

CAPÍTULO

6

**La lectoescritura:
Aproximación a una propuesta metodológica en el desarrollo
de las competencias discursivas del estudiante adulto***

*Wilson Reinaldo Cifuentes Lombo, Juan Carlos Palacios García, Wilson Pinzón
Montenegro, Jorge Orlando Prieto López, Luz Dary Quintero Zamora
Colegio Salesiano de León XIII*

Resumen

El presente artículo tiene por objeto presentar la experiencia y resultados alcanzados en el desarrollo de una secuencia didáctica en el área del lenguaje que propende por el mejoramiento de las competencias discursivas, comprensión lectora y producción escrita, en 26 estudiantes adultos que cursan el ciclo lectivo especial integrado 5 (grado décimo). El proyecto, con enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, se desarrolló en cuatro fases: a) *Fase aplicación de encuesta, historia lectora*: constató los factores externos o sociales que han incidido en el estudiante adulto como lector; b) *Fase lectora*: evidenció, como diagnóstico, el nivel inicial de comprensión lectora con base en dos textos escritos, lírico y narrativo; c) *Fase*

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP – Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008 – 2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Sandra Patricia Rojas Arias (Psicóloga y magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia).

escritora: estableció los niveles de creación y recreación de textos narrativos, fundamentado en la historia de vida de los estudiantes; d) *Fase lectoescritora*: sintetizó y evidenció los avances de los discentes luego del desarrollo de las tres primeras fases. Los resultados obtenidos, cualitativos y cuantitativos, consideran además de los desempeños del estudiante, el proceso didáctico desarrollado por el docente, factor determinante en la optimización de su quehacer pedagógico.

Introducción

Una situación paradójica define a la sociedad posmoderna en la llamada era de las comunicaciones: su nivel de efectividad comunicativa, a través del uso del discurso y las habilidades formales presentes en él, es en realidad deficiente. En la era de las comunicaciones no hay comunicación. Tal hecho se constata, en primera instancia, en los individuos y sus factores constitutivos psicológico, emocional y físico; posteriormente, en los escenarios familiar, escolar, laboral, social, cultural y político, de los cuales hace parte el individuo y debe *enfrentar* a diario. Situación crítica y nociva que extralimita el ambiente local y hace evidente el caos sociocultural, político y económico de los ciudadanos y leyes que conforman las naciones del mundo entero.

Identificada esta circunstancia adversa, surge una serie de interrogantes de difícil respuesta, que genera inquietudes e incentiva, en nuestro caso, para lograr, por lo menos, soluciones en circunstancias, tiempos y espacios relativos. ¿Por qué la escuela, a pesar de ser consciente de dicha problemática, no toma medidas contundentes en el asunto?, es uno de los cuestionamientos que requiere de nuestra atención, en aras de consolidar el nivel discursivo, como medio de comunicación de los estudiantes que acuden a nuestras aulas y hacen parte de nuestro sistema social.

De ahí la importancia de considerar al docente del Colegio Salesiano de León XIII, en el marco de la educación formal para adultos, como alternativa de solución, ante este y otros inconvenientes similares. Situaciones que hemos tratado de solucionar en los últimos tres años de labores académicas y formativas, a través de actividades como: a) *Seminario interdisciplinario de lectura y escritura*, para desarrollar metodologías que mejoren los niveles de comprensión y producción de textos; b) *Elaboración e implementación de guías de estudio*, que los docentes diseñan, por ciclos y áreas del saber; c) *Exámenes bimestrales tipo ICFES*, elaborados y aplicados en las diferentes disciplinas para corroborar los procesos de construcción de conocimientos y desarrollo de competencias; d) *Concurso de ortografía*, elaboración y aplicación de pruebas en las que los estudiantes demuestran sus habilidades en este aspecto formal de la lengua; e) *Periódico mural*, producción estudiantil de artículos de interés general; f) *Boletín Salesiano*, medio informativo mensual con información institucional; g) *Ponencia interdisciplinaria de docentes*,

actividad semestral en la que se presenta a los estudiantes un tema de actualidad e interés general desde la perspectiva de cada una de las áreas disciplinares.

En este contexto surge la puesta en práctica y socialización del presente proyecto, experiencia significativa, en tanto considera aspectos fundamentales del desempeño de las competencias discursivas como son la lectura y escritura, en el contexto educativo. El desarrollo del proyecto tiene como epicentro la siguiente situación problema:

¿Qué incidencia tiene la implementación de una metodología del lenguaje que propenda por el desarrollo de una didáctica pertinente en el docente e incentive y mejore en el estudiante adulto los desempeños en materia de la lectoescritura en el marco de la escuela y el mundo de la cotidianidad?

Los propósitos fundamentales respecto a los estudiantes fueron: mejorar sus niveles de interpretación, argumentación y proposición, con lecturas de tipo literario (poesía y cuento) y periodístico (narrativo-informativo); incrementar su nivel de producción escrita a partir de sus historias de vida, en las que la narración y el lenguaje estético son analizados desde la óptica de los aspectos formales que hacen posible la producción de textos (microestructura, macroestructura y superestructura). En relación con los docentes, el interés se orientó a innovar el desarrollo de las actividades didácticas que resulten exitosas y favorables para el currículo escolar de adultos.

El proyecto se desarrolló con la participación de 26 estudiantes adultos de ciclo 5, décimo grado, del Bachillerato Formal para Adultos del Colegio Salesiano de León XIII, jornada de la noche, y un equipo conformado por cinco docentes: dos del área de lenguaje, uno de matemáticas, uno de informática y uno de ciencias naturales.

El proyecto se caracterizó por ser cualitativo y cuantitativo, donde la didáctica del lenguaje se consideró desde la investigación y la lingüística aplicada. Para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto, que comenzó en julio de 2008 y culminó en mayo de 2009, bajo la asesoría y patrocinio del IDEP y la Universidad Nacional de Colombia, se desarrollaron dos momentos: el primero, comprendido entre julio y noviembre de 2008 (fase en la que se consolidó la fundamentación teórica que permitió la realización del proyecto); el segundo, adelantado entre febrero y mayo de 2009, presentó, a su vez, dos momentos específicos: el de trabajo de campo (febrero y marzo) y el de sistematización y socialización de la experiencia (abril y mayo).

A su vez, el trabajo de campo se desarrolló en cuatro momentos específicos: a) *Fase aplicación de la encuesta, historia lectora*: actividad que determinó los factores

externos o sociales que han incidido en el estudiante adulto en su función como lector; b) *Fase lectora*: actividad que evidenció, a manera de diagnóstico, el nivel inicial de comprensión lectora con base en dos textos escritos, lírico y narrativo; c) *Fase escritora*: actividad que estableció los niveles de creación y recreación de textos narrativos, sustentado en las historias de vida de los estudiantes; d) *Fase lectoescritora*: actividad final que, a manera de síntesis, hizo evidente los avances de los discentes luego del desarrollo de las tres primeras fases, en el lapso de un mes de trabajo didáctico.

Fundamentación teórico-conceptual

El desarrollo del proyecto requirió la revisión de dos tipos de paradigmas: por un lado, el que consolida el afianzamiento de las competencias en el estudiante adulto, desde las dos perspectivas propuestas, lectura y escritura; por otro, la consideración de la pragmática, el aprendizaje significativo y el modelo constructivista como enfoques en los que se sustentó, según los objetivos del proyecto, la secuencia didáctica de la lectoescritura.

En relación con la lectura asumimos dos planteamientos: el primero, desde la perspectiva de quienes consideran la lectura como un proceso de tipo mental, complejo, que supera los niveles de codificación y decodificación de signos verbales, la *Pedagogía Conceptual* y su propuesta de la *Teoría de las seis lecturas*; el segundo, desde la perspectiva de quien desempeña el oficio de lector y escritor y comparte sus apreciaciones sobre lo que es la lectura según la experiencia del escritor colombiano William Ospina.

La *Teoría de las seis lecturas*¹ sostiene que este proceso se desarrolla a partir de seis etapas diferenciadas que hacen posible la construcción del conocimiento: en primer lugar se cuenta con la lectura *fonética*, proceso en que se leen palabras mediante el análisis y síntesis de los fonemas (sonidos de la lengua); posteriormente, se desarrolla la *decodificación primaria*, es decir, la determinación del significado de las palabras; en tercer lugar, se tiene la *decodificación secundaria*, que consiste en hallar las proposiciones que subyacen en los enunciados; luego, la *decodificación terciaria*, en la que es preciso encontrar la estructura básica de ideas presentes en el texto; posteriormente, la lectura *categorial*, en la que es preciso encontrar la estructura argumental y derivativa del escrito; y, por último, la lectura *metasemántica*, en la que se contrasta el escrito con el autor, la sociedad, y los productos de la cultura, entre otros (De Zubiría, 1999, p. 75).

1 De Zubiría Samper, M. (1999). *Teoría de las seis lecturas -Tomo I-*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Por su parte, el escritor William Ospina, en el ensayo *Lo que entregan los libros*², hace la reflexión sobre la importancia de la lectura como necesidad en el quehacer cotidiano de todo ser humano, como política de vida que contribuye a mejorar las condiciones en la existencia del individuo y la sociedad, sin olvidar que todo aquello que está constituido por signos extralingüísticos también es motivo de interpretación a través de la lectura. Considera, además, la lectura como proceso que trasciende la decodificación de signos lingüísticos, formas verbales adquiridas en los primeros años de formación académica, y la asume como “(...) un arte creador, sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría, y es también una manía, una obsesión, un tranquilizante, una distracción y sobre todo una felicidad:” (Ospina, 2003, p. 196). Según lo referido, la lectura tiene funciones múltiples, benignas y vitales para el hombre, que le proporcionan, además del consabido conocimiento, un verdadero éxtasis en el transcurrir de su existencia.

Así mismo, resalta la importancia de llegar a la lectura como un acto de voluntad: toda actividad humana, exigida como obligación genera repulsión (Ospina, 2003, p.196). Desde esta consideración, la misión del docente, además de enseñar a leer, es lograr que el estudiante sienta amor por la lectura, generando en él el deseo incondicional del descubrimiento.

El escritor colombiano concibe también la adquisición del conocimiento a través de la praxis en el marco de la cultura; no obstante, el conocimiento más productivo se logra mediante la lectura, y considera al libro, objeto físico de la lectura, como la memoria óptima de la humanidad. Contempla, además, la lectura como un acto de recreación, es decir, un acto en el que el individuo puede aportar, *iluminar los textos visitados*, gracias al diálogo suscitado entre él y el texto mismo.

Seguidamente, refuerza el proceso creativo de algunos escritores a partir de la consideración de textos escritos previamente, es decir, de la intertextualidad, como en el caso de las obras del dramaturgo inglés William Shakespeare (Ospina, 2003, p. 200). Destaca, así mismo, el poder creativo de los escritores al dar vida a personajes ficticios que con el paso del tiempo — años y siglos — logran adquirir *vida real* en la imaginación de los lectores, e incluso, llegan a ser más reconocidos que sus propios autores. Ejemplo de ello, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* (Ospina, 2003, pp. 200-201).

La lectura se asume, entonces, como un diálogo entre el texto y el lector que permite la abstracción y concreción de mundos infinitos en la mente del lector. En dicho diálogo se establecen niveles de complejidad que exigen al lector ir de

2 Ospina, W. (2003). *La herida en la piel de la diosa*. Bogotá: Aguilar.

la (re)creación elemental a la (re)creación abstracta: “(...) Nietzsche tiene razón cuando afirma que cuanto más abstracto es un arte, tanto más creadora es la relación con él.” (Ospina, 2003, p. 203).

Finalmente, reafirmando la idea anterior, W. Ospina exalta el lenguaje de la poesía; el uso de recursos literarios figurados (lenguaje connotativo), conlleva a sentidos ambiguos, exigiendo del lector una mayor abstracción, de acuerdo con su nivel de idoneidad (Ospina, 2003, p. 203).

En relación con la escritura, también se consideran dos puntos de vista: el enfoque propuesto por las profesoras Clemencia Cuervo Echeverry y Rita Flórez Romero sobre cómo aprender a escribir; y la experiencia del escritor, Aidan Chambers, su percepción y recomendaciones a la hora de escribir.

Sobre las apreciaciones de las profesoras Flórez y Cuervo en su obra *El regalo de la escritura*³, la escritura, en primer término, es un proceso que desarrolla operaciones mentales, según la sustentación de los modelos cognitivos contemporáneos. A partir del desarrollo de dichas operaciones la persona que escribe pone en juego una serie de procesos simultáneos y complejos que le permiten ser coherente y adquirir un estilo particular o propio. Dichas simultaneidades se aprecian en los requerimientos básicos que se deben tener presentes al momento de escribir o producir un texto y están relacionados con: el contenido (qué se va a escribir); el propósito (para qué se va a escribir); y, la estructura del texto (cómo se va a configurar el escrito) (Cuervo y Flórez, 2005, pp. 43-44).

Así mismo, las autoras proponen otra categorización que comprende las operaciones de alto nivel (composición del escrito) y operaciones de bajo nivel (elementos formales del escrito) (Cuervo y Flórez, 2005, p. 45).

Tanto la primera categoría, como la segunda, se han de tener muy presentes en la producción de textos, que a su vez comprende: a) La planeación, con fundamento en tres aspectos específicos: generar y organizar ideas; considerar las finalidades del texto, su estructura y lector potencial; y como primer momento en la producción, pues planear e iniciar el escrito son procesos simultáneos; b) La transcripción o traducción, o materialización de las ideas, a través del registro físico en el papel o el computador; se considera, además, el escrito en sus primeras fases, como producto no terminado que, paulatinamente, se va acondicionado a las necesidades formales y de sentido que pretende el escritor. c) La revisión y edición, fase de acondicionamiento del texto, en procura de su versión final; se tienen presentes los aspectos de estructura superficial y profunda, además de la organización ge-

3 Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

neral del texto o superestructura; d) La recurrencia, o proceso en el que se acude a cualquiera de las tres fases mencionadas anteriormente, sin tener que seguir un orden establecido, en tanto que la naturaleza flexible de la escritura lo permite; así, el escritor puede volver a replantear, corregir y producir, cuantas veces sea necesario, según sus intenciones comunicativas (Cuervo y Flórez, 2005, pp. 46-50).

El segundo enfoque sobre la escritura se sustenta en las apreciaciones hechas por el escritor Aidan Chambers en su texto *Un consejo para escritores principiantes: "Cuando se trata de escribir, eres lo que lees"*⁴. Allí corrobora la relación recíproca dada entre los procesos de lectura y escritura; como paso primario, para desarrollar la escritura, pide al lector ser, ante todo, un buen lector. La lectura brinda las herramientas necesarias para ejercitarse en la escritura y viceversa. Sostiene además que un ejercicio apropiado de lectura es el de la escritura propia, pues permite leer y releer, con el fin de corregir, teniendo presente que al ser leído por otros, las ideas expresadas deben ser totalmente claras (Chambers, 2006, p. 107).

Chambers considera importante, a la hora de escribir, tomar como modelo los escritos de otros autores. Sin caer en el plagio, se pueden retomar estructuras de textos ajenos que, articulados con los propios, den cuenta de una creación novedosa y personal (Chambers, 2006, p. 107). Luego de estas dos consideraciones iniciales A. Chambers divide los tipos de lectura en cuatro categorías: a. Lecturas que incitan a escribir: hay lecturas amenas, que producen en el lector el deseo ineludible de hacer sus propias creaciones; b. Lecturas que informan sobre lo que se necesita saber: brindan al lector los elementos requeridos para la creación de textos escritos propios; c. Lecturas que enseñan a escribir o perfeccionan la escritura: proporcionan al lector modelos a seguir en la creación de obras propias; d. Lecturas que permiten el distanciamiento de los trabajos de escritura propios: con éstas el escritor — y lector, a la vez — logra alejarse, temporalmente, de su propio trabajo, tomando un nuevo aire que le resulte benéfico en su producción una vez la retome (Chambers, 2006, pp. 108-110).

Antes de considerarse escritor, A. Chambers, se asume como lector; la lectura hace de sí lo que realmente es como persona; y concluye su breve reflexión haciendo dos sugerencias a los lectores y potenciales escritores: en primer término, hacer un registro de las lecturas realizadas, que sirvan de ruta y orientación en el ejercicio de la lectura y la escritura. En segunda instancia, leer en forma pausada y escuchar, interna y externamente, lo leído, apreciando el sonido y ritmo de las palabras, en su intención de conducir al lector a los sentidos del texto. Es relevante considerar sus palabras finales sobre el objetivo final de la lectura y la escritura: "(...) disfrutarla tanto como para hacer de ella un motivo de goce permanente y vivir la vida en plenitud." (Chambers, 2006, p. 111).

4 Chambers, A. (2006). Por qué leer y escribir. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Con base en lo anterior, se estima que la práctica de la escritura ha de ser la mejor práctica de lectura. Y quien lee tiene a su alcance la posibilidad de ejercitarse en la práctica de la escritura. Así, nos enfrentamos a dos procesos de índole mental, correlacionados o recíprocos.

Para mencionar el aspecto esencial en la didáctica del lenguaje recordemos que, dos y tres décadas atrás, el proceso de lectoescritura se sustentaba, inicialmente, en el reconocimiento de fonemas y grafemas, continuar con sílabas, palabras y llegar finalmente a la base del método gramatical, la oración. Por lo tanto, era imprescindible hacer alusión a los elementos formales presentes en esta base gramatical: verbo, sustantivo, adjetivo, etc. Se presentaba así una *fragmentación*, descontextualizada, del lenguaje en sus partes constitutivas sin que, en la mayoría de los casos, se demostrara al estudiante la utilidad que todo ello implicaba en la comunicación y el quehacer cotidiano.

La pragmática, por el contrario, parte de expresiones significativas que en sí mismas contienen un nivel de sentido de acuerdo con las situaciones reales de la comunicación, suscitada entre un emisor, destinatario y enunciado, obviando, al máximo, las situaciones hipotéticas⁵. Otro aspecto relevante del lenguaje, desde esta perspectiva, es el análisis que hace del mismo como acto, como respuesta a la forma de ser del emisor y destinatario y sus actuaciones. Aspecto que se extiende a cualquier tipo de manifestación lingüística (literaria, periodística, descriptiva, coloquial, etc.), e incluso, extralingüística.

En cuanto al paradigma del aprendizaje significativo es preciso estimar que en el proceso didáctico de los adultos sus experiencias y conocimientos previos son de gran valor en tanto los relacionan con los nuevos aprendizajes. He ahí la importancia de acudir a los relatos de vida personal o *Historias de Vida* (HV) que, entre otros, sirven como recurso pragmático en el aula de clase.

Por último, en relación con el constructivismo, éste es el paradigma que exalta la consolidación propia del individuo gracias a la interacción de sus aspectos cognitivos, afectivos y sociales con el medio que lo rodea. Así, la construcción del conocimiento es una construcción del estudiante, en el que los conocimientos previos y la relación con los nuevos desempeñan un papel preponderante.

5 Escandell Vidal, V. (1996). Introducción a la pragmalingüística. Barcelona: Ariel, S.A.

Metodología

La metodología se sustentó con base en la articulación del aprendizaje significativo, el constructivismo y la pragmática.

Es preciso mencionar, en primera instancia, algunas características que definen el perfil de la población estudiantil adulta⁶: los 26 estudiantes pertenecen al Ciclo 5 (grado décimo), 13 hombres, 13 mujeres. La heterogeneidad en términos de edad, es uno de los aspectos más determinantes del grupo, pues participaron en la experiencia personas que oscilan entre los 17 y 50 años, con promedio de 24 años de edad; en relación con la estratificación social se tiene: los estudiantes pertenecen a los estratos 1 (4 personas: 15%), 2 (20 personas: 77%) y 3 (2 personas: 8%); un 73% de la población (19 personas) tiene como actividad diaria el trabajo; el 27% restante (7 personas), no laboran.

La secuencia didáctica (procedimiento) adelantada en el proyecto se presentó de la siguiente manera:

Sesión 1. *Aplicación encuesta historia lectora*: a los 26 estudiantes se les aplicó la encuesta que determinó algunas incidencias de tipo externo sobre su comportamiento y actitud frente a la lectura como proceso de comprensión.

Sesión 2. *Selección de textos y elaboración de preguntas*: el grupo de docentes seleccionó dos lecturas, con un mismo referente y tipología textual diferente, literaria y periodística. El primer texto, lírico, es el poema “18 de agosto de 1989” de la poetisa María Mercedes Carranza en el que, haciendo uso del lenguaje metafórico, manifiesta los instantes finales en la vida del entonces candidato a la presidencia por el Partido Liberal, Luis Carlos Galán Sarmiento; el segundo, narrativo informativo, también con el mismo título, escrito por el periodista Juan Lozano, cumple con el mismo fin del texto anterior: relatar los últimos acontecimientos en la vida de Galán. Con base en éstos, los docentes diseñaron diez preguntas que determinaron el desempeño de las competencias básicas.

Sesión 3. *Sensibilización texto lírico*: a manera de aprestamiento fue fundamental tratar con los estudiantes el tema del género lírico como expresión que pone de manifiesto el sentimiento humano; así mismo, hablar de sus características y, sobre todo, hacer lecturas de poemas con temáticas variadas.

Sesión 4. *Aplicación prueba comprensión lectora*: mediante la lectura y el desarrollo de las preguntas con base en los textos mencionados en la segunda sesión, se quiso constatar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a partir

6 Según el Decreto 3011 de 2007 que estipula los principios y normas de la educación formal para adultos, se considera adulto, en este ciclo, al estudiante que tenga cumplidos 17 años.

de las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

Sesión 5. *Retroalimentación comprensión lectora*: se adelantó el análisis y debate sobre los dos textos con el propósito de considerar las características esenciales de éstos y la solución a los interrogantes formulados.

Sesión 6. *Sensibilización producción escrita*: sustentados en la obra *El regalo de la escritura* (Cuervo y Flórez, 2005, pp. 43-50), se desarrolló con los estudiantes las fases y aspectos primordiales a tener en cuenta a la hora de producir textos escritos.

Sesión 7. *Aplicación prueba producción escrita*: a partir de la narración de una historia de vida personal (HV), los estudiantes demostraron sus capacidades como escritores. Con esta actividad se relacionaron los hechos que adquieren relevancia en la vida de los estudiantes y cómo, mediante su capacidad creadora, utilizaron el texto literario para manifestarlo, primero, en términos narrativos, luego, lírico o estético.

Sesión 8. *Retroalimentación producción escrita*: una vez revisadas las producciones escritas de los estudiantes se desarrolló el proceso de revisión y evaluación conjunta, determinando tanto los aciertos como las deficiencias con el objeto de adelantar el proceso de reescritura y obtener una nueva versión de la HV.

Sesión 9. *Aplicación comprensión lectora y producción escrita*: sesión de síntesis en la que se desarrollaron las dos actividades previas, lectura y escritura. En este espacio los estudiantes demostraron si sus niveles de comprensión y producción mejoraron después del proceso adelantado durante el mes de marzo. Para tal fin, respondieron diez preguntas diseñadas por los profesores con base en la lectura del texto *Aplastamiento de las gotas*⁷, de Julio Cortázar, y la elaboración de la versión final del texto producido en la sesión 7.

Instrumentos de recolección de datos: de acuerdo con lo mencionado en cada una de las sesiones anteriores, en la experiencia se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: a) la encuesta con 22 preguntas sobre la historia lectora del estudiante; b) lectura de texto lírico de María Mercedes Carranza y aplicación de una prueba con diez preguntas de selección múltiple con única respuesta Tipo I, que evidenció los niveles de comprensión de lectura del mismo, considerando las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva; c) lectura de texto narrativo, de Juan Lozano, y aplicación de una prueba con las mismas características de la prueba ya reseñada; d) formato en el que se registró por escrito la HV de cada estudiante, en términos narrativos; e) lectura del texto narrativo, de Julio Cortázar, y aplicación de una prueba similar a las anteriores; f) formato en el que se registró por escrito la HV de cada estudiante, en términos estéticos.

7 Cortázar, J. (1994). *Cuentos completos* / I. Madrid: Alfaguara.

Así mismo, quedó el registro en video, de tres de las nueve sesiones referidas: el primero, sobre el primer momento de comprensión lectora; el segundo, recogió las evidencias de la sesión correspondiente a la prueba escrita en su primer momento; y, finalmente, el registro de lo que hemos denominado sesión de síntesis en el que se registran las pruebas finales de lectura y reescritura.

Resultados

La obtención y socialización de resultados se hizo teniendo en cuenta: a) la aplicación de la encuesta lectora; b) la aplicación de las tres pruebas escritas; c) las dos producciones escritas.

Resultados de la encuesta *Historia Lectora*. Se formularon 22 preguntas de las que se obtiene la siguiente información general: el 31% de los estudiantes tuvo la oportunidad de que sus padres le leyeran cuando eran niños, el 35% afirmó que los libros eran una constante en su casa y, por lo tanto, había biblioteca, o por lo menos, tenían unos cuantos textos al alcance de su mano; así mismo, el 38% aseguró que sus familiares leían diversidad de textos. De acuerdo con esta información, se corroboró que el grupo de estudiantes es consecuente con la estadística del país, en la que el ambiente de la lectura como cultura o hábito, en los primeros años de la infancia, es deficiente.

En relación con el aprendizaje de la lectura el 88% afirmó haber aprendido en la escuela; el 23 % aprendió a leer antes de los 5 años y el 8% lo hizo después de los 11 años. Estas cifras confirmaron que la lectura se aprende siempre y cuando el niño adelante estudios formales en una institución académica.

La lectura como proceso actual en el grupo de estudiantes evidenció que el 46% anima la lectura en casa, pero sólo el 15% lo hace leyendo a sus hijos; el 58% están de acuerdo en que les gusta la lectura; sin embargo, sólo el 38% destina tiempo a leer un libro. Según lo expuesto, el hábito de lectura, en cifras, no es favorable.

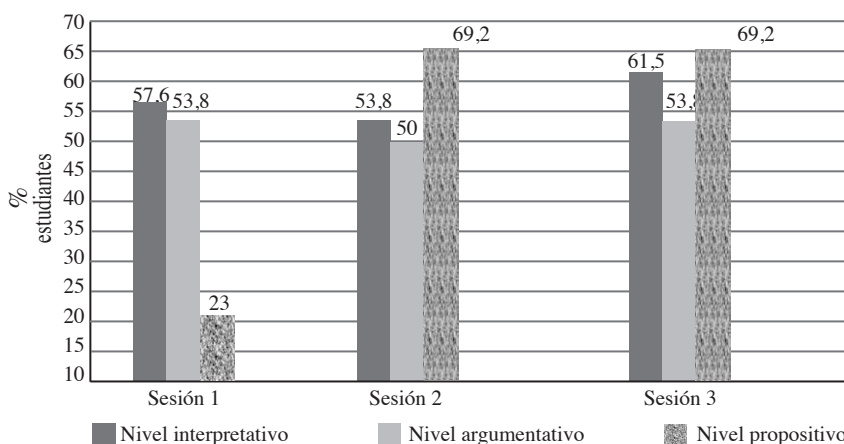
Otros resultados arrojaron la siguiente información: el 12% lee por voluntad, el porcentaje restante lo hace por necesidad, obligación o exigencia de tipo laboral y/o estudio; la predilección temática de la lectura de textos tiene un 38% a favor de la literatura, seguido de un 19% por textos de superación personal; y, periodísticos, 12%.

La lectura del periódico es constante en el 39% de los estudiantes y las secciones predilectas son: páginas sociales, 23%; deportes, 19%; y, editorial y sección de salud, 12%, cada una; en cuanto a las razones que inducen a la lectura del periódico señalan: el gusto 38%; y la necesidad de permanecer actualizados, con el mismo porcentaje; quienes no leen se dedican a: escuchar música, 35%; hacer deporte, 23%; y, ver televisión, 12%.

A pesar de presentarse estos porcentajes poco favorables en la formación lectora, en promedio, el 98% tiene clara la importancia de la lectura y las ventajas que ésta otorga en los diferentes contextos de la vida personal y social.

Resultados de las tres *pruebas escritas*. En relación con las pruebas de comprensión lectora que evaluaron e hicieron evidente el nivel de comprensión de los estudiantes con base en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, el Gráfico 1 presenta los resultados comparativos.

Gráfico 1. Resultados de las pruebas comparativas



Cada una de las pruebas contempló un número de diez preguntas que corroboraron el desempeño de las competencias así: preguntas 1 a 4, nivel interpretativo; 5 a 8, nivel argumentativo; 9 y 10, nivel propositivo.

Según estos registros, el rendimiento en la prueba de la tercera sesión, es decir, la prueba final que determinó si la didáctica desarrollada en el mes de trabajo fue favorable, se mantuvo en uno de los niveles e incrementó en los otros dos.

Si se le asigna a cada competencia un valor de 33.3%, para un total de 100%, los resultados indicaron que el rendimiento de los estudiantes mejoró en el 66.6% de dichos niveles (interpretativo y propositivo) y se mantuvo en un 33.3%, (argumentativo).

Resultados de las dos *producciones escritas* (HV). El Cuadro 1 nos presenta las categorías de evaluación con los niveles discursivos y aspectos que se tuvieron en cuenta para medir el rendimiento en la producción de las HV.

Cuadro 1. Categorías de evaluación en la producción escrita

Categorías de evaluación en la producción escrita	
Niveles discursivos	Aspectos
Microestructura	Léxico, ortográfico, oracional (enunciado), nivel de cohesión (conectores, referentes anafóricos y catafóricos, signos de puntuación).
Macroestructura	Sentido o significado (enunciación), coherencia, desarrollo temático.
Superestructura	Organización y composición del texto según su tipo (literario, argumentativo, etc.).
Relacional	Intencionalidad del escritor, intuyendo su lector potencial, punto de vista, visión de mundo.

Los resultados de esta parte productiva se establecieron a partir de la comparación de los dos escritos, elaborados por cada uno de los estudiantes. En términos generales, la totalidad de estudiantes mejoró de manera considerable en la reelaboración o versión final del escrito, si se tiene en cuenta el rendimiento en los niveles discursivos de microestructura, macroestructura, superestructura y relacional.

En el sentido de recrear su HV tanto en forma, como en contenido y composición, según lo solicitado, pasar de prosa narrativa a la versificación lírica, los resultados mejoraron parcialmente; situación comprensible si consideramos la complejidad que genera plantear primero las ideas en lenguaje denotativo, y luego, en lenguaje connotativo, caracterizado por la abstracción y la ambigüedad.

Conclusiones

Finalizado el proyecto y obtenidos los resultados, las conclusiones se pueden emitir desde tres perspectivas complementarias: en primer lugar, la que tiene que ver, directamente con los estudiantes y su proceso de aprendizaje como ejes fundamentales del proyecto; posteriormente, la que involucra a los docentes y la didáctica desarrollada durante el trabajo de campo; por último, la proyección de la experiencia como referente en la reestructuración del plan de estudios del Bachillerato Formal Para Adultos del Colegio Salesiano de León XIII, jornada de la noche.

En relación con los estudiantes. Las conclusiones, en este caso, se derivan de la aplicación de la historia lectora, la aplicación de las pruebas de lectura y producción escrita.

Historia lectora: a) acorde con el déficit cultural y político, en materia de lectura en el país, la mayoría de los estudiantes del Ciclo 5, son ajenos a los ámbitos de lectura desde temprana edad; b) como no están expuestos a este proceso de descubrimiento en sus hogares, deben esperar a la formalización académica en el marco escolar; c) así mismo, el aprendizaje de esta competencia inicia después

de la edad promedio, cinco años, e incluso, un determinado porcentaje lo hace en edad extraescolar, es decir, después de los once años; d) son pocos los estudiantes que dedican tiempo a la lectura y cuando lo hacen obedece a requerimientos de tipo social y no por gusto o iniciativa propia; e) a pesar de no ser asiduos practicantes de la lectura, reconocen las ventajas y oportunidades que ésta otorga en el proceso de formación personal y social; f) el aspecto por considerar es la falta de incentivo que les permita asumir la lectura como política de vida.

Pruebas de lectura: a) al iniciar el proceso de comprensión lectora, el rendimiento de los estudiantes no superó el 60% de efectividad en ninguno de los niveles de competencia; al concluirlo, dos de éstos estuvieron por encima de este porcentaje y uno se mantuvo estable; b) lo mencionado en el literal anterior demuestra que la didáctica desarrollada fue pertinente y productiva para el grupo de estudiantes.

Pruebas de escritura: a) los estudiantes adquirieron conciencia sobre lo que es el proceso de escritura como medio de poner en evidencia la percepción del mundo; b) de igual manera, ratificaron que esta competencia exige una serie de momentos y procesos de gran complejidad, en tanto, es una habilidad comunicativa formal que difiere de la forma expresiva oral; c) la narración escrita de las HV ayudó a los estudiantes a determinar los factores que inciden en su apreciación, interpretación y visión del mundo y contribuyeron a corroborar cómo los acontecimientos de la cotidianidad van dejando en ellos un sello o memoria histórica que ha de incurrir, considerablemente, en la construcción de su proyecto de vida; d) las HV se asumieron, a la vez, como un recurso valioso de análisis y comprensión en el aula de clase.

En relación con los docentes. a) desde una fundamentación interdisciplinar consolidaron el trabajo en equipo; b) constataron que la didáctica desde la pragmática afianza en los estudiantes el estudio del lenguaje y la comunicación, en tanto que parte del análisis de situaciones reales como las HV; c) tales HV les permitió considerar la realidad como objeto de carácter didáctico y pedagógico, demostrándole a los estudiantes que el acto discursivo, presente en el acto pedagógico, sobrepasa los límites de estudiar por el solo hecho de lograr una valoración, un grado o un título de bachillerato; d) evidenciaron que el aprendizaje significativo y el modelo constructivista están estrechamente relacionados al considerar como fundamento del aprendizaje los conocimientos previos del estudiante; e) y, gracias a la articulación de la pragmática, el aprendizaje significativo y el modelo constructivista, se pudo desarrollar una didáctica que consolidó los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, factor esencial en el desempeño académico y formativo.

Sobre la proyección de la experiencia. Al considerar que la planeación, desarrollo, seguimiento y resultados del proyecto resultaron altamente positivos en el quehacer pedagógico de la institución, se determinó, a partir del mes de abril de 2009, reestructurar el plan de estudios, en procura de un sello de identidad propio y un modelo pedagógico-andragógico pertinente a las necesidades de nuestra comunidad educativa y el sistema educativo urbano.

Bibliografía

Chambers, Aidan. (2006). *Por qué leer y escribir*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Cortázar, Julio. (1994). *Cuentos Completos / I*. Madrid: Alfaguara.

Cuervo, Clemencia y Flórez, Rita. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

De Zubiría Samper, Miguel. (1999). *Teoría de las seis lecturas -Tomo I-*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Escandell Vidal, María Victoria. (1996). *Introducción a la pragmalingüística*. Barcelona: Ariel, S.A.

Ospina, William. (2003). *La herida en la piel de la diosa*. Bogotá: Aguilar.

