básica primaria y secundaria.

BIBLIOGRAFIA

CASSANY, DANIEL. *La cocina de la escritura*. Ed. Anagrama, Barcelona, 2002, 264 pags.

CASSANY, DANIEL. *DESCRIBIR EL ESCRIBIR: COMO SE APRENDE A ESCRIBIR*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 2005, 235 pags.

CINTA, M.: *Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela*. Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, 2001, págs: 18-22.

CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge University Press, Cambridge

Conferencia plenaria pronunciada en el Congreso de la ALFAL celebrado en Costa Rica en febrero del 2002

CRESPO, V.: *Saber Hablar. Aproximación semiótica a una actividad comunicativa del futuro maestro*. Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Nº 22, 1997, págs. 55 – 78

D´ANGELO, E.: *Elección de criterios para evaluar las competencias comunicativas de los usuarios del lenguaje escrito (análisis sistémico)*. En *Actas Jornadas Regionales del Lenguaje*. Linares Centro de Profesorado. 2000.

D´ANGELO, E. y MEDINA, A.: *Ponencia al II Simposio de "Lectura y Vida"*. 2001, Buenos Aires.

D´ANGELO, E. y MEDINA, A.: *Mayúsculas y Minúsculos*. Madrid, AKAL. 1999

DÍEZ de ULZURRUN, A. (coord.) *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista (vol I y II)*. Barcelona, GRAÓ.1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI. 1979

FERRER, V.: *Las habilidades sociales en la escuela: ¿a favor o en contra? (conductas, pensamientos, valores, emociones)*. Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, 2001, págs: 6-12.

OLIVA, J.: *Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística*. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos, 1998.

PAULA, I.: *Competencia Social y Adaptación Social y Psicológica*. Revista Aula de innovación educativa, 2001, Nº 102, págs: 13–17.

PEREZ, M. C.: *Linguistic and communicative competence*. En McLaren, N. & Madrid, D. A. *Handbook for TEFL*. Marfil, Alcoy. 1996

PESO, M. T. y VILARRUBIAS, P.: La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. La experiencia del mes. Revista Cuadernos de Pedagogía, Nº 171, 1997, págs. 54 - 59

Peter A. Facione, Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?, Insight Assessment, 2007, página 21

ROCA, N. Et. Al.: Escritura y Necesidades Educativas Especiales. Madrid, Infancia y Aprendizaje. 1995.

SCHLEMENSON, S. (compiladora): Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires, PAIDÓS. 1999.

SALVADOR, F.: Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga, Aljibe. 1997.

SALVADOR, F.: Didáctica de la Educación Especial. Málaga, Aljibe. 1999.

TZVETAN, Todorov, Crítica de la crítica, Barcelona, Paidós, 1991.

TEBEROSKY, A.: La lectura y la escritura desde una perspectiva evolutiva. Texto publicado por la Generalitat de Catalunya, 2001.

TOLCHINSKY, L.: Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Antrophos. 1992

TOLCHINSKY, L.: Leer y escribir en la diversidad. En: ¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. (Carvajal, F. y Ramos, J. Comps.), págs 145 - 153 Sevilla, Publicaciones M.C.E.P. 1999

TONUCCI, F.: ¿Enseñar o aprender? La Escuela como investigación quince años después. Barcelona, Grao. 1990

VIGOTSKY, L.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo. 1934



Foto: Estudiantes y docente Haydée Sotelo. Miranda-Cauca.

Las estrategias de aprendizaje se constituyen en actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.



Foto: Estudiantes y docente Nancy Santander. Miranda-Cauca
La formación docente en lectoescritura es un elemento primordial
para el logro de los objetivos de la educación





*Foto: Estudiantes Miranda-Cauca
Compartir lo aprendido es apropiarse de las herramientas que posibilita
ser buenos lectores y escritores.*



*Foto: Estudiantes y docente Luis Gerardo Galeano. Miranda-Cauca
Desarrollar talleres de lectura y escritura empleando corrientes
y estrategias que fortalezcan el proceso, la clave para mejorar.*



Foto: Estudiantes Miranda-Cauca
Informarse en teorías y estrategias, mejora el proceso lectoescritural.



Foto: Estudiantes Pitalito-Huila
La creatividad y la lúdica en el proceso lectoescritor, un camino para la motivación.





Foto: Estudiantes Pitalito-Huila
Concientización del docente en formación
sobre su actual concepción y práctica de la
didáctica de la lectoescritura.



Foto: Estudiantes Pitalito-Huila
Compartir experiencias pedagógicas
significativas enriquece la lectura y la
producción de textos.



Foto: Estudiantes Tumaco-Nariño.
Es necesario apoyarse en una
formación teórica profunda y en la
creatividad para acompañar el proceso
lectoescritor.