

**LA COMPETENCIA LÉXICA UN AFLUENTE DE
PALABRAS QUE DESEMBOCA EN EL RÍO ESCRITURAL
DE LA RESEÑA**



Darcy Michelle Cerón García

Yuli Patricia Rosero Bolaños

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERTURA
POPAYÁN 2018**

**LA COMPETENCIA LÉXICA UN AFLUENTE DE
PALABRAS QUE DESEMBOCA EN EL RÍO ESCRITURAL
DE LA RESEÑA**

Darcy Michelle Cerón García

Yuli Patricia Rosero Bolaños

Propuesta de trabajo de grado para optar al título de Licenciada(s) en Español y
Literatura

DIRECTORA

MAGÍSTER ANA JUDITH RÍOS QUINTANA

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERTURA
POPAYÁN 2018**

Nota de aceptación

La Director y los Jurados han leído el presente documento, escucharon la sustentación del mismo por su Autora y lo encontraron satisfecho.

M.G. Ana Judith Ríos Quintana
Directora

Jurado

Jurado

Popayán, septiembre de 2018

DEDICATORIAS

A Dios porque bajo su bendición nos permitimos presentar ante ustedes este trabajo de grado.

A nuestras familias, por el apoyo incondicional en el transcurso de esta carrera universitaria.

A la Magister Ana Judith Rios Quintana por su coordinación, colaboración y asesoría de este proyecto investigativo.

A la Institución Educativa Técnico Industrial, por abrirnos las puertas y brindarnos la confianza para realizar nuestro proyecto de investigación.

A la Universidad del Cauca, en especial al departamento de Literatura y Lengua Castellana, por la oportunidad que nos brindó de formarnos como profesionales.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. PROBLEMA	9
1.1 Descripción del problema.....	9
1.2 Pregunta problema	12
1.3 Preguntas orientadoras	12
1.4 OBJETIVOS.....	13
1.4.1 General	13
1.4.2 Específicos.....	13
1.5 JUSTIFICACIÓN	13
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 Estado del arte.....	16
2.2 REFERENTES TEÓRICOS	22
2.2.1 Sobre el léxico	23
2.2.2 Sobre competencias	27
2.2.3 Sobre la lectura y la comprensión lectora	29
2.2.4 Sobre la producción textual.	32
2.2.5 Sobre la reseña.....	36
2.2.6 Sobre la pedagogía y la didáctica.....	40
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	46
3.1 Naturaleza de la investigación.	46
3.2 Población y muestra.....	47
3.3 Instrumentos para la recolección de la información.	47
4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.	48
4.1 Análisis del diagnóstico.	48
4.2 Abriendo la llave de la escritura.....	61
4.3 ¡Dime qué quieres expresar y te diré qué oración utilizar!.....	74
4.4 A escribir... punto por punto.	79
5. CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	93

LA COMPETENCIA LÉXICA COMO PUERTA DE ACCESO A LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación *“La competencia léxica un afluyente de palabras que desembocan en el río escritural de la reseña”* de las estudiantes Darcy Michelle Cerón García y Yuli Patricia Rosero Bolaños es el resultado del proceso investigativo desarrollado en el marco del macro proyecto *“La competencia léxica como puerta de acceso a la comprensión y producción textual”*, aprobado por el Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, mediante la Resolución No. 285 del 5 de octubre de 2017, como requisito parcial para optar el título de Licenciada(s) en Español y Literatura de la Universidad del Cauca.

El lenguaje es considerado como la facultad universal que tienen los seres humanos para significar y comunicar. La significación se ha entendido como el proceso de transformación de la realidad y de la experiencia humana en sentido, y la comunicación, la materialización de la significación por la mediación de los signos verbales (orales, escritos) y no verbales (imágenes, colores, sonidos, ritos, mitos, silencios, etc.). Mediante la facultad del lenguaje los seres humanos adquieren y desarrollan conocimiento en los diversos procesos de interacción social. Al potenciar el desarrollo del lenguaje se genera pensamiento y, por ende, conocimiento, pues sólo mediante el lenguaje es posible conocer. De allí la importancia o “centralidad” que tiene el lenguaje en los modos de razonamiento y argumentación de las diversas áreas del conocimiento y en los modos de pensar y asumir los procesos formativos y educativos.

En los procesos y prácticas de formación escolar, en sus diferentes niveles, actúa el variado repertorio de herramientas simbólicas del ser humano, entre ellas el lenguaje y sus cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, escribir, indispensables para cumplir funciones sociales, comunicativas y epistémicas. Por ello, el fomento de estas habilidades, especialmente las de la lectura y escritura, han tenido, en las últimas décadas, un importante desarrollo investigativo desde campos disciplinares como la lingüística, la semiótica, la psicología, la literatura, la filosofía, la pedagogía y la didáctica, entre otros, posibilitando el surgimiento de

nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la importante necesidad de efectuar cambios en sus concepciones y prácticas y en las formas como se abordan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los diversos niveles educativos.

Desafortunadamente el mal manejo de enfoques teóricos sobre la lectura y la escritura, el empleo de prácticas pedagógicas desactualizadas y poco pertinentes, la focalización en la enseñanza más que en el aprendizaje de los estudiantes, el desconocimiento de variedad de tipologías textuales para ser potenciadas en las aulas, el poco interés por el aspecto léxico, entre otros múltiples aspectos, se ven reflejados en bajos y preocupantes niveles de aprendizaje de estas prácticas.

Respecto a la lectura, se creyó erróneamente durante muchos años, que el reconocimiento del alfabeto era suficiente para llamar a una persona lectora y considerarla alfabetizada. Se sabe hoy que lector no es aquel que descifra las letras y lee textos sencillos, no es aquel o aquella que tiene prácticas lectoras superficiales, reducidas a lo estrictamente indispensable y a publicaciones periódicas con información intrascendente. Lector tampoco es quien decodifica palabras y oraciones. La verdadera comprensión lectora rebasa ese nivel literal y penetra en los niveles inferencial y crítico-intertextual, en los cuales el lector aporta saberes previos, formula hipótesis, comprende globalmente el texto, monitorea su comprensión, dialoga con el texto, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto, comprende el uso del lenguaje figurado, toma postura crítica frente a lo leído y lo integra y relaciona con otros textos.

La escritura tradicionalmente se ha convertido en una práctica obligada, mecánica, espontánea y aburrida en el aula. Los estudiantes escriben lo que pueden, lo que les salga, sin unidad de sentido, sin cohesión y coherencia, con interferencias marcadas de la oralidad, fruto de una escritura espontánea, carente de planeación didáctica y con el desconocimiento de momentos de pre-escritura, escritura y pos-escritura. Además, la escuela se preocupa, en términos generales, por centrarse en aspectos gramaticales y ortográficos, los cuales son abordados como un fin en sí mismo y no en función de la efectividad del lenguaje y del sentido. Así, la enseñanza de los aspectos gramaticales, sintácticos y semánticos se presentan de manera fragmentaria, descontextualizada y memorística, sin ninguna vinculación con los elementos de uso funcional, pragmático y creativo de la lengua y sin articulación con los procesos de producción y comprensión de diversos géneros discursivos. Apremia, entonces, introducir didácticamente estos

aspectos en textos y contextos con sentido para el estudiante, tal como reclaman los más recientes enfoques de la lingüística, entre ellos, la lingüística del texto.

Ante esta problemática tan generalizada en el campo de la lectura y la escritura se han suscitado diferentes reflexiones e investigaciones a nivel internacional (Ana Camps, Paula Carlino, Daniel Cassany, Delia Lerner, entre otros), a nivel nacional (Mauricio Pérez Abril, Fabio Jurado, Gloria Rincón, Guillermo Bustamante...) y a nivel regional (María Edith Murillo, Constanza Sandoval, Luis Arleyo Cerón, Irma Piedad Arango, José Olmedo Ortega, Nelly Ordoñez, Ana Judith Ríos, etc) quienes buscan posibilitar el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la imperante necesidad de efectuar cambios en las concepciones y prácticas de la lectura y escritura, y en las formas como se abordan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los diversos niveles educativos.

Ahora bien, en los procesos de interpretación y producción textual es fundamental analizar, describir y explicar las estructuras específicas de los textos, las propiedades generales de cohesión y coherencia, así como las relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas de los mismos en diversidad de textos que significan el mundo, sean éstos científicos, narrativos, periodísticos, publicitarios, argumentativos, etc. Por otro lado, es fundamental el léxico como ese elemento inherente a toda manifestación comunicativa, porque es el instrumento base sobre el que se elabora la lengua. Por ello, su enseñanza debe constituirse como una vía imprescindible para el progreso de las diferentes competencias lingüísticas, tanto orales como escritas

Tradicionalmente, el léxico se ha configurado como uno de los indicadores más precisos y representativos de las diferencias individuales halladas entre los alumnos, por lo que se refiere a su desarrollo lingüístico. Se ha confirmado, por ejemplo, que el dominio aceptable de esta competencia, se encuentra determinado por variables de diversa índole, como la edad, estrato socioeconómico, género, el nivel de experiencias a las que se enfrenta el sujeto, entre otros. El estudio sobre el papel que desempeña el léxico en la enseñanza de la comprensión y producción textual es vital en el contexto educativo.

En este contexto, el presente subproyecto, es pensado con el objetivo de fortalecer la competencia léxica con el fin de que incida en la comprensión y producción textual en los estudiantes de grado

octavo de la Institución Educativa Técnico Industrial, y a su vez, desarrollar la competencia comunicativa, a través de la reseña.

Finalmente, el informe está estructurado en cinco (5) partes. En la primera, se describe el problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación. En la segunda, se expone el estado del arte, se plantea un modelo teórico y se desarrollan teorías sobre el léxico, las competencias, la lectura, la escritura, la pedagogía y didáctica, respectivamente. En la tercera, se describen los aspectos metodológicos referentes a la naturaleza de la investigación, la población y muestra, los instrumentos para la recolección de la información. En la cuarta, se efectúa la sistematización de la experiencia pedagógica. En la quinta, se presentan las conclusiones.

1. PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

El hombre es un ser social y como tal su principal instrumento de comunicación que le sirve para la interacción es el lenguaje. Mediante él, puede conocer, aprender y transmitir la cultura generada por una sociedad.

El dominio del lenguaje se obtiene a través de un largo proceso. Los seres humanos crecen y su lenguaje crece con ellos como resultado de una enseñanza explícita que se inicia en la familia, continúa en la sociedad y se sigue en la escuela. De esta manera, el individuo adquiere una lengua y mediante ella actúa como miembro de un grupo social. De allí radica la importancia de la enseñanza de ésta para utilizarla de una manera apropiada en diferentes actividades comunicativas. Sin embargo, en el caso de la lengua materna, el mal manejo de los enfoques teóricos y las prácticas pedagógicas poco pertinentes se refleja en los resultados, que no han sido los mejores, en los procesos lectores y escritores de los jóvenes.

Al considerar, el lenguaje como un medio de comunicación social no puede perderse de vista el análisis de los hechos lingüísticos, que ocurren en situaciones en las que los hablantes interactúan, lo cual implica escoger los medios léxicos y gramaticales más adecuados a su intención y finalidad. De lo anterior se desprende que, para lograr efectividad en la enseñanza de la lengua, debe propiciarse el análisis de tales hechos. Esto supone, además, colocar al alumno en situaciones comunicativas reales y enfrentarlo a la diversidad textual para que aprecie los diferentes estilos funcionales, porque la falta de buenas estrategias didácticas para identificar diferentes tipos de textos lleva a una falencia en el momento de enfrentarse a los mismos, generando así una carencia de vocabulario, puesto que cada tipo de texto tiene su diferencia estética en el momento de ser escrito y requiere de un léxico en particular.

Por lo tanto, comprender el papel de la lengua y su desarrollo, darles la debida importancia a las actividades relacionadas con el enriquecimiento del léxico son tareas valiosas que deben conducir, sin duda, a la obtención de un aprendizaje idiomático de calidad. La cuestión no es rechazar determinadas expresiones, sino enseñar a los estudiantes cuándo, en qué momento, con

qué intención, con quién pueden emplearse unos giros u otros, es decir, velar por el ensanchamiento del universo lingüístico de los estudiantes.

Por otro lado, en el transcurso de los procesos educativos se han presentado una serie de falencias en cuanto a la enseñanza del lenguaje viéndose afectado el desarrollo de la estructura lingüística y comunicativa. “Seguir con la enseñanza tradicional del vocabulario, que además de obsoleta es poco fructífera, no es pertinente si en realidad se pretende aumentar el vocabulario de los alumnos, ya que esos métodos, además de que se basan en lo memorístico, -que por sí solos no basta- no atienden a los niveles de la lengua, en parte porque parece que perciben a la palabra como una unidad aislada, sin tomar en cuenta la relación que ésta tiene con el nivel fónico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático” (Cortez, 2014, p.2).

Durante las últimas décadas la adquisición del léxico ha sido uno de los aspectos que ha recibido menos atención en la didáctica de las lenguas, con lo que los estudios han progresado con lentitud y su enseñanza ha estado subordinada a la de las estructuras gramaticales y funcionales. Una de las razones de esta situación responde sin duda a factores lingüísticos – inherentes a la propia naturaleza del vocabulario- entre los que se pueden destacar dos: el número de piezas que componen el repertorio léxico de una lengua, y las dificultades que conlleva su sistematización sobre todo en comparación con los componentes fonológico y gramatical. (Pérez Basanta, 1999).

La falta de vocabulario de los alumnos, impide el éxito en el trabajo con la lectura, la expresión oral y la expresión escrita y aunque en la pobreza de vocabulario influyen factores de índole sociocultural y lingüística que reflejan lo que modernamente se ha dado en llamar marco de conocimientos del hablante; por lo tanto, el docente debe ofrecer un tratamiento integral a ese fenómeno que se impone de manera directa en la comprensión-producción textual. Los contenidos relacionados con el desarrollo del vocabulario como sinónimos y antónimos - procedimientos para la formación de nuevas palabras-, no reciben un tratamiento sistemático por parte de los docentes. De allí que, en el discurso de los alumnos se aprecian digresiones, uso de las llamadas “muletillas”; vacilaciones, interjecciones e incluso, utilizan el silencio en muchas ocasiones en que no disponen de palabras.

Como se plantea anteriormente, para comprender y producir textos es necesario ser competente lexicalmente, al presentarse insuficiencia en este aspecto, entre otros, se presentan una serie de problemáticas. Mauricio Pérez Abril (1998), plantea siete (7) que se hacen visibles en la

enseñanza del Español y la Literatura, las cuales serán mencionadas por ser importantes para el desarrollo del proyecto.

Problemática 1: No hay producción de textos, hay escritura oracional.

Problemática 2: No se reconocen diferentes tipos de textos.

Problemática 3: Falta cohesión en los escritos de los niños.

Problemática 4: No se usan los signos de puntuación en los escritos.

Problemática 5: No se reconocen las intenciones de la comunicación.

Problemática 6: Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos.

Problemática 7: Hay dificultades en la lectura crítica.

Por otro lado, la investigadora y docente Gloria Rincón, señala otras dificultades que impiden el desarrollo a cabalidad del proceso de comunicación y significación dentro del aula de clase, ellas son:

- Exámenes canónicos en donde la capacidad memorística es la que decide.
- Se escribe como respuesta a una solicitud del maestro, después de una explicación o ejemplo que se hace copiar.
- Se da poca o casi nula importancia a los borradores de los escritos.
- La revisión, corrección y evaluación son momentos externos a la producción. Momentos finales y que implican sanciones.
- Única interpretación de un texto y no varias como ocurre normalmente.
- No se inserta ni se promueve en el aula, medios que desarrollen las habilidades de hablar y escuchar.

Ahora bien, ser competente lexicalmente incide en gran parte en la comprensión y producción textual. Garriga Valiente (2003) plantea: “la comprensión sólo se logra en la medida en que el receptor de un texto (lector u oyente) percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras y las relaciones sintácticas que existen entre éstas y (re) construye el significado según su “universo del saber”, lo que evidencia su dependencia del análisis y la construcción; es

decir, que para comprender un texto se necesita analizar y construir significados y lo hará con mayor éxito el que tenga más conocimientos (universo del saber), tanto sobre el referente (realidad), como sobre los medios lingüísticos (fónicos, léxicos y gramaticales) empleados por el autor para significar”.

En este entramado, el elemento lexical adquiere gran importancia para el desarrollo de la competencia léxica y, por ende, desarrollo de las competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas.

1.2 Pregunta problema

¿Cómo diseñar, implementar y evaluar un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar la competencia léxica en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Técnico Industrial haciendo uso de la reseña?

1.3 Preguntas orientadoras

¿Qué se entiende por léxico?

¿Qué se entiende por competencias: ¿lingüística, comunicativa y léxica?

¿Qué se entiende por leer?

¿Qué se entiende por comprensión lectora?

¿Qué se entiende por escribir?

¿Qué se entiende por estrategias pedagógicas y didácticas?

¿Qué se entiende por proyecto de aula?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 General

Fortalecer la competencia léxica con el fin, de que incida en la comprensión y producción textual en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Técnico Industrial haciendo uso de la reseña.

1.4.2 Específicos

- Desarrollar un modelo teórico- metodológico, referente a la competencia léxica como elemento necesario para la comprensión y producción textual.
- Aplicar estrategias didácticas que coadyuven al desarrollo de la competencia léxica, a través de los proyectos de aula,
- Enseñar a los estudiantes habilidades y estrategias para que puedan descubrir, de una forma autónoma, el significado que las palabras leídas, escritas o escuchadas, en los contextos en que las mismas se emplean.
- Enriquecer la enciclopedia lexical del alumno para que pueda reconocer, entender y relacionar de manera simultánea con la información general de que dispone.
- Fijar y consolidar las palabras que ya conoce a fin de que reduzca la distancia entre el vocabulario activo y pasivo.
- Sistematizar la experiencia pedagógica y presentar un informe final que será tenido en cuenta como trabajo de grado.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Aunque las instituciones y autoridades educativas siempre han reconocido el papel fundamental del léxico en el proceso de aprendizaje, en la práctica corriente muy poco se suele tener en cuenta la importancia decisiva para la comprensión y producción textual. No obstante, es un hecho sabido que muchos estudiantes, al enfrentarse con textos que, como los del contexto escolar o

académico, plantean temáticas alejadas de su ámbito de experiencia más inmediato, los encuentran difíciles. Y esto se debe, no solo al conocimiento al que estos textos muchas veces aluden, sino porque, en ellos, el lenguaje asume un papel determinante. De este modo, tanto para su lectura como para su escritura, son necesarias unas competencias lingüísticas y comunicativas muy desarrolladas que permitan acceder a un discurso elaborado, con un grado de abstracción importante, en el que las palabras generales adquieran sentidos específicos.

Sin desconocer otras aristas, como los aspectos más específicamente textuales de la problemática creciente en el ámbito educativo, este trabajo de investigación tendrá su foco en el léxico, considerando tanto su valor comunicativo como el cognitivo. En el primer sentido, se preocupa no sólo por una ampliación cuantitativa del léxico, sino que proporciona a los estudiantes herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y para utilizarlas en la producción de textos coherentes y adecuados a distintas situaciones. En relación con el aspecto cognitivo se considera que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje porque su dominio no solo afecta al logro de una expresión adecuada, sino que construye la vía de acceso al conocimiento. En este sentido, los estudiantes pueden ir incorporando el vocabulario que necesitan para acceder a los textos, pero las piezas léxicas no deben ser aprendidas, sino articuladas “*en una red nodal apoyada sobre una estructura*” (Drum y Konopapa, 1987:78). Por lo tanto, en la enseñanza, es necesario tener en cuenta que, en el lexicón o diccionario mental en el que se guardan palabras, los conceptos que éstas representan integran redes semánticas que se organizan según campos léxicos y temáticos (Aitchson, 1994).

En este sentido, se busca dar una continuidad en el desarrollo léxico, y en estrecha relación con la lectura y escritura, teniendo en cuenta un postulado básico que dice que *el conocimiento léxico abre o cierra el ingreso a los textos*.

Por otro lado, el MEN en los *Lineamientos curriculares* (1996) generados para el área del lenguaje, tanto en sus cinco ejes (eje referido a los procesos de construcción de la significación, eje articulado a los procesos de interpretación y producción de textos, eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, eje referido a los principios de interacción y los procesos culturales implicados en la ética de comunicación) como en sus competencias (textual, gramatical, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética), tienen como elemento

transversal el desarrollo de destrezas y habilidades que compromete, implícitamente o explícitamente el plano lexical.

Además, desde la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación se ha venido reconociendo la importancia del trabajo por proyectos considerándose como “una herramienta de cambio profundo” (Jolibert, 1996), razón por la cual esta propuesta tiene como referente los proyectos de aula.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del arte

El siguiente estado del arte, da cuenta de ejemplos y referencias bibliográficas, que sirven como sustento para el análisis e investigación sobre cuáles serían las maneras idóneas para la enseñanza del léxico en los estudiantes de educación media y así fortalecer su comprensión y producción textual

Formación basada en competencias. Sergio Tobón (2006) El libro expone un modelo conceptual integrado de las competencias y la cartografía conceptual, con lo cual se avanza en la superación del reduccionismo que ha predominado en esta área. Hace un análisis histórico en torno al surgimiento y desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta los aportes de diversos escenarios. Describe la metodología de un diseño curricular por competencias. Presenta una guía didáctica para la construcción de cursos, desde la perspectiva de los proyectos formativos. Finalmente plantea un conjunto de pautas para la formación y la valoración de las competencias en el contexto educativo.

Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse. Carlos Lomas (2009) Desarrolla la importancia del porqué enseñar la lengua a nivel de educación secundaria, dándole enfoque al desarrollo de la competencia comunicativa en los educandos. Esta competencia es descrita como un conjunto de conocimientos sociolingüísticos y comunicativos que se van adquiriendo a lo largo de la socialización con las demás personas, dentro y fuera de la escuela y es en estos escenarios donde se generan los efectos y transformaciones que va tomando esta competencia según el espacio y el tiempo en que se pone en práctica.

Mauricio Pérez Abril en Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión (1998), en su texto comienza haciendo un análisis sobre los

complejos procesos que inciden en la lectura y escritura, reflexionando acerca de los resultados de las pruebas masivas en Colombia sobre dichas competencias a nivel de educación básica primaria y secundaria, para luego plantear siete problemáticas referentes a estos campos. Ellas son: (i) No hay producción de textos, hay escritura oracional, (ii) No se reconocen diferentes tipos de textos, (iii) Falta cohesión en los escritos de los niños, (iv) No se usan los signos de puntuación en los escritos, (v) No se reconocen las intenciones de la comunicación. (vi) Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos, (vii) Hay dificultades en la lectura crítica.

Daniel Cassany en la Cocina de la escritura (1990) plantea un manual para aprender a redactar. Hace una reflexión sobre la necesidad de aprender a relativizar el conocimiento y se centra en desarrollar un conjunto de estrategias para el mejoramiento de la escritura, desde la “cocina” misma de esta práctica, dejando de lado el ámbito de la literatura, con exposiciones, comentarios, consejos, ejemplos prácticos, buscando llegar a todo tipo de lector para que éste desarrolle su propia en la escritura no cometa errores gramaticales que afecten la cohesión y la coherencia y sentido del texto.

Lexicología y Lexicografía: Esbozo de lineamientos conceptuales para la enseñanza y aprendizaje del léxico. Martha Rojas Porras, Docente de la escuela de Filología, lingüística y literatura de la Universidad de Costa Rica (2006). En este trabajo se analizan aspectos con relación al léxico como un sistema, y la palabra como elemento lingüístico, de modo que se expone un marco para enseñanza y aprendizaje del mismo. La autora enfatiza en que existe un grave problema en cuanto a la adquisición de éste, la cual no se genera de manera apropiada, quizá porque no se posee las herramientas metodológicas para hacerlo, cosa que tiene grandes consecuencias cognoscitivas.

En este sentido, ofrece algunos conceptos metodológicos que conceptualizan puntualmente la enseñanza y aprendizaje del léxico donde el conocimiento de la lengua y su desarrollo requieren de un proceso sistemático.

Enseñanza de la lengua materna y teoría lingüística. El léxico en el aprendizaje. Lexis 2 (XIII), Caravedo, Roció. (1989). En este documento se expone al léxico como materia inherente al aprendizaje. El léxico aquí se reconoce como elemento que da pie a la adquisición de comprensión, por lo cual, su conocimiento genera aprendizaje contextualizado. Es así como se preguntan cómo conectar el discurso disciplinario con una enseñanza pedagógica encaminada al aprendizaje del léxico, sin embargo, aquí no se propone ninguna estrategia ya que quien expone el texto es lingüista, por ende, esta tarea de implementar unas estrategias metodológicas para el aprendizaje y enseñanza del léxico, se lo deja exclusivamente a los docentes.

En este estudio también se abarca la estrecha relación existente entre el léxico y lo cognoscitivo, en lo cual, la adquisición del léxico genera cambios en el conocimiento “Justamente en el aspecto léxico se expresa con mayor claridad la limitación de lo que conoce el hablante y de lo que puede efectivamente actualizar en las situaciones concretas al lado de la infinitud de los elementos materiales externos, que existen fuera de él, anclados en la organización de los sistemas”. (*Rojas Porras, 2006 p. 34*)

El desarrollo del vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos. Martínez Gonzales Yoelvis. Es un artículo de reflexión sobre el proceso de enseñanza que el maestro debe tener en cuenta a la hora de abogar por una educación de calidad, enfocada a la comprensión de textos en los niños. Siendo que la manera de enseñar es un constante devenir, en donde no se pueden tomar las mismas estrategias de enseñanza con un niño actual al igual que como se hacía con un niño de hace treinta años, Porque definitivamente, se notará una diferencia, pues estos dos mundos difieren en sus contextos.

El artículo plantea un mejoramiento de la adquisición de vocabulario desde la lectura y comprensión de los textos, lo cual vendría a favorecer el progreso de la competencia comunicativa y la competencia lingüística, para ello se abordan diferentes teorías y opiniones de respetados pedagogos e investigadores expertos en la materia, que soportan y nutren esta propuesta, tales como las de: Vygotsky, los clásicos del marxismo, Rumeu, Angelina Machado, Teresa Garriga, Ezequiel, Franco y Miguel.

Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolares. Revista Educación, Sánchez Corrales Víctor y Murillo Rojas, Marielos. (1993) En esta revista de carácter informativo pedagógica, su principal objetivo está centrado en el estudio sobre la adquisición del léxico desde las primeras etapas escolares del niño, la cual viene a ser el preescolar.

Además, se plantea tener en cuenta los conocimientos previos que el niño adquiere dentro de su conjunto familiar y que éstos sirvan para que a partir de ellos genere más conocimiento y lo más importante, que sea contextualizado. De modo que, se exhorta a la educación preescolar como pilar secundario para la enseñanza. Por esta razón, el aprendizaje del vocabulario debe estar mediado por las experiencias del niño, quien debe estar ubicado dentro de un contexto determinado. En este sentido, propone la enseñanza y aprendizaje del vocabulario por medio de campos semánticos. De tal forma, al implementar estrategias enfocadas al campo semántico, como estrategia de conocimiento, se viene a generar un aprendizaje significativo.

“Premisas para una enseñanza sistemática del léxico” Trabajo de grado presentado por la chilena Cecilia Jeannette Morales Contreras, y cuyo trabajo tituló sustentando en la Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades escuela de lenguaje y comunicación, en el año 2005. Este trabajo de grado aborda la problemática que se presenta en el desarrollo del léxico desde el campo educativo, en el cual la enseñanza del léxico carece de una planificación rigurosa, lo cual alude a los errores de la educación tradicional que se niega a incluir cambios dentro de su estructura formadora. Cabe resaltar que a pesar de que este trabajo analítico se hace en un país como Chile, se ve que en cuanto a la educación se tiene la misma problemática y las deficiencias de una buena enseñanza del léxico, cosa que lleva a compartir similitudes, y por qué no, también aspiraciones de emplear estrategias que conlleven a una buena adquisición léxica por parte de los estudiantes que finalmente serán los que tendrán voz e incidencia en la sociedad como sujetos constructores y creadores de un colectivo crítico y analítico.

La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas, de María Luisa Regueiro Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid; tomado de la Revista Nebrija “De

lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas”; *Publicación semestral*. La enseñanza de lenguas extranjeras, las aportaciones de la traductología y de la semántica, los corpus léxicos y las situaciones de multilingüismo en nuestro mundo globalizado han supuesto en gran medida la superación de la muy añeja polémica en torno a la existencia de la sinonimia.

El tópico de la negación de la sinonimia léxica ha influido en la desestimación de su enseñanza, a la que se atribuye ser la causante de una supuesta “recarga cognitiva”. Sin embargo, en el presente artículo se afirman su existencia y su variedad como sinonimia interlingüística e intralingüística, tanto de cognados como no cognados, como facilitadora del acceso léxico y de la comprensión del conjunto de las restantes redes semánticas: polisemia /monosemia, referencia /connotación, hiperonimia /hiponimia, holonimia /meronimia, variantes diatópicas /difásicas /diastáticas.

El léxico en la enseñanza de ele: una aplicación práctica para el nivel intermedio, de Inmaculada Sanz Álava; ASELE. Actas XI (2000). Los docentes de español como lengua extranjera, son conscientes de que la enseñanza del léxico que proporcionan a los alumnos no es la adecuada ni en el contenido ni en las estrategias utilizadas. Asimismo, los profesores de ELE pocas veces se han preocupado de qué vocabulario enseñar y dónde acudir para conseguir los vocablos adecuados (Benítez, 1993). Por lo tanto, se cree que es fundamental establecer un corpus léxico para su posterior difusión, haciendo la selección en función de unos objetivos y de unos determinados destinatarios. Además, como existe la necesidad de proporcionar estrategias que faciliten el aprendizaje del vocabulario, su conceptualización y almacenamiento en el lexicón mental, se ha elaborado una aplicación práctica que tiene como finalidad hacer efectiva la asimilación y organización del vocabulario planificado.

El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica, de José Ramón Gómez Molina Universidad de Valencia En la actualidad el objeto de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, ya sea L1, L2 o LE, atiende al desarrollo de *la competencia comunicativa*, habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. El desarrollo de los diversos componentes de esta competencia pluridimensional, aunque diferente, según autores coinciden en

señalar que esa habilidad refleja cómo un hablante -como ser comunicativo que es- no sólo posee un conocimiento de la lengua sino también una capacidad para utilizar o efectuar dicho conocimiento cuando participa en una comunicación real.

La propuesta didáctica tiene como objetivo animar a los aprendices a desarrollar su limitada competencia comunicativa de ELE con el fin de facilitar la comunicación real como hablantes nativos; para ello, potencia el tratamiento de las diferentes unidades que constituyen el léxico común y usual del español a partir de los presupuestos anteriores y de las aportaciones de diversos métodos de ASL.

Claves prácticas para la enseñanza del léxico, de Marta Igueras: Centro Virtual Cervantes.

En este artículo se reflexiona sobre la importancia de la enseñanza del léxico y se ofrece algunas pautas para potenciarlas en la clase de lenguas extranjeras y ser capaces de analizar el componente léxico de un manual, planificar su enseñanza, diseñar actividades sobre este contenido, indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, beneficiarse de la enseñanza explícita de estrategias relacionadas con el descubrimiento del significado de las unidades léxicas y su consolidación. Esta propuesta metodológica se realiza desde los aportes del enfoque comunicativo y el enfoque léxico y a la luz de los avances de la investigación sobre la adquisición del léxico.

2.2 REFERENTES TEÓRICOS

La competencia léxica como puerta de acceso a la comprensión y producción textual, gira en torno a un modelo basado en cinco saberes conceptuales básicos para el desarrollo de este trabajo de investigación.



2.2.1 Sobre el léxico

El léxico es la “piel de la lengua; su parte más sensible, lo que nos muestra la huella de los pueblos que la hablan, su pasado, su presente y, acaso también su futuro”

Tucson y Lomas

Antes de profundizar en el léxico, tema objeto de estudio, es necesario abordar aspectos generales relacionados con la lexicología y la lexicografía como disciplinas inherentes al léxico.

La lexicología es la disciplina de la lingüística que tiene como fin realizar la clasificación y representación del léxico según alguna relación sistemática. Usualmente trata asuntos como:

- El origen de las palabras (etimología), para lo que se requiere el auxilio de la lingüística histórica
- Las relaciones entre conceptos y palabras (onomasiología y semasiología)
- La estructura de relaciones semánticas que se establecen entre palabras que constituyen el léxico de una lengua.

La RAE define la lexicografía como “técnica de componer léxicos o diccionarios” y “parte de la lingüística que se ocupa de los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios”

En el ámbito lingüístico, la lexicografía es puntualizada como una ciencia que se encarga del estudio e investigación de los signos y cómo estos pueden llegar a formar palabras; esta rama propone implantar los métodos aplicables para la redacción y creación de diccionarios de cualquier tipo.

Ahora bien, según la RAE (2014), léxico es “vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”

El léxico es el repertorio de palabras de una lengua, “enumera cada elemento de la lengua y lo coteja con un conjunto de interpretaciones léxicas, cuyo número refleja el grado de ambigüedad del elemento” (Bermeosolo, 2012 p.183).

Por otro lado, el léxico es conocido como el inventario de las unidades que conforman una lengua. Cuando se habla de vocabulario de una lengua se está refiriendo al conjunto total de palabras que hay en ésta, en otras palabras, a su léxico. Este es un término que se aplica ampliamente en el estudio de la lingüística y sus formas para definir el modo de hablar de las personas. El léxico de una lengua, evidentemente, es un conjunto abierto, pues está constantemente enriqueciéndose con nuevas palabras, bien sea porque los hablantes de la lengua las crean, o porque se toman prestadas de otras. Así mismo, el léxico cambia rápida o lentamente de acuerdo con los cambios geográficos, políticos o culturales en que los hablantes participen.

Pastora Herrero (1990, p. 60), distingue entre léxico como conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado, y vocabulario como conjunto de vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto. “Vocabulario y léxico están en relación de inclusión, el vocabulario es siempre una parte de dimensiones variables, según el momento y las necesidades del léxico individual y éste, parte del léxico global”. (Herrero, 1990 p. 60),

Igualmente se distinguen dos clases de vocabulario, estos son: el vocabulario pasivo y el vocabulario activo. El vocabulario pasivo, es aquel que está formado por los conocimientos que somos capaces de comprender e interpretar cuando no son presentados, y el vocabulario activo es aquel que lo forman las palabras y expresiones utilizadas espontáneamente a través de enunciados lingüísticos.

Cada individuo posee un léxico mental, un conjunto de palabras que se han adquirido a través del contacto con el exterior, y que se les asigna una imagen mental. Retomando a Moreno y Sánchez (2004), el léxico mental de una persona se forma por unidades informativas llamadas lexemas que al combinarse con otros elementos morfológicos forman las palabras. En el español se pueden describir tres unidades: palabra, lexema y morfema.

Las palabras convencionales poseen un significado propio el cual se puede encontrar en un diccionario. Se entiende por significado el contenido semántico, condicionado por el sistema y por el contexto. Moreno y Sánchez (2004) señalan que a las palabras se les puede atribuir dos tipos de significado:

Significado denotativo: es el contenido lingüístico de un mensaje con independencia del contexto, es el significado real y se puede encontrar dentro de un diccionario, la disciplina que estudia este significado es la semántica.

Significado connotativo: es la información del mensaje de carácter afectivo y que los hablantes obtienen a partir de su conocimiento, razonamiento y percepción. La disciplina que estudia este tipo de significado es la pragmática.

En este sentido, el vocabulario que utiliza el hablante determina su capacidad comunicativa, cuanto mayor sea esta más precisa será la comunicación. La primera fuente de vocabulario para el niño es la casa y su entorno. Este hecho marcará diferencias apreciables, un niño criado en un entorno rural tendrá un vocabulario diferente al niño que haya crecido en un medio urbano. Se sabe que constantemente aparecen ideas nuevas a las que nombrar, convirtiendo así el vocabulario en algo que se va renovando y ampliando continuamente.

Por consiguiente, “el componente léxico está abierto a un aprendizaje sin límites: siempre se pueden incorporar nuevas palabras con significados nuevos, ampliados o distintos” (Serra 2008 p. 275), en otras palabras, el desarrollo del léxico en las personas, se da a partir de la interacción con otras en un mismo ámbito sociocultural de manera oral, o de forma escrita, la cual se aplica más específicamente en el ámbito escolar, donde el docente tiene la responsabilidad de incorporar un determinado vocabulario a las diferentes fases del aprendizaje del niño.

Uno de los objetivos del área de lengua castellana y literatura es ampliar el léxico que posee el alumno de forma progresiva y dinamizar el que ya tiene. Según Moreno Ramos (2004, p. 164), “Si ampliamos el bagaje léxico de los escolares les posibilita que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, al tiempo que favorecemos procesos mentales tan importantes como ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extra personal”.

Durante la etapa escolar los alumnos deben, según Prado Aragonés (1999, p. 15) aumentar el vocabulario y aprender a utilizarlo adecuadamente. Conocer los valores connotativos del léxico, usos especializados, sentido figurado. Conocer modismos refranes y frases hechas. Aprender bien la ortografía y las combinaciones sintácticas del léxico. Conocer los mecanismos de formación de palabras y las relaciones semánticas. Saber usar los diferentes tipos de diccionario.

La forma de ampliar el vocabulario en las instituciones educativas no sigue una planificación determinada; el empleo de textos reales garantiza el conocimiento del léxico más frecuente en diversidad de situaciones. Moreno Ramos (2004, p. 162) propone:

Incorporar nuevos vocablos al léxico mental de los estudiantes mediante la comprensión y ejercitación del nuevo vocabulario extraído de un contexto: el texto escrito. Para esto es necesario la realización de tareas y ejercicios de escritura y expresión oral que garanticen la memorización al tiempo que se practican las cuatro destrezas básicas de la lengua. Este enfoque globalizador destaca la semántica como punto de partida, aminorando la tradicional prioridad de la gramática. No tiene sentido enseñar palabras aisladamente, hay que agruparlas por su forma, su contenido [...]

Conforme a lo anterior podemos decir que el aumento del léxico no se detendrá durante toda la vida, como lo afirma Martín Vega (2009, p. 175):

El aprendizaje de vocabulario es un proceso que dura toda la vida. La palabra es el signo lingüístico primario; a pesar de que existen unidades menores (morfemas, fonemas e incluso rasgos distintos de los fonemas), la palabra es la primera unidad comunicativa independiente. El conocimiento de una lengua no es sólo el conocimiento de su vocabulario: pero el contenido semántico de los mensajes reside básicamente en el léxico y, por eso, el conocimiento del vocabulario es básico para el dominio de una lengua.

Por tal razón, podemos decir que el no tener un léxico amplio se hace evidente en la pobreza del vocabulario, llevando de esta manera a los estudiantes a un posible fracaso escolar. Cuando el niño desconoce el significado de las palabras que lee o escribe por hacerlo de forma mecánica, las deficiencias surgirán y retardará los progresos de aprendizaje en todas las áreas.

A veces la pobreza léxica de un alumno se debe a que no coincide el repertorio alumno-profesor o alumno-materia. Hay que utilizar no solo la dinámica vertical (profesor/alumno) sino la horizontal (alumno/alumno). Conocer un término supone además de usarlo, saber definirlo.

Alvar Ezquerro (2003, p.11-12), piensa que:

Enseñar una palabra consiste en enseñar: su forma oral y escrita, pronunciación y ortografía. Su uso gramatical, propiedades y relaciones gramaticales. Solidaridades léxicas, restricciones en su uso y las combinaciones no fijadas más frecuentes. Su función

y su uso en una situación específica. Diferentes niveles de significación en relación con lo anterior. Las relaciones semánticas con otras palabras (sinónimos, antónimos, hipónimos y polisemias). Las diferencias que hay entre palabras que poseen la misma estructura formal (homónimos, homófonos, homógrafos...) y reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras (composición, derivación y acortamiento).

De esta manera podemos decir que las actividades para el desarrollo del léxico tienen que ser lúdicas y motivadoras y basarse en los intereses y situaciones cercanas a los alumnos para que, de esa manera, el niño puede incorporar las palabras de su vocabulario pasivo o latente al vocabulario activo que posee. Según Pérez Daza (2010, p. 6): “El enriquecimiento del léxico puede hacerse desde dos vertientes: la vertiente cualitativa que implica el conocimiento progresivo de los significados posibles de un mismo significante. Y la vertiente cuantitativa que supone conocer significantes nuevos con sus correspondientes significados”. Para Alvar Ezquerra (2003), la jerarquización del vocabulario nos obliga a no enseñarlo todo de golpe, sino de acuerdo a unos principios como pueden ser, de nuevo, la proximidad formal, significativa y sobre todo su frecuencia. Además, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla y eso se hace mostrándola en contextos, tanto gráficos como lingüísticos

2.2.2 Sobre competencias

*“Un modelo curricular por competencias nos ubica ante un
Escenario que va más allá de la modernización de la
Escuela, y nos obliga a entrar en la discusión por el tipo
De sociedad y ser humano que queremos formar”*

Pinto

El enfoque central del trabajo gira en torno a la competencia léxica, de esta manera es necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales con la intención de dar respuesta a los interrogantes y los objetivos de la investigación formulados.

En primera instancia, la noción de competencia vino a la par con el desarrollo de la cultura contemporánea que trató de poner un puente entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y su aplicación, entre las capacidades subyacentes y el ejercicio. En esta tónica la concepción de competencia es el resultado de la evolución de conceptos afines expresados en diferentes términos y enfoques a través de la historia, por ejemplo, como **facultad** (siglo XVIII), como **desarrollo cognitivo** (Piaget), **funciones psíquicas superiores** (Vygotsky), **conocimiento intuitivo** (Chomsky), **negociación de la cultura** (Bruner), entre otros, a más de los conceptos de **proceso, logro y desempeño**, identificados en políticas educativas recientes.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional), define el concepto de competencia como un saber-hacer en contexto, como la capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla; también como el conjunto de valores, contenidos y habilidades que la sociedad exige que desarrollen los educandos. Las cuatro competencias básicas que el MEN y el ICFES proponen desarrollar en el sistema escolar colombiano son: *Competencia comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva*.

El concepto de competencia fue planteado en la lingüística por primera vez por Chomsky en 1965, a partir de su teoría de la *gramática generativa transformacional*, bajo el concepto de *competencia lingüística* (Chomsky 1970), la cual da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

Todas las personas contamos con un conocimiento innato sobre la estructura de la lengua desde todos sus niveles: fonético, morfológico, sintáctico y semántico. Estructura que permite elaborar y reconocer enunciados gramaticalmente válidos. En otras palabras, es la capacidad que tiene todo hablante oyente para comprender y producir un número infinito de oraciones en su lengua. Esto gracias a la Teoría Gramática Universal, la cual es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas.

Más tarde, Hymes (1980) amplía la noción de Chomsky y situó la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de *competencia comunicativa*, con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. Esta definición se aparta así del hecho meramente lingüístico y les da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.

De modo que, la competencia comunicativa está dada por el uso que el ser humano hace del lenguaje en actos de comunicación particular concreta y un contexto social e históricamente determinado. Él consideraba que el niño adquiere la competencia cuando es capaz de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, así como también cuando callar (Hymes,1971). Decisiones éstas que implican el qué, cómo, cuándo y dónde hacer uso del lenguaje, lo que innegablemente ya nos va apuntando a las ideas que se defienden en torno al logro de autonomía como sello distintivo en la alternativa de formar competencias.

Por lo que se refiere a *la competencia léxica*, ésta forma parte de las competencias lingüísticas. Dicha competencia se refiere al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. En cuanto a la competencia semántica, comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta un alumno. Por otro lado, la competencia léxico-semántica es la capacidad para relacionar formas con significado y utilizarlos adecuadamente, esto es, comprender una palabra es un proceso mental que consiste en conocer su significado su estructura y saber usarla. (La Huerta y Pujol 1996)

Lo anterior implica que saber una palabra es: saberla pronunciar, saber escribirla, reconocerla al oírla o leerla, saber cómo funciona desde el punto de vista gramatical, conocer sus significados, saber usarla de forma apropiada en el contexto, establecer relaciones paradigmáticas y relaciones sintagmáticas.

2.2.3 Sobre la lectura y la comprensión lectora

La lectura es como el alimento; el provecho no está en proporción de lo que se come, sino de lo que se digiere.

Jaime Luciano
Balmes

Leer es una habilidad comunicativa que permite al individuo construir significados de un texto mediante un proceso complejo de coordinación de informaciones diversas que provienen tanto

del mismo texto, como del lector. En este sentido, diversos autores han desarrollado una perspectiva más amplia de lo que significa leer:

Isabel Solé (1992) considera la lectura, como un objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes y ha señalado que leer no sólo es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, sino también leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, el primer aspecto, implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto con el propósito de lograr un objetivo.

Sobre el tema, Emilia Ferreiro (2005) manifiesta, que el ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar. Siempre se dice que la lectura es una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero debemos tener en cuenta que no solo es un acto donde el ser humano decodifica signos gráficos, sino que va más allá, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos.

Por su parte, Ana Teberosky (2002) se refiere a la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información; del mismo modo señala, que el hombre ha inventado máquinas para aumentar o disminuir la distancia, como la rueda, la palanca o el propio automóvil, pero será la lectura la que lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propios de la vida.

Con éstas y otras consideraciones es posible reconocer que la lectura, es la capacidad para asimilar los diferentes tipos de textos asociando aquello que ya sabemos con la nueva información. Se desarrolla la habilidad para prepararse antes, durante y después de leer un texto; además este es un proceso intelectual del hombre que le permite, ir más allá de decodificar, aprender y adquirir significados que coadyuvan a comprender y transformarse a sí mismo y al mundo.

Por otro lado, la comprensión lectora está presente en todos los escenarios académicos de los diferentes niveles educativos, se considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y analizan en las aulas surgen a partir de los textos escritos, la autora Díaz Barriga, dice lo siguiente:

la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse.

Cassany y Aliagas (2009), quienes apoyan la teoría sociocultural indican que “no basta con decodificar letras, inferir implícitos o formular hipótesis: tenemos que aprender la manera particular de usar aquel tipo de escrito en aquel contexto y tenemos que integrarlo en nuestras formas corrientes de usar el lenguaje” (p. 10). Desde esta perspectiva sociocultural, que toma en consideración el contexto cultural del lector, la lectura es: una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con varios códigos (habla, ícono). Entonces, leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad (Cassany & Aliagas, 2009, pp.17-18).

En otras palabras, la comprensión lectora no se refleja en la repetición o memorización fluida de un determinado párrafo, pues eso no garantiza que haya sido entendido, la comprensión se manifiesta cuando el lector es capaz de identificar las distintas ideas del texto y puede relacionarlas con otras ideas o experiencias, lo esencial será el grado en que se apropie y de sentido a lo leído. De este modo, a la comprensión se le puede considerar como la interacción entre el lector y el texto mismo.

Desde la perspectiva cognitiva-comunicativa y sociocultural, la comprensión de un texto, se logra en la medida en que el alumno llegue a convertirse en un comunicador eficiente. Esto supone:

- Comprender lo que otros tratan de significar en diferentes contextos, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador.

- Poseer una cultura lingüística-literaria, que permita el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en la construcción de significados, en función de la comunicación.
- Demostrar, según las exigencias del contexto comunicativo en que se encuentre, un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para expresar la comprensión del texto.

De lo anterior se infiere que la comprensión del texto se concreta cuando el lector logra integrar de forma global las ideas individuales, para que, de esta manera, llegue a la esencia de la significación y a su expresión de forma sintetizada.

Asimismo, para enseñar a los niños a comprender lo que leen, será importante no dejarlos solos frente al texto, sino que el propio texto sea una herramienta para discutir, intercambiar y confrontar puntos de vista, esto posibilitará establecer una relación profunda con el interés del lector y facilitar la construcción de significados.

2.2.4 Sobre la producción textual.

“La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo. El blanco y Negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando Por la propia identidad de cuerpo que escribe”

Roland Barthes

Al hablar de producción textual es indispensable desarrollar aspectos relacionados con la lingüística textual, géneros discursivos y sobre el proceso de escribir. La lingüística textual no sólo se ocupa de oraciones a secas, sino que hace énfasis en las relaciones inter-oracionales, estudiando los textos que subyacen en cada una de las emisiones del hablante o en los textos escritos. Esto significa que una gramática del texto incluye una gramática de la oración que dé cuenta de las estructuras lingüísticas subyacentes en el discurso. En este sentido, Van Dijk (1980) propone que “una gramática del texto debe contener no sólo las reglas para la derivación de las

macro estructuras textuales que tienen un carácter semántico abstracto, sino además las reglas especificadas para la microestructura o estructuras superficiales”

La gramática es un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarcan el “sistema” de una lengua. Una gramática de texto explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada. La descripción de la estructura de éstos tiene lugar en diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Las estructuras de los enunciados se formalizan en los diversos niveles.

El texto, es considerado como la unidad fundamental de esta nueva tendencia. Se fundamenta en la estructura superficial y profunda, tratadas por la gramática generativa. En cualquiera de los dos niveles el hilo conductor es la cohesión de sus diversos elementos, que alcanza su expresión en el acto comunicativo. (Van Dijk, 1980)

Por otro lado, Van Dijk (1980), teórico holandés, define:

El texto es un constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso, es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de cohesión y coherencia. No sólo tiene una estructura gramatical sino también estilística, retórica, esquemática y otra clase de estructuras; también se concibe como aquello que se teje o se construye: la macro estructura y superestructura que subyace aparece al finalizar el discurso.

Desde esta perspectiva, se pretende analizar desde la lingüística el uso de la lengua en un contexto educativo determinado, de igual forma se busca fomentar e incentivar en los estudiantes el uso correcto de la misma y evaluarlo en la producción textual (*comprensión y producción textual*), para esto es necesario hacer un estudio de la gramática, y el léxico como subsistemas de la lingüística.

Siguiendo en esta tónica, el autor tiene que identificar el modelo de texto escrito que mejor se ajuste a sus propósitos, escogiendo de la variada gama de escritos que se producen en los distintos campos de la actividad humana. En tal sentido, el escritor requiere disponer de una tipología textual. Es decir, así como el texto presenta niveles de jerarquía, también se ubica dentro de un género textual. Al respecto existen aspectos teóricos importantes que deben considerarse.

La noción de género discursivo se encuentra inscrita en una teoría más general de la comunicación social, que entiende la comunicación discursiva como práctica verbal de tipo dialogal y de carácter ideológico. La génesis de los géneros discursivos está en las formas de comunicación discursiva determinadas por las relaciones de producción y por la formación política social. De ahí que se considere que la construcción de este género y las formas de organización de sus enunciados dependan y expliciten las relaciones jerárquicas de la comunicación. (BAJTIN, 1992)

Bajtín afirma que todas las esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua (oral y escrita), concreto y singular, por tanto, cada una de ellas elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, denominados *géneros discursivos*. Estos enunciados muestran las condiciones específicas de una esfera dada de comunicación a partir del contenido temático, el estilo y la composición que estén vinculados a su totalidad. Estos planteamientos están relacionados con el estudio de la lingüística textual, ya que tienen que ver con la manera de analizar los estilos o fenómenos de la lengua dentro de una esfera social, pues se debe tener en cuenta el hablante en relación con el contexto y no de una forma abstracta y estructurada basada en las formas lingüísticas de los enfoques estructuralistas.

La clasificación depende de la complejidad de los enunciados. Bajtín los divide en géneros primarios y secundarios. Dentro de los primarios ubica todo lo relacionado con la oralidad y dentro de los secundarios incluye lo literario, lo periodístico y lo científico.

Con relación al tercer aspecto, se plantea que la habilidad escritural consiste en emplear un sistema de códigos con características propias para expresar ideas, pensamientos y sentimientos, por lo que escribir no debe reducirse a asociar símbolos visuales y referentes auditivos, o a una simple habilidad motriz.

La literatura especializada señala diversos significados de la escritura:

Cassany (1999), explica que la escritura es sistema de signos a través de los cuales se utiliza el lenguaje para expresar el pensamiento y por medio de la cual se pueden conseguir objetivos a nivel personal, científico, informativo, académico, etc. Afirma, además, que la escritura es un proceso complejo que transforma la mente del sujeto, pues facilita “el desarrollo de nuevas

capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje”

Teberosky y Tolchinsky (1995), consideran que escribir es una “actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética”.

Tolchinsky (1993), define la escritura como “un instrumento cultural que permite al hombre no sólo controlar y transformar el medio, sino que también controla y transforma su propio funcionamiento”

Niño Rojas (1985) concibe el acto de escribir como “un acto de creación mental en que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto, valiéndose del código de una lengua escrita”.

Por otro lado, la escritura se considera como una la forma de comunicación más amplia y por ende es necesario, que los estudiantes escriban claro y conciso. Algunas instituciones educativas entienden que la escritura es la parte del lenguaje que ayuda a la capacitación humana para que conforme el pensamiento o la cognición.

Al respecto, Sara Agudelo (1988) plantea: “El lenguaje general y en particular la escritura son elementos esenciales para el desarrollo, la educación y la formación del hombre”.

Se concibe a la escritura como instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento, como objeto de reflexión y análisis; tomando una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar.

Finalmente, se puede decir que el aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados.

2.2.5 Sobre la reseña

“Las grandes obras de arte nos atraviesan como grandes ráfagas que abren las puertas de la percepción y arremeten contra la arquitectura de nuestras creencias con sus poderes transformadores. Tratamos de registrar sus embates y de adaptar la casa sacudida al nuevo orden. Cierta primario instinto de comunión nos impele a transmitir a otros la calidad y la fuerza de nuestra experiencia y desearíamos convencerlos de que se abrieran a ella”.

George Steiner

La palabra reseña, normalmente explicación o anotación escrita, se deriva del verbo “reseñar”, el cual procede, del latín *resignare*, este verbo en origen significó romper o retirar el sello de una carta, además, tiene la acepción de reescribir pasando una serie de datos de un escrito a otro.

Por consiguiente, se tienen diversas y variadas definiciones de lo que es una reseña. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española una reseña es “una narración sucinta. / Noticia y examen de una obra literaria o científica”. (1955), Mientras que el Pequeño Larousse ilustrado nos dice que es “una noticia y análisis somero de una obra literaria.” (1905, pág.895) Por otro lado, el Publication Manual of the American Psychological Association establece que “las reseñas, incluyendo el meta-análisis, son una evaluación crítica de un texto publicado. El que la escribe organiza, integra y evalúa lo que ya se ha publicado sobre el tema y a esto le incorpora las aportaciones o innovaciones que encuentra en la obra que reseña con el propósito de clarificar el problema.

El profesor Alexis Rodríguez, (2012) considera que la reseña académica “por tratarse de una actividad escolar, realizada como tarea ligada al desarrollo de una materia o de un curso, su intención es aproximarse a un texto de la manera más completa posible. Puede haber reseñas académicas sobre obras literarias, pero también sobre cualquier clase de texto científico, histórico, antropológico, sociológico o artístico...”

Además, ésta permite conocer al autor y su obra para poder ubicarlos en un tiempo y espacio; determinar si el contenido del trabajo es interesante o resulta pertinente para la investigación que se hace; establecer si se le dedicará el tiempo a la lectura de la obra, es por ello que ésta sirve

para comparar y contrastar las opiniones con las del crítico, además, escribir una reseña permite desarrollar la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, semántica, textual, metalingüística, enciclopédica, literaria y hasta poética. El Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (INDEC) dice que “el tratamiento de la competencia comunicativa debe constituir no sólo el eje central de la didáctica del español, sino que también debe ser, inevitablemente, eje transversal esencial de todas las materias.” (2003)

Por otra parte, las reseñas del ámbito académico y del área de la lingüística poseen una superestructura sencilla (Castro de Castillo, 2005; Mostacero, 2004): encabezamiento, cuerpo y nombre del reseñador. La primera y la tercera se caracterizan por tener elementos casi invariables cuando se trata de libros, capítulos de libros o artículos de investigación; ocupan, además, un espacio muy reducido. La segunda parte es donde la reseña se vuelve un texto de alta complejidad retórica. Aquí se debe atender a la natural ordenación de partes o capítulos que tiene el texto fuente y así ofrecer una versión sugestiva. ¿Cuál es el objetivo? Atrapar el interés del lector y persuadirlo para que busque la obra y la lea. Si se trata de una reseña crítica el lector se beneficiará con una doble opinión, la que plasmó el autor de la obra y la que se deriva de la intervención del reseñador. Las buenas reseñas divulgan y acrecientan el interés por la obra y su autor.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que existen varias clases de reseñas, entre ellas se encuentran: La reseña descriptiva, literaria, publicitaria y la reseña crítica argumentativa, siendo esta última, objeto de estudio en el trabajo de investigación “Competencia léxica un afluente de palabras que desembocan en el río escritural de la reseña”.

La reseña argumentativa, es un texto expositivo - argumentativo que implica, en primer lugar, haber comprendido muy bien el producto cultural (obra literaria, cuento, película, pintura, ensayo, etc.) reseñado como para poder resumir lo esencial de su contenido, pero, además, es necesario que quien realiza la reseña (el escritor) esté en condiciones de emitir opiniones y juicios de valor fundamentados acerca del texto leído. En la reseña crítica se hace un recuento del contenido de una obra, de sus ideas esenciales y aspectos interesantes, al tiempo que se hace una valoración crítica del mismo. El autor de la reseña debe aclarar que la valoración de la obra corresponde a su posición, dejando al lector en libertad de que se forme su propia opinión. Cumplidas las dos condiciones anteriores, se requiere poner en funcionamiento todos los

conocimientos que tenemos en el campo de planeación, textualización y revisión de textos, para poner por escrito nuestras ideas de acuerdo con la estructura de este género.

De igual modo, la reseña también forma parte de la crítica literaria y del circuito de comunicación académica, a pesar de que no está escrita con un lenguaje técnico propio de la ciencia literaria, el cual caracteriza a los estudios especializados. En términos específicos, la reseña crítica es la única clase textual que abandona la academia para incorporarse al mundo real, es decir, a un circuito más amplio –el del lector común–, mediante un proceso de adecuación de registro, lenguaje y contenido; proceso que responde al lector al que va dirigido. En este sentido, la reseña no debe carecer del rigor de los textos escritos en lenguajes especiales.

Alba Marina Parra (1994) plantea que, la reseña es un texto escrito, que contiene el resumen y el comentario realizado sobre un libro u otro texto que se halla publicado, o sobre un hecho cultural. Este tipo de texto debe obtener información sobre las ideas esenciales y los aspectos interesantes y útiles de la obra reseñada.

En la reseña participan las estructuras enunciativas y argumentativas puesto que con ellas se informan y se convence sobre los méritos o fallas del texto reseñado.

Por último, Marina Parra, presenta las etapas para su elaboración:

- Lectura analítica y comprensiva de la obra que se va a reseñar. Para ello descubrimos la estructura semántica del texto leído (tema, subtemas, proposiciones temáticas y conceptos básicos)
- Organización jerárquica de las ideas esenciales, contenidos en el texto leído.
- Redacción de un texto corto que está integrado por las siguientes categorías:
 - Encabezamiento: constituido por la ficha bibliográfica de la obra que será reseñada. Nombre del autor, título de la obra, ciudad, casa editorial, fecha. El encabezamiento y reseñas de obras teatrales, está compuesto por los datos de dirección de la obra y autores que trabajan en ella.
 - Presentación de la obra: en esta parte se informa ¿Qué clase de obra es?; ¿En qué parte está dividida? (orden cronológico, descripción, deducción, inducción, etc.). generalmente se encabezan con datos de presentación del autor del texto.

- Resumen de las partes esenciales del texto. (contenido de los diferentes capítulos o diferentes partes del texto).
- Valoración del texto reseñado, atendiendo a su contenido a la forma como está expresado. En esta parte se debe resaltar el valor de la forma y sus aportes a la ciencia, a la técnica o al arte.
- Nombre del reseñador.

Para llevar a cabo el trabajo didáctico “la reseña” se tomó como referencia la estructura para la elaboración planteada por Alba Marina Parra, de la cual se trabajó únicamente con las siguientes etapas: Encabezamiento, resumen, valoración del texto y nombre del reseñador.

Utilidad de la reseña: estos textos son útiles para posibles lectores de obras o para espectadores potenciales (cuando se trata de obras de teatro), puesto que orienta sobre el contenido e importancia del texto reseñado y despierta el interés en la lectura o en su presentación impulsando a obtener un conocimiento más completo sobre aquello que se ha reseñado.

En vista que nuestro trabajo se enfoca en “La competencia léxica como puerta de acceso para la comprensión y producción textual”, se propone trabajar la reseña como un ejercicio fundamental en la vida académica de todo estudiante para contrarrestar las falencias que se encuentran en el momento de leer, comprender y escribir, ya que en el transcurso de la educación, se puede ver reflejados que en algunos escenarios pedagógicos de hoy en día no hay una enseñanza propicia para la producción y comprensión textual, además de que se deja de lado la enseñanza del léxico que es fundamental para que se tenga una fluidez en el momento de comunicarse en diferentes contextos.

De esta forma, optamos como parte del programa educativo la elaboración de todo tipo de texto: literario, crítico, argumentativo, descriptivo, informativo, narrativo, como base para la construcción de una buena reseña.

2.2.6 Sobre la pedagogía y la didáctica

*“Una elección de pedagogía, inevitablemente conlleva
A una concepción del proceso de aprendizaje del
Aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un
Medio que lleva su propio mensaje.”*

Jerome Brunner

“

La pedagogía es la ciencia de la educación; es decir, es la reflexión científica que capta la esencia y procedimiento de la conducción en la realización del ser humano. Como tal la pedagogía es la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación; ella conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece los objetivos y propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos educativos. Como ciencia debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la teoría y la práctica del saber educativo, al que orienta para que la acción educativa sea adecuada y eficaz.

Por otro lado, bajo el concepto de didáctica se incluyen las estrategias y las técnicas que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje. “la dirección armónica y eficiente de esos elementos en el aprendizaje de los estudiantes, se denomina didáctica”.

Durante mucho tiempo, la didáctica ha sido entendida como una disciplina que conlleva al campo del éxito educativo, sin embargo, muchas veces creemos que con sólo impartir una serie de actividades o estrategias dentro o fuera del aula de clase ya con ello se asegura un supuesto éxito, pero es difícil hoy en día con la diversidad de opciones que existen en el campo educativo, asegurarnos un éxito sin tomar en cuenta todos los elementos que rodean tanto al alumno como al docente.

De esta manera la didáctica, puede ser ese arte de enseñar la vida a través de técnicas y estrategias que permitan descubrir un mundo lleno de posibilidades, como lo afirma su definición desde el punto de vista etimológico: la cual proviene del griego *didaktike*, el cual tiene una

relación estrecha con enseñar, instruir o exponer con claridad, a raíz de esta definición muchos autores han expresado su sentido y significado de la didáctica como se expondrá a continuación.

Por ejemplo, para Fernández Huerta (1985) la didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de métodos de enseñanza, esta definición nos lleva a entender que el autor expresa una parte fundamental del proceso, como lo es su objeto.

Por otro lado, Escudero (1980) expresa de la didáctica que ella es una ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza aprendizaje con el fin de obtener la formación intelectual del educando. Esta definición apunta al igual que la anterior más al plano curricular o institucional, es decir, a las situaciones que se dan o se van dando a través de la práctica en el contexto educativo.

En consecuencia, la pedagogía y la didáctica parten de la reflexión sobre el mundo de la vida y regresan al mismo, y en este recorrido reconstruyen y transforman cuerpos teóricos, toman en consideración el contexto escolar, los objetivos, los contenidos, los procesos de pensamientos y acción, y desarrollan métodos, procedimientos y estrategias que propician y facilitan la construcción del conocimiento.

Frente a estas definiciones tanto de pedagogía como de didáctica, nos encontramos con el rol que deben asumir tanto el alumno como el docente en su proceso de enseñanza, el primero no debe comportarse como un mero espectador del proceso y el segundo como un dador solo de conocimientos, teorías o técnicas, el acto didáctico por sí mismo es comunicativo, ejemplo de ello cuando entramos al aula de clase el primer día de inicio del año escolar, en ese momento se marca una ruta que si bien puede ser mal entendida también puede ser muy beneficiosa para ambos.

De esta manera, el rol del docente, debe estar orientado a considerar las características de los estudiantes, tomar en cuenta las motivaciones e interés de ellos y proporcionar estrategias que

ayuden a descubrir su aprendizaje, esto por supuesto enmarcado en un sentido social que involucre los factores no solo internos de la escuela sino de todo su alrededor incluyendo la familia, la comunidad entre otros.

Atendiendo lo anterior, la propuesta se trabaja con base en la concepción vigotskiana, que centra su interés en el desarrollo integral de la personalidad por cuanto es esta la que se comunica y aprende en un contexto interpersonal, social. Tiene en cuenta el carácter activo de los procesos psíquicos y el carácter social de la actividad humana, y considera el lenguaje como un sistema de signos que participa en la comunicación y la cognición, las que se producen en la actividad sociocultural; establece así, la interrelación entre la personalidad, la comunicación y la actividad. Entiende el aprendizaje como un proceso interactivo, dialéctico, en el que interviene los conocimientos, la experiencia y las vivencias del alumno como sujeto activo, irreplicable, social y protagonista en el que se producen modificaciones en su actividad; por lo que tiene en cuenta la ley de mediación y enfatiza en la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la relación pensamiento lenguaje, en la unidad del contenido y la forma y en la práctica como principio constructivo de la ciencia (Vygotsky, 1987).

El proyecto de aula

El trabajo por proyectos viene tomando gran aceptación como una alternativa viable para lograr los deseos de cambio y transformación de la institución escolar. Esta “herramienta de cambio profundo” como lo considera Josette Jolibert aunque no es nueva en la historia de la pedagogía, pues sus orígenes se remontan a Dewey y a la Escuela Activa, sólo fue adoptado oficialmente en Colombia en 1994, a través de la Nueva Ley General de la Educación.

Para algunos autores, el proyecto de aula es un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de apoyar, complementar y ampliar los programas y el currículo de una clase o de un curso. Para otros, es un instrumento de planificación didáctica del aula y un factor de integración que articula los componentes circulares de un aula y utiliza la investigación como un medio de indagación y búsqueda.

De acuerdo con el MEN (1994), un proyecto pedagógico se define como:

Un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos propios de la formación integral de las personas que participan de él. Se caracteriza porque no se desarrolla en un tiempo y con una secuencia temática rígida. Puede girar en torno a una problemática o a un tema específico, pero su relación con la vida y la cotidianidad es mucho más directa.

Para el caso de la propuesta “La competencia léxica como puerta de acceso a la comprensión y producción textual”, el proyecto de aula se convierte en el enlace entre el aula y la realidad de los grupos objeto de estudio, además, permite dinamizar las estructuras cognoscitivas en un proceso autónomo e interactivo a partir del proceso creador.

En este sentido Jolibert (1988) afirma que:

Los beneficios de la pedagogía de proyectos tienen que ver con la construcción de la personalidad de las capacidades y las competencias del niño: la capacidad de proyectarse la capacidad de representarse de ante mano una realidad para ver cómo actuar sobre ésta, la capacidad de organizarse con los demás en su vida social, el trabajo colectivo, la solidaridad, el respeto por el otro, la acogida de ideas distintas.

Es decir, que los estudiantes en su formación educativa tengan una visión de liderazgo y responsabilidad, logrando que ellos y el docente desarrollen conjuntamente estrategias educativas que permitan construir un pensamiento autocrítico.

El proyecto de aula, es una estrategia que permite generar acuerdos y compromisos entre el educador y el educando en el aula de clase, así mismo es considerado como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, donde intervienen las experiencias previas, las reflexiones cotidianas de los estudiantes, de su entorno sociocultural y afectivo; estableciendo así un aprendizaje significativo que ayuda a desarrollar habilidades en los estudiantes.

Asimismo, Gloria Rincón estima que:

Introducir el trabajo por proyectos en las escuelas no es sólo un asunto técnico. Implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber y de afectividad entre autoridades educativas, maestros, alumnos, padres de familia y

comunidad educativa en general. Exige ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad.

El Proyecto Pedagógico de Aula tendrá como base las siguientes etapas: diagnóstico, construcción y sistematización. Con respecto a la primera etapa, el diagnóstico, permitirá caracterizar a los estudiantes en cuanto a sus aspectos fisiológicos, cognoscitivos, afectivos, motrices, familiares, socioeconómicos, lingüístico. De los anteriores aspectos se complementará con el ambiente escolar y el contexto cotidiano. La intención de realizar un diagnóstico del ambiente escolar, radica principalmente, en buscar determinar, las características, condiciones, potencialidades y restricciones que posee el ambiente en el cual se realizan las actividades, y su importancia consiste en que permite identificar de una manera más objetiva cuál es el estado actual de la población objeto de estudio, respecto a la comprensión y producción textual.

La segunda etapa que es de Construcción, permitirá plantear directamente con el estudiante una comunicación horizontal la cual va a generar expectativas que lo lleven a desarrollar su habilidad escritural y su capacidad creadora, que se verá reflejada en la producción de diferentes clases de cuentos. En este sentido, el estudiante acentúa su disposición para aprender aquello que es en núcleo de su interés y el aprendizaje adquiere una verdadera significación para él, de allí que en el proceso de aprender confluyan las necesidades individuales, los valores, los hábitos y los diferentes elementos presentes en el contexto que lo ha venido impregnando constantemente.

Y la última, la sistematización, que es la escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados por la experiencia, en este caso la relación teoría, práctica y producción de cuentos. La sistematización relaciona la Investigación Acción Participativa IAP, en tanto pretende construir conocimiento con los estudiantes, para transformar la realidad en cuentos.

La conducción del proceso de aprendizaje en el aula, debe centrarse en la actividad de la investigación, en la tarea de aprender a través del descubrimiento, en la búsqueda por dar respuesta a las interrogantes que surgen de sus propias inquietudes y necesidades, facilitando la introducción del educando en un universo más amplio de posibles experiencias.

En el caso específico de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito, se expone sobre el proyecto de lengua según Camps (1996):

Se formulan como una propuesta de producción global que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá de tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

Camps, señala que los proyectos de lengua se formulan como una producción global, entendida ésta como la producción de un texto específico (carta, ensayo, artículo, cuento, folleto, etc.) Esta producción surge porque el profesor crea una situación en la que tiene sentido la producción textual. Así se privilegia la intención comunicativa, el uso del lenguaje en el que los estudiantes descubren el poder que se deriva de su dominio. Esto es planteado por Camps (1996) del siguiente modo:

Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido. Por ejemplo, si hay que escribir un cuento, tendrá sentido los elementos que lo componen. Así pues, el uso de la lengua es funcional los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción discursiva.

Esta autora justifica los proyectos de lengua porque en los proyectos generales se privilegia el objeto de estudio y el lenguaje se vuelve medio, se vuelve transparente.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

En este apartado se expondrá la naturaleza de la investigación, la población y muestra, los instrumentos para la recopilación de la información y las categorías e indicadores.

3.1 Naturaleza de la investigación.

La presente investigación es de naturaleza cualitativa, descriptiva y acción participativa, en la que se busca fortalecer la competencia léxica de los estudiantes, a la vez desarrollar la competencia comunicativa. El estudio cualitativo se basa en diversos aspectos para medir sobre estadísticas y evaluación del léxico como medio para la comprensión y producción textual que cada estudiante posee, además el aspecto descriptivo sirve para la implementación de metodologías amparadas en soportes teóricos que son de ayuda como referentes para la realización del proyecto investigativo.

Del mismo modo, el presente proyecto se enfoca en la realidad de un contexto académico y social, que servirá para verificar las falencias de las temáticas, objeto de estudio y las respectivas estrategias para mejorarlas. Se hace el uso de diferentes instrumentos y estrategias para la recopilación de información que nos servirán como muestra, para esto se hará uso de diagnósticos, imágenes observaciones, anécdotas etc.

La metodología cualitativa como herramienta básica para profundizar el conocimiento humano va a permitir generar nuevos saberes en la investigación y a la vez datos descriptivos pertinentes para nuestro proyecto investigativo.

En la metodología cualitativa el investigador va a abordar el contexto en el cual se desarrolla el estudiante como objeto social. De modo que el examinador implantará estrategias flexibles y acordes con cada situación que envuelva al estudiante como objeto investigativo.

Para este proyecto se hace necesario implementar teorías que vayan acordes con el objetivo del proyecto investigativo. Siendo así, se recurre a la "Teoría del aprendizaje de Vygotsky (1987)", la cual se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, el medio en que éste se desarrolla. Para este autor en su modelo de aprendizaje, el contexto viene a ocupar la parte central y más importante, pues la interacción social se convierte en modelo de desarrollo.

Por último, el trabajo se realizará con base en proyectos de aula.

3.2 Población y muestra

La población que se ha tomado como referencia es mixta y estará conformada por estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Técnico Industrial de la ciudad de Popayán.

3.3 Instrumentos para la recolección de la información.

En el desarrollo de la presente investigación se hará uso de las siguientes herramientas para la recolección de la información:

Observación participante: con esta herramienta el observador da inicio a una clase de observación e interacción con los sujetos de estudio. El investigador se insertará dentro de un aula de clase, en el cual, primero hará una intervención dialógica y luego se integrará de forma observacional con los estudiantes del grado octavo de la institución anteriormente mencionada.

Diagnóstico: se hace una serie de preguntas por medio de una encuesta con respecto a conocimientos previos acerca del tema específico ajustado a la competencia léxica, qué es leer, qué es comprensión textual, qué es escribir, entre otros talleres. Con el uso de esta técnica se van a proyectar una serie de actividades enfocadas hacia el saber-hacer de los estudiantes donde se tendrá en cuenta conocimientos previos con base en los temas objeto de estudio.

Talleres. Con el uso de esta técnica se va a proyectar una serie de actividades enfocadas hacia el saber-hacer de los estudiantes donde se tendrá en cuenta conocimientos previos con base en los temas objeto de estudio.

4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

“Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en la materia de literatura, que un centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir”.

José María Merino.

4.1 Análisis del diagnóstico.

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significados psicológicos para el sujeto. Para Ausubel (1963) *“El aprendizaje significativo, es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento”*, de esta forma, el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno.

Teniendo en cuenta los aprendizajes previos planteados por Ausubel, se realiza el diagnóstico a los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Técnico Industrial, el cual se lleva a cabo con base en tres fases: la primera consta de un cuestionario donde se pregunta *¿Qué es leer? Y ¿Qué es escribir?* (ver anexo 1), en la segunda fase se hacen preguntas de forma oral sobre la reseña (ver anexo 2) y la tercera consiste en un taller de comprensión lectora (ver anexo 3).

A continuación, se pasa a analizar la primera fase del diagnóstico:

¿QUÉ ES LEER?

A esta pregunta, la mayoría de los estudiantes respondieron que *“leer es comprender un texto “y, hablar en voz alta”*, mientras que la minoría dijo que *“Leer es expresar el vocabulario “y muy pocos “No saben qué es leer”*. En este sentido, cabe resaltar que la mayoría se acercan al

significado de qué es leer, por lo que se evidencia que en el transcurso de su etapa de formación escolar han adquirido conocimiento sobre el tema, mientras que un mínimo de ellos se encuentran en un nivel bajo, ya que no pueden dar una respuesta acertada a la pregunta, ante esto, se observa que la enseñanza de la lectura no se ha constituido como un instrumento básico para el aprendizaje escolar.

(Ver figura 1)

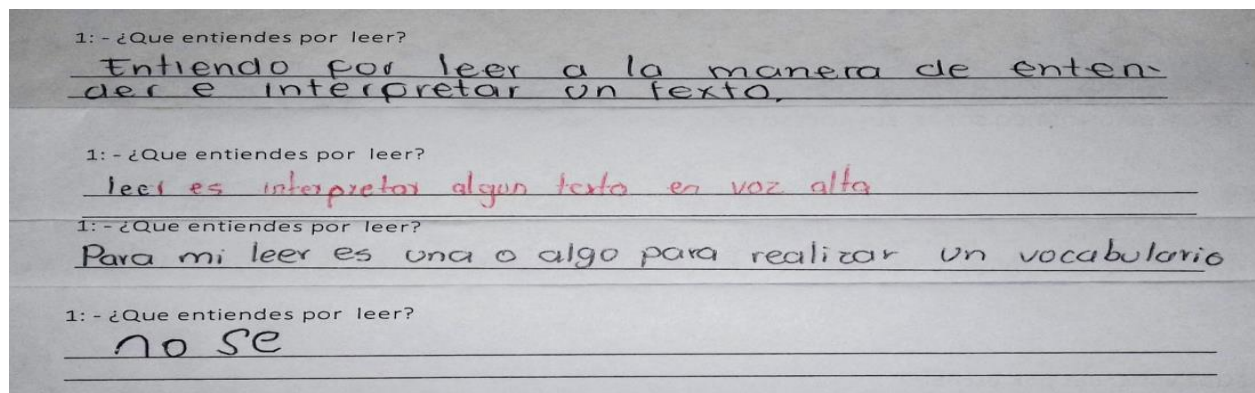


Figura 1

Con respecto a la segunda pregunta ¿TE GUSTA LEER?, los estudiantes respondieron que "Si les gusta leer", "Algunas veces" y "No les gusta leer", tal como se muestra en la siguiente figura:

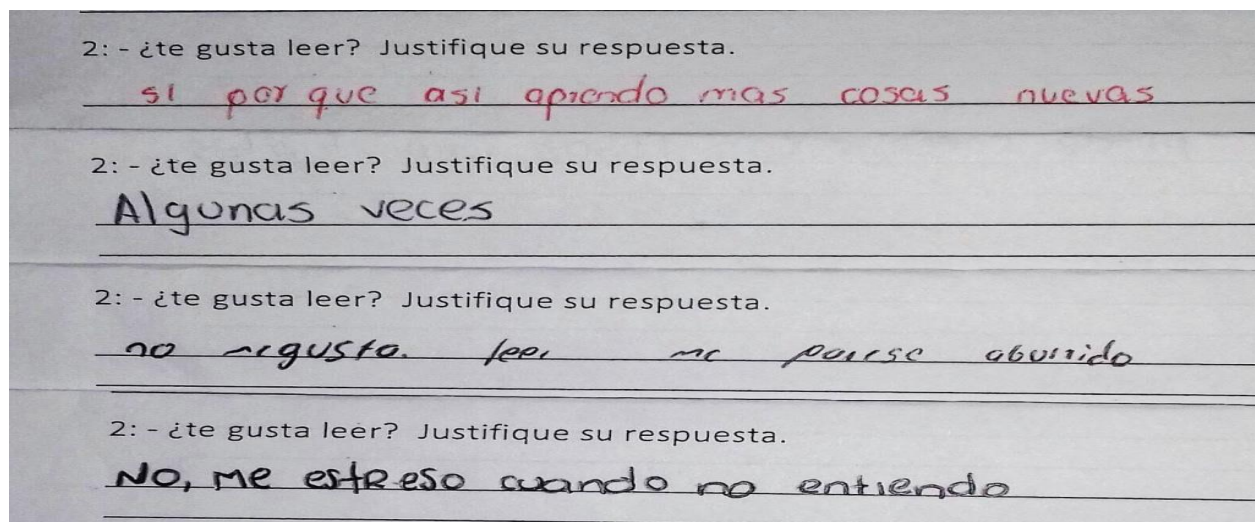


Figura 2

Como se puede evidenciar, los estudiantes muestran un interés hacia la lectura, lo que indica que han optado por contribuir a tener un enfoque propio por ésta a lo largo de su formación académica y personal por el contrario, muy pocos estudiantes, no tienen gusto e interés, lo cual puede traer consecuencias a nivel académico, afectando el desarrollo cognitivo del aprendizaje, lo que lleva a que no haya una buena comprensión lectora en el momento de enfrentarse a todo tipo de textos.

En la pregunta **¿QUÉ LIBROS HAS LEIDO?**, casi en su totalidad respondieron “Obras literarias”, mientras que muy pocos “No han leído nada”, de este modo, se vuelve a resaltar el gusto personal por la lectura, en este caso de obras literarias, lo que promueve el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas, incremento del léxico, adquisición de conocimientos gramaticales y un buen dominio lingüístico, lo cual incide en la comprensión del texto y que el sujeto sea un lector eficiente, por el contrario, aquellos que no han leído nada, presentan dificultades al enfrentarse a cualquier tipo de texto, por ende no tendrán una buena comprensión y una buena posición crítica como lo plantea Pérez Abril (1998) en la problemática 7: Hay dificultades en la lectura crítica. “Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto”. (Ver Figura 3)

3: - ¿Qué libros has leído?
 Los Sueños de Juan Bosco, Biografía de
 San Vicente de Paul, la Maria, la Hajarasca,
 100 años de soledad, Viaje al centro de la tierra,
 El coronel no tiene quien le Escriba, El otoño...

3: - ¿Qué libros has leído?
 El principito, viaje al contra de la tierra, la rebelión de las ratas,
 maria, la ajarasca, el otoño del patriarca

3: - ¿Qué libros has leído?
 Ninguno

3: - ¿Qué libros has leído?
 Ninguno

Figura 3

En la siguiente pregunta **¿CUÁL ES TU LIBRO FAVORITO?** Se puede señalar que la mayor parte de los encuestados fijan su atención en libros de “terror”, “aventuras”, “mitos y leyendas”, “novelas” y textos con enfoques religiosos (ver figura 4) así pues, estos resultados

indican inclinación hacia el género narrativo. Por otro lado, muy pocos no tienen una preferencia hacia determinado texto, por lo que se evidencia que desde un comienzo de su etapa escolar no los han motivado hacia la lectura, trayendo como consecuencia falencias en la comprensión y producción textual; debido a lo anterior, se debe tener en cuenta que la meta del profesorado como lo indica Giovannini (1996) “es ayudar a los estudiantes a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos y a desarrollar mejor la comprensión lectora”.

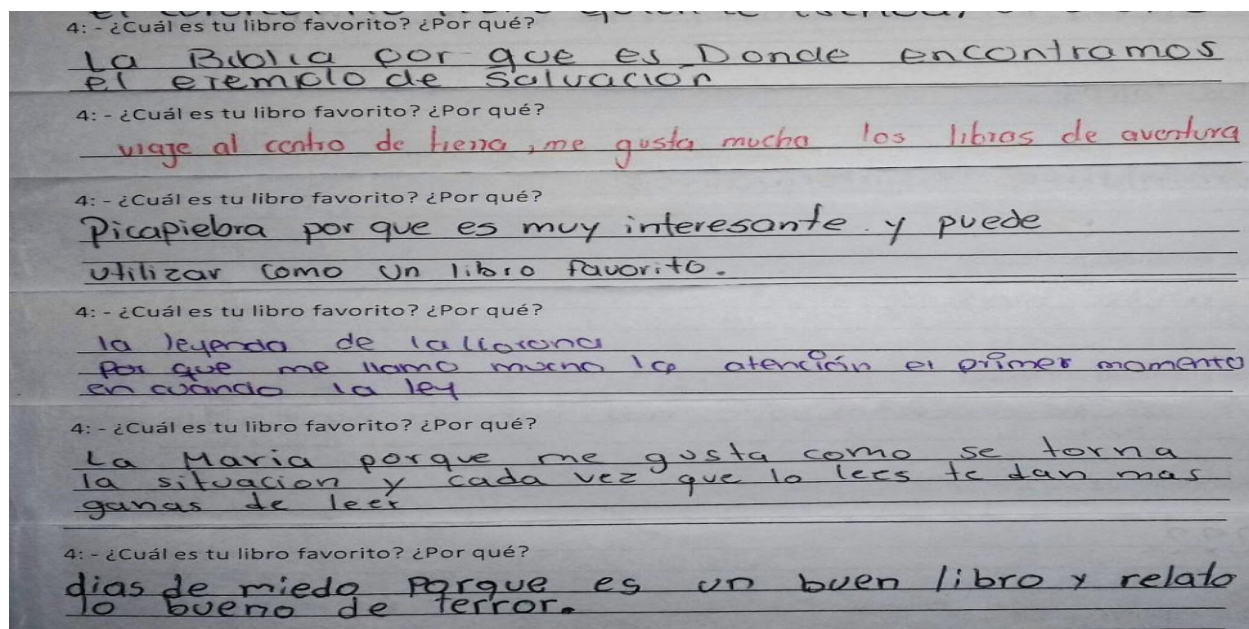


Figura 4

Continuando con la encuesta, en la pregunta **¿CÓMO SE DESARROLLA EL PROCESO LECTOR EN TU INSTITUCIÓN?** los estudiantes dieron como respuesta: “que los hacen leer mucho”, “que tienen un área de lecto-escritura”, “leyendo cinco libro en el año”, “leyendo libros, textos, párrafos, talleres etc.” y “que leen para ganar una nota” las respuestas a la pregunta anterior, evidencian que la Institución maneja un proceso lector y escritor pertinente durante el año académico sin embargo, los estudiantes se muestran más comprometidos por cumplir un deber académico que por aprender. (Ver figura 5)

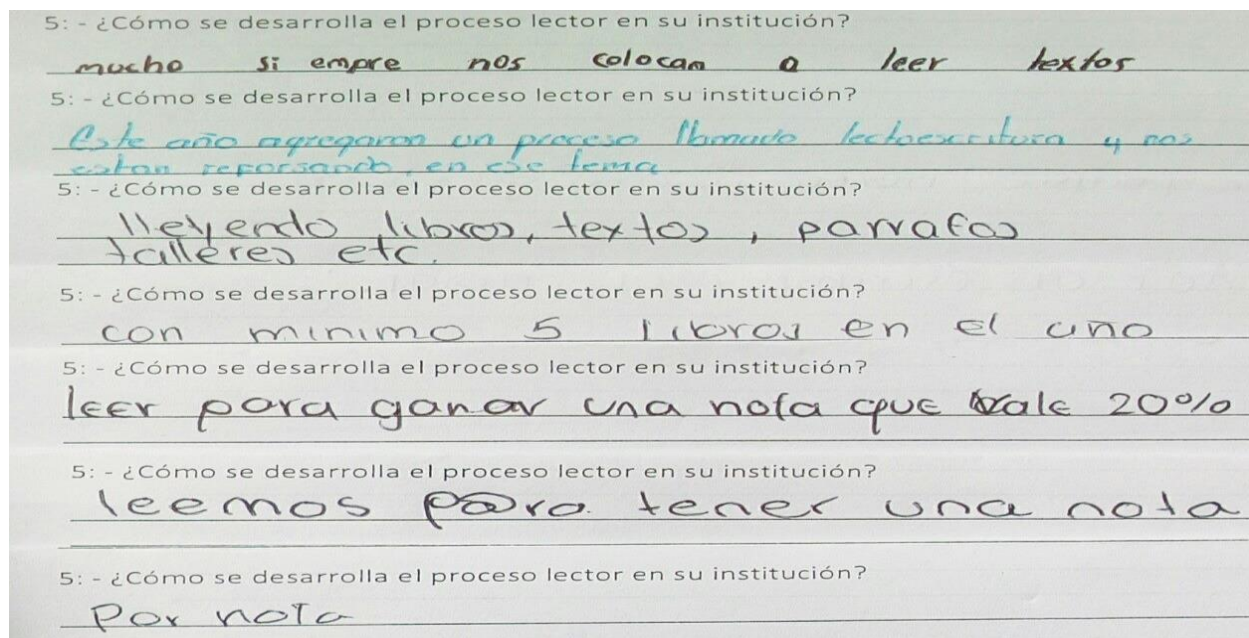


Figura 5

Para finalizar con las preguntas del proceso lector, la última de ellas fue la siguiente: **¿QUÉ TIPO DE TEXTOS TE GUSTARÍA QUE SE TRABAJARAN EN EL PROCESO LECTOR?**, a lo que respondieron que les gustaría leer “*mitos y leyendas*”, “*terror y ficción*”, “*aventuras y fantasía*”, y muy pocos “*textos argumentativos e informativos*”. En este caso, se constata un interés por parte de los encuestados hacia los géneros narrativos, lo cual es importante mas no debe ser prioritario, puesto que existen otros tipos de géneros de gran importancia que ameritan ser estudiados para complementar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que en el grado octavo el nivel de lectura debe ser alto para que en los grados superiores de escolaridad no presenten inconvenientes al enfrentarse a todo tipo de textos y puedan tener una postura crítica. En cuanto a los que dan su respuesta hacia los argumentativos e informativos, se nota que conocen este tipo de género y les gustaría que se profundizara más. (Ver Figura 6)

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
leyendas por que: me encanta saber sobre leyendas
o cosas que ya pasaron.

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
tipos de aventuras cosas así porque cuando
uno lee es emocionante y uno espera a
de imagina lo que va pasar

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
El gato con botas El aladino

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
los textos de acción, por que sería mejor

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
libros de terror porque es muy
interesante

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
Creo que de terror y ficción me parecen interesantes

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
Textos informativos para ampliar más
el conocimiento

6: - ¿Qué tipo de textos, te gustaría que se desarrollara en el proceso lector? ¿Por qué?
textos argumentativos, informativos y textos importantes
porque desarrolla cosas interesantes.

Figura 6

Ahora bien, a la pregunta **¿QUÉ ENTIENDES POR ESCRIBIR?** la mayoría de los encuestados respondieron que escribir “*son palabras*”, además de “*expresar ideas*” y “*sentimientos*”, también que es “*una forma de comunicación*”, mientras que una menor parte de los encuestados expresaron que “*no sabe*”. Con estos resultados se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes tienen un concepto muy elemental. (Ver Figura 7)

1: - ¿Que entiendes por escribir?
colocar palabras, frases, vocales, para formar palabras
que indiquen cosas acciones etc.

1: - ¿Que entiendes por escribir?
Representar las ideas y palabras por
medio de letras

1: - ¿Que entiendes por escribir?
es la forma de expresar por medio de la escritura lo que
sentimos y pensamos sobre algo

1: - ¿Que entiendes por escribir?
es escribir algo que sentimos, vivimos
o algo que nos manden a escribir.

1: - ¿Que entiendes por escribir?
entiendo que se pueden expresar sentimientos por medio de una hoja
ya no se utiliza la voz solo la mano y un lápiz

1: - ¿Que entiendes por escribir?
Es una comunicación oral por escrito
para comunicarnos con una persona

1: - ¿Que entiendes por escribir?
Por escribir yo entiendo que es una forma
de comunicación por texto escrito, escribir
lo que sentimos o queremos

1: - ¿Que entiendes por escribir?
NO SE

1: - ¿Que entiendes por escribir?
NO SE -V

Figura 7

Con respecto a la segunda pregunta, **¿QUÉ DIFICULTADES ENCUENTRAS AL ESCRIBIR?** todos manifiestan tener falencias en “la ortografía” y en “el vocabulario” (Ver figura 8) por lo que, al momento de redactar un escrito se generan dudas respecto a cómo se escriben las palabras y se organizan dentro del párrafo, además el no usar signos de puntuación lleva a que se distorsione el sentido de lo escrito. Tal como plantea Pérez Abril (1998), en la problemática 4: no se usan los signos de puntuación en los escritos “los estudiantes no utilizan la puntuación, ni en primaria, ni en secundaria. Parece que hay una distancia entre saber las reglas y utilizarlas”

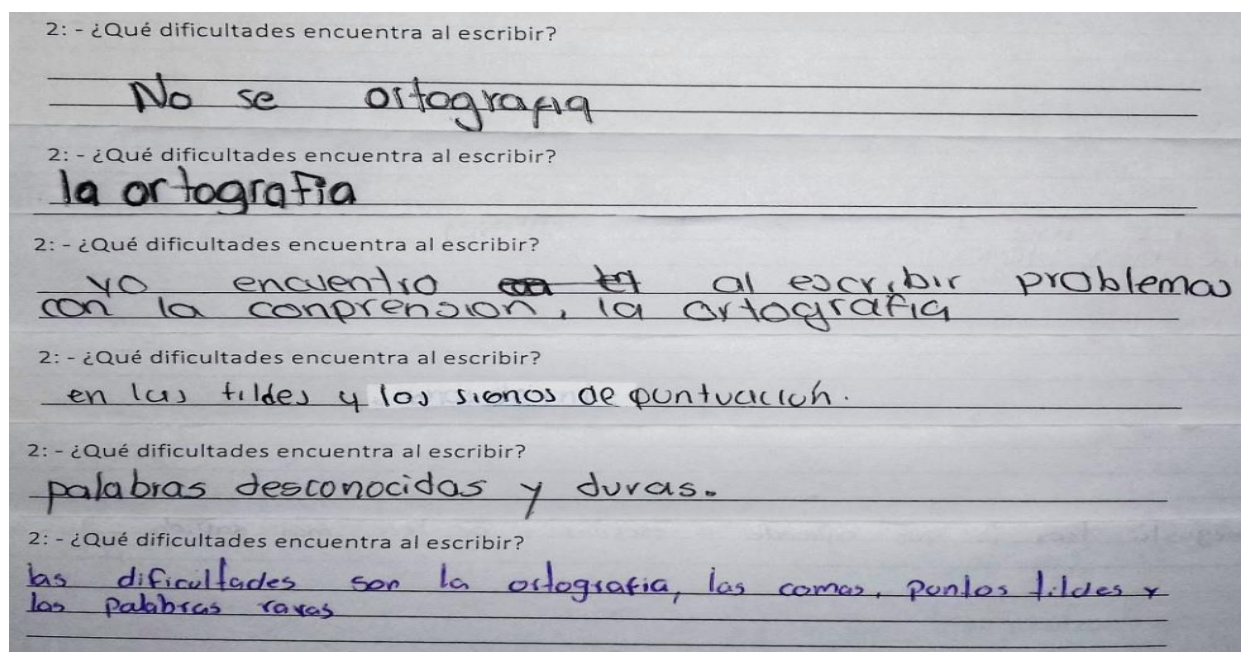


Figura 8

En la pregunta número tres **¿QUÉ TIPO DE TEXTOS HAS ESCRITO?** Algunos respondieron que han escrito “*historietas, cuentos, novelas, cartas, autobiografía, resúmenes y textos de opinión*” y otros dijeron que “*no han escrito nada*”, ante el análisis de estas respuestas, se observa que aquellos que han creado algún tipo de texto, muestran interés por escribir, además como lo señala Teberosky (1993) “*ejercitan el lenguaje escrito, no sólo para manejarlo, sino verlo como un instrumento para comunicar, para comprender, para organizar y para generar otras ideas*” y aquellos que no han escrito ningún texto, tienen dificultades a la hora de expresar las ideas y organizarlas dentro de un texto puesto que, ésta no es sólo graficar signos. (Ver figura 9)

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
Por ahora ninguno.

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
Los ejercicios puestos en clase de sacar un resumen,
 opiniones, etc.

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
Ninguno todavía

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
he escrito cuentos que nos han hecho escribir
 en primaria

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
Argumentativos y informativos

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
Autobiografías, textos de opinión,
 historietas

3: - ¿Qué tipo de textos has escrito?
el principito

Figura 9

Siguiendo con este orden, a la pregunta **¿QUÉ ES LÉXICO?** Se obtuvo como respuesta por parte del estudiantado que era un “conjunto de palabras” y “no sé” (Ver figura 10). Al verificar que la mayoría de los estudiantes no tienen claro el término léxico, se ve la necesidad de plantear estrategias para desarrollar la competencia léxica y así mejorar la comprensión y producción textual, puesto que el léxico como elemento inherente a toda manifestación comunicativa, es el instrumento base sobre el que se elabora la lengua. Por ello, su enseñanza debe constituirse como una vía imprescindible para el progreso de las diferentes competencias lingüísticas, tanto orales como escritas. Caravedo, (1989) afirma que “*El Léxico se reconoce como elemento que da pie a la adquisición de comprensión, por lo cual, su conocimiento genera aprendizaje contextualizado*”

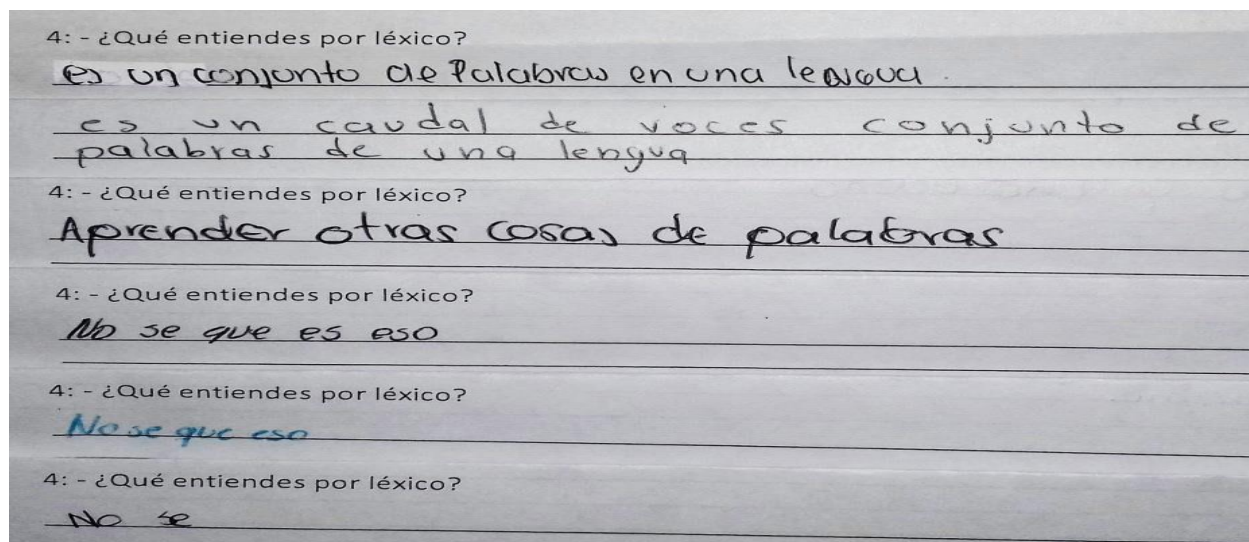


Figura 10

A la última pregunta de esta fase **¿QUÉ TIPO DE EJERCICIOS HAN REALIZADO PARA ENRIQUECER EL LÉXICO?**, respondieron “*buscar palabras*”, “*ninguno*” y “*no me han enseñado*” de acuerdo con este análisis, nos damos cuenta que aunque el léxico tenga sus prioridades dentro de la enseñanza de la lengua española no se le ha dado el papel preponderante e incluyente en las clases de español, siendo este un instrumento primordial para todo proceso de lectura y escritura, por consiguiente el aprendizaje del léxico se debe incorporar para ampliar la capacidad comunicativa de manera oral y escrita, y de esta forma establecer relaciones en un ámbito sociocultural. (Ver figura 11)

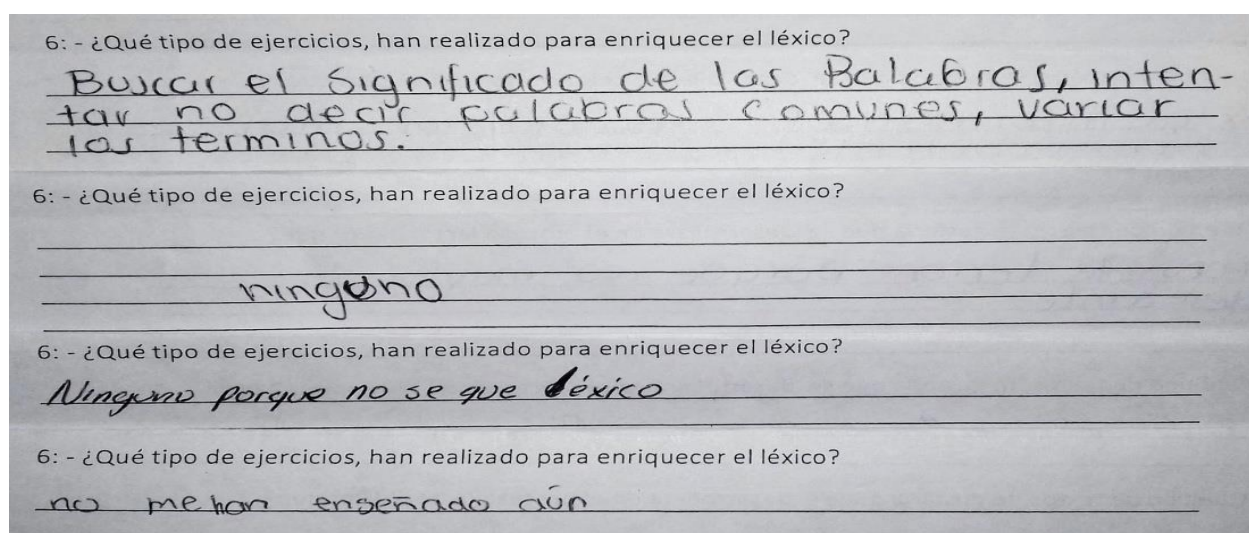


Figura 11

La segunda fase del diagnóstico, se hace de manera oral sobre el tema la reseña, (ver anexo 2) ya que no solo el sujeto tiene la capacidad para expresarse de forma escrita sino que lo hace también de forma oral, lo cual implica que el oyente interprete lo que escuche y por consiguiente que entienda, tal como lo indica Daniel Cassany (1994) *“Al escuchar se comprende el mensaje, y para hacerlo se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente que a la vez contiene otras micro habilidades que se pueden considerar como las de reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener”*.

La clase fue de manera observacional, con el fin de analizar los conocimientos previos acerca del tema objeto de estudio “la Reseña”, para establecer una interacción más directa con los estudiantes, ya que como lo dice Vigotsky y Bruner, *“aprendemos de los otros y con los otros”*. Para lo cual, se realizan las siguientes preguntas:

¿QUÉ ENTIENDES POR RESEÑA? A esta pregunta respondieron *“resumen”*, *“texto de opinión”* y *“no sé”*. Ahora bien, las respuestas muestran que tienen un desconocimiento en cuanto a este tipo de texto, lo que indica que en el proceso de aprendizaje no se les ha profundizado bien sobre el tema ni se ha hecho un seguimiento de verificación y corrección para que éste sea un verdadero aprendizaje significativo teniendo en cuenta que, la reseña forma parte de los textos académicos a la cual se le debe otorgar una importancia en el ámbito escolar.

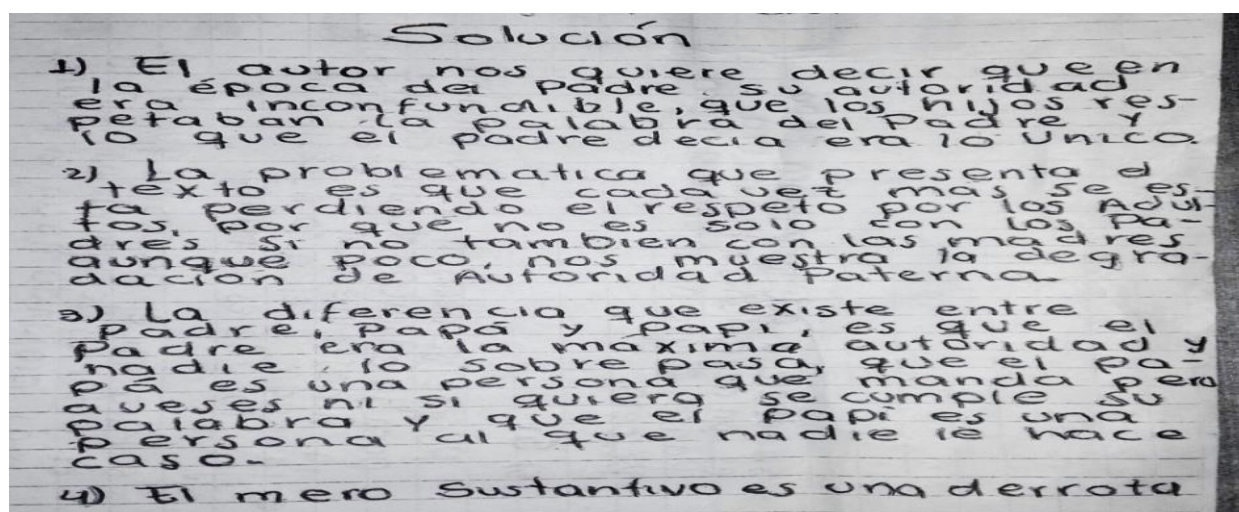
La pregunta **¿HAS LEÍDO ALGUNA RESEÑA DE UN LIBRO O DE ALGUNA PELÍCULA U OTROS DOCUMENTOS?**, El 100% respondió que *“no ha leído reseñas hasta ahora”*, lo que manifiesta que se necesita llevar a cabo un proceso completo sobre diferentes tipos de textos y en especial la reseña, ya que ésta, cumple un papel fundamental en el desarrollo de las actividades académicas.

A la última pregunta de esta fase del diagnóstico **¿HAS REALIZADO ALGUNA RESEÑA EN EL TRANCURSO DE TU FORMACIÓN ACADÉMICA?**, El 100%, dio como respuesta que *“no”* esto permitió darse cuenta que, aunque la reseña se incluya en el currículo del área de español no se le da mayor importancia dentro de la enseñanza y aprendizaje que el alumno debe poseer y esto no se debe dejar de lado, pues ésta al pertenecer a los textos académicos cumple la función de informar a alguien el contenido de un libro, un documental o una película y éste pueda hacerse una idea lo suficientemente clara y completa de éstos, tal como lo indica el profesor

Alexis Rodríguez (2012) “por tratarse de una actividad escolar, realizada como tarea ligada al desarrollo de una materia o de un curso, su intención es aproximarse a un texto de la manera más completa posible”.

La última fase de comprensión lectora se hizo con base en el artículo de opinión “Padre, Papá, Papi” de Daniel Samper Pizano, el cual se implementó como herramienta para mirar el grado de comprensión textual de los estudiantes y a su vez responder una serie de preguntas dadas (ver anexo 3). Dentro de los indicadores a analizar se encuentran niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial, crítico- intertextual), cohesión y coherencia para generar un sentido común y la adquisición de vocabulario (Uso del diccionario, reconocimiento de palabras desconocidas, contextualización de palabras).

Referente al primer indicador, un 90% lograron comprender y dar respuesta acertada a las siguientes preguntas: (ver figura 12) ¿Qué nos quiere decir el autor con el siguiente enunciado?: “Los hijos acataban el cuarto mandamiento como si no fuera dictamen de Dios sino como si fuera reglamento de la federación de fútbol”, ¿Cuál es la problemática que plantea el texto?, ¿Qué diferencia hay entre Padre, Papá, Papi?, en la siguiente afirmación “el mero sustantivo era una derrota” se está refiriendo a, ¿Crees que la autoridad del padre es fundamental en el núcleo familiar?, ¿Cuál es el propósito del autor con su texto?, ¿Estás de acuerdo con lo que plantea el autor?, ¿Piensas que el rol que desempeña la madre en el núcleo familiar debe formar parte de la autoridad de la casa?, Saca palabras desconocidas y busca su significado. Mientras que el 10% no logra comprender de manera adecuada el texto, por lo tanto, sus respuestas son muy lacónicas.



se refiere a que la palabra papá es un degradante a la palabra padre, porque no infunde el mismo respeto.

5) Si
 Porque se necesita de su palabra para la educación. Nuestra, porque las niñas necesitan un ejemplo que es la madre y el niño necesita un ejemplo que es el padre.

6) Para mí el proposito que tiene el autor es de infundir un respeto más profundo hacia el padre.

7) Si
 Si porque aunque nos dueña es la realidad y el autor lo muestra con una manera que nos invita a reflexionar.

8) Drenso que es fundamental porque es la parte sentimental del núcleo familiar y si ereo que debe hacer parte de la autoridad del hogar porque el padre no siempre esta de acuerdo, con todo en la casa.

Figura 12

En cuanto al segundo indicador, cohesión y coherencia, se presentan una serie de falencias con respecto a este punto, ya que, las ideas planteadas por los estudiantes no siguen el hilo argumentativo, sino que se entreen sin tener un orden que le dé sentido al texto. Esto permitió observar que, aunque ellos tengan claridad sobre el tema y un buen planteamiento de ideas no saben organizarlas de manera adecuada, además, la mala ortografía y los signos de puntuación hacen que el escrito sea incomprensible. Lo anterior, es planteado por Pérez Abril (1998) en la problemática 3 falta de cohesión en los escritos de los niños: “no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito” y en la problemática 4 no se usan los signos de puntuación en los escritos: “se presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos” (ver figura 13)

Dolencia

1) Que haora es esta epoca los hijos ya no hacen lo que los padres dicen a no que hacen lo que quieren sin respetar al padre.

Figura 13

Por lo que concierne al tercer indicador, se encontró poco interés en buscar palabras desconocidas y hacer uso del diccionario siendo así, que el máximo de palabras encontradas fueron dos en un texto largo del cual, se había previsto más de diez palabras. (Ver figura 14)

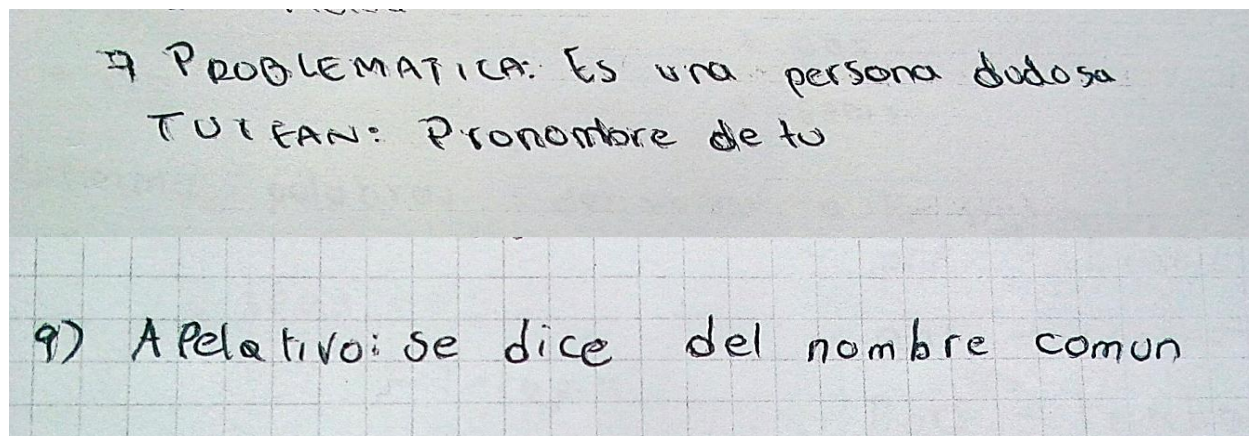


Figura 14

Con el diagnóstico concluido, podemos decir que la situación problemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Institución Educativa Técnico Industrial en el área de español específicamente en el campo de la lectura y la escritura con base en los indicadores anteriormente mencionados son: los estudiantes no tienen claro lo que es leer y escribir, se presentan falencias en cuanto a la ortografía, la cohesión y coherencia, manejo de signos de puntuación, falta de vocabulario y desconocimiento de la estructura de la reseña.

Frente a estas problemáticas, se optó por desarrollar estrategias didácticas que mejoraran aquellas falencias como: la lectura de textos y los respectivos talleres de comprensión, al igual que talleres que coadyuvaran al incremento de la competencia léxica, ejercicios relacionados con tipología textual en general, y de la reseña, en particular.

4.2 Abriendo la llave de la escritura

“Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías, breve y eficaz por medio de ejemplos.”

Séneca

Una vez realizado el diagnóstico, se reconocieron los saberes previos de los temas objeto de estudio por parte de los estudiantes de acuerdo a las respuestas dadas a cada una de las preguntas, y se identificaron las falencias que dieron pie a planificar y desarrollar los diferentes marcos teóricos y sus respectivos talleres para lograr el objetivo y el propósito del trabajo de investigación.

El segundo momento correspondió al desarrollo de la conceptualización de los siguientes temas: tipología textual (tipos de texto, su estructura y la importancia de cada uno), el párrafo (clases de párrafo, estructura y características), la reseña (concepto, clases de reseña, estructura y etapas de elaboración), familia de palabras, sinónimos y antónimos, precisión semántica, campos semánticos, palabras homófonas y comprensión lectora (proceso de lectura y análisis, identificación del propósito comunicativo), y a los respectivos talleres, los cuales sirvieron de apoyo para la construcción de una buena reseña.

Para la construcción de ésta se utilizaron recursos didácticos como: los documentales, películas y diferentes tipos de textos con temas relacionados al entorno social del estudiante y que son de su agrado, esto con el fin de que la acción pedagógica cree un ambiente rico y estimulante en el que el alumno pueda producir ideas maravillosas, además de crear textos de manera que haya un aprendizaje significativo mediante el cual, él construye significados que enriquecen su conocimiento físico y social potenciando así su crecimiento personal. Tal como lo dice Novak (1981) *“el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento humano”*.

Una de las fallas que se detectaron, teniendo en cuenta la propuesta de investigación, fue que los estudiantes no diferenciaban la estructura de los diferentes tipos de texto, por lo tanto, fue

necesario empezar por explicar qué son tipologías textuales, para que en sus textos pudieran organizar de manera lógica y coherente sus ideas.

Primero se les explicó los diferentes tipos de texto: narrativo, descriptivo, argumentativo, informativo y la importancia que tiene conocer la estructura de cada uno de ellos y el tipo el lenguaje, en el momento de la escritura; segundo, se les dio diferentes tipos de textos (cuentos, periódicos, poemas, etc.), donde hicieron el ejercicio de identificación; por último, se les presentó el esquema y estructura de cada uno de estos. Una vez aclarado lo anterior, se pasó a la producción textual con actividades didácticas que permitieron conocer la habilidad y la creatividad que cada uno posee a la hora de escribir, puesto que la escritura como lo indica Niño Rojas (1985) *“es un acto de creación mental en que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto, valiéndose del código de una lengua escrita”*.

La metodología para esta actividad consistió en el uso de distintos elementos como imágenes relacionadas con el tema del maltrato familiar y recursos naturales como flores, hojas y piedras, con el fin de promover un aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista.

Para este taller titulado *“la vida en una imagen”*, se plantearon los siguientes indicadores: procesos mentales en cuanto a expresar ideas, sentimientos y pensamientos generados a través de la producción de un texto libre; el segundo indicador, creación de textos teniendo en cuenta su estructura y formación de párrafos, además de la cohesión y coherencia para generar un sentido lógico y el tercer indicador, identificar palabras desconocidas para entrar en el plano sintáctico y pragmático del uso lexical.

Respecto al primer indicador, los estudiantes lograron producir un texto describiendo lo que veían en la imagen relacionándolo con experiencias vividas, como en el caso de los estudiantes A3, A4 y A5, quienes escribieron una anécdota y opinaron acerca del tema (ver figura 15), mientras que el estudiante A9 optó por usar una flor amarilla, que lo inspiró a escribir un poema, y los estudiantes A6 y A8 solamente lo describieron (ver figura 16)

Allison Daniela Jolano Iraldo 8^{va} 23/03/17 Producción Textual

La familia

En la imagen podemos ver que el padre le pega al hijo tal vez por que ^{hizo} algo malo o porque el padre es un abusador o lo maltrata por que quiere pero llega la mamá y lo defiende o puede ser al contrario el hijo protege a la mamá del padre pero aveces los padres se abusan de uno lo cojen de manteca y si no lo hace le pegan, en la imagen también vemos que es muy cruel con el hijo y por eso la mamá lo protege pero el padre comienza a chocar con la mamá y los niños para no escuchar se tapan los oídos pero la mamá se defiende.

Los hombres se creen el rey y tratan a las mujeres mal y a sus hijos porque creen que tienen la mayor autoridad en algunos casos sería verdad, pero lo tratarían bien, pero los demás no porque llegan a desquitarse con cualquiera insultándolo, maltratándolo o abusando, pero como podemos ver la madre también tiene autoridad no solo el hombre la madre defiende a sus hijos y ella es la que se deja tratar mal por ellos.

Figura 15

LA ROSA amarilla

Con el color del otoño
 Que corre por mis venas
 nacen de mis manos
 rosas amarillas,
 que presas del Jarrón
 Vivirán junto a ti

Asoman pintadas
 Con sus mejores vestidos,
 sus pétalos tiernos de
 calidos corren,
 parecen uñas,
 atrapan miradas.

Figura 16

El segundo indicador, el estudiante A1 escribió el texto adecuadamente estructurándolo por medio de párrafos dándole coherencia y cohesión, aunque tiene algunos errores de ortografía (ver figura 17); los estudiantes, A3, A4 y A5 escribieron a manera de bloque, mientras que los demás estudiantes redactaron dando ideas sueltas sin usar conectores lo que hace que no sea claro lo que exponen, tampoco hacen buen uso de los signos de puntuación. (Ver figura 18)

UNA, UNA, UNA
TRAGEDIA

Fra Un 15 de Noviembre del Año 2000, era un frío y fuerte invierno en aquella ciudad vieja y olvidada, suava y descolorida, Maltrada y con un mal olor. En una casa de aquella ciudad Ubicada en el Sur, en un Barrio llamado Cascasueñas de Correo, en la calle 3, en una ubicación horizontal, se encontraba una familia, llena de Amor llena de Cordura y cariño entre si.

La Madre de Aquella Familia Era muy Feliz con su marido y en su Alegría salio a disfrutar de una no muy rica pizza de aquel centro de la ciudad de Correo, pero su establecimiento, osea en el de la pizzeria era muy pequeño, y la pareja de Amados decadio hacer el pedido y retornar a su hogar, la particular Dama decadio salir diciendose a su Marido que se quedara cuidando el carro, la prestigiado Mujer salio del auto a pedir la pizza que anhelaba y su respetado marido quedo en espera de ellas, la pizza y de su Amada Mujer.

Pero lastimosamente, paso algo muy doloroso, el estado de via Ferrea no era muy Bueno en aquella ciudad, y el Ferrocarril que salia de una lejana ciudad llamada Sostel venia en camino una Barra de Acero, la cual pertenecia a la via Ferrea, la cual oscilaba un estado muy malo se safo y causo que el Ferrocarril que portaba dentro 90 pasajeros de las cuales 47 eran Mujeres, 3 de ellas portaban niños los cuales estaban en sus brazos delgados y debiles, 10 de ellos eran niños de los cuales semejaban de 6 a 7 años de Edad y 30 Hombres

Figura 17

MALTRATO EN LA FAMILIA.

Mi familia tiene unas casas en Neiva cuando yo vivia allí yo vivia en Timanco, en este barrio teniamos 2 casas, cada una enseguida de la otra. En la que yo no vivia estaba arrendada y habia una niña, cuando la conocí me parecia tímida, lo que yo no sabia es que en esa casa se vivia algo muy horrible, no lo sabia pero tiempo después cuando ellos se fueron me contaron que en esa casa habia maltrato familiar, de hoy en día en cuenta esa niña se vestia de una manera muy particular, pues estaba haciendo calor y ella utilizaba blusa manga larga, sacos, pantalones largos y cómodos y zapatos cerrados. Tiempo después me vine a enterar que era porque el papá llegaba a la madrugada y se escuchaban gritos y golpes, pues nunca ponía mucho cuidado pues creia que eran gritos de alegría o pues que los golpes eran porque estaban torando instrumentos de percusión por algun ritual o algo así, lo creia por su forma de vestir.

Figura 18

El tercer indicador correspondiente al léxico utilizado para la construcción de textos, se puede observar que manejan un vocabulario adecuado al contexto social que se encuentra implícito en las imágenes como también en los objetos de la naturaleza lo cual da pie, a que su texto sea fluido y se generen ideas porque lo expresado en sus escritos son muchas veces experiencias vividas del pasado y del presente logrando que el texto satisfaga sus expectativas.

Con la realización de este taller, se pudo evidenciar, que se inclinan más hacia el plano de los textos narrativos. La mayoría narraron anécdotas e historias de la vida real, dando a entender que se ha enfocado más en trabajar este género dejando de lado otros tipos de texto que también son importantes para el proceso escritor, sin embargo, vemos que el estudiante A9 opta por escribir un poema.

Para apoyar lo anterior correspondiente a la tipología textual, se realizó otra actividad didáctica a partir de imágenes utilizadas como recurso pedagógico. Abad Molina, Javier (2012), propone que *“La narración encadenada de imágenes y palabras será pues otra forma de escribir desde la multiplicidad de los lenguajes, otra forma de leer y leer-se en ese texto continuo que es la propia vida”*.

En el desarrollo de ésta, se tuvo en cuenta el léxico para la construcción de un texto narrativo en el que participaron todos los alumnos, por consiguiente, se les dio una serie de imágenes que llevaban implícita la palabra (ver figura 19 y 20 en anexo 4) y ellos debían adivinar cuál era luego, buscaron su significado (ver figura 21 en anexo 4); por último, construyeron un texto narrativo y un caligrama (ver figura 22 y 23)

Se plantearon los siguientes indicadores: dar significado a las palabras y habilidad para crear textos con cohesión y coherencia.

En relación al primer indicador, se pudo ver que dieron significado a las palabras con su saber previo mientras que, en el segundo indicador, aunque tienen creatividad y gusto por narrar historias se presentan muchas falencias en cuanto a entrelazar ideas y darles unidad, también no hay variedad de conectores. Es importante resaltar que al hacer uso de la imagen-palabra, se construyen trayectorias, vínculos y relaciones inéditas entre ámbitos de significación.

Y fue ese desafortunado que llegó a la playa con el bardo y se le
 mago = el peluche y quedó boquiabierto el abanderado en el festival que se
 hizo en la playa. la gente estaba muy acalorada y un despiadado rom-
 pio toda la cristalería que estaba en la playa, y se cortó el antebrazo
 al enterrar los vidrios. (y después el doctor).
 Luego se fue y le dio nombre y fue a caramelizar una manzana,
 se la comió y le dio daño bucal^o retorcido de dolor y fue al
 doctor y vio adelantar una persona al frente de él, y vio
 el boletín y dieron los derechos del televidente.

Figura 22

Y FUE ESE DESAFORTUNADO QUE LLEGO A LA PLAYA CON EL BARDY Y SE LE
 MAGO = EL PELUCHO Y QUEDO BOQUIABIERTO EL ABANDERADO EN EL FESTIVAL
 QUE SE HIZO EN LA PLAYA, LA GENTE ESTABA MUY ACALORADA Y UN
 DESPIADADO ROMPIO TODA LA CRISTALERIA QUE ESTABA EN LA PLAYA,
 Y SE CORTO EL ANTEBRAZO AL ENTERRAR LOS VIDRIOS. (Y DESPUES EL
 DOCTOR). LUEGO SE FUE Y LE DIO NOMBRE Y FUE A CARAMELIZAR UNA
 MANZANA, SE LA COMIO Y LE DIO DAÑO BUCCAL^O RETORCIDO DE DOLOR Y
 FUE AL DOCTOR Y VIO ADELANTAR UNA PERSONA AL FRENTE DE EL,
 Y VIO EL BOLETIN Y DIERON LOS DERECHOS DEL TELEVIDENTE.

Figura 23

En el transcurso de las actividades y su revisión, se percibe un mal uso del párrafo en la construcción de un texto, por lo que no tienen unidad, coherencia, variedad, precisión, concisión que son las características propias de éste en este sentido, se ve la necesidad de aclarar aspectos como: qué es un párrafo, cuál es su estructura y clases de párrafos, que sirvan de apoyo para mejorar la producción textual.

Para fortalecer esto se realizaron dos talleres, a uno se le dio el nombre de “*historias en bolsas de papel*”. Este consistió en tener cuatro bolsas de diferentes colores, cada una, con un nombre propio: personajes, escenarios, temas y léxico. Cada estudiante debía sacar de cada bolsa un papel y con ellos construir un texto, haciendo un buen uso del párrafo con cohesión y coherencia, además con las palabras del léxico, debían formar un anagrama con el fin, de que obtuvieran más vocabulario en el momento de escribir su historia. El otro taller consistió en ordenar los párrafos de un cuento de Frank Kafka llamado “El buitre” (ver anexo 5).

Referente al primer indicador, habilidad para buscar palabras, seleccionar y construir de manera adecuada una historia relacionada con el tema, el escenario, personaje y léxico, se observó que la mayoría realizaron el anagrama partiendo de una palabra aleatoria, sin embargo en el momento de introducirlas en la construcción del texto, no hubo cohesión y coherencia a la hora de hilar las ideas, tampoco se hizo uso de párrafos y se presentaron falencias en cuanto a la ortografía y signos de puntuación. (Ver figura 24)

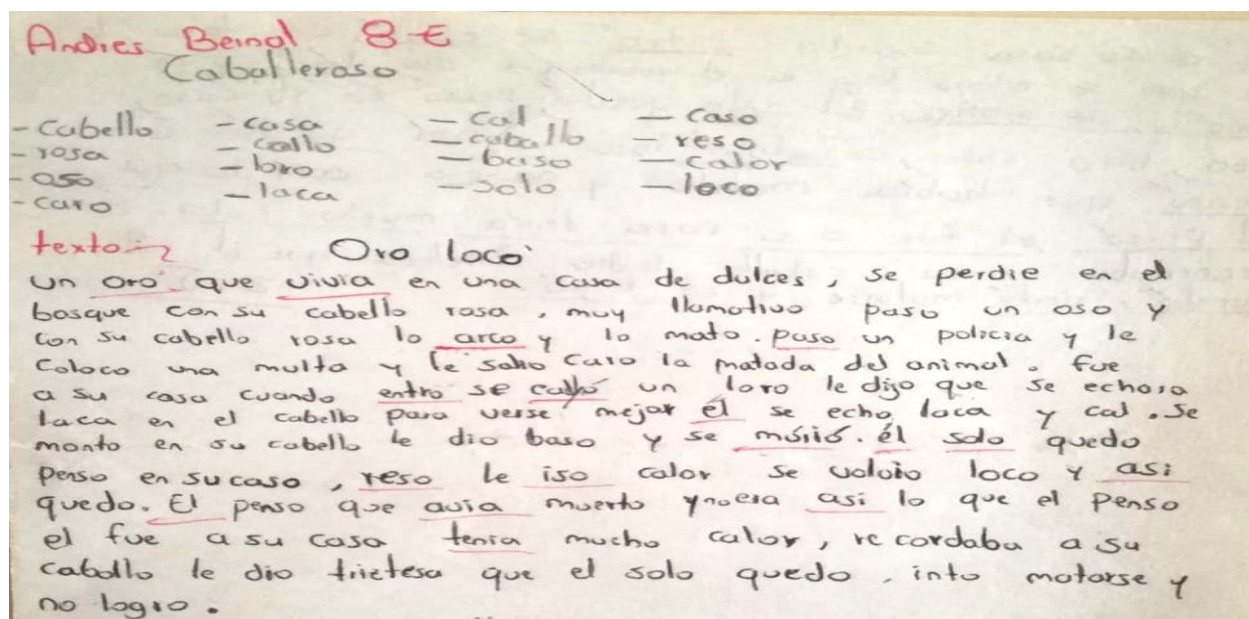


Figura 24

A partir de esta metodología, se pasó al análisis de los textos escritos por los estudiantes, con el fin, de detectar las dificultades y fortalezas. Los resultados arrojados no cumplieron con el objetivo propuesto de mejorar la producción textual puesto que, no hubo una buena construcción de párrafos.

Después de las actividades realizadas y analizadas, fue necesario hacer el taller con un cuento de Frank Kafka para que se dieran cuenta cómo se construyen los párrafos dentro de un texto y cómo se debe llevar el hilo conductor de la historia, además de su estructura. Teniendo en cuenta que la importancia del párrafo en un texto ayuda no solo a darle sentido a lo que se quiere expresar, sino que con ello se logra estructurar y hacerlo aún más comprensible. Según Marina Parra (1996), "el párrafo es una unidad del texto escrito en la cual se desarrolla determinada idea que presenta una información de manera organizada y coherente. Esta idea se expresa

mediante oraciones interrelacionadas que constituyen un bloque informativo, delimitado formalmente por un punto y aparte”.

Respecto a esta actividad, hubo una mejoría, ya que se cumplió el objetivo que era el de ordenar los párrafos y darle sentido al cuento de Frank Kafka (ver imagen 25)

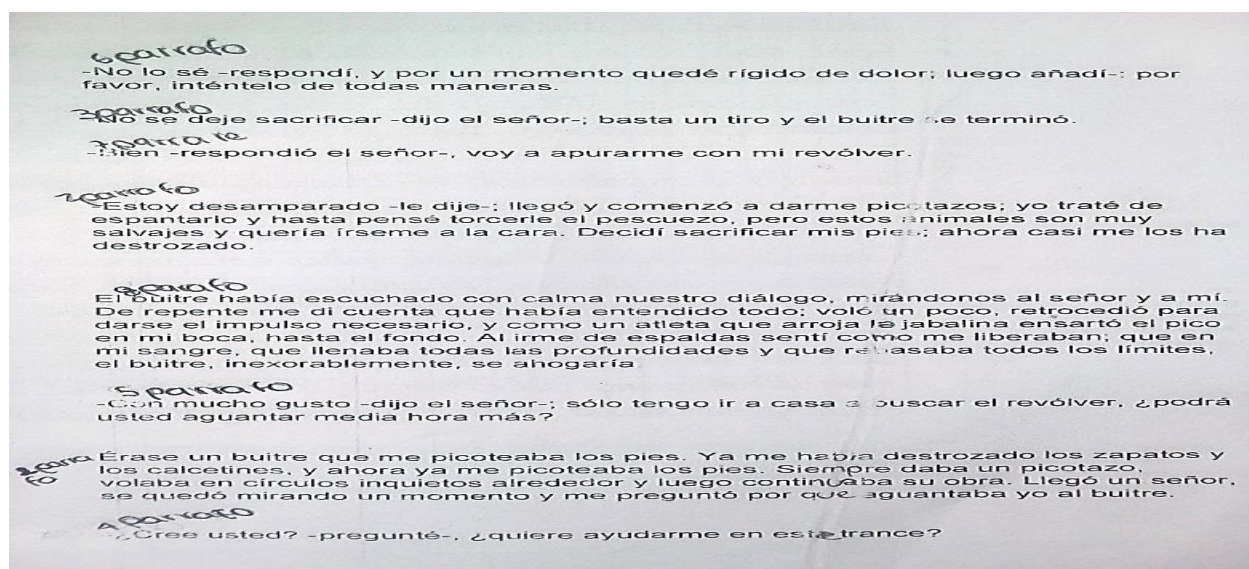


Figura 25

Después de que ellos tuvieron clara la explicación y realizaron los talleres correspondientes a la tipología textual y el párrafo, se prosiguió a desarrollar el tema de la reseña, exponiendo todo lo relacionado con la teoría propuesta por Marina Parra, como: el concepto, partes que la componen y etapas de su elaboración.

La metodología que se efectuó para llevar a cabo lo anterior, se dividió en dos momentos: primero, se les orientó el marco teórico de tal manera que, la actividad pedagógica tuviera la intención de activar los conocimientos previos y crear un conjunto de aprendizajes en el alumno, como lo señala Coll (1990), *“cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad, lo cual quiere decir que en cualquier situación pedagógica, uno o varios agentes educativos (por ejemplo, profesores, textos. Etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos con una cierta dirección, y con uno o más propósitos determinados”*.

Concluido y entendido lo anterior, se llevó a cabo el segundo momento que consistió en la identificación de tres clases de reseñas como: reseña de una novela, de un libro y de una película. En este ejercicio tenían que leer cuidadosamente el ejemplo y luego subrayar las partes que la componen que son: la ficha bibliográfica, el resumen, el comentario crítico y el nombre del reseñador, aplicando el conocimiento anteriormente dado. (Ver figura 26 en anexo 6)

Una vez obtenidos los resultados de este ejercicio, se notó equivocaciones al subrayar las partes del texto. Esto permitió que se retomara la lectura de la reseña y reiterar nuevamente su estructura, dando pautas específicas como: identificar la ficha bibliográfica, la presentación de la obra y del autor, el resumen, la valoración, y el nombre del reseñista. Se procede a hacer el ejercicio de subrayar de nuevo las partes de la misma para mayor comprensión. Luego se continua la clase con otro ejercicio de la misma índole con el ejemplo de reseña de novela para la cual, el resultado fue mejor. (Ver imagen 27)

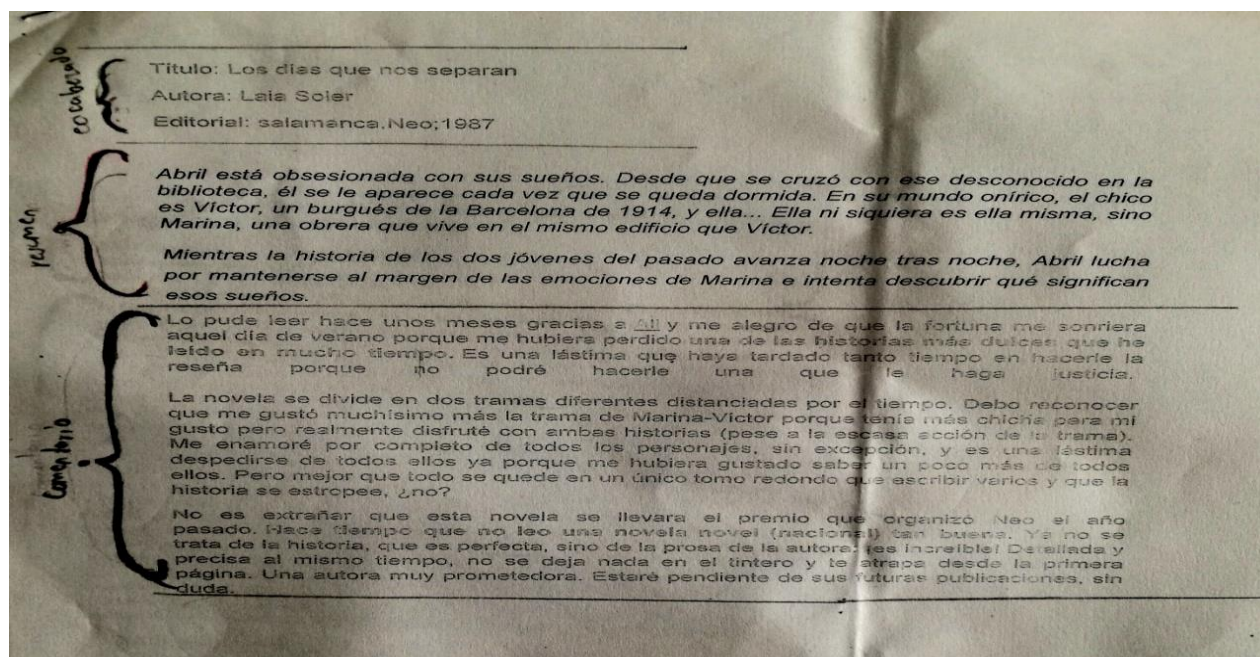


Figura 27

Ahora bien, con los resultados en cuanto a reseña de novelas y libros, se pasó a trabajar el ejemplo de reseña correspondiente al cine, en este caso los estudiantes mostraron un mayor interés, por lo tanto, hubo un buen desempeño (ver imagen 28)

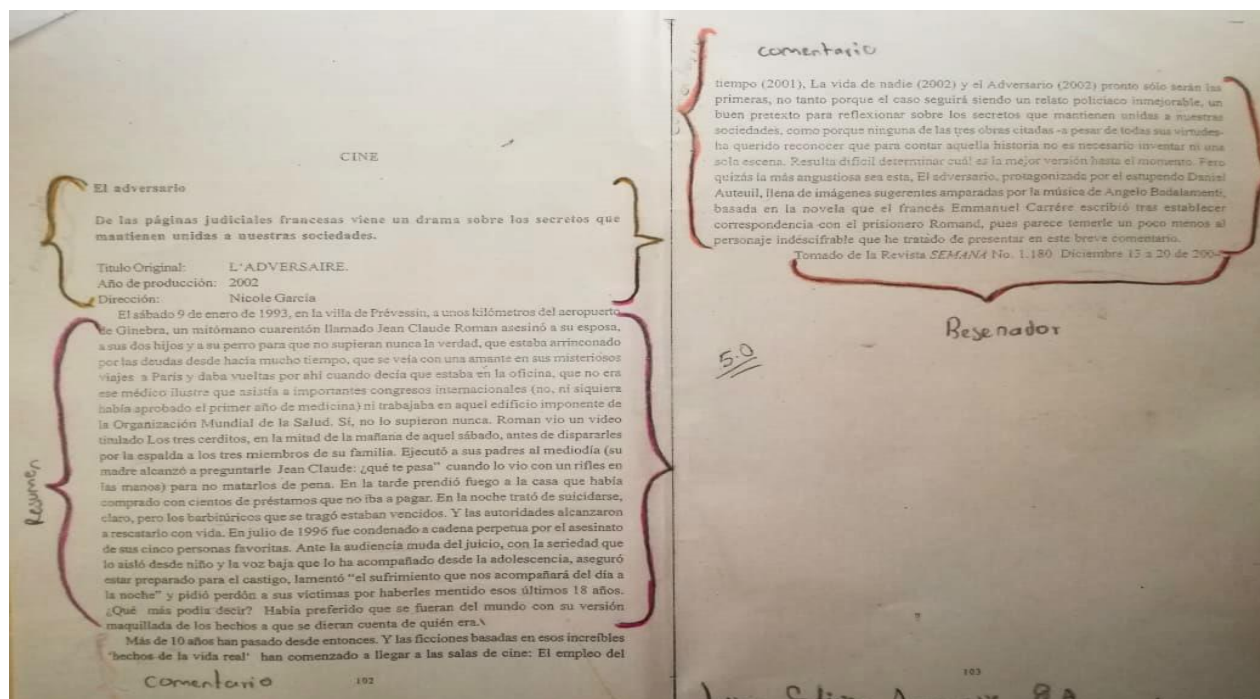


Figura 28

Para ajustar lo anterior y mejorar la competencia léxica en los estudiantes, se implementaron los talleres de: familia de palabras, sinónimos y antónimos, precisión semántica, campos semánticos y palabras homófonas. Los tres primeros se desarrollaron consecutivamente; los dos últimos se trabajaron a la par de la escritura de la reseña. En primera instancia, el taller de familia de palabras se examinó de acuerdo a los siguientes indicadores: formar palabras a partir de prefijos y sufijos, construir palabras derivadas, ordenarlas alfabéticamente, y buscar el significado.

Referente al primer indicador, se notó que los 10 estudiantes presentaron falencias a la hora de desarrollar la actividad puesto que, no supieron formar palabras con sus sufijos y prefijos adecuadamente ya que, no hubo una buena comprensión del tema como se evidencia a continuación: (Ver imagen 29)

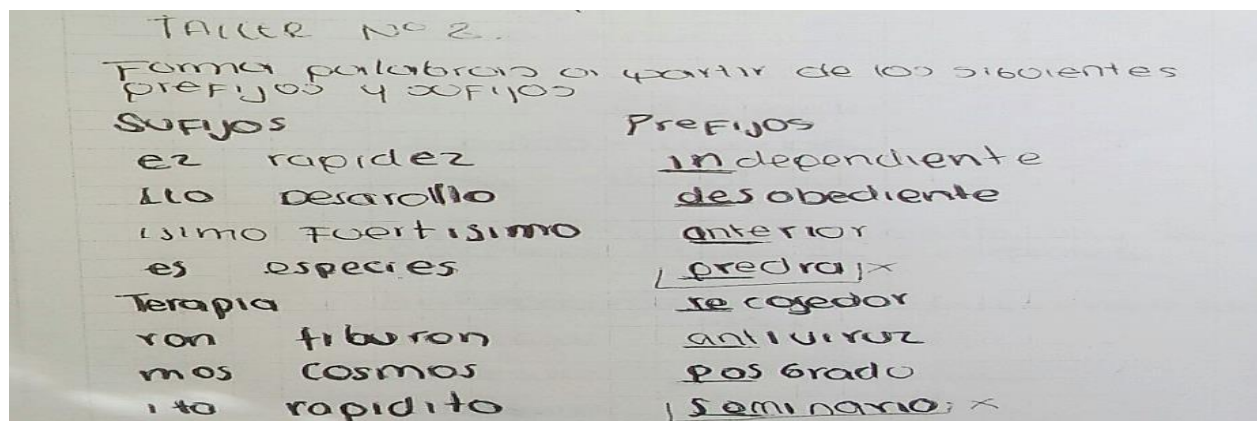


Figura 29

En cuanto al segundo indicador, los 10 estudiantes presentaron de igual forma falencias en la formación de éstas, lo cual, dio a entender que no hubo una buena comprensión del tema a tratar. (ver figura 30)

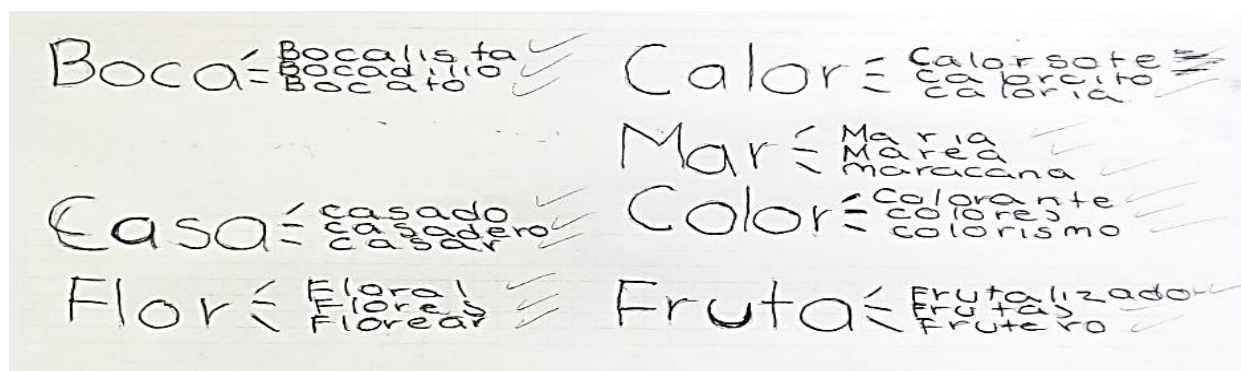


Figura 30

En el tercer indicador, los estudiantes A2 y A5 (ver figura 31) hicieron la actividad correctamente; el estudiante A3 hizo la actividad, pero no adecuadamente; A1, A4, A6, A9 y A10 no realizaron la actividad. Lo que permite deducir que, muy pocos son los estudiantes que están pendientes de la explicación que da el docente.

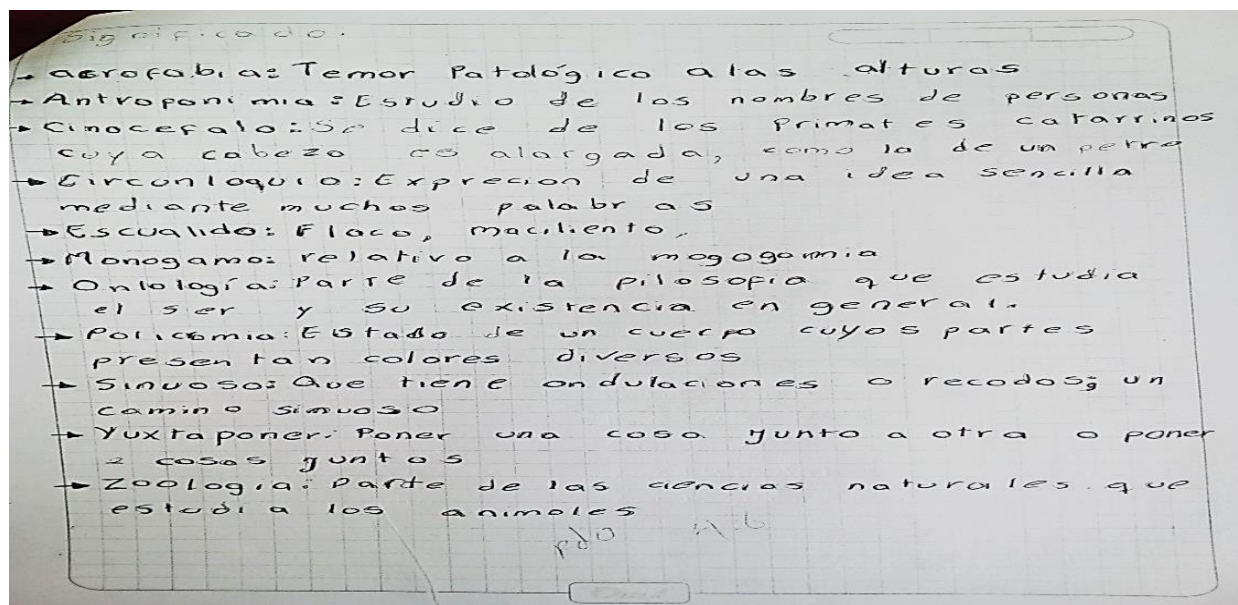


Figura 31

En cuanto al tema relacionado con sinónimos y antónimos, se hace una breve explicación para recordarlo, puesto que éste fue trabajado por la profesora titular. Después se realizó el respectivo taller (ver anexo 7). Los estudiantes desarrollaron el ejercicio, demostrando cierto manejo de vocabulario activo, ya que no utilizaron el diccionario. Este tipo de ejercicio sirvió de apoyo para fortalecer el léxico y mejorar la producción textual. (Ver figura 32 en anexo 8)

El taller de precisión semántica (ver anexo 9) giró en torno al manejo de verbos y de locuciones verbales. En general los estudiantes comprendieron el ejercicio, pero en algunos casos no usaron ni el verbo, ni la locución verbal adecuada, como se verifica en los siguientes ejercicios (figura 33 en anexo 10).

Siguiendo con el segundo momento, se alude a la comprensión lectora la cual, constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. Su enseñanza coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante. Díaz-Barriga y Hernández, definen la comprensión de textos como una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. En este orden de ideas, se desarrollaron dos actividades de comprensión textual con dos textos llamados: “escrito en el cuerpo” de la revista el espectador, y “¿por qué nos sentimos atados al móvil?” sacado de la página de internet “muy interesante”. Los alumnos

escogieron un texto, lo leyeron y respondieron ocho preguntas y escribieron una reflexión con respecto al tema del texto usando las palabras desconocidas, (ver anexo 7) con el fin, de determinar el grado de comprensión e interpretación del mismo.

Con relación al indicador niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico-intertextual), seis de los diez estudiantes lograron interpretar los textos anteriormente mencionados y dar respuesta a las preguntas correspondientes, además de tener una opinión crítica relacionada con su experiencia de vida y lo que el autor plantea en el texto; en cuanto a los otros cuatro estudiantes restantes, respondieron sólo por cumplir un deber, por lo tanto, sus respuestas no eran claras por ser muy breves. (ver imagen 34 y 35 en anexo 12)

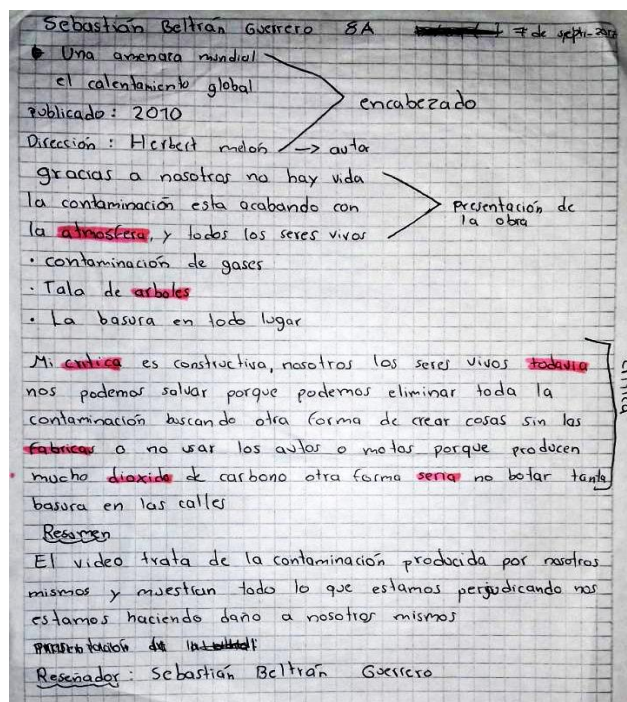
4.3 ¡Dime qué quieres expresar y te diré qué oración utilizar!

“Los buenos escritores son aquellos que conservan la eficiencia del lenguaje. Es decir, lo mantienen preciso, lo mantienen claro”

Ezra Pound

Escribir no es una tarea mecánica sino intelectual y creativa, como lo señala Daniel Cassany (2012) *“es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de fluir en el mundo”*, por lo tanto, para tener un buen escrito se necesita planificar, organizar, redactar, revisar, buscar, reorganizar, redactar otra vez, escribir, borrar. Cuando se enfrenta a un buen texto escrito, las descripciones son simples pero detalladas, los argumentos se entienden sin esfuerzo, es seguro que el autor le ha dedicado muchas horas a escribir ese documento. Escribir cualquier texto es un proceso complejo y personal. Cada escritor acaba desarrollando su propio método. Es por esto, que la escritura como un acto revelador fue el instrumento útil que sirvió para llevar a cabo la construcción de una buena reseña, lo cual permitió activar el dispositivo cognitivo más grande de los estudiantes que es la mente, haciendo entender que se obtuvo un aprendizaje significativo. Para esto, se desarrollaron como muestra dos actividades, con dos temáticas: el cine y el artículo de opinión, que dieron como resultado dos tipos de reseñas, teniendo en cuenta los siguientes indicadores: composición estructural de la reseña, redacción basada en el material presentado, habilidad para organizar párrafos con cohesión y coherencia, a más de unidad y sentido. También se trabajaron en clase otros artículos de opinión con temas actuales que sirvieron de insumo para las reseñas finales. Además, con algunas palabras claves de dichos temas se trabajó el taller de campos semánticos.

En la primera actividad cuyo tema fue el cine, se les llevó un cortometraje llamado *“The fantastic flying Books of M.R Morris Lessmore”* y un documental basado en el calentamiento global. En el aula, se organizaron las sillas de forma diferente a lo acostumbrado, teniendo como primer objetivo observar con atención la proyección y así comenzar con la primera construcción de la reseña. (Ver imagen 36 y 37)



Figuras 36

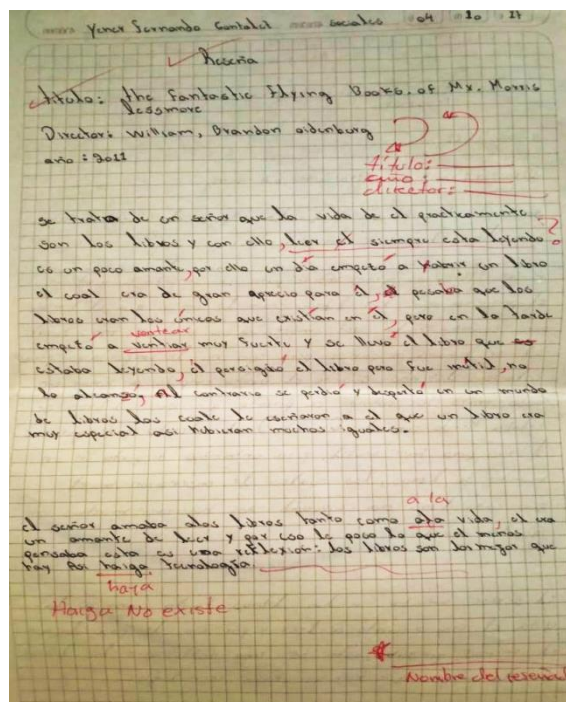


Figura 37

Después de revisar la primera versión, se evidenciaron falencias en cuanto a la estructura, la ficha bibliográfica no tuvo el orden correspondiente como lo plantea Marina Parra, también a la hora de redactar el resumen, tenía más características de comentario o de cuento, otra de las fallas es lo relacionado con el nombre del reseñador el cual no aparece en el escrito; además, la opinión acerca del video no tenía argumentos suficientes para sustentar la posición frente a éste. Por otra parte, aun se tienen dificultades en cuanto a los signos de puntuación, que es uno de los problemas planteados por Pérez Abril. Lo anterior, permitió verificar que los marcos teóricos sobre las reseñas trabajados por nosotras no fueron interiorizados muy bien, puesto que el tema era desconocido y fue poco el tiempo para explicar su estructura y realizar más actividades de refuerzo. En este sentido, se vio la necesidad de enfatizar nuevamente sobre la teoría y trabajar sobre modelos.

Continuado con el refuerzo de la temática, se realiza la actividad a partir del artículo de opinión, con el objetivo de mirar cómo es la construcción de la ficha bibliográfica, asimismo, lograr un resumen bien estructurado y una opinión bien argumentada.

Una vez leído el artículo denominado “Escrito en el cuerpo” de María Paulina Ortiz, por los estudiantes, se pasa a construir la respectiva reseña. Los resultados fueron los siguientes (Ver figura 38 y 39)

A1

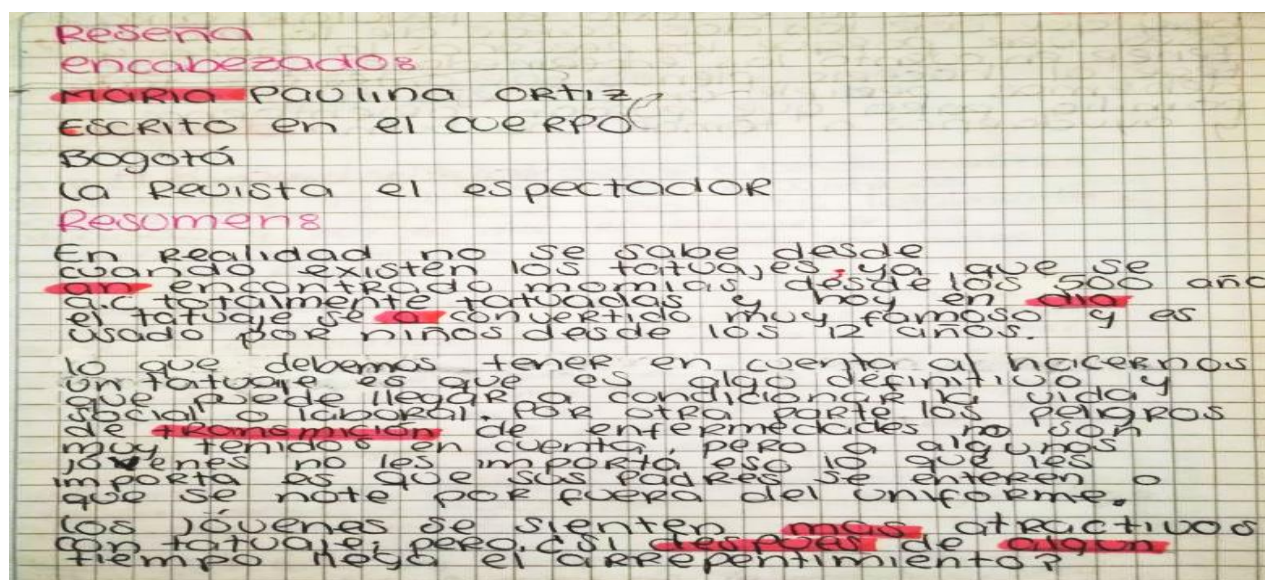


Figura 38

A2

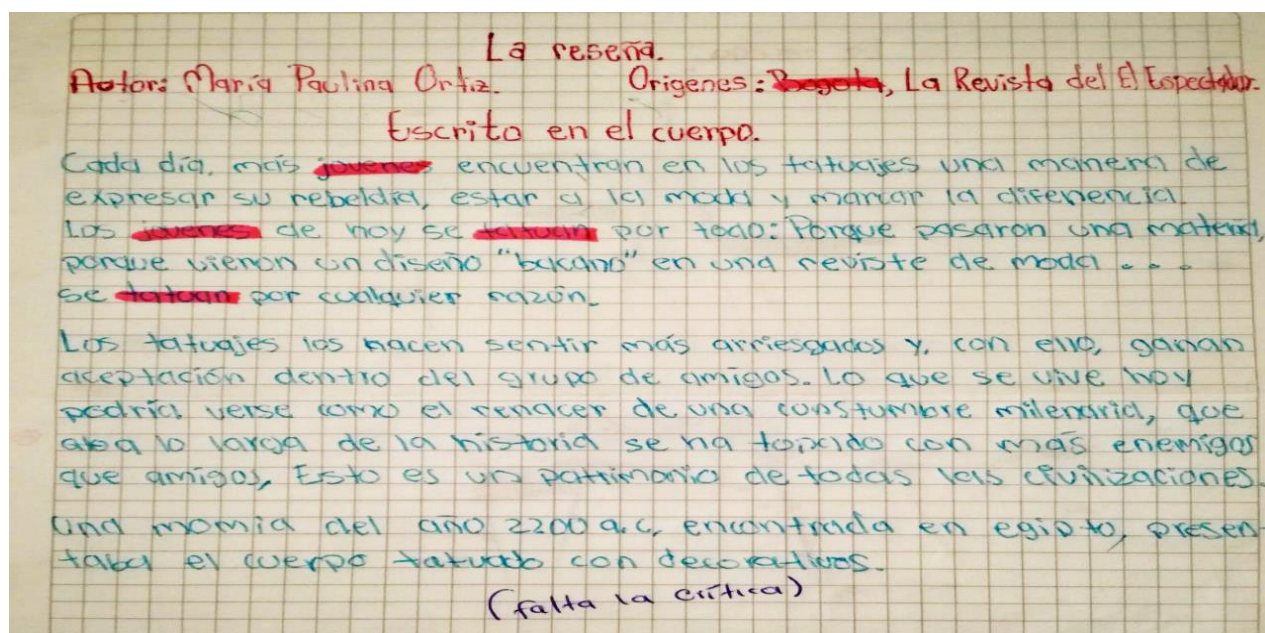


Figura 39

Teniendo el resultado de esta actividad, se identificó una confusión en la ficha bibliográfica en algunos estudiantes la escribieron como se presenta la del cine; otro de los errores cometidos fue el olvido de la valoración y nombre del reseñador, además de tener aún muchos errores de ortografía y de redacción, demostrando que se les dificulta sacar las ideas principales del texto para así organizarlas en el resumen, como lo escribieron los estudiantes A1 y A2 quienes confundieron la ficha bibliográfica de los dos tipos de reseña, muchos errores de ortografía, poco vocabulario y nombraron cada parte de la reseña. Esto obligó a realizar actividades de léxico: campos semánticos y palabras homófonas, para mejorar la redacción y fortalecer las dificultades de producción textual. Teniendo en cuenta que, para tener un buen escrito final, se deben hacer borradores porque todo texto escrito no existe como un producto acabado, sino como un proceso, el cual involucra tanto los elementos que proceden del exterior como los elementos específicos que se dan en el interior de la mente del escritor, así también, se desarrollan tres etapas fundamentales: La pre-escritura, el borrador y la revisión. El modelo más divulgado es el de Flower y Hayes (1980) el cual concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos. Identifica tres procesos básicos: *la planificación, la redacción y la revisión*, que, a su vez, dan origen a otros subprocesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedios, entre otros. También, en el libro titulado *“Reparar la escritura”* de Daniel Cassany (1998), se muestran diferentes objetivos que persiguen la corrección, como: informar a los alumnos sobre su texto o sobre aspectos concretos del mismo, como pueden ser: su ortografía, su originalidad, sus errores, etc. Otro de los objetivos es conseguir que modifiquen su texto dándole opciones generales para perfeccionarlos. Un tercer objetivo es concebir que el alumno mejore su escritura aprendiendo de los errores cometidos.

Para llevar a cabo la actividad de campos semánticos, fue necesario retomar el concepto de este término para que los estudiantes lograran realizar el taller con los temas trabajados: la pena de muerte, la eutanasia infantil, el aborto, libros “importancia de la lectura”, contaminación global y escrito en el cuerpo “tatuajes”. Los estudiantes asociaron cada tema del artículo de opinión con su vocabulario activo. Estos fueron los resultados (ver figuras 40 y 41 en anexo 13)

Para reforzar el léxico, se realizó otro ejercicio relacionado al campo semántico con palabras homófona (ver anexo 14), para lo cual fue necesario dar una explicación y lograr el objetivo. Esta

actividad consistió en llevarles a los alumnos un texto narrativo breve en el que debían ubicar las palabras correctas para que el texto tuviera sentido, así mismo buscarles el significado. En general, los estudiantes entendieron el taller, ubicaron las palabras adecuadamente dentro del texto y buscaron el significado. (ver figura 42 en anexo 15)

4.4 A escribir... punto por punto.

“Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar este territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de hollarla”.

Linda Flower

Una vez realizadas estas actividades de refuerzo, se pasa a la corrección final de las reseñas trabajadas del cortometraje “The fantastic flaying Books of M.R Morris Lessmore”, del documental basado sobre el calentamiento global. y del artículo de opinión “escrito en el cuerpo”. Además se elaboran otras reseñas con temas de actualidad: “adopción por parte de parejas homosexuales”, “la pena de muerte no se puede reestablecer en Colombia”, “la fiesta brava sigue toreando a la polémica en Colombia”, “el aborto: un derecho que aún no es fácil de ejercer en Colombia”, “eutanasia infantil: ¿sí o no?” y “comunidad LGTBI: dos décadas de lucha”, cuyos resultados se pueden evidenciar en esta etapa de la pos-escritura, tras un proceso largo de pre-escritura y escritura, que permitió observar el avance y el fortalecimiento en cuanto a la comprensión y producción textual, además del incremento del léxico de los alumnos.

Para ello, fue necesario realizar en las aulas prácticas de lectura y escritura, para crear lectores que acudan a textos que les permitan buscar respuestas a diversos problemas que se presentan, además encontrar información para comprender mejor el mundo que lo rodea y por ende, encontrar argumentos suficientes para defender una posición frente a una opinión, de este modo, la tarea de formar lectores y escritores es ardua, porque se necesita que produzcan, revisen, corrijan y reescriban sus propios textos para dar a conocer sus ideas y comunicarse con los demás, puesto que saber escribir es tan importante como saber hablar, saber escuchar y saber leer, como lo explica Cassany (1995) *“escribir va mucho más allá de conocer las reglas ortográficas, sintácticas y gramaticales. El verdadero reto de escribir consiste en desarrollar formas distintas y originales de pensamiento que nos permitan ser más creativos a través del lenguaje escrito”*, del mismo modo, Isabel Solé (1996), le otorga la misma importancia a la lectura, exponiendo que *“ésta es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención*

educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación que consiste en que los alumnos aprendan a aprender”

Uno de los objetivos de aprender a leer y a escribir es dedicarle un espacio privilegiado a la enseñanza del léxico, con el fin de que estas unidades pasen a ser parte de la competencia comunicativa del individuo. Por ello, es importante su aprendizaje continuo y constante durante todo el proceso de aprendizaje; el léxico ocupa un lugar relevante, ya que su uso correcto dará lugar a una riqueza de lenguaje y a una precisión lingüística adecuada, como lo afirma Marta Baraló (2005) *“Reconocimiento de un ítem léxico, es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras o morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales”*.

Otro de los objetivos, es la habilidad para la construcción de diferentes tipos de textos, en especial la reseña, que fue el tema objeto de estudio, en el cual se enfocó para fortalecer las debilidades en cuanto a la lectura y escritura, ya que esta *“cumple un papel importante en el proceso de socialización de la investigación científica, la creación y la expresión artística; el conocimiento de los avances o realizaciones en estas actividades no sería posible, sino se hace una divulgación de las mismas a través de instituciones mediadoras como la universidad y los medios de comunicación. En términos más amplios podemos afirmar que la reseña es un texto escrito que tiene por objeto informar acerca de realizaciones culturales, así sean otros textos escritos, con el objetivo de estimular la lectura o el conocimiento o participación de la comunidad en el proceso de contribuir en su propia educación o desarrollo cultural”* Vargas (2008)

Con respecto a la primera actividad correspondiente al cine, se vuelve a proyectar el cortometraje y el documental con el fin, de que los estudiantes recordaran y escribieran nuevas ideas que les ayudaran a construir un mejor resumen y comentario. Además, de tener un incremento de

vocabulario en el texto, y que sea cohesivo y coherente. Para lo anterior se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: habilidad para estructurar la reseña, habilidad para crear párrafos con coherencia y cohesión, habilidad para aumentar el léxico y aplicar las reglas de ortografía. (Ver figura 43 y 44)

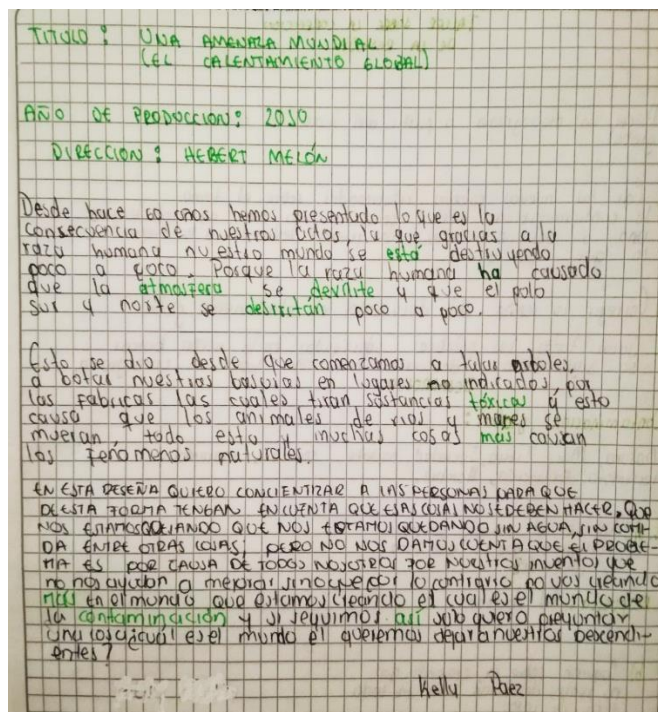


Figura 43

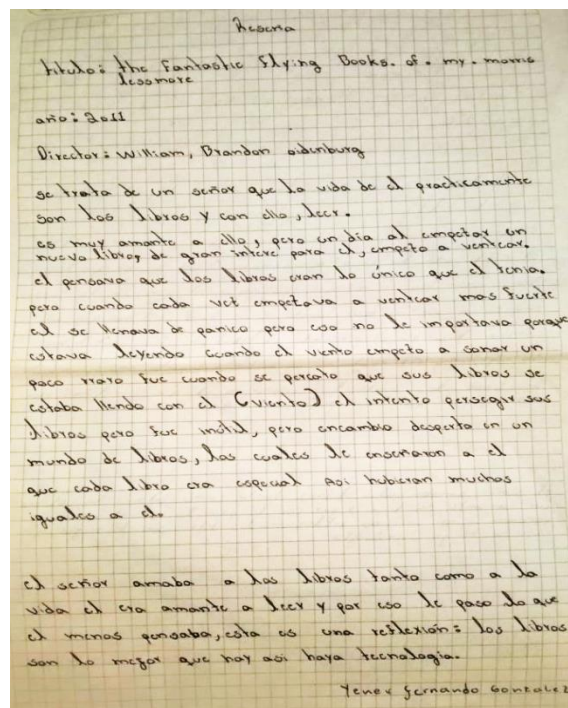


Figura 44

En cuanto al primer indicador, se puede afirmar que los estudiantes Kelly y Yener, mostraron en sus escritos su interiorización, dando como resultado un texto bien estructurado, con la ficha bibliográfica adecuada como lo propone Marina Parra, en el modelo de reseña de cine.

En relación al segundo indicador, los estudiantes Miguel y Viviana, lograron escribir el texto con una buena distribución de párrafos, distinguiendo el resumen del comentario, lo cual hizo que la reseña fuera entendible. (Ver figura 45 y 46)

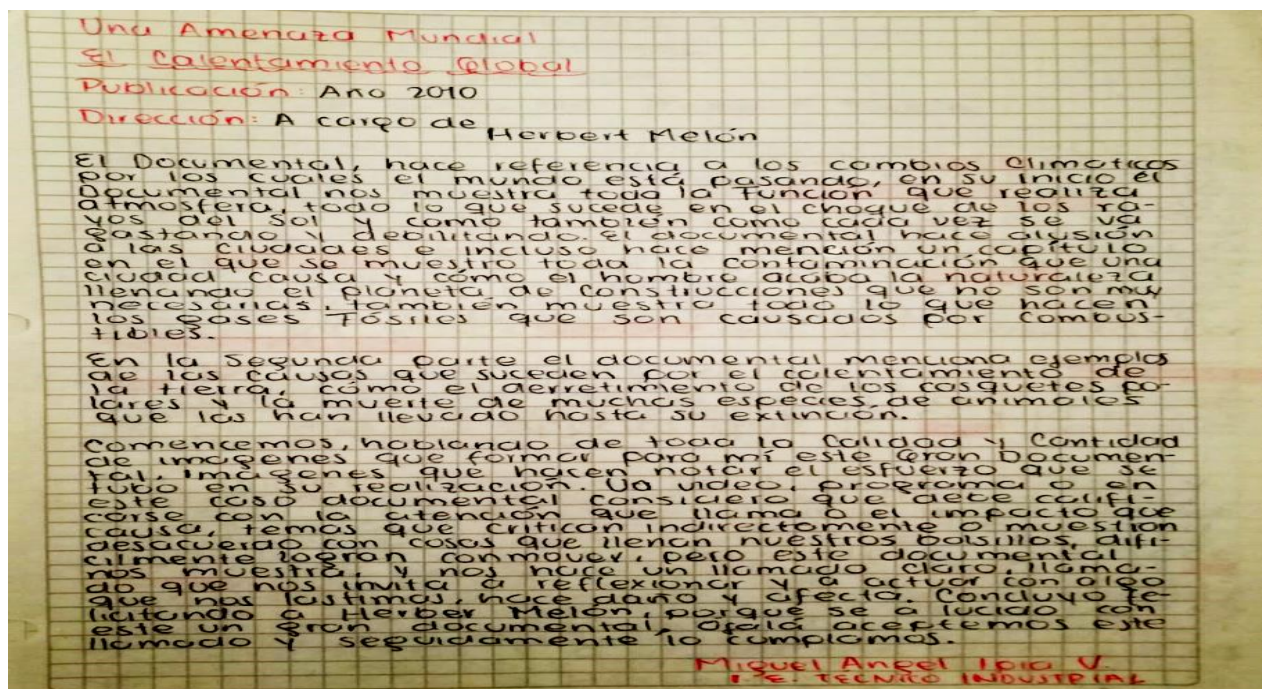


Figura 45

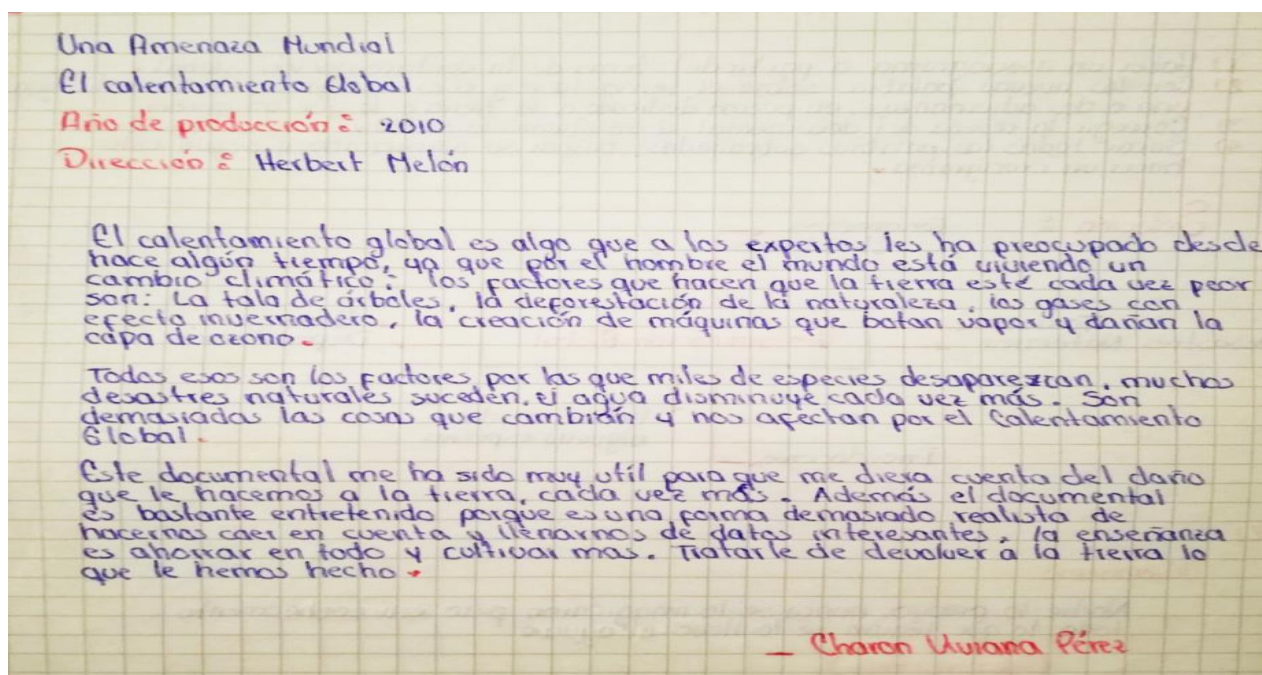


Figura 46

Referente al tercer indicador, se empleó adecuadamente puesto que, consiguieron aumentar el afluente de palabras con la realización de los diferentes talleres de léxico. De este modo, se vio un mejoramiento de la reseña comparada con la anterior, dando a entender que, es necesario en el

proceso de escritura fortalecer el vocabulario apoyándose en diferentes actividades didácticas e integrándolo como un elemento más en el currículo académico, para que sea la base de una introducción ordenada y estructurada en el aula.

Continuando con la revisión y corrección de éstas, se pasa a retomar la lectura del artículo de opinión “*escrito en el cuerpo*” de María Paulina Ortiz, para que sacaran nuevas ideas y palabras desconocidas que les ayudaran a tener buenas bases y reescribirla de nuevo. (ver figura 47 y 48)

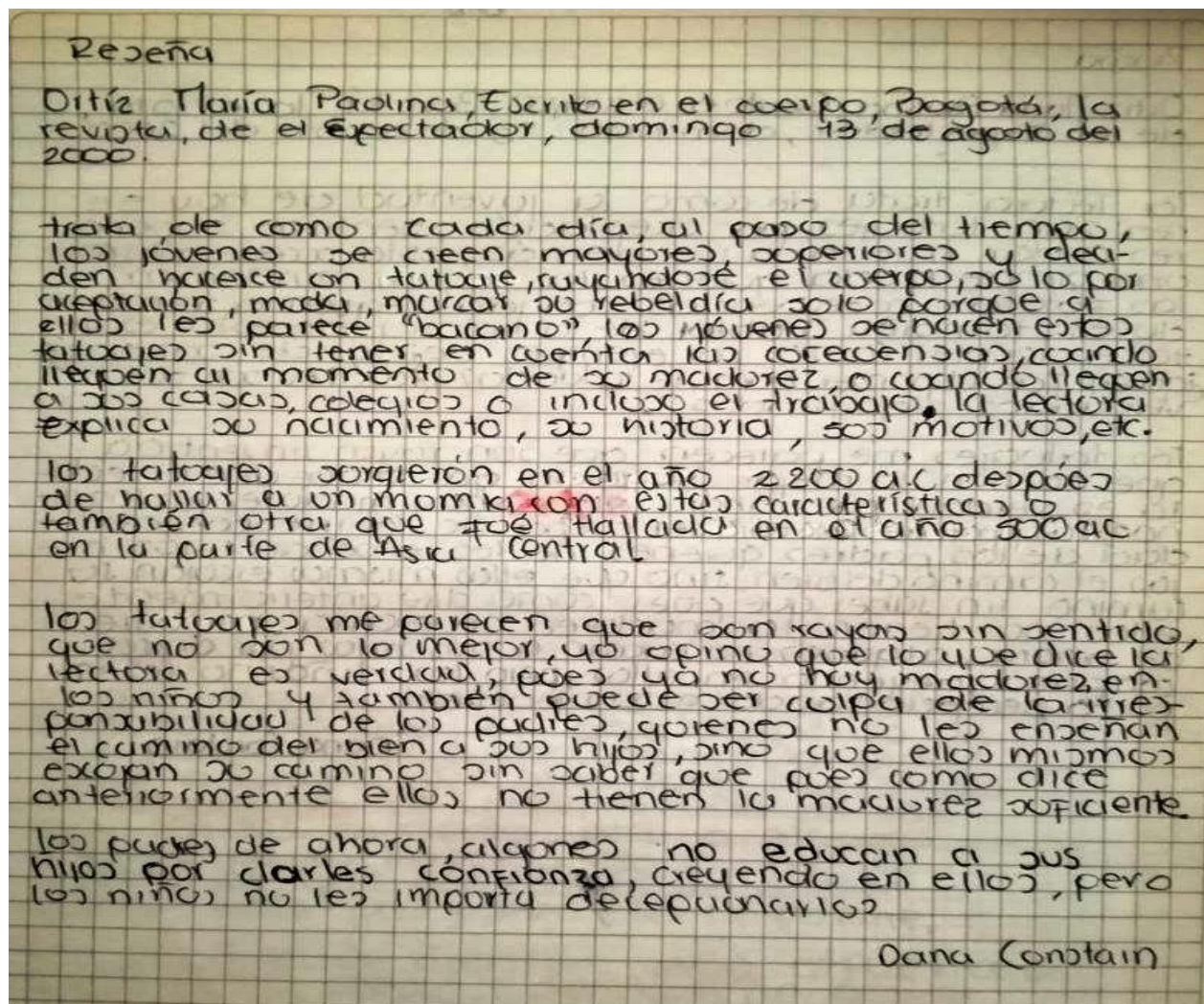


Figura 47

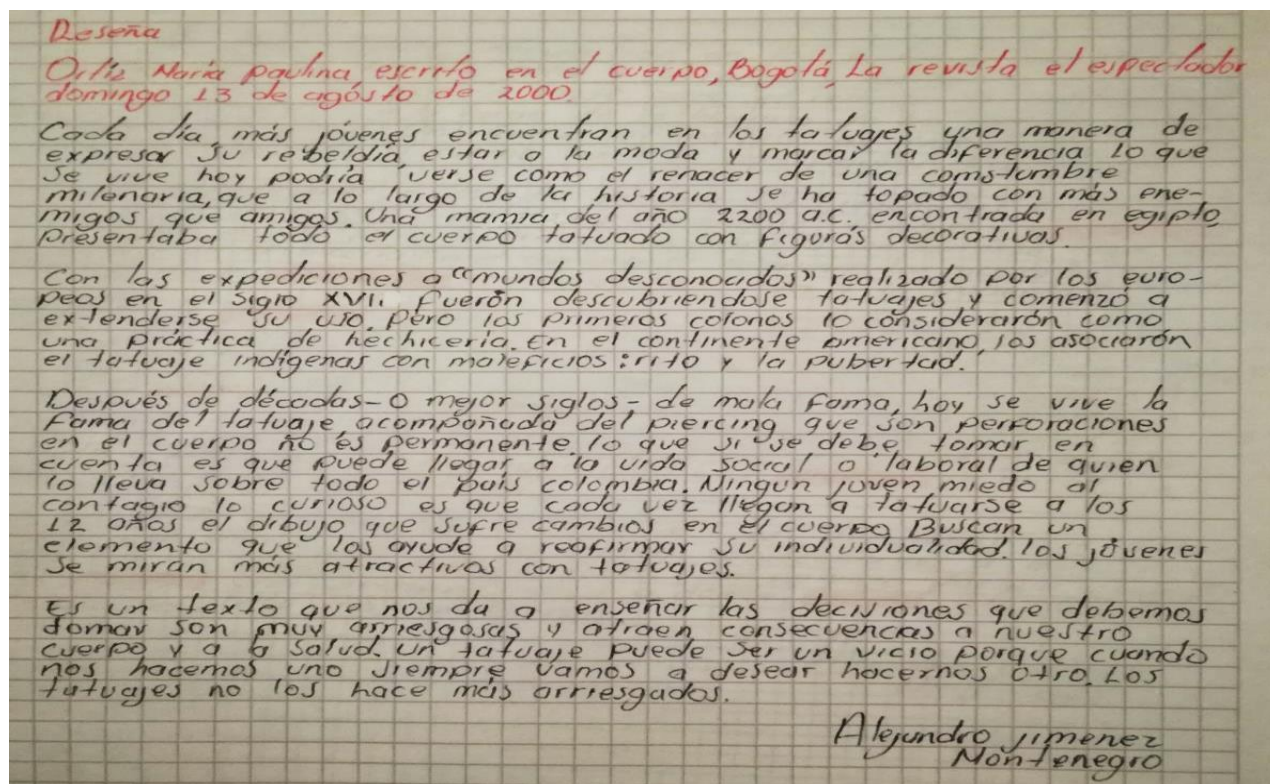


Figura 48

En cuanto a la habilidad para resumir con cohesión y coherencia, lo hicieron con fluidez, viéndose una mejoría en la organización de ideas, puesto que, la distribución de los párrafos fue precisa, en la que se hizo buen uso del vocabulario que era adecuado al tema del artículo de opinión.

Respecto al indicador: habilidad para dar una opinión argumentada sobre el tema, se notó un cambio a diferencia de la anterior reseña, aunque, no todos pudieron dar un argumento que sustentara el gusto o el disgusto por el tema tratado en el artículo, por lo que, se debe incentivar más a trabajar artículos de opinión y así fortalecer estas debilidades en cuanto a la libre expresión.

Ya obteniendo un buen resultado en el trabajo de re-escritura y mejoramiento de las dos primeras reseñas (ver anexo 10), se pasó a escribir nuevas reseñas con los artículos de opinión leídos y trabajados en clase. Con estas actividades de refuerzo los estudiantes interiorizaron lo aprendido y lo evidenciaron en los resultados finales, donde se ven escritos que responden a la estructura de

la reseña empleando un mayor vocabulario y un mejoramiento en la sintaxis. (ver figura 50, 51, 52, 53, 54 y 55 en anexo 17)

Se pudo entender con el resultado de este trabajo que con esfuerzo y dedicación, y con un manejo de temáticas atrayentes y estrategias pertinentes, los estudiantes lograrán obtener un buen resultado, en otras palabras, conseguir el objetivo propuesto. Esto servirá como ejemplo para incentivar a los docentes a no dejar de lado la reseña y darle profundidad, ya que abarca temas como el resumen y el comentario crítico, que son fundamentales para la vida académica y social, porque todos ser humano resume y critica hechos que ocurren en la sociedad.

5. CONCLUSIONES

Con la presente investigación ya cumplida, se pasa a exponer las siguientes conclusiones:

1. Inicialmente se llevó a cabo un análisis de las problemáticas presentadas en el área de español y literatura, con enfoque en el campo de comprensión y producción textual, haciendo énfasis en el léxico, en la Institución Educativa Técnico Industrial, en los grados octavo A y octavo E, donde se encontraron diversas dificultades a nivel académico, las cuales se evidenciaron en las fases del diagnóstico y la pre-escritura, entre ellas se tienen las siguientes: no hay producción de textos, hay escritura oracional; no se reconocen diferentes tipos de texto; falta de cohesión en los escritos; no se usan signos de puntuación; no se reconocen las intenciones de la comunicación; hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos; hay dificultades en la lectura crítica; no se le da importancia a los borradores de los escritos; se leen artículos que no son del gusto de los estudiantes, además de realizar las actividades sólo por cumplir las peticiones del docente, fue por ello que se usó como estrategia y herramienta didáctica la reseña para apoyar y reforzar las falencias frente a estas problemáticas.
2. Se plantean modelos teóricos-metodológicos, basados en cuatro saberes conceptuales desde la competencia léxica, la lectura y escritura, la pedagogía y la didáctica. El léxico como vocabulario que utiliza el hablante determina su capacidad comunicativa, cuanto mayor sea esta más precisa será la comunicación *“si ampliamos es bagaje léxico de los escolares les posibilita que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, al tiempo que favorecemos procesos mentales tan importantes como ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extra personal”* (Moreno Ramos). La lectura permite comprender el lenguaje escrito; en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. La escritura se constituye en un proceso individual y a la vez social en la que se configura un mundo y entran en juego saberes, competencias, intereses y está determinado por el contexto en el cual se produce. La pedagogía como ciencia de la educación establece los objetivos, propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos

educativos y la didáctica como arte de enseñar, incluyen estrategias a través de técnicas que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje, este fue uno de los principales objetivos que orientó el trabajo pedagógico del área de español a la luz de los lineamientos curriculares.

3. La ruta metodológica elegida para llevar a cabo el proceso de esta investigación llevó a planificar categorías, subcategorías e indicadores, así como un conjunto de estrategias referentes a la comprensión y producción textual, y al léxico con la intención de ayudar al fortalecimiento de la lectura y escritura de los estudiantes del grado octavo, ya que de esa manera se involucró en los procesos de aprendizaje y se generó mecanismos lúdicos que facilitaron el desarrollo de una mejor comprensión.
4. La propuesta teórica-metodológica, fue eficaz para el desarrollo del estudio de la investigación, la cual fue aprobado en la institución educativa seleccionada, en un periodo establecido de doce meses, a través de la planificación, ejecución y evaluación de talleres, y su concerniente sistematización, esbozando los niveles de la escritura en sus tres momentos: pre-escritura, escritura y pos-escritura.
5. En la pre-escritura se dio a conocer los marcos teóricos de los diferentes temas propuestos para llevar a cabo la investigación, en el que se tuvo en cuenta los conocimientos previos y la agilidad para comprender y entender lo que se expuso, donde se evidenció que los estudiantes alcanzaron el objetivo planteado, logrando identificar ideas previas para la organización de un buen texto.
6. En el momento de la escritura, se observó que a pesar del desconocimiento del tema objeto de estudio “Reseña”, lograron entender su estructura y producir los primeros borradores de los escritos, los cuales fueron de gran ayuda e importancia ya que, por medio de ellos, se corrigieron distintas falencias en cuanto a la cohesión y la coherencia, los signos de puntuación y el léxico.

7. El tercer momento correspondiente a la pos-escritura, se logra corregir los borradores de las distintas versiones de los tipos de reseña, mejorando la escritura, dando como resultado la construcción de textos completos con unidad de sentido, cohesión y coherencia, además de incitar al pensamiento crítico, analógico y descriptivo.
8. Se demostró que la aplicación de la estrategia didáctica de talleres de comprensión y producción textual, entre ellas las enfocadas a tipología textual, párrafo, palabra sinónimas y antónimas, familia de palabras, precisión semántica, campos semánticos, palabras homófonas, contribuyó a la efectiva producción de las reseñas y a que los educandos lograrán tener una nueva perspectiva del aprendizaje, donde se desarrolla la creatividad y el sentido crítico para formar un sujeto autónomo y consciente de su entorno.
9. Finalmente, se puede afirmar que mediante la implementación de este proyecto se pudo brindar nuevas estrategias las cuales buscan oxigenar los procesos tradicionales en el campo de la lectura y la escritura, del área de español y literatura, por ende se manifiesta que los objetivos planteados en este proyecto de investigación se pudieron alcanzar en su totalidad, pero dejando abierta la posibilidad de seguir innovando esta propuesta pedagógica, con el ánimo de seguir fortaleciendo esta herramienta, la cual busca ofrecer nuevas alternativas en pro del beneficio de la mejora de la calidad educativa como establece el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2012).” *Imagen-palabra: texto visual o imagen textual*”. Salamanca. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alvar, M. (2003) La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Madrid: Arco libro, pp. 11-12.
- Arno, G. (1996). *La comprensión lectora. Profesor en acción 3*, Edelsa: Madrid.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningfull verbal learning*. New York, Grune and stratton.
- Baraló, M. (2005). *Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula*. En FIAPE I Congreso Internacional. El español, la lengua del futuro. Toledo.
- Bermeosolo, J. (2012). *Psicología del Lenguaje*. Chile, Santiago: Ediciones UC. p 183.
- Bustamante, Guillermo; Jurado, Fabio y Pérez, Mauricio, *Juguemos a Interpretar*,
- Caravedo, R. (1989) *Enseñanza de la lengua materna y teoría lingüística. El Léxico en el aprendizaje*. Lexis. 2 (XIII)
- Cassany, D. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: editorial Gradó, 1º edición.
- (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
 - (1998): *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
 - (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Didáctica de los procesos de composición*. Medellín. Facultad de comunicaciones. Editorial Universidad de Antioquia, p. 64.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Madrid: Paidós.
- Coll, C. (1990) “*Un marco de referencia pedagógico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*”. En C. Coll, J. Palcios y A. Marchesi (comp.). “*desarrollo psicológico y educación II*” Alianza. Madrid.

- Cortez, (2014) La lección lexical, fundamentos teóricos, estructura y desarrollo. p.2.
- De La Rosa Álzate, A. (2005). programa de “mejoramiento docente en lengua materna: desarrollo de la lectura y la escritura”, pág. 22, imprenta departamental del Valle del Cauca.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2000) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Impresora OFGLOMA S.A. de C.V.
- Duarte, J. (2007). *La enseñanza de la lengua escrita. Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral*. Tarragona; universitat Rovida I Virgili.
- Escudero, J. (1980). Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa. Barcelona, España: Oikos-tau
- Evaluación de Competencias en Comprensión y Producción de Textos, Bogotá, Plaza y Janés, 1998.
- Fernández, J. (1974): Didáctica. Madrid: UNED.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The cognition of discovery: defining a rhetorical problem*. College, composition and communication 31
- Garriga, E. (2003).: El tratamiento de los componentes funcionales en Acerca del Español y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana
- Giammateo, M. (2005). Alternancias temporales: los verbos dar y durar. En: *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico- semántica*. Juan Cuartero Otal y Gerd Wotjak (eds.). Verlag: Frank & Timme pp. 213-227
- Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional 11, pp. 162-168
- Hernandez, D. (2011). La jornada semanal, Num 865.
- Herrero, J. (1990,). El vocabulario como Agente de Aprendizaje. Madrid: La Muralla, p 60.
- Hymes, D. (1971). “On communicative competence”. Sociolinguistics. Jh. B. Pride &Holmes (eds)

- Jolibert, J. (1996). *Pedagogía de Proyectos*. Teleconferencia para la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cali: Universidad del valle.
- Lahuerta, J. y Mercè P. (1996). "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En Segoviano, C., *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, pp. 117- 129. Madrid: Iberoamericana. SOLE (1992),
- Men. (1994). Decreto 1860, pág 8
- Ministerio de Educación Nacional *Lineamientos curriculares* (1996),
- Moreno, I. y Sánchez, T. (2004). *Lingüística para logopedas*. España, Málaga: ALJIBE.
- Moreno, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional 11, pp. 162-168
- Música, N. (2002). *Léxico. Cuestiones de forma y de significado*. Centro de Estudios de Lingüística Teórica. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario (Argentina): Juglaría.
- Niño, V. (1985), *Los procesos de comunicación y del lenguaje*, Bogotá, ECOE, pp. 342.
- Niño, V. (1985). "*Los procesos de comunicación y del lenguaje*", Bogotá, ECOE, pág. 342.
- Novak, D. (1981) *Uma teoria de educação*. São Paulo. Pioneira. Traducción al portugués de M. A. MOREIRA, del original *A theory of education*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.
- Parra, M. (1996) "*Cómo se produce el texto escrito, teoría y práctica*", 2ºed., Editorial Magisterio, Bogotá.
- Pérez, M. (1998). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Editorial: ICFE. Pág. 17.
- Pérez, C. (1999): "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica". En S. Salaberry (ed.). *Lingüística Aplicada a las Lenguas Extranjeras* (pp. 262–307). Almería: Universidad de Almería.

- Pérez, A. (2010). La enseñanza del vocabulario en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas. Revista Digital*, 34, pp. 1-9.
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el s. XXI*. Madrid: La Muralla
- Rincón, G. (1998). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Rodríguez, A. (2012) *Elaboración de Reseñas*. Documento de trabajo.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2008). *La adquisición del lenguaje*. España; Barcelona: Ariel Psicología S.A.
- Solé, I. (1997) “De la lectura al aprendizaje.” En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Número 20, página 16-23 Enero Marzo 1997 ISSN 1131-8600
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó, 1996. p 177
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la Alfabetización*. Aula XXI, Argentina. Editorial Santillana.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Editorial Horsori.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito; procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Editorial Anthropos
- Vargas, A. (2008) *Escribir en la Universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali. Programa Editorial Universidad del Valle. Pág 91, 92.
- Vega, R. (2009). *Manual de Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Síntesis, p 175.
- Vigotsky, L. (1987) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires. Editorial Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1



Universidad
del Cauca

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

PROFESORA:

COLEGIO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL.

NOMBRE ALUMNO (A):

¿QUÉ ENTIENDES POR LEER?

¿QUÉ TE GUSTA LEER? JUSTIFIQUE SU RESPUESTA

¿QUÉ LIBROS HAS LEÍDO?

¿CUÁL ES TU LIBRO FAVORITO Y POR QUÉ?

¿CÓMO ES EL PROCESO LECTOR EN SU INSTITUCIÓN?

¿QUÉ TIPOS DE TEXTO TE GUSTARÍA QUE SE TRABAJARAN EN EL PROCESO LECTOR Y POR QUÉ?

¿QUÉ ENTIENDES POR ESCRIBIR?

¿QUÉ DIFICULTADES ENCUENTRAS POR ESCRIBIR?

¿QUÉ TIPO DE TEXTOS HAS ESCRITO?

¿QUÉ ENTIENDES POR LÉXICO?

¿QUÉ TIPOS DE EJERCICIOS HAN REALIZADO PARA ENRIQUECER EL LÉXICO?

Anexo 2

¿Qué entiendes por reseña?

¿Has leído alguna reseña de un libro o de alguna película u otros documentos?

¿Has realizado alguna reseña en el transcurso de tu formación académica?

Anexo 3

¿Qué nos quiere decir el autor con el siguiente enunciado?: *“Los hijos acataban el cuarto mandamiento como si no fuera dictamen de Dios sino como si fuera reglamento de la federación de fútbol”*

¿Cuál es la problemática que plantea el texto?

¿Qué diferencia hay entre Padre, Papá, Papi?

En la siguiente afirmación “*El mero sustantivo era una derrota*” se está refiriendo a.

¿Crees que la autoridad del padre es fundamental en el núcleo familiar?

¿Cuál es el propósito del autor con su texto?

¿Estás de acuerdo con lo que plantea el autor?

¿Piensas que el rol que desempeña la madre en el núcleo familiar debe formar parte de la autoridad de la casa?

Saca palabras desconocidas y busca su significado.

Anexo 4



Figura 19

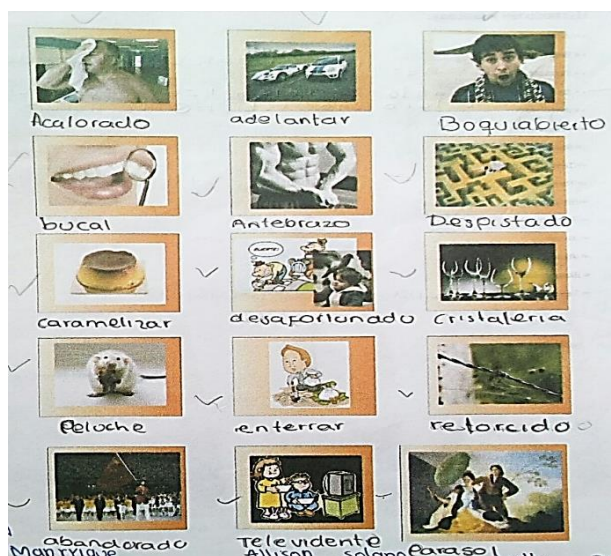


Figura 20

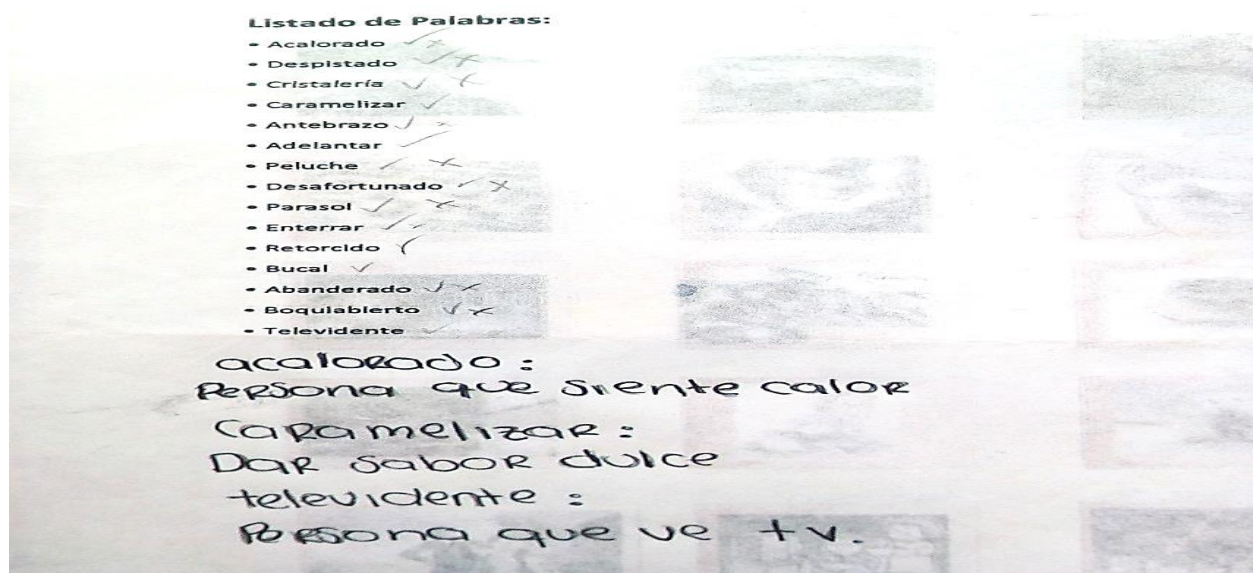


Figura 21

Anexo 5

El buitre

Autor: Franz Kafka

Érase un buitre que me picoteaba los pies. Ya me había destrozado los zapatos y los calcetines, y ahora ya me picoteaba los pies. Siempre daba un picotazo, volaba en círculos inquietos alrededor y luego continuaba su obra. Llegó un señor, se quedó mirando un momento y me preguntó por qué aguantaba yo al buitre.

-Estoy desamparado -le dije-; llegó y comenzó a darme picotazos; yo traté de espantarlo y hasta pensé torcerle el pescuezo, pero estos animales son muy salvajes y quería írseme a la cara. Decidí sacrificar mis pies; ahora casi me los ha destrozado.

-No se deje sacrificar -dijo el señor-; basta un tiro y el buitre se terminó.

-¿Cree usted? -pregunté-, ¿quiere ayudarme en este trance?

-Con mucho gusto -dijo el señor-; sólo tengo ir a casa a buscar el revólver, ¿podrá usted aguantar media hora más?

-No lo sé -respondí, y por un momento quedé rígido de dolor; luego añadí-: por favor, inténtelo

de todas maneras.

-Bien -respondió el señor-, voy a apurarme con mi revólver.

El buitre había escuchado con calma nuestro diálogo, mirándonos al señor y a mí. De repente me di cuenta que había entendido todo; voló un poco, retrocedió para darse el impulso necesario, y como un atleta que arroja la jabalina ensartó el pico en mi boca, hasta el fondo. Al irme de espaldas sentí como me liberaban; que en mi sangre, que llenaba todas las profundidades y que rebasaba todos los límites, el buitre, inexorablemente, se ahogaría.

Acerca del autor.

Franz Kafka (Praga, 3 de julio de 1883 – Kierling, cerca de Klosterneuburg, Austria, 3 de junio de 1924) fue un escritor checo de idioma alemán.

- 1- ¿Cómo explicarías el título que encabeza el texto?
- 2- Identifica la idea principal de texto.
- 3- ¿Cuál el propósito de autor con este texto?
- 4- ¿A quién está dirigido el texto?
- 5- ¿Qué quiere decir el autor con “los jóvenes encuentran en los tatuajes una manera de expresar su rebeldía”?
- 6- Identifica los problemas que plantea el autor con su texto.
- 7- Saca una conclusión respecto al tema.

Anexo 6

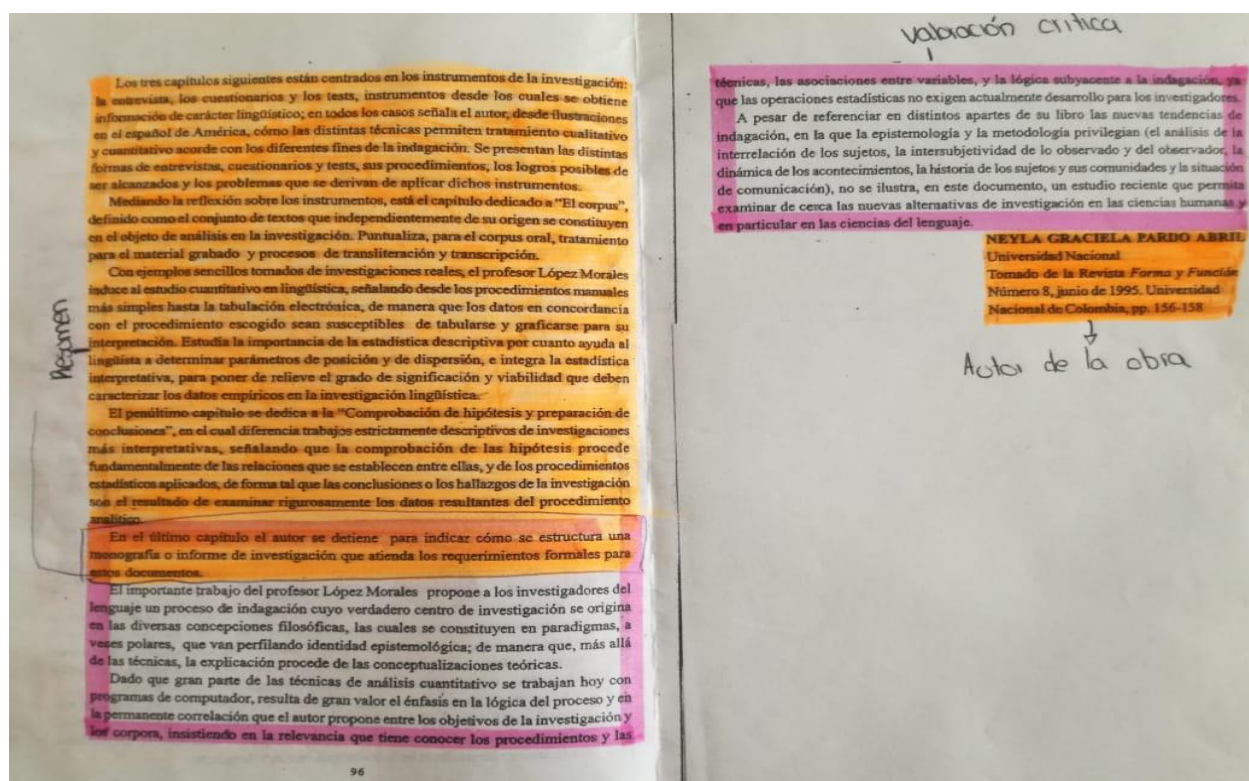
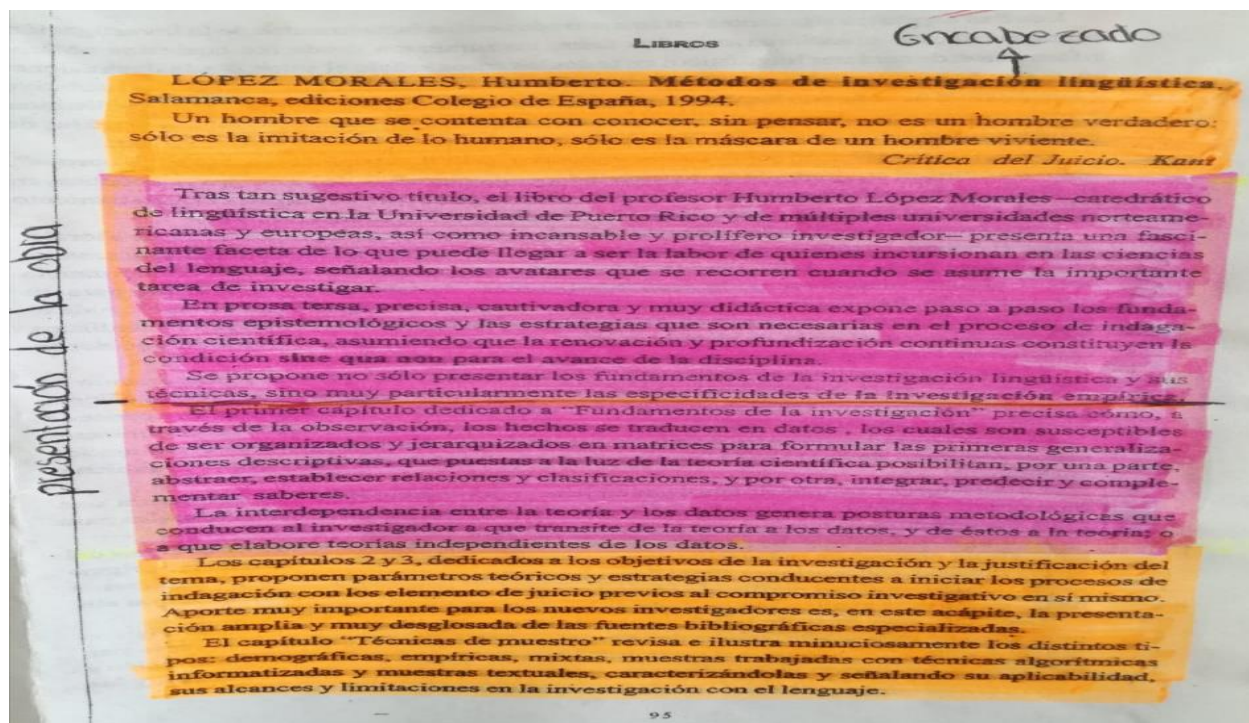


Figura 26

Anexo 7**ACTIVIDADES SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS**

1. Subraya la palabra de cada grupo que no tiene el mismo significado. ¿Cómo se llaman estas palabras? ¿Y las que comparten el mismo significado?

Viejo, remoto, antiguo, arcaico, joven.

Aumentar, incrementar, disminuir, crecer, ampliar.

Vivienda, castillo, casa, hogar, domicilio.

Defender, atacar, proteger, cuidar, resguardar.

2. Subraya la palabra antónima de cada serie.

Hablar, comentar, callar, comunicar, expresar.

Oscuro, sombrío, tenebroso, claro, lúgubre.

Ancho, amplio, estrecho, espacioso, holgado.

Rogar, pedir, demandar, dar, reclamar.

3. Completa las oraciones con antónimas de las palabras entre paréntesis.

¡Qué (buen) día hace para pasear!

Laura vive en el (primer) piso de este bloque.

He (suspendido) el examen de Lengua.

Mi amigo quiere (vender) un coche nuevo.

Dame el (último) libro.

Deberías ir un poco más (rápido).

Este vestido me queda muy (estrecho).

Cogieron el camino más (largo).

4. Completa las oraciones con sinónimos de las palabras entre paréntesis.

Hemos..... (cortado) el rosal del jardín.

Conduce demasiado..... (rápido) y es peligroso.

Fuimos a un restaurante y..... (degustamos) productos típicos.

El partido terminó con la..... (éxito) para nuestro equipo.

Nos gusta..... (andar) por el campo.

Fuimos al teatro, pero la sala estaba..... (llena).

Pedí un..... (trozo) de esa tarta de chocolate.

5. Vas a buscar sinónimos de las siguientes palabras que aparecen a continuación:

a. Plan: _____

b. Adornar: _____

c. Encerrar: _____

d. Invitado: _____

e. Trastornar: _____

6. Ahora te vamos a dar una serie de palabras y vas a tener que localizar en la lista los sinónimos de ellas.

Estupendo

Agradar

Fatigarse

Usar

Gastar

Alto

Romper

Matar

Dulce

Dócil

Antipático

Árido

Colocar

LISTA DE PALABRAS

seco, excelente, asesinar, pagar, estéril, elevado, caramelo, prominente, bombón, admirable, grosero, espléndido, contentar, encantar, gustar, agotarse, obediente, extenuarse, utilizar,

desembolsar, manso, crecido, partir, desagradable, quebrar, despedazar, yermo, ejecutar, ahorcar, golosina, emplear, cansarse, confitura, sumiso, brusco, desierto.

Anexo 8

ACTIVIDADES SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

1. **Subraya la palabra de cada grupo que no tiene el mismo significado. ¿Cómo se llaman estas palabras? ¿Y las que comparten el mismo significado?**

Viejo, remoto, antiguo, arcaico, joven.
 Aumentar, incrementar, disminuir, crecer, ampliar.
 Vivienda, castillo, casa, hogar, domicilio. X
 Defender, atacar, proteger, cuidar, resguardar.

2. **Subraya la palabra antónima de cada serie.**

Hablar, comentar, callar, comunicar, expresar.
 Oscuro, sombrío, tenebroso, claro, lúgubre. ✓
 Ancho, amplio, estrecho, espacioso, holgado.
 Rogar, pedir, demandar, dar, reclamar.

3. **Completa las oraciones con antónimas de las palabras entre paréntesis.**

¡Qué mal..... (buen) día hace para pasear!
 Laura vive en el segundo (primer) piso de este bloque. X
 He acabado (suspendido) el examen de Lengua.
 Mi amigo quiere comprar (vender) un coche nuevo.
 Dame el primero (último) libro.
 Deberías ir un poco más rápido (rápido).
 Este vestido me queda muy estrecho (estrecho).
 Cogieron el camino más largo (largo).

4. **Completa las oraciones con sinónimos de las palabras entre paréntesis.**

Hemos recortado (cortado) el rosal del jardín.
 Conduce demasiado rápido (rápido) y es peligroso.
 Fuimos a un restaurante y degustamos (degustamos) productos típicos. ✓
 El partido terminó con la derrota (éxito) para nuestro equipo.
 Nos gusta andar (andar) por el campo.
 Fuimos al teatro, pero la sala estaba llena (llena).
 Pedí un trozo (trozo) de esa tarta de chocolate.

5. **Vas a buscar sinónimos de las siguientes palabras que aparecen a continuación:**

a. Plan : proyecto
 b. Adornar : decorar
 c. Encerrar : rodear
 d. Invitado : convidado
 e. Trastornar : modificar

6. **Ahora te vamos a dar una serie de palabras y vas a tener que localizar en la lista los sinónimos de ellas.**

Estupendo, excelente, admirable, espléndido.
 Agradar, contentar, encantar, gustar
 Fatigarse, agotarse, cansarse, extenuarse
 Usar, utilizar, emplear
 Gastar
 Alto, elevado
 Romper, despedazar, quebrar, partir
 Matar, ahorcar
 Dulce, bombón, caramelo, golosina, confitura
 Dócil, sumiso, obediente, manso
 Antipático, crecido, desagradable, grosero
 Árido, seco, desierto, yermo
 Colocar

LISTA DE PALABRAS

seco, excelente, asesinar, pagar, estéril, elevado, caramelo, prominente, bombón, admirable, grosero, espléndido, contentar, encantar, gustar, agotarse, obediente, extenuarse, utilizar, desembolsar, manso, crecido, partir, desagradable, quebrar, despedazar, yermo, ejecutar, ahorcar, golosina, emplear, cansarse, confitura, sumiso, brusco, desierto.

Figura 32

Anexo 9

PRECISIÓN SEMÁNTICA

1. Sustituye el verbo "decir", en las siguientes oraciones, por otro verbo, de tal modo que no se repita ninguno.

- El presidente dijo que el paro disminuirá este año.
- Isabel dice los versos muy bien.
- El borracho dijo insultos y blasfemias.
- Dijo las cosas deprisa y sin orden, y no nos enteramos.
- Yo digo que eso no puede ser cierto.
- ¿Por qué dices siempre lo mismo?
- "¡Qué barbaridad!", dijo él.
- Dijo unas palabras que no se entendieron, y se calló.
- "Está mintiendo", me dijo Rafael al oído.

2. Utiliza uno de estos verbos o locuciones verbales, en lugar de lo que está subrayado: "perorar, venir a cuento, sacar a colación, abrir la boca, charlar, meter baza, hablar por los codos, prorrumper en, poner el grito en el cielo, alzar la voz, despotricar, chapurrear, musitar, mascullar, secretear".

- Manolo no para de hablar
- ¿Por qué hablar ahora de ese asunto?
- "¡Me las pagarás!", dijo entre dientes el árbitro.
- El conferenciante estuvo hablando aburridamente hora y media.
- Rosa no ha dicho ni pío toda la tarde.
- El público empezó a dar gritos porque se sintió engañado.
- Hablaron ellos dos solos, y no me dejaron decir nada.
- A mí no me hables en voz tan alta e imperiosa.
- Se pasan la mañana habla que te habla.
- Antes de morir, dijo unas palabras que no se entendieron.

Anexo 10

PRECISIÓN SEMÁNTICA

1. Sustituye el verbo "decir", en las siguientes oraciones, por otro verbo, de tal modo que no se repita ninguno.

- El presidente dijo que el paro disminuirá este año. *hablo*
- Isabel dice los versos muy bien. *pronuncia*
- El borracho dijo insultos y blasfemias. *manifiesto*
- Dijo las cosas deprisa y sin orden, y no nos enteramos. *menciona*
- Yo digo que eso no puede ser cierto. *expreso*
- ¿Por qué dices siempre lo mismo? *platicas*
- "¡Qué barbaridad!" dijo él. *charlo*
- Dijo unas palabras que no se entendieron, y se calló. *converso*
- "Está mintiendo", me dijo Rafael al oído. *compro*

2. Utiliza uno de estos verbos o locuciones verbales, en lugar de lo que está subrayado: "perorar, venir a cuento, sacar a colación, abrir la boca, charlar, meter baza, hablar por los codos, prorrumpir en, poner el grito en el cielo, alzar la voz, despoticar, chapurrear, musitar, mascullar, secretear".

- Manolo no para de hablar → *hablar por los codos*
- ¿Por qué hablar ahora de ese asunto? → *venir a cuento*
- "¿Me las pagarás!", dijo entre dientes el árbitro. → *chapurrear*
- El conferenciante estuvo hablando aburridamente hora y media.
- Rosa no ha dicho ni pío toda la tarde. →
- El público empezó a dar gritos porque se sintió engañado. → *poner el grito en el cielo*
- Hablaron ellos dos solos, y no me dejaron decir nada. → *abrir la boca*
- A mí no me hables en voz tan alta e imperiosa. → *alzar la voz*
- Se pasan la mañana habla que te habla. →
- Antes de morir, dijo unas palabras que no se entendieron. → *prorrumpir*

PRECISIÓN SEMÁNTICA

1. Sustituye el verbo "decir", en las siguientes oraciones, por otro verbo, de tal modo que no se repita ninguno.

- El presidente dijo que el paro disminuirá este año. *Proclamo*
- Isabel dice los versos muy bien. *habla*
- El borracho dijo insultos y blasfemias. *exclamó*
- Dijo las cosas deprisa y sin orden, y no nos enteramos. *expresó*
- Yo digo que eso no puede ser cierto.
- ¿Por qué dices siempre lo mismo? *hablas*
- "¡Qué barbaridad!", dijo él. *exclama*
- Dijo unas palabras que no se entendieron, y se calló. *expresó*
- "Está mintiendo", me dijo Rafael al oído. *conversó*

2. Utiliza uno de estos verbos o locuciones verbales, en lugar de lo que está subrayado: "perorar, venir a cuento, sacar a colación, abrir la boca, charlar, meter baza, hablar por los codos, prorrumpir en, poner el grito en el cielo, alzar la voz, despotricar, chapurrear, musitar, mascullar, secretear".

- Manolo no para de hablar *hablar por los codos*
- ¿Por qué hablar ahora de ese asunto? *charlar*
- "¿Me las pagarás!", dijo entre dientes el árbitro. *musitar*
- El conferenciante estuvo hablando aburridamente hora y media. *meter baza*
- Rosa no ha dicho ni pío toda la tarde. *chapurrear*
- El público empezó a dar gritos porque se sintió engañado. *alzar la voz*
- Hablaron ellos dos solos, y no me dejaron decir nada. *abrir la boca*
- A mí no me hables en voz tan alta e imperiosa. *Poner el grito en el cielo*
- Se pasan la mañana habla que te habla. *hablar por los codos*
- Antes de morir, dijo unas palabras que no se entendieron. *mascullar*

PRECISIÓN SEMÁNTICA

1. Sustituye el verbo "decir", en las siguientes oraciones, por otro verbo, de tal modo que no se repita ninguno.

- El presidente dijo que el paro disminuirá este año. *proclamo*
- Isabel dice los versos muy bien. *Habla*
- El borracho dijo insultos y blasfemias. *manifestó*
- Dijo las cosas deprisa y sin orden, y no nos enteramos. *Hablo*
- Yo digo que eso no puede ser cierto. *conversó*
- ¿Por qué dices siempre lo mismo? *expresó*
- "¡Qué barbaridad!", dijo él. *exclamo*
- Dijo unas palabras que no se entendieron, y se calló. *expresó*
- "Está mintiendo", me dijo Rafael al oído. *charlo*

2. Utiliza uno de estos verbos o locuciones verbales, en lugar de lo que está subrayado: "perorar, venir a cuento, sacar a colación, abrir la boca, charlar, meter baza, hablar por los codos, prorrumpir en, poner el grito en el cielo, alzar la voz, despotricar, chapurrear, musitar, mascullar, secretear".

- Manolo no para de hablar *Hablar por los codos*
- ¿Por qué hablar ahora de ese asunto? *charlar*
- "¿Me las pagarás!", dijo entre dientes el árbitro. *secretear*
- El conferenciante estuvo hablando aburridamente hora y media.
- Rosa no ha dicho ni pío toda la tarde. *musitar*
- El público empezó a dar gritos porque se sintió engañado. *alzar la voz*
- Hablaron ellos dos solos, y no me dejaron decir nada. *perorar*
- A mí no me hables en voz tan alta e imperiosa. *poner el grito en el cielo*
- Se pasan la mañana habla que te habla. *sacar a colación*
- Antes de morir, dijo unas palabras que no se entendieron. *mascullar*

Figura 33

Anexo 11

¿Por qué nos sentimos atados al móvil?

Las señales tras la nomofobia. El origen de la esclavitud hacia el móvil.

"Reviso regularmente el teléfono, aunque no suene". "El móvil siempre está al alcance de la mano aunque sea de noche". "Si me dejo el teléfono en casa, vuelvo a por él sin demora". "Si estoy en una zona sin cobertura me pongo nervioso". Si todas estas frases se ajustan a ti, es probable que te preguntes por qué te pasa. **¿Por qué nos sentimos esclavos del móvil?**

Actualmente el 60% de los usuarios de smartphone experimenta nomofobia, esto es, experimentar una sensación de ansiedad al ver que se nos ha acabado la batería y estamos fuera de casa o que nos hemos olvidado el teléfono en casa o cualquiera de las enunciaciones anteriores. ¿De dónde viene este enorme apego por un dispositivo?

La respuesta podría venir de la forma en que nos apegamos a las personas en nuestra infancia. El apego a nuestros padres o las personas que nos cuidan tiene una función clara de supervivencia adaptativa. Sin embargo, este comportamiento también puede ser desencadenado en la edad adulta, pues los seres humanos nos desenvolvemos mejor en situaciones donde otros nos dan una sensación de cercanía y seguridad. Además, cuando no tenemos a esas personas disponibles, comenzamos a buscar sustitutos, como pueden ser las mascotas, juguetes u otro tipo de artículos.

Hoy día, la mayoría de las personas poseen o usan un teléfono móvil, y por lo tanto es comprensible bajo estas premisas que, **en la ausencia de personas reales con quien desarrollar el apego, el teléfono actúe como sustituto.**

¿De qué manera nos volvemos esclavos del móvil?

Aparte del hecho de que casi todo el mundo utilice un teléfono móvil hay dos razones por las que podemos llegar a sentirnos esclavos de estos dispositivos. En primer lugar, **los móviles permiten el contacto con otros a través de medios de comunicación social y mensajes de texto.** En consecuencia, poseen la función de facilitar las relaciones, esto es, un canal con el que contactar ya sea con amigos o con familiares.

En segundo lugar, **los móviles almacenan fotos, vídeos, páginas** y otra información personal que se puede personalizar para atender nuestras preferencias, como el tono de llamada o la imagen en la pantalla de bloqueo. Todo ello aumenta su valor como un objeto de apego.

Estudio sobre el 'cariño' al móvil

Un equipo de investigadores del departamento de Etología de la *Universidad EötvösLoránd* en Budapest (Hungría) **examinaron diferentes aspectos de nuestra conexión con el móvil.** ¿Nos encariñamos con el móvil por su capacidad para facilitar el contacto con nuestros seres queridos o nos inclinamos a ellos como sustitutos del contacto humano?

Los expertos contaron con **142 participantes de 19-25 años** y realizaron varios experimentos y cuestionarios para comprobar la forma del apego al móvil.

El estudio encontró que **la ansiedad derivada del miedo a la separación del móvil predecía una mayor necesidad de contacto**, lo que significaba que para los que tenían una elevada ansiedad por la cercanía con el móvil, la función de facilitar la relación con sus familiares era lo más importante.

Mantener el móvil cerca fue igualmente importante para todos los voluntarios del estudio, sin embargo, sólo las personas con ansiedad se mantuvieron cerca de su teléfono para estar en contacto constante con otras personas.

Diferencias de género

En cuanto a las diferencias de género, los investigadores descubrieron que **las mujeres usaban más el móvil para llamar y enviar mensajes de texto** (más para fines de comunicación), que los hombres, lo que confirma anteriores estudios que han expuesto que las mujeres usan los teléfonos más con fines sociales. Los varones, por el contrario, usaron más el móvil para búsquedas de información o juegos. Por esta diferencia de uso, **las féminas tienen más tendencia a sentir dependencia del móvil que los hombres**.

Referencia: Konok, V., Gigler, D., Bereczky, B. M., & Miklosi, A. (2016) 'Humans' attachment to their mobile phones and its relationship with interpersonal attachment style' Computers in Human Behaviour, 61, 537-547. doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.062

1. Busca el significado de las palabras.
2. Identifique el tema e ideas principales.
3. Describa de qué trata el tema.
4. Formule la pregunta problema.
5. ¿Cuál es la causa y el efecto del problema?
6. Relacione la información contenida en el texto con los acontecimientos de otros textos o experiencias.
7. ¿Qué tipo de texto es y por qué?
8. ¿Cuál es la introducción, el desarrollo y la conclusión en el texto? Escriba ideas cortas con coherencia.

Escribe una reflexión con respecto al tema del texto usando las palabras desconocidas.

Anexo 12

ESCRITO EN EL CUERPO

Taller

1- ¿Cómo explicarías el título que encabeza el texto?

Rta: Pues como un pequeño Resumen de texto a continuar. Es un título que solo al leerlo nos lleva y nos muestra de lo que vamos a ver, a leer, a interpretar y analizar. Es un título que nos dice que el cuerpo o la piel que es el órgano que nos rodea se utiliza para escribir, o para expresar sentimientos o emociones, o sea se toma como una hoja de papel o un verso.

2- Identifica la idea Principal

Rta: La idea principal del texto son los tatuajes, su historia, su acompañante, sus causas y consecuencias, además la actitud de las personas tatuadas o a tatuar.

3- ¿Cuál es el propósito del Autor con este escrito?

Rta: El Autor de este texto tiene el propósito de informarnos a nosotros los jóvenes y todas las personas que leer es sobre los tatuajes que son una moda actual de nuestra sociedad, informarnos su origen y todo lo que tuvo que pasar para llegar a hacer una moda en nuestro mundo, además de sus consecuencias que no las conocíamos, y que seguramente no las conocen todas las personas que deciden escribirse en su cuerpo (hacerse un tatuaje).

4- ¿A quién está dirigido el texto?

Rta: El texto está dirigido a las personas mayores al igual que los jóvenes. A los mayores porque se muestra un descuido implícito y a los jóvenes porque a la vez los invita a reflexionar al momento de tatuarse.

5- ¿Qué quiere decir el autor con: "Los Jóvenes encuentran en los tatuajes una manera de expresar su reveldía?"

Rta: Quiere decir el autor en esta frase que los jóvenes encuentran en los tatuajes, esa manera de mostrar su desacuerdo, ante la sociedad de mostrar su enojo ante las decisiones de la gente en la actualidad, esa manera de sentirse libres y de estar en paz con ellos mismos.

6- Identifica los problemas que plantea el autor con su texto.

Rta: Los problemas que presenta el autor son posibles enfermedades que suceden a las personas que se tatúan.

7- Sacar una Conclusión Respecto al tema.

Rta: La conclusión es que antes de hacernos un tatuaje hay que pensarlo muy bien ya que este o estos puede traer consecuencias en el trabajo, la salud y en nuestras vidas en general.

Figura 34

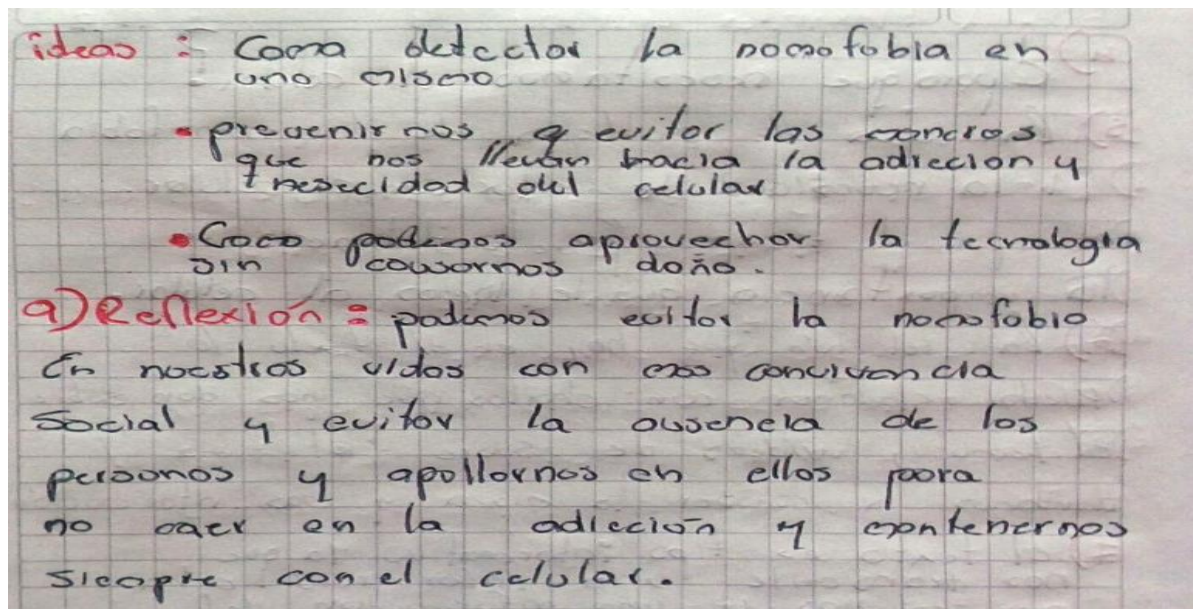
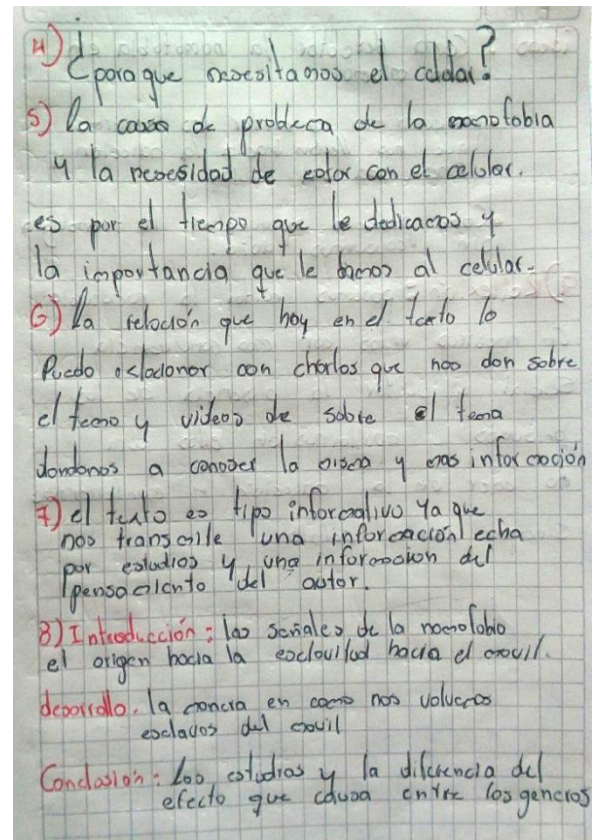
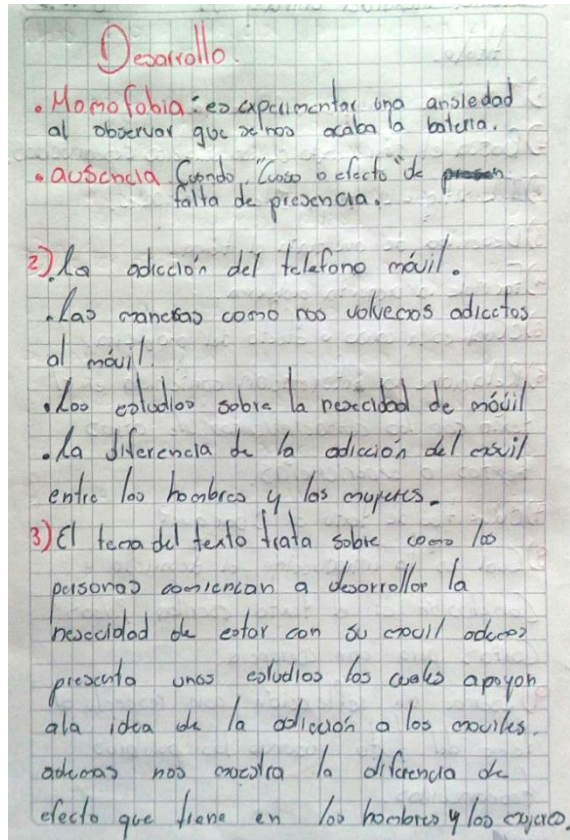


Figura 35

Anexo 13

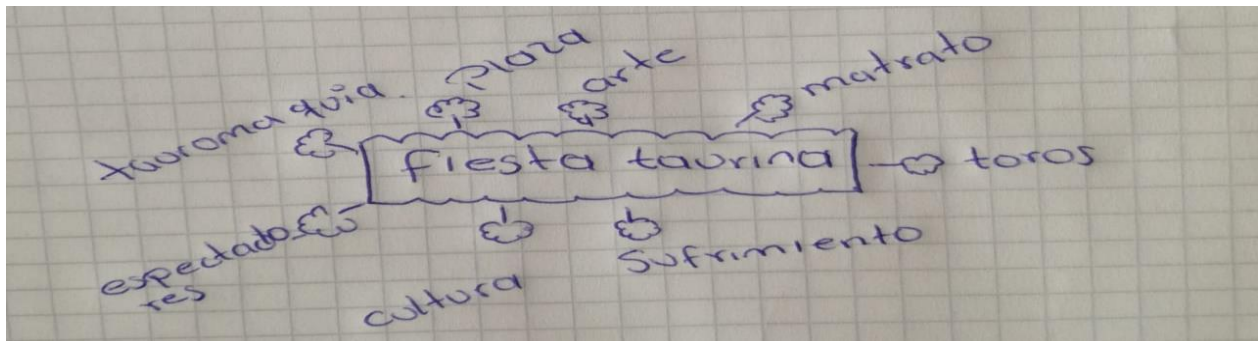
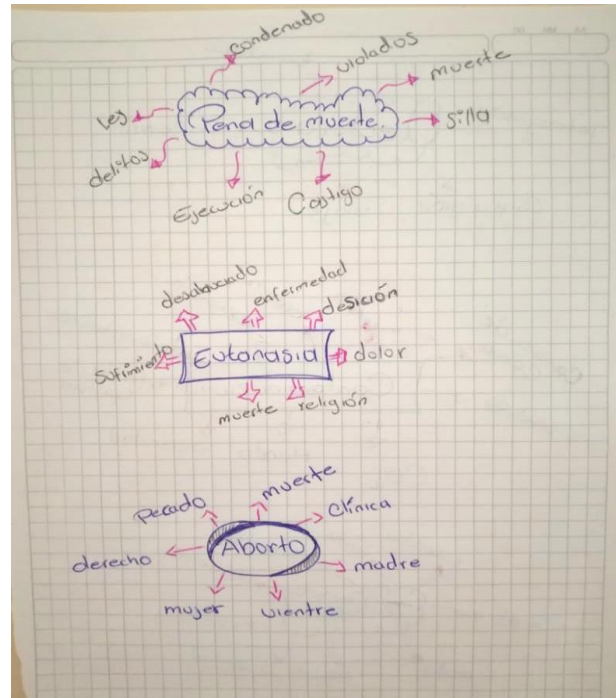
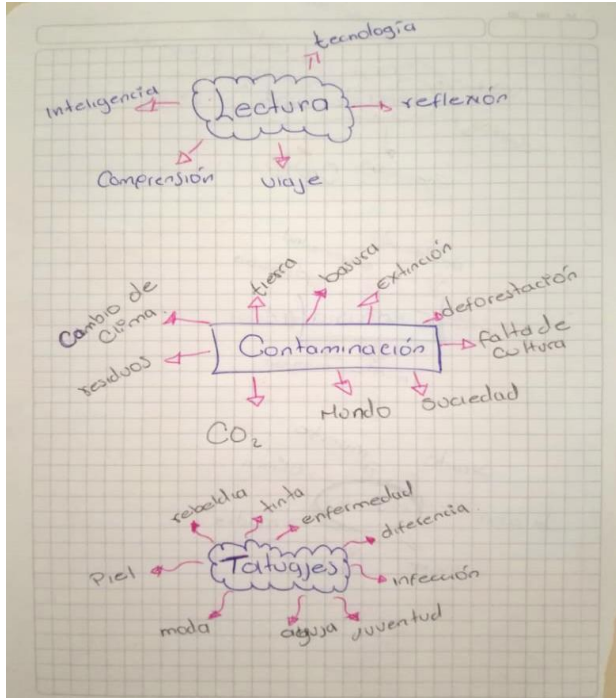


Figura 40

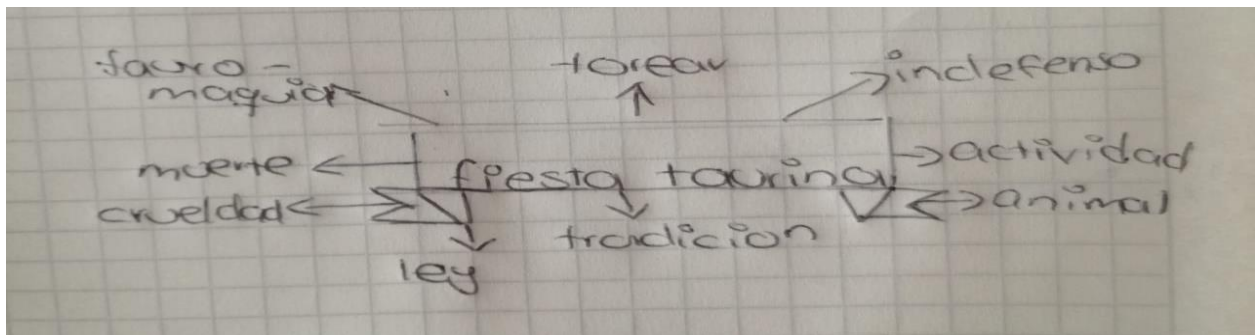
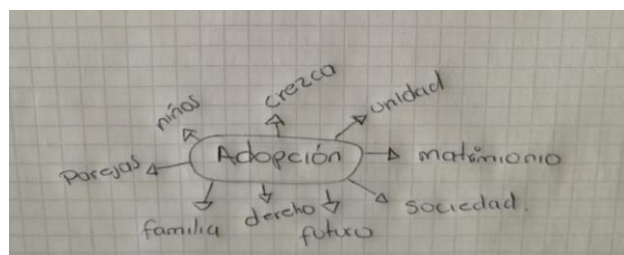
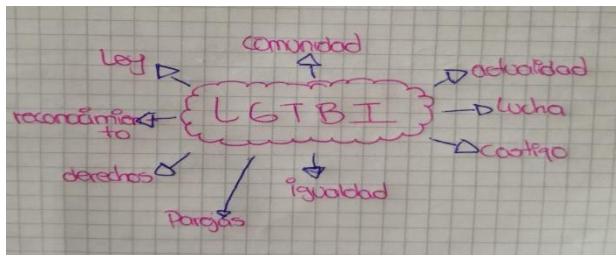
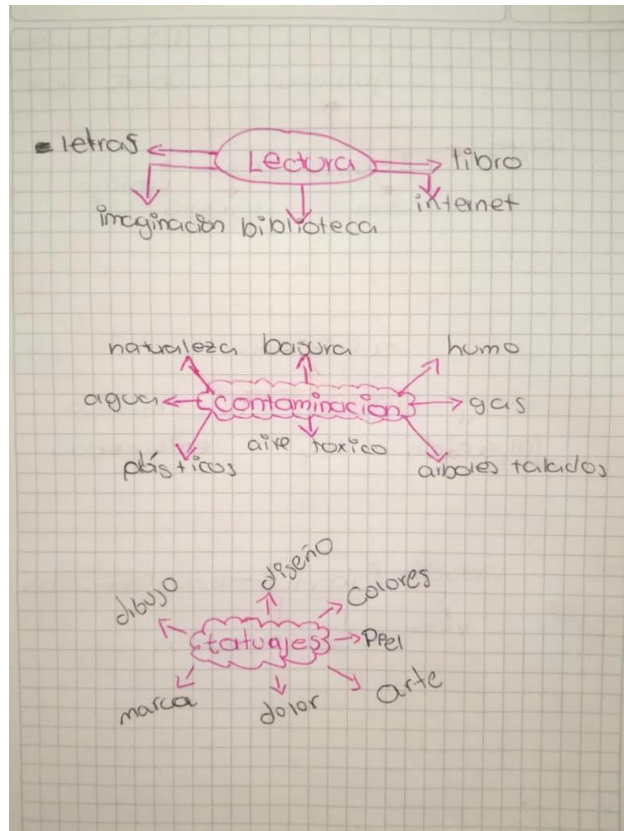
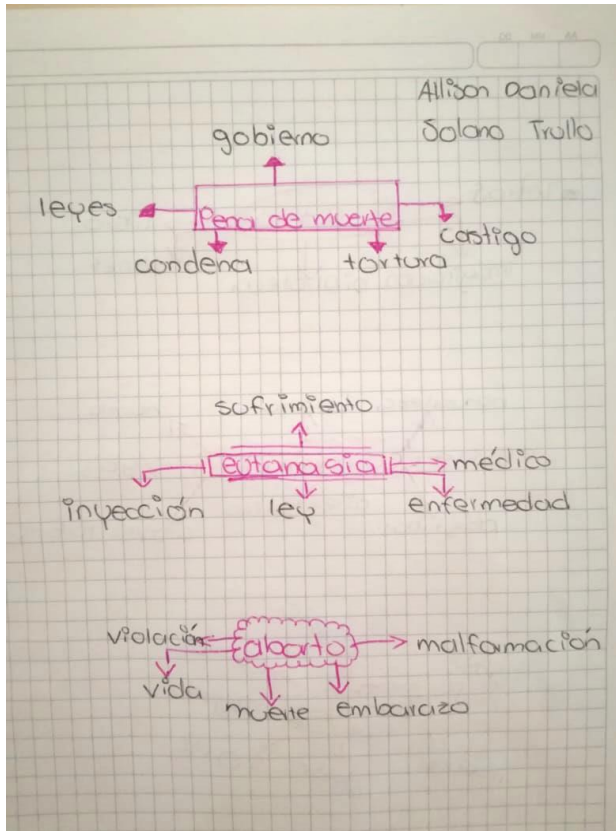


Figura 41

Anexo 14**EJERCICIO:**

En este ejercicio, te presentamos un texto en el que entre distintas palabras homófonas tendrás que elegir la adecuada según el contexto.

TEXTO:

Cuando aquella mañana Antonio se disponía (a / ah / ha) coger su coche para ir a trabajar, encontró que este estaba totalmente (abollado / aboyado). Cuántas veces se había sentido (alagado / halagado) por las miradas que despertaba su flamante auto y ahora lo hallaba así. Se dijo que para sí mismo que debía (aprehender / aprender) de esto y empezar a guardar el coche en garaje. Él se creía un (as / has) de la conducción y le molestaba que la gente fuera condujera a lo loco. Antonio desmotó la (vaca / baca) del coche, que tenía lista porque dentro de unos días partiría de vacaciones con su familia, y llevó el coche al taller. Esperaba que tuvieran alguna hora (vacante / bacante) y no le hicieran esperar mucho porque realmente necesitaba su coche.

Anexo 15

Texto

La Mañana de Antonio

Cuando aquella mañana Antonio se disponía (a - ah - ha) a coger su coche para ir a trabajar encontró que este estaba totalmente abollado - aboyado. Cuantas veces se había sentido alagado - halagado con las miradas que despertaba su flamante auto y ahora lo hallaba así. Se dijo para sí mismo que debía aprender - aprehender a guardar el coche en el garaje. Antonio desmontó la vacca - vacca que tenía lista porque partiría de vacaciones con su familia y llevó el coche al taller y esperaba que tuviera alguna hora vacante - vacante y no le hiciera esperar mucho realmente necesitaba su coche.

A = Primera letra del abecedario
Preposición.

abollado = Hacer una depresión de una superficie con un golpe. Adornar con bollos o relieves.

Aprender = Adquirir conocimientos por medio del estudio.

Vaca = Animal, mamífero que produce leche.

Baca = Parte superior de los automoviles donde se colocan los equipajes

Vacante = Sacerdotisa de Baco. Fig. Mujer ebria.

Vacante = Que está sin ocupar. Dicho de un cargo un empleo o una dignidad

APRENDIENDO DE MIS ERRORES.

Cuando aquella mañana Antonio se disponía (a - ah - ha) a coger su coche para ir a trabajar encontró que este estaba totalmente abollado - aboyado. Cuantas veces se había sentido alagado - halagado con las miradas que despertaba su flamante auto y ahora lo hallaba así. Se dijo para sí mismo que debía aprender - aprehender de esto y empezó a guardar el coche en el garaje. Antonio desmontó la vacca - vacca que tenía lista porque en unos días partiría a vacaciones con su familia y llevó el coche al taller. Esperaba que tuviera alguna hora vacante - vacante y no le hiciera esperar mucho realmente necesitaba su coche.

Abollar: producir hundimiento en una superficie al apretarla o golpear

Halagado: hacer ^{dar} ^{notivo} ma de justificación o envanecimiento.

Aprender: Adquirir conocimiento.

vacca: parte superior del automóvil donde se colocan los equipajes

vacante: Apliquese al cargo y empleo sin proveer

a: Primera letra del abecedario español y del origen latino internacional que representa un fenómeno vocálico central

UNA DURA MAÑANA

Cuando aquella mañana Antonio se disponía (a - ah - ha) a coger su coche para ir a trabajar encontró que este estaba totalmente aboyado - abollado. Cuantas veces se había sentido alagado con las miradas que despertaba su flamante auto y ahora lo hallaba así. Se dijo para sí mismo que debía aprender de esto y empezó a guardar el coche en el garaje. Antonio desmontó la vacca del coche que tenía lista porque dentro de unos días partiría de vacaciones con su familia y llevó el coche al taller. Esperaba que tuviera alguna hora vacante y no le hiciera esperar mucho realmente necesitaba su coche.

vacante: que está sin ocupar

Baca: Parte equipaje

Aprender: Adquirir el conocimiento de algo, por medio del estudio o la experiencia.

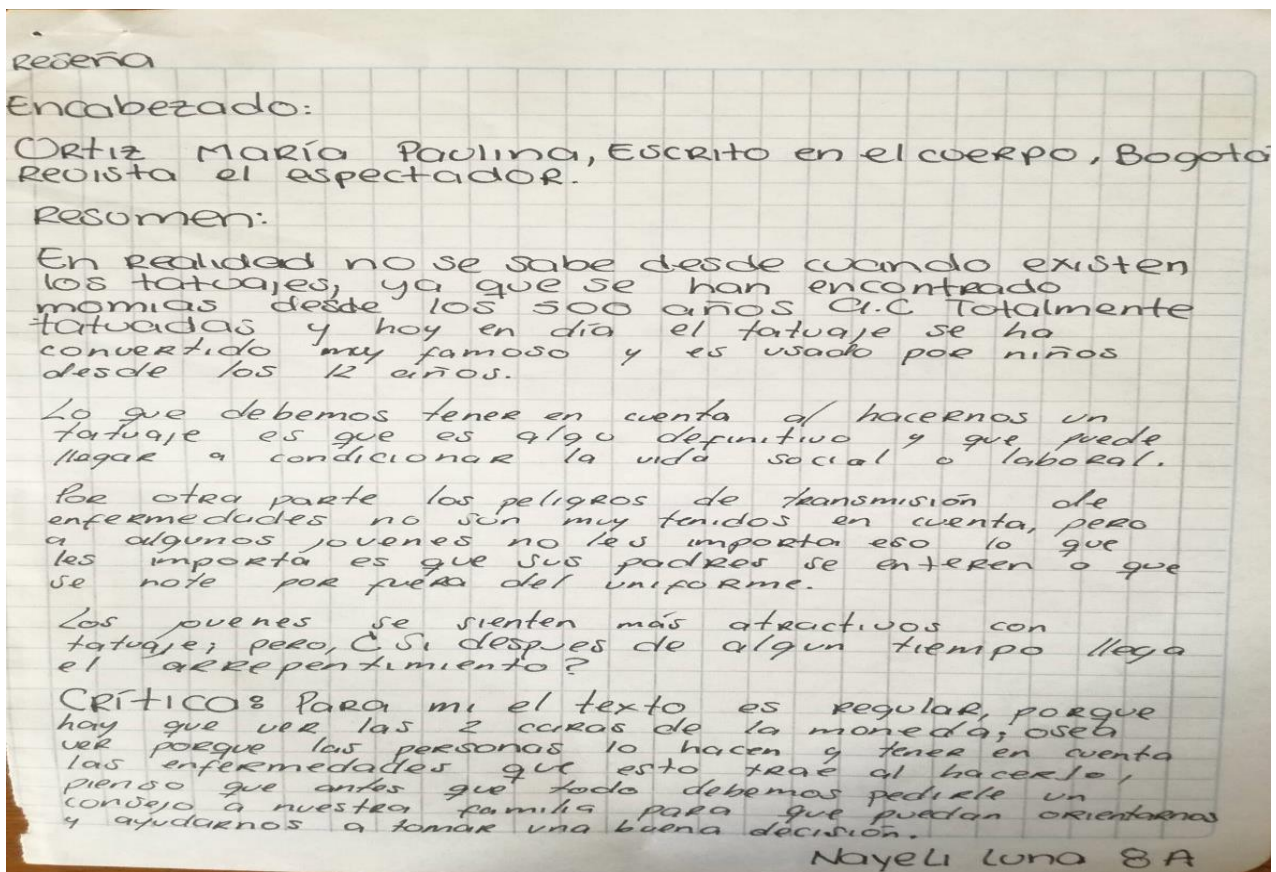
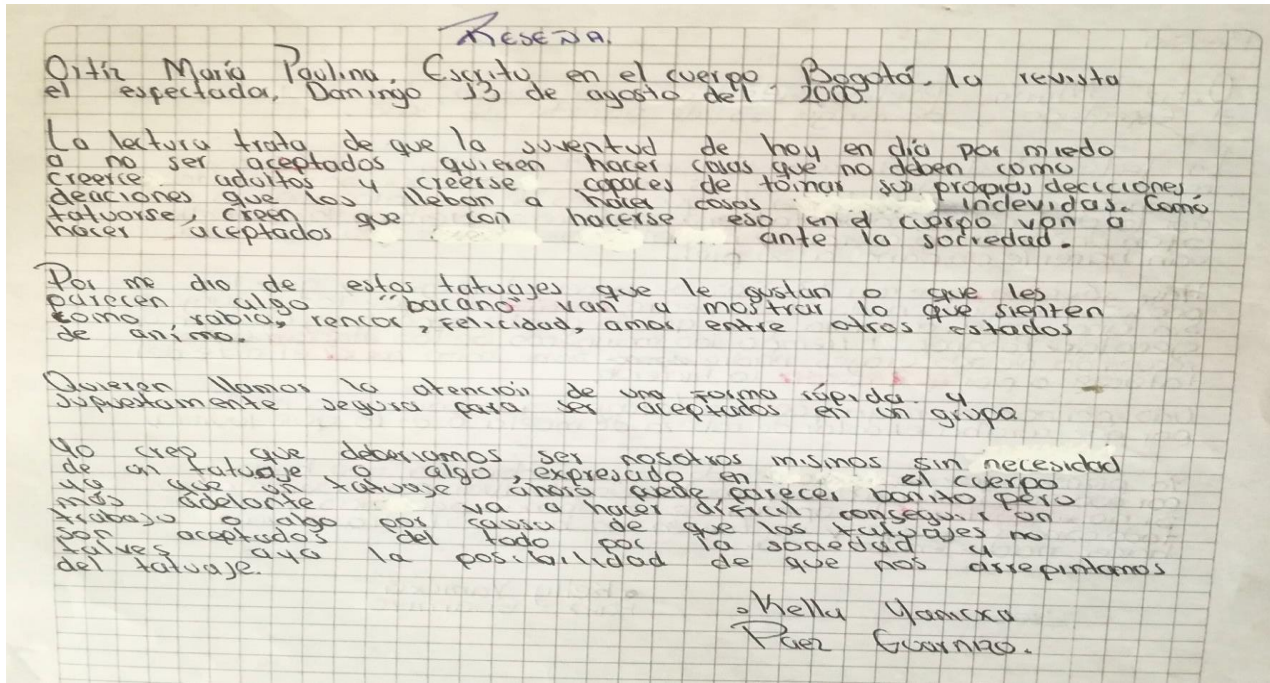
Halagado: Acción y efecto de darle importancia a alguien

Abollado: Redujar formando bolones

A = Representa un fonema vocálico, abierto y central

Figura 42

Anexo 16



RESEÑA

nombre: _____ materia: _____ d _____ m _____ a _____

Oritz María Paulina, ESCRITO EN EL CUERPO, Bogotá D.C.
 Revista el Expectador
 13 de Agosto del 2000

El texto "Escrito en el Cuerpo" habla de que cada vez aumentan los jóvenes que se tatúan por expresar su rebeldía, además de tatuarse por todo, con un diseño "Bacano" que ven en revistas de moda, los tatuajes los hacen sentir aceptados y arriesgados.

Habla también de la historia de los tatuajes por alrededor del tiempo que son desde 2200 a.C. con una momia en el Egipto, seguido de Asia en el 500 a.C. después Polinesia, los puertos Europeos y al final todo el mundo.

Con el pasar del tiempo de mala fama de los tatuajes, hoy es una moda acompañada del piercing, que son perforaciones del cuerpo que también es otra práctica milenaria.

Escrito en el cuerpo termina realizando preguntas como ¿Por qué se realizan tatuajes los jóvenes de hoy?, y muchas otras que tienen su respuesta.

Para hablar de este texto debemos empezar con su forma de referirse al tatuaje que no es una forma muy directa, es decir es una manera implícita de crítica al tatuaje. También es de anotar la historia que da a conocer al lector que está basada en investigaciones científicas en las cuales también nombra a las personas que los realizaron.

"Escrito en el Cuerpo" tiene un encanto de entretener y de poner interés por el tema a lector lo cual hace que este texto se parezca mucho a otros, también puestos o expuestos en la Revista el Expectador que podríamos decir que tiene un encanto de encantar.

Lo que queda es felicitar a María Paulina Ortiz por este artículo que nos informa y entretiene.

Miguel Ángel Ipiá U.

Anexo 17

Reseña

Andrino. Eutanasia infantil: ¿sí o no? Bogotá: Semana. 2018

En el debate encontramos distintas posiciones respecto a la eutanasia infantil, acerca de la posibilidad en la que los menores de 18 años decidan sobre sus vidas en caso de enfrentar una enfermedad terminal. Partiendo de ello muestra las manifestaciones de distintas partes, por un lado, si no se garantiza el derecho a la salud, cómo dar garantía de una muerte digna. También abarca el hecho de que un menor carece de la madurez psicológica adecuada de un asunto tan sensible como lo es la eutanasia.

Semana desarrolla este debate, con participación de cuatro personajes conocedores del tema dividiéndolo así en opiniones distintas.

En primer lugar participa una médica psiquiatra dando a conocer su punto de vista sobre el tema, da cifras proporcionales a la realidad colombiana refiriéndose al ineficiente sistema donde no se garantiza el derecho a la salud.

En segundo lugar, un médico de cuidado paliativo, por su parte desarrolla la idea de estar de acuerdo con esta medida siempre y cuando al niño se le hagan los análisis correspondientes y tenga acceso a los cuidados. En su posibilidad de que por un lado los niños no tengan claro lo que significa el concepto por lo cual se toma un poco confusa la decisión para ellos.

Una última posición tratada fue la de un abogado y comunicador social quien interpuso una acción de tutela ante Consejo de Estado para que se detuviera el proceso de reglamentación adelantado por el ministerio de salud. En donde su planteamiento es que Colombia en la firma de unos convenios se comprometió a la protección de los derechos de los niños y esta reglamentación va en contravía de lo mismo, alude también a que los EPS no dan la adecuada atención a los niños con enfermedades terminales.

El debate de la revista Semana, enseña diversos aspectos a tener en cuenta sobre la eutanasia infantil, desembocando todos en que uno de los problemas radica en la poca garantía de derecho a la salud en territorio colombiano, aportando así posiciones importantes de personas de diferentes áreas del conocimiento acerca de lo tratado, concluyendo a la par que lo relevante aquí es el bienestar y el velar por los derechos de los niños

Henry Steven Bastidas

Ver figura 50

Reseña

"La fiesta brava sigue toreando a la polémica en Colombia".
Bogotá: Agencia EFE, periódico el espectador enero 26, 2018

Desde hace mucho tiempo ha habido un fuerte debate sobre si es necesario o no abolir esta actividad que para algunos es una tradición, fiesta y cultura; para otros es visto como acto de crueldad y sufrimiento hacia un animal indefenso.

La temporada taurina de Bogotá continúa signada por la polémica de quienes la defienden y los que se oponen radicalmente, entre otros el gobierno, el cual presentó un proyecto de ley con el que busca ponerle fin a la tauromaquía en el país. Esta polémica taurina se da principalmente en nuestra capital Bogotá pero también tiene lugar en ciudades como Cali, Medellín y Manizales, esta última es la que tiene más influencia de esta actividad, sin embargo, aunque posee muchos ciudadanos a favor, también los tiene en contra, la Corte Constitucional se ha pronunciado varias veces respecto al tema, destacó que la Cámara Baja recibió a finales del año pasado 90.000 firmas de ciudadanos inconformes que solicitaron prioridad a la discusión del proyecto que prohíbe la tauromaquía.

Muchos de las personas que están de acuerdo con la realización de esta actividad afirman que es arte y cultura de lo cual todo es mentira, ¿Arte? ¿Cultura? el simple hecho de que un toro muera acribillado en medio de un espectáculo donde los espectadores aplauden, es una total ofensa, más allá de lo político, cultural o de los que ellos quieren creer, ¿por qué un animal debe luchar por su vida, ser torturado o indignado o costar

del entretenimiento de un grupo de personas? realmente esta no es una lucha entre humanos, toros, tauroinos y anti-tauroinos, esta es una lucha por la integridad y la vida de un animal que siente y es un ser totalmente indefenso ante los humanos.

Este artículo pone en tela de juicio diversas opiniones que existen acerca de la tauromaquía, si de verdad es una tradición o un acto cruel y sangriento, si de verdad hay que conservarla o cortarla de raíz.

Allison Daniela Solano

Figura 51

RESEÑA

Salud. El aborto: un derecho que aún no es fácil ejercer en Colombia. El tiempo 7 mayo, 2016.

En el artículo propuesto, se aborda el tema del aborto en Colombia. Para ello, se sirve de una estructura expositiva cuyo principal interés es dar a conocer los avances dados en los diez años posteriores a su despenalización y las opiniones realizadas por personas dedicadas al estudio de este tema.

El aborto en Colombia se hace legal bajo la sentencia C-355 del 1o de mayo del 2006 en tres casos específicos: violación, riesgo para la vida y la salud de la madre y malformaciones del feto incompatibles con la vida, esta sentencia cubre a las madres del país en términos de garantía de sus derechos sexuales y reproductivos, pero esto no es llevado del todo a cabo ya que la mujer al querer abortar es sometida a trámites que la llevan a transitar de un lado para otro, apenas una de cada cinco logra su objetivo; la demás se ven obligadas a seguir con sus embarazos o a acudir a sitios clandestinos para abortar, sometiendo a todos los riesgos que eso conlleva.

En Colombia como sabemos el registro de abortos legales ha tenido un incremento, el número de interrupciones voluntarias legales del embarazo (IVE) en diez años, a la luz de la sentencia, oscila entre 27.000, registrados por el Ministerio de salud, y 44.000 reportados por activistas, pero por otro lado el bioeticista Pablo Arango, de la Universidad de la Sabana, considera que "la sentencia ha alimentado, durante diez años, el respeto por la vida humana, si se tiene en cuenta que desde la primera un embrión contiene el genoma de un individuo... Permitir legalmente que se mate es una estupidez."

El artículo escrito por Salud, propone un tema que, aunque lleva cierto tiempo sigue siendo novedoso y polémico. Maneja un lenguaje técnico, pero esto no impide que cualquier persona entienda lo expuesto. Ayuda a aclarar ciertas dudas generadas al momento de discutir sobre el, basándose en estadísticas y opiniones de personas expertas en el tema.

Jose M. Parame

Figura 52

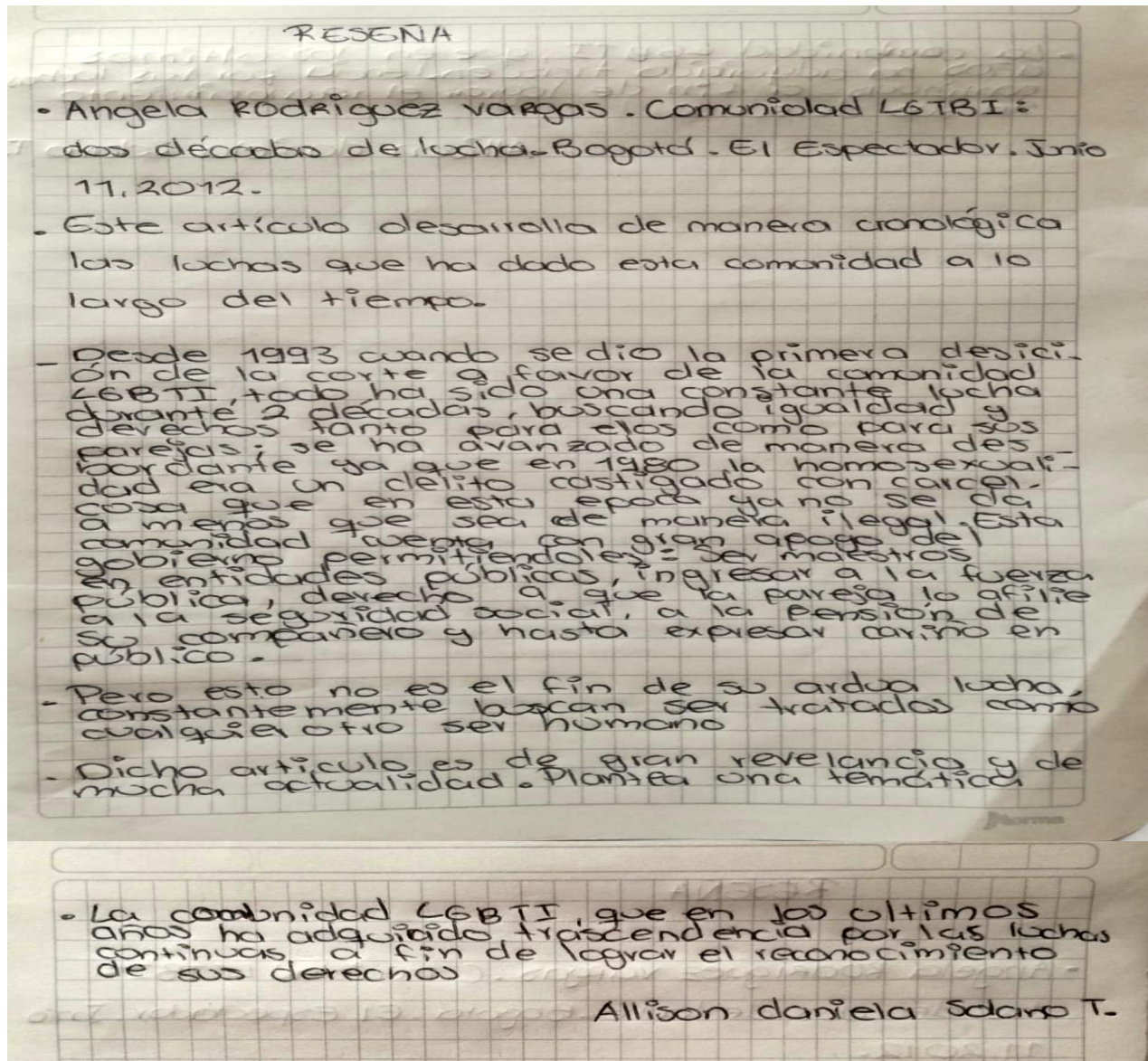


Figura 53

Reseña García Hernández Alejandro

La pena de muerte no se puede reestablecer en Colombia

Prosperidad de justicia y desarrollo

9 de octubre 2017.

Alejandro García Hernández, es un abogado de la Universidad Nacional de Colombia. Bilingüe con estudios en inglés académico de la Universidad Caledoniana de Glasgow, Escocia. Columnista en temas relacionados con el derecho e historia, conocido por su obra llamada "La pena de muerte no se puede reestablecer en Colombia" esta obra ha sido criticada debido a que es un tema muy controversial en la actualidad.

Analizando el texto encontramos muy buenos argumentos los cuales el autor para convencer y dar a entender porque no se puede reestablecer la pena de muerte en Colombia.

En los dos primeros párrafos da una breve introducción al tema, dando a conocer sobre lo que es la pena de muerte y en qué caso se podría judicializar a una persona con esta condena; a partir del tercer párrafo hasta el cuarto, el texto empieza a hablar sobre algunos casos importantes que conmovieron a las personas y donde se debió aplicar este castigo; en el párrafo 5 se evidencia la postura del autor, ya que dice a través de argumentos objetivos por qué la pena de muerte no debe ser aceptada en Colombia.

Finalmente se presenta la condena como castigo sumamente difícil de aplicarse de acuerdo con el punto de vista de varios senadores, por lo que esto implica en el país y a la ley que se rige, además dice que si la pena se aplica en Colombia sería vía acto legislativo.

El texto desarrollado por García, es sumamente interesante en cuanto a la manera en que presenta sus argumentos para defender su punto de vista. Algo que se resalta en el texto son el tipo de argumentos utilizados yendo más allá hacia la parte investigativa.

María P. Sánchez

Figura 54

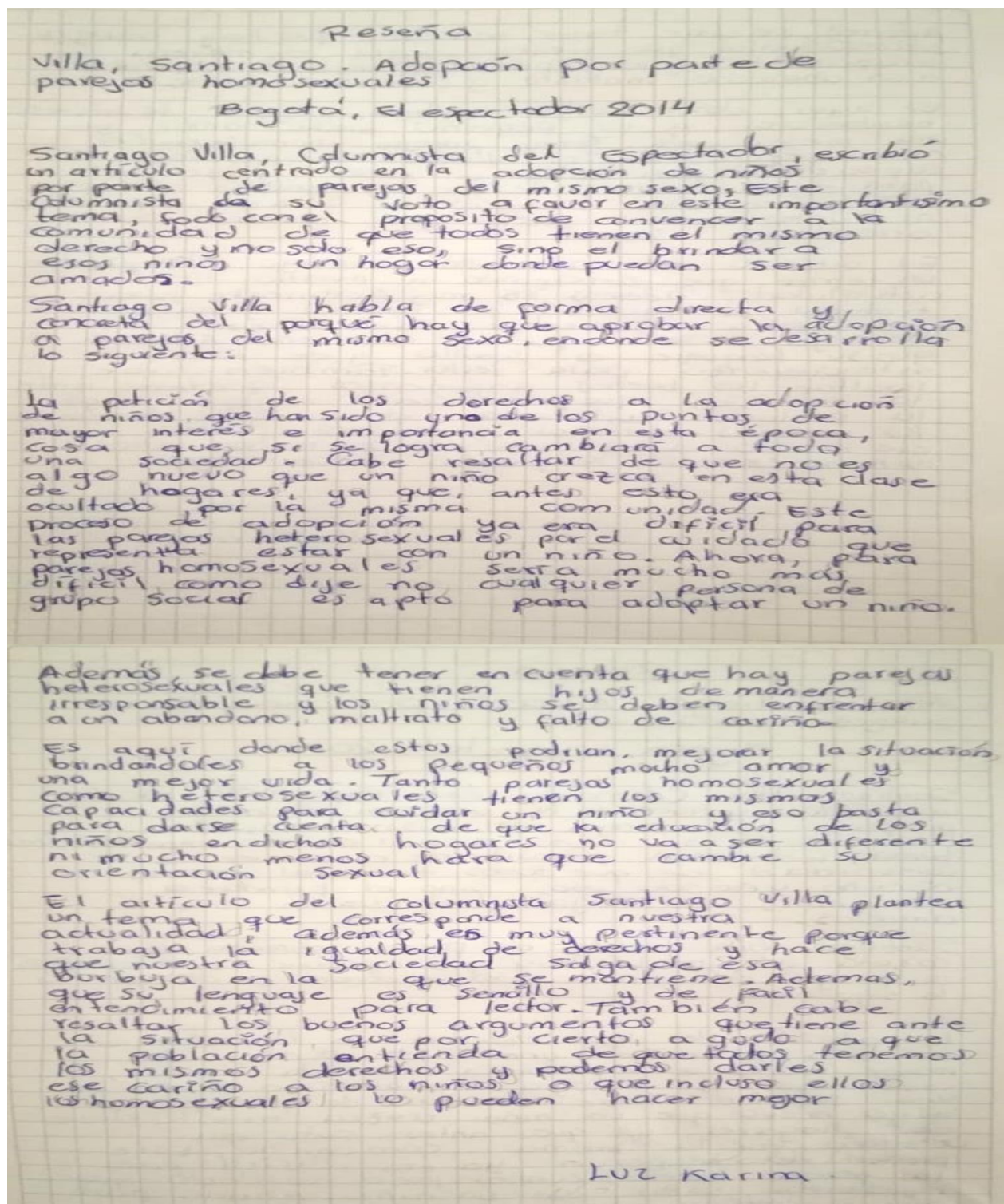


Figura 55