

Estrategia para el desarrollo de la lectura crítica.

Carlos Mario Vanegas Buitrago

2037696

Universidad Santo Tomás

División de Filosofía y Teología

Facultad de Filosofía y Letras

Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana

Bogotá, septiembre de 2018

Estrategia para el desarrollo de la lectura crítica.

Carlos Mario Vanegas Buitrago

2037696

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana

Asesora:

Ninfa Cárdenas

Universidad Santo Tomás

División de Filosofía y Teología

Facultad de Filosofía y Letras

Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana

Bogotá, septiembre de 2018

Dedicatoria

Ha sido el omnipotente,
quien ha permitido
que la sabiduría dirija y guíe
con satisfacción mi trabajo.

Ha sido el todopoderoso,
quien ha iluminado mi estudio,
mi sendero y la fuerza me ha dado,
cuando más difícil ha estado.

Ha sido el creador de todas las cosas,
el que la grandeza para continuar me ha dado,
cuando a punto de caer he estado;
por ello, dedico mi esfuerzo a Dios.

Ha sido con toda la humildad
que emanar de mi corazón pueda.
Con palabras alentadoras, hábitos y valores
han sabido formarme, mis queridos padres.

Ha sido en memoria de mi padre
la mejor razón, ilusión y motivo
para ti que, con tus enseñanzas y apoyo,
has mostrado la vía para seguir adelante.

Ha sido siempre, luego de tu partida
como bien lo ha dicho la poetisa Gabriela
Mistral “hay que acostumbrar la vida
con aquello que nos hace falta”.

Ha sido de igual forma,
a mi hijo por ser el motor de mi vida,
lo cual para él he buscado
siempre el mejor camino.

Agradecimientos

Doy infinitamente gracias a Dios, por encaminar cada uno de mis pasos en la vida, por haberme dado fuerza y valor para continuar la marcha. Además, por llenarme espiritualmente de sabiduría, conocimiento, fe y confianza.

Agradezco a la vida que me ha destinado esta oportunidad, puesto que me ha mostrado a las personas idóneas que con palabras alentadoras forjan en mí los valores pedagógicos necesarios para que me ayuden a seguir creciendo y formándome en muchos aspectos de la vida.

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional y su paciencia, ellos son el pilar fundamental en mi vida, a mi padre, mi amigo y mi maestro, por darme la formación humanista que me dio, porque ha sido mi inspiración en todo momento. A mi madre que con su fortaleza me ha dado ánimo en la caída. A mis hermanos y a mi hijo por su amor y su comprensión que han contribuido positivamente para llevar a cabo este propósito en mi desarrollo personal y profesional. A Ifa por permitirme construir con ella el camino al amor y a la felicidad.

Agradezco a todos los maestros de la Facultad de Filosofía y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás que con sus conocimientos nos dieron las luces para llegar a esta formación académica con excelencia, porque me asesoraron, porque cada uno desde el comienzo hasta la culminación de mi estudio, han logrado con sus valiosas aportaciones que esta experiencia me ayude a crecer como persona y como profesional.

Un agradecimiento muy especial, a la profesora Ninfa Cárdenas Sánchez, por su guía en el desarrollo de este trabajo, por haberme proporcionado valiosa información, por sus enseñanzas, dedicación y sobre todo su inspiración.

A mis amigos y compañeros de pregrado, por su apoyo, comprensión, cariño y por la gran calidad humana que me han demostrado en la realización de esta investigación, una actitud de respeto.

Finalmente, agradezco a los estudiantes porque la constante comunicación con ellos ha contribuido en gran medida a transformar y mejorar mi forma de actuar en mi trabajo, especialmente a aquellos que me brindaron cariño, comprensión y apoyo, dándome con ello, momentos muy gratos. Los estudiantes que son el porvenir del mañana que erradicarán y destruirán las inequidades sociales y a toda la comunidad estudiantil que esperan ser sanadas de una gran herida: la ignorancia.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Introducción	7
I. La importancia de la lectura crítica.....	14
La lectura.....	14
Enfoque psicolingüístico del acto de leer.....	16
Enfoque sociolingüístico sobre el acto de leer	23
La lectura crítica.....	28
II. La enseñanza problémica.....	35
El método de «la enseñanza problémica»	35
Principios de la enseñanza problémica.....	42
Categorías y métodos de la enseñanza problémica	48
III. El seminario-taller, una herramienta didáctica para la lectura crítica	59
El seminario.....	60
El taller	63
El seminario-taller como herramienta didáctica.....	66
Fundamentos del seminario-taller aplicados al área de Lengua Castellana	76
IV. Propuesta: Estructura del seminario-taller para el área de Lengua Castellana en Educación	
Básica Secundaria	83
Seminario-taller de lectura crítica N° 1	83
Seminario-taller de lectura crítica N° 2	89
Seminario-taller de lectura crítica N° 3	95

Seminario-taller de lectura crítica N° 4	101
Conclusión.....	108
Referencias bibliográficas	112

Lista de tablas

Tabla 1: Estructura del seminario-taller para el área de Lengua Castellana en Educación básica secundaria.....	71
--	----

Lista de gráficas

Gráfica 1: intersección del proceso lector (García Nagles, 2007b, p.119).....	21
Gráfica 2: Intersección del Acto Social de Leer (García Nagles, 2007b, p.118)	25
Gráfica 3: modelo de esquema teórico. (Maravi, 2014, p. 2).....	41

Introducción

Desde la comunidad primitiva hasta la sociedad actual, la humanidad ha manifestado cambios en las formas de comunicación verbal y escrita, así como en los tipos de educación que han establecido las sociedades; de esta manera, los objetivos que se proponen para la educación han variado; no obstante, en los programas de estudio ha sido fundamental la adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales referentes a la propia lengua, que permitan a los estudiantes apropiarse de las reglas y normas del uso de la lengua, en procura de su aplicación como recurso para lograr claridad, eficiencia y eficacia.

El primero y principal sistema de comunicación (siguiendo a Saussure) es la lengua, que nos permite compartir ideas, conceptos, perspectivas, sentimientos y estados de ánimo. Ello exige la presencia de, al menos, dos personas que intercambian sus papeles en la producción y recepción de los mensajes. La comunicación es una actividad que acompaña nuestra existencia, aprendemos nuestra lengua y su uso en el seno de la familia, y en la escuela entramos a otro espacio, donde esta actividad se desarrolla en el marco de la escolarización.

El papel que juega la escolarización en la vida del alumno es determinante, pues allí los niños se identifican con el medio en que se desenvuelven y conocen otros ambientes, reconocen normas y formas de convivir en sociedad; amplían sus experiencias y responden, de una u otra forma, a los fines que persiguen en su formación, los cuales están en manos de la institución educativa y, directamente, del docente.

Entre todas las tareas que asume el maestro, se haya enseñar a leer y escribir. La enseñanza de la lectura y la escritura requiere una preparación científico-metodológica y sistemática; requiere tiempo, dedicación, interés y pasión.

La palabra lectoescritura resulta de la unión de dos términos que componen dos procesos íntimamente relacionados: “leer y escribir. Estas son dos actividades complejas cuya enseñanza-aprendizaje resulta esencial, ya que son herramientas fundamentales para el aprendizaje, además, constituyen la llave que permite entrar en el saber organizado, elemento primordial de una cultura” (García Nagles, 2007, p.37).

La lectoescritura es un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis se da, especialmente, en el primer ciclo de la educación básica. Aquí los docentes preparan a sus estudiantes en las tareas lectoescritoras por medio de actividades que les permiten escuchar, hablar, leer y escribir. Para ello es necesario el desarrollo y la transformación de habilidades, capacidades y destrezas necesarias para un desenvolvimiento adecuado posterior. Ambos procesos, lectura y escritura, facultan al individuo para la construcción de sentidos y para engrandecer sus conocimientos sobre el mundo. La lectoescritura no se puede desligar del entorno sociocultural ya que tiene una clara naturaleza social y de interacción con los demás; por tanto, es esencial el tratamiento global de la lectoescritura en términos educativos para llegar a su pleno significado y funcionalidad. De otra parte, como afirma García Nagles, en el dominio de “la lectoescritura resulta elemental que los ambientes sean generosos en estímulos significativos, pues son los que propiciarán que la enseñanza-aprendizaje en los procesos lectoescriturales sea efectiva” (2007, p.136).

Siguiendo a García Nagles, la lectoescritura tiene como base la conversación y del mismo modo que un niño aprende a hablar al estar en un medio en el que existe el diálogo, para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura, los estudiantes deben encontrarse en un ambiente en el que se propicie y genere actividades de lectura y de escritura. De allí, que resulte imprescindible estimular y favorecer la comunicación verbal de los niños por parte de sus mayores, padres y docentes, con el fin de desarrollar el lenguaje hablado y conseguir la

apropiación de la lectoescritura; en efecto, es conveniente motivarlos e involucrarlos desde edades tempranas en estos aspectos.

De acuerdo con el MEN, la educación debe cumplir con el objetivo de propiciar el desarrollo y la transformación de las capacidades comunicativas de escuchar, leer, hablar y escribir en lengua castellana para lograr la formación de personas críticas, reflexivas, autónomas, responsables y activas; de ahí que sea necesaria una propuesta académica que contemple los retos impuestos por el mundo actual a la educación secundaria. Actualmente existe una amplia gama de propuestas didácticas que buscan satisfacer las necesidades, los intereses y los gustos de los estudiantes en relación con la lectura. Entre estas se encuentran unas que siguen un enfoque tradicional, que no logran cubrir ni explotar con amplitud, algunas necesidades intelectuales, así como las habilidades, las capacidades y las destrezas que poseen los estudiantes.

Cabe señalar que el interés por indagar acerca de los procesos de lectura crítica, surge por la lectura de la reflexión presentada en el libro *La Educación en Colombia*, estudio dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.), y publicado en el 2016. El texto considera los alcances de la educación en Colombia, con el fin de ser el país mejor educado de América Latina hacia el año 2025. Así mismo, el estudio presenta un informe del Ministerio de Educación de Colombia, en el que se comunica “el puesto que ocupan los jóvenes en las pruebas internacionales: este es el lugar 62 entre 65 países de los cinco continentes. Lugar que representa el nivel de comprensión de textos entre los estudiantes de básica secundaria” (2016, p. 162).

Informes como estos, reclaman de la enseñanza-aprendizaje de hoy, altos niveles de calidad y de exigencia escolar, con el objeto de lograr un mayor desarrollo y crecimiento en cada estudiante. Y a través del desarrollo de las habilidades de lectura crítica, es posible avanzar en la adquisición y apropiación de conocimientos que potencialicen las estrategias del proceso

lectoescritor. Asimismo, es posible generar actitudes que lleven a los estudiantes a tener una participación positiva en su entorno, de modo que se sientan capaces y formados integralmente para afrontar los retos de la vida. Uno de los factores que hace que los alumnos no desarrollen con destreza sus facultades lectoras, es la falta de costumbre o interés por la lectura y la escritura. Es aquí donde el docente de lengua castellana debe asumir la tarea de motivar, exaltar, avivar, animar el placer por la lectura y la escritura, mediante incentivos y fundamentalmente, por medio de la práctica constante.

Se ha evidenciado que hoy se apunta a la lectura crítica: leer críticamente es una exigencia que nos impone no solo los lineamientos del MEN, sino el mundo en el que vivimos hoy; de ahí que García Nagles plantee la necesidad de ocuparse de “la enseñanza-aprendizaje en los procesos cognitivos de la lectura crítica en cada estudiante, [lo que posibilita] realizar una investigación del método utilizado para tal propósito, con el fin de que al analizar los resultados se detecten ciertas irregularidades en tales procesos” (2007, p.122), de tal modo que el docente logre conocer, interesarse, apropiarse de esta problemática cuando decide formar estudiantes en lectura crítica, y emprenda la búsqueda de los métodos apropiados para la transformación de la enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Desde este panorama, surge el interés por responder las siguientes preguntas ¿cómo fomentar y fortalecer los procesos de lectura crítica en el nivel de educación básica secundaria? y ¿cómo integrar las necesidades, intereses y búsquedas de los propios estudiantes, en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas? Así, este trabajo pretende ofrecer una propuesta didáctica que contribuya a la revisión y mejoramiento de la metodología utilizada y aplicada en la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura crítica que permita no solo dar cumplimiento a los objetivos y fines de calidad de la educación consagrados en los planes y programas de estudio del

M.E.N, en relación a la educación básica secundaria, sino también reconocer y trabajar desde y con las necesidades, intereses e inquietudes de los mismos estudiantes.

La propuesta didáctica está desarrollada a partir de la estrategia del seminario-taller, que apunta al ejercicio de la lectura y la escritura como actividades clave y necesarias en el trabajo de aula. De este modo, se involucran tanto herramientas específicas como actividades lúdicas, con el fin de mejorar y favorecer el progreso de las capacidades críticas de los alumnos.

El «seminario-taller» de “lectura crítica contribuye a que cada docente permita que los estudiantes aprendan el desarrollo, fortalecimiento y transformación de los niveles de saber hacer en contexto” (Lagos y Revelo, 1992, p. 17) es decir, se sitúa a la literatura como el medio más eficaz para enseñar a leer críticamente, además representa la mejor recreación del lenguaje; es la superior expresión estética de la vida en sociedad. Asimismo, con el «seminario-taller», el alumno adquiere una disciplina, porque entiende que se está educando y formando hacia la existencia plena, comprendiendo las implicaciones que trae su proceso pedagógico, su nivel académico y cultural.

Como se ha anotado, esta propuesta consideramos la literatura como un recurso valioso para el desarrollo de las actitudes adecuadas frente a las necesidades de expresión, de comunicación y de comprensión de los estudiantes, en la búsqueda del desarrollo de procesos y destrezas que contribuyan a formar lectores libres y, ante todo, críticos. Así, esta propuesta puede ser útil para los docentes y padres comprometidos con la formación integral de los estudiantes; en tanto, se propone potencializar y desplegar las capacidades, destrezas y competencias propias de los alumnos necesarias para asumir una posición crítica y, al tiempo, reconocer la de los otros.

Aquí cabe resaltar que la lectura crítica no solo debe tomarse como una herramienta para la adquisición de conocimientos; sino como un recurso que permite el desarrollo de distintas

capacidades, la formación integral y el disfrute no solo de los textos sino también de la relación con los otros.

En cuanto, a la metodología que se utilizó para desarrollar el presente trabajo, corresponde al enfoque cualitativo porque contextualiza la problemática a partir del manejo de recolección de datos para afinar la pregunta de investigación y el perfeccionamiento de la misma. Según, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio dice que la metodología cualitativa “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (2014, p. 16). Asimismo, esta metodología favoreció el trabajo porque determino el contexto y las necesidades que se le presentan al docente de lengua castellana al momento de desarrollar la lectura crítica en el aula.

De la misma forma, el método que se eligió para orientar esta investigación se conoce como dialéctico-crítico que consiste en estudiar la realidad, entiendo que esta, está en permanente cambio y que solo se puede conocer a través del pensamiento en forma de abstracción que luego puede volver en práctica que se transforma. Este método fue favorable porque se conoce el déficit de comprensión de lectura crítica que poseen los estudiantes de educación básica secundaria, luego se recoge una serie de información que sirve para abstraer esta realidad y se propone una estrategia didáctica como es el seminario-taller para solucionarla.

Así, el presente trabajo ha sido planeado con el objetivo principal de elaborar una estrategia didáctica integrando el seminario y el taller para el desarrollo de la lectura crítica. Ahora bien, los pasos para lograrlo son los siguientes: primero, resaltar la importancia de la lectura crítica desde los enfoques psicolingüístico y sociolingüístico, segundo describir los fundamentos de la enseñanza problémica que puedan enriquecer la estrategia didáctica del seminario-taller, tercero presentar el seminario-taller como estrategia didáctica para el desarrollo

de la lectura crítica, cuarto mostrar la estructura pedagógica del seminario-taller para luego llevarlo al aula de clase.

En esta dirección, el presente trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. El primero, expone la lectura en la enseñanza – aprendizaje para la adquisición de nuevo conocimiento y luego con los enfoques psicolingüístico y sociolingüístico de la lectura, desde los cuales se da cuenta de la lectura crítica, de acuerdo con las consideraciones teóricas de Daniel Cassany, Frank Smith, Kenneth Goodman, entre otros. El segundo, describe los fundamentos del método de la enseñanza problémica, los principios de la enseñanza problémica y las categorías y métodos de la enseñanza problémica a partir de las propuestas de Marta Martínez, Jaime Lagos e Ignacio Revelo. El tercero, presenta el «seminario-taller» como estrategia didáctica para incentivar y desarrollar en la clase, la definición del seminario, la definición del taller, el seminario-taller como herramienta didáctica y fundamentos del seminario-taller aplicados al área de Lengua Castellana desde los planteamientos de Ezequiel Ander- Egg y Jairo García Nagles. En el cuarto capítulo se muestra la propuesta y la estructura pedagógica del seminario-taller y se ofrecen cuatro propuestas para trabajar en la educación secundaria. Finalmente, se puntualizan algunas conclusiones y se deja abierta la posibilidad de una segunda fase de este trabajo de investigación, en la que se apliquen las propuestas y se evalúen sus resultados.

I. La importancia de la lectura crítica

La lectura

A partir de estudios como los de Daniel Cassany y Frank Smith, leer y escribir son un solo acto: el del aprendizaje de un nuevo conocimiento, traducido es el acto de asumir una nueva actitud y adquirir nuevas aptitudes que se dirigen a cambiar las condiciones sociales de la vida, a través de la asimilación, la cual, comprende la indagación, la comparación, la transacción, la negociación y construcción de significados.

La lectoescritura es un instrumento potente que deviene en la construcción de mundos posibles. Es decir, se trata de recurrir a técnicas o estrategias de leer, de saber leer, comprender y contextualizar todo aquello posible de ser leído. La enseñanza de la lectura y de la escritura no solo implica descifrar o decodificar palabras; quien enseña a leer debe motivar el placer por la lectura, la necesidad de comunicación y de auténtica expresión crítica. Así pues, la educación de la lectura requiere una movilización para que los estudiantes entren en su mundo y se apropien de su contexto, de modo que puedan plantearse interrogantes y, reflexionar sobre soluciones que ayuden a la evolución de su cultura y entorno.

Cuando el docente logra que los estudiantes se encaminen en un proceso de autoformación en lectoescritura, está abriendo las puertas a la instauración de nuevos mecanismos de aprendizaje y efectivos dispositivos en resolución de problemas. Es por ello, que más que decir en el aula a cada estudiante, lo significativo que es leer, “se requiere que los planteles educativos provean los espacios para fomentar la lectura crítica y así, llevar a cabo técnicas de construcción y reconstrucción de experiencias, saberes y conocimientos” (Paéz y Rondón, 2014, p. 33).

La lectura, no debe infundirse de manera mecánica, sino debe promover experiencias en las que se establezcan vínculos afectivos, los cuales permiten un sincero acercamiento a los textos, desde factores emocionales, psicológicos y sociales. Con ello, es posible que se dé un proceso cognitivo de interacción entre los estudiantes con los diversos problemas que aquejan a su entorno. En este sentido, el presente capítulo expondrá los enfoques psicolingüístico y sociolingüístico sobre la lectura, para así, presentar la importancia de la lectura crítica en el ámbito académico.

La lectoescritura ha de comprenderse como un acto que no requiere de imposiciones, obligaciones, ni presiones por parte de los docentes. Antes bien, se trata de participar en la “fiesta del conocimiento” (Zuleta, 1985, p. 89), en la que existe la libre expresión del lector y se recrea el pensamiento, además la memoria hace un papel fundamental en esta actividad. Debido a esto, leer no puede darse del modo de una asignatura académica; por el contrario, debe ser una respuesta de la libertad, en la que se establece una relación enriquecedora: la cercanía entre lectura y escritura. Porque lo leído es en sí mismo un diálogo con permanente interpretación en el que se confrontan los conocimientos preexistentes y se forman otros nuevos.

La lectura crítica implica una aptitud activa que constituye y representa el sentido del texto, ya que es un procedimiento dialógico e interrogativo entre emisor (escritor) y receptor (lector), el cual, se apropia del mensaje escrito y lo actualiza. “La lectura es un viaje continuo, con experiencias, saberes, e historias de distintas épocas que llevan al ser humano a construir conocimientos y realidades a través de la afectación de los sentidos, el corazón y libera la mente” (Zuleta, 1985, p. 90). La lectoescritura es un acto en el que se ejerce un proceso cognitivo complejo, puesto que solo es posible aprender a leer, leyendo; de tal modo, que lo leído sea la base para posteriores aprendizajes.

Leer es un proceso social e individual en el que se configuran mundos y se ponen en juego saberes, competencias e intereses. Además, se relaciona con diversas acciones importantes como relacionar, criticar o superar ideas expresadas, de tal modo que se respondan inquietudes respecto a la realidad propia y de su entorno. La lectura posibilita la comprensión de textos, sean escritos o no, para evaluarlos y usarlos conforme a las propias necesidades. En efecto, se precisa un lector activo, el cual procese y examine cada texto con el fin de interpretarlo y otorgarle un sentido al mismo; sentido que está en implícito en las palabras y las estructuras comprensivas del lector.

Enfoque psicolingüístico del acto de leer

Existe una gran pluralidad de procesos mentales implicados en el término «leer». Este concepto en sus acepciones, determina que “leer es comprender, entender e interpretar, además de saber decir y descubrir” (Parodi, 2010, p. 22); no obstante, es preciso aclarar que el acto de “leer es la culminación de la capacidad que tiene cada individuo de usar signos para comunicarse e intercambiar información; en otras palabras, vivir en comunidad, trascendiendo lo inmediato” (2010, p. 25). Según Giovanni Parodi, la lectura es una aptitud simbólica general innata que consiste en la habilidad de asociar lo percibido en un determinado momento con otra cuestión que aún no se percibe. A partir de esta noción todo sujeto puede trascender su mundo y transformar su entorno. De modo que:

Leer es un proceso psicolingüístico en el sentido de que se inicia con una representación lingüística superficial codificada por un escritor y termina con un significado que el lector construye. Por lo tanto, hay una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento al leer. El escritor codifica pensamiento como lenguaje y el lector decodifica lenguaje como pensamiento. (Goodman, 1982, p. 22)

En este sentido, leer se ha entendido como un proceso ascendente centrado en el desciframiento de letras y vocablos, pero que conlleva un procesamiento de la información secuencial y jerárquico, iniciado con la identificación de aquellas escrituras que configuran los grafemas y que luego, se extiende hacia unidades lingüísticas más amplias, por ejemplo, las palabras o las frases; en efecto, se logra comprender el texto en su conjunto. Desde esta concepción, los docentes priorizan el conocimiento y el uso de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías, para acceder a la connotación de los textos. A partir del enfoque sobre la lectura se admite la comprensión del modo simple de abstracción del significado por parte del lector y de la significación intrínseca del escrito.

La concepción ascendente del proceso de lectura que determina la lengua conforme a un sistema que se articula en los niveles: fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico (Saussure, 1945); cuando se identifican los diversos sistemas de un idioma y se clasifican sus unidades, se habrá descrito completamente ese lenguaje. Las teorías estructurales sobre la lengua como por ejemplo (Jacob Grimm, Bopp, Pott, Kuhn, Benfey y Aufrecht por citar algunos autores), favorecen esta consideración del acto de leer, la cual, comprende lo leído del modo procedimental de decodificación en aquellos signos presentes del texto; a su vez, ejecuta paulatinamente los niveles desde el sonido, la grafía y la oración. Así, el lector se establece a la manera de un decodificador que, al conocer el modelo, entiende el escrito.

Al precisar la intención sobre la habilidad para enseñar a leer y a escribir, el paso a seguir es entender en sí mismo el acto de leer. Si partimos de la etimología, «leer» proviene del verbo latino *legere*, el cual significa: “recoger, juntar, escoger, coleccionar, cosechar, adquirir un fruto. A su vez, este término se relaciona con el griego *legein*, que representa la acción de seleccionar, recolectar, enumerar, escoger, decir, relatar y hablar”. (Cavallo y Chartier, 2004, p. 76); de tal modo, que la lectura es saber elegir signos; dotándolos de significado y sentido.

Isabel Solé, en *Estrategias de lectura* define «leer» como:

Un acto que comprende el lenguaje escrito, es decir, un proceso que otorga significado histórico, semiótico y cultural a hechos, cosas, fenómenos y caracteres; mediante el cual se devela, se comprende, se entiende y se interpreta un mensaje cifrado en el cual interviene el texto en su forma y en su contenido, sea éste un mapa, un gráfico o un texto (1992, p. 17).

El significado del texto se construye gracias al lector, quien relaciona, critica o supera las ideas encontradas; no obstante, leer en sí mismo, es un acto que no implica aceptar implícitamente cualquier proposición, sino que reclama un movimiento interior que lleva a criticar y muchas veces ofrece alternativas u horizontes de comprensión.

Según Goodman la lectura es “un juego de adivinanzas psicolingüístico” (1982, p. 13), en que el pensamiento y el lenguaje se involucran en constantes trans-acciones en el momento que los estudiantes desean descifrar el sentido de texto. “Las capacidades propias de cada estudiante son fundamentales en el proceso de lectura, sin embargo, también es igual de esencial los propósitos de lectura, la cultura social, los conocimientos previos, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales” (1998, p. 18).

Toda jornada de lectura es un acto de interpretación, lo que da, que cada estudiante comprende y aprende por medio de ella depende de lo que los alumnos saben y creen antes de la lectura. Por esto es que diferentes estudiantes al leer el mismo texto presentan significados y sentidos diversos, ya que la exégesis se da solo sobre la base de lo conocido. Por este motivo, Kenneth Goodman, afirma que la lectura es un proceso que contiene unas habilidades específicas a fin que la hermenéutica sea efectiva. Cuando Goodman habla de estrategias, “hace referencia a un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (1982, p. 21), así, en la lectura, los escolares no responden a simples estímulos, sino que encuentran orden y estructuran el

mundo, de tal forma que puedan aprender desde sus propias experiencias, a través de la anticipación y la comprensión.

“Los estudiantes desarrollan estrategias para tratar el texto y así construir su significado y entenderlo, de modo que esas estrategias no siempre están fijas, sino que se desarrollan y modifican durante el proceso de lectura” (1998, p. 21). La obra provee a los alumnos de indicios que se seleccionan de acuerdo con su grado de utilidad en el momento de responder las preguntas que el texto plantea. Para Goodman, los educandos logran aplicar tácticas de predicción, habilidades lógicas y destrezas de estructuración compleja. Así, pueden ejecutar el uso de sus conocimientos y de sus esquemas hacia predecir el libro y hallar su sentido. De igual forma, cada discente puede elaborar el uso de la inferencia con el fin de completar la información a través de los conceptos y las estructuras lingüísticas del escrito. “Esta estrategia permite inferir lo que no está explícito en el texto, además de las cosas que se harán explícitas en el proceso de lectura” (1998, p. 22).

Finalmente, Kenneth Goodman considera que leer es un proceso compuesto por cuatro ciclos. El primero, es un ciclo óptico; el segundo, un ciclo perceptual; el tercero, un ciclo gramatical y en último lugar, un ciclo de significado. “Cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o finaliza la lectura. Estos ciclos representan el interés que los estudiantes adquieren al querer descubrir el sentido del texto leído” (1982, p. 23).

Por otra parte, el psicolingüista Frank Smith (1989), plantea la lectura en términos de interrelación entre el lector y el texto. Según Smith, la lectura no es una actividad pasiva; implica procesos complejos intelectuales que deben activarse y dirigirse por el lector ya que la capacidad de predicción del lector es fundamental en dirección a la comprensión del texto; además de la importancia de conocimientos previos y algunas expectativas a fin de lograr una lectura eficaz. “La interacción de la lectura indica que leer es un proceso por el que se comprende el lenguaje

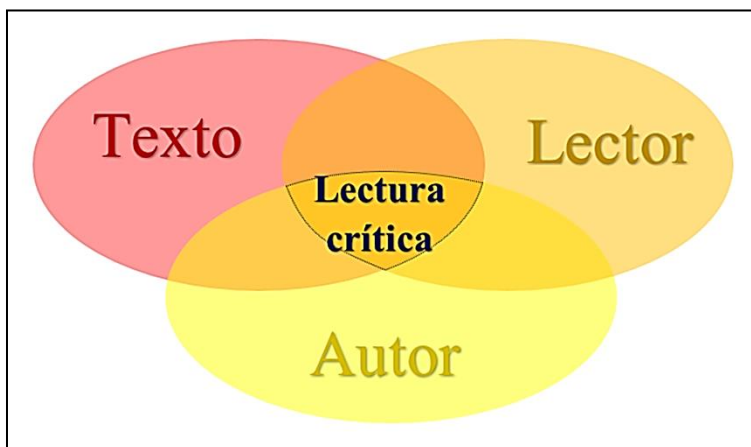
escrito” (Solé, 1992). En el que intervienen procesamientos descendentes y ascendentes; así, el lector eficiente es quien utiliza varias fuentes de información textuales, paratextuales y contextuales, hacia construir el significado del texto.

En esta dirección, situamos un lector activo que procesa en distintos sentidos la indicación presente en el texto, aporta sus conocimientos y experiencias, sus intuiciones y su capacidad a inferir. “Este es un lector que permanece atento en la lectura para construir una interpretación y ampliar la información obtenida. Estas operaciones permiten comprender el objetivo y la esencia de la lectura” (Solé, 1992, p. 56). El enfoque psicolingüístico otorga el papel principal al lector, porque es quien compone el significado y reconstruye el texto de forma significativa lo que constituye un proceso comunicativo entre el libro y el lector.

Según Solé, el lector, para comprender el libro, debe aportar los gráficos de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta. “En este proceso, estos esquemas son susceptibles a cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos que no solo no lleven a la fantasía, sino también al aprendizaje real” (1992, p. 58). Ahora bien, siguiendo a Smith, la lectura puede representar la comprensión del texto, pero solamente a partir del tejido en el que se usen los vocablos. El acto de leer siempre depende de la situación en la que se realiza y de la intención que cada lector tenga; en este sentido, cabe considerar las diferencias entre una novela o un contexto problema de su entorno. “Habrá mejores resultados en la lectura cada vez que se recurra a la descripción de la circunstancia, que definir lo que las palabras significan” (1989, p. 27).

La descripción general de lo que ocurre sirve de información para responder las preguntas que varían conforme a la situación presentada; de tal modo, que la respuesta acertada implique la comprensión adecuada de lo leído. Por su parte, “la comprensión es relativa porque depende de la respuesta que se le da a la pregunta” (1989, p. 28). De este modo, la respuesta hace parte de la

interacción que el lector lleva a cabo en su entorno. A partir de la concepción interactiva, leer se comprende como un proceso complejo que requiere el uso permanente de ciertas actividades mentales que ayudan a recibir e interpretar la información; tales procesos son los «cognitivos» y los «meta-cognitivos».



Gráfica 1: intersección del proceso lector (García Nagles, 2007b, p.119).

Esta gráfica representa el mapa de los campos comunes que determinan usualmente el proceso de lectura y escritura, el cual, es siempre interactivo, por eso cada estudiante en su papel lector construye una representación mental de lo que el texto significa. Al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada en el texto, se logra la comprensión. Un estudio de PISA en el año 2003, propone que “la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad” (p.99).

Esto quiere decir que la lectura es un proceso que implica infinidad de “habilidades” y “actitudes” por parte del lector; requiere que quien lea esté en una total y auténtica disposición, de tal modo, que se genere el hábito y así, desarrollar una adecuada comprensión lectora. Además, cada estudiante en su papel lector estará en la capacidad de identificar clara y fácilmente

el objetivo o tesis que los autores proponen, asimismo, desarrolla una postura crítica y objetiva acerca de lo expuesto en el texto.

Por otra parte, Paula Carlino, en *Escribir, leer y aprender en la universidad*, define la lectura desde dos puntos:

El primero refiere un proceso estratégico en el que el lector relaciona las pistas informativas que se plantean a lo largo del texto; lo anterior, acompañado de sus conocimientos previos, para reconstruir de manera coherente el significado que el texto quiere dar a conocer (2005, p. 68).

De tal forma, que la lectura no se comprenda como una actividad solo receptiva de información acerca de algo, sino que requiere que el lector actúe sobre el texto para identificar sus objetivos, además de sus significados y darle sentido.

Carlino, entiende la lectura como un proceso estratégico encaminado a la respuesta de cuestionamientos específicos planteados con antelación en la lectura; es un proceso que tiene un propósito que cada lector debe descubrir. Para ello, ha de realizar “un proceso de selección en el que resalta las ideas en función de lo que su intuición lo lleva a buscar, y así ampliar su conocimiento” (2005, p. 70). Así, la lectura exige varias habilidades, actitudes y aptitudes de parte del lector; le brinda a este la fortuna de conocer, formarse y liberarse. No obstante, para acceder a estos beneficios, cada lector debe establecer un compromiso consigo mismo y volver de esta actividad un hábito.

Por otro lado, Daniel Cassany plantea que leer no consiste simplemente en seguir una secuencia de grafías o darles sonido a las palabras, leer consiste en comprender y para ello “es necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que permitan hacer inferencias de lo que el texto sugiere, hacer hipótesis anticipando el suceso de lo que lee” (2006, p. 21). Finalmente, podemos admitir que, según el enfoque psicolingüístico, la comprensión de la lectura implica la elaboración de los significados que no están explícitos en el texto, esto porque

según Cassany, “leer es comprender y más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente, que se denominan *inferencias*” (2006, p. 88). De tal modo que esos significados que ahora son construidos por los estudiantes, se dan gracias a estímulos textuales y a conocimientos previos.

Enfoque sociolingüístico sobre el acto de leer

Para la lingüística textual, “el texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental de la actividad verbal humana que tiene un carácter social y se identifica por su cierre semántico, comunicativo y por su coherencia” (López, 2017, p. 1). Así, en el proceso lector es importante animar y promover los primeros encuentros con la lectura, de modo que esta experiencia implique también, un estar en sociedad, bien sea en el entorno familiar, educativo o cultural. Cuando esta actividad es diaria y continua, se adquieren hábitos lectores que permiten relacionarse fácilmente con el ambiente social, cultural y simbólico.

Cada docente tiene un papel fundamental en este proceso, pues

proporciona un entorno de lectura desde el inicio de la edad escolar para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, las cuales se articulan en cuatro procesos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1994, p. 91).

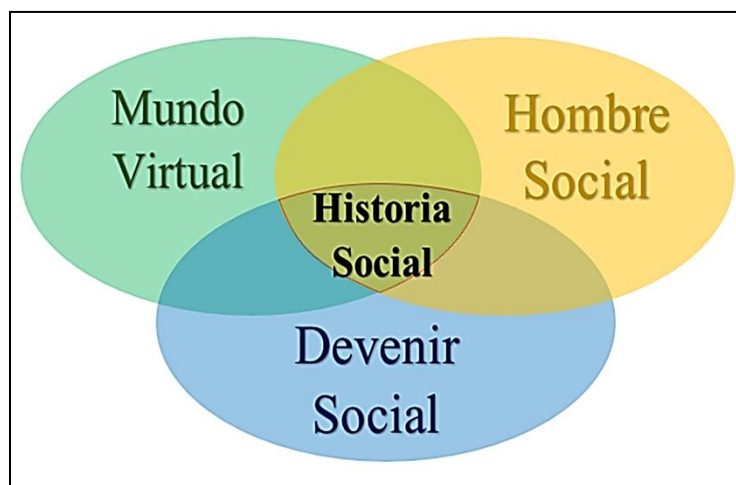
Estos procesos integran al individuo a la sociedad; de modo que el enfoque sociolingüístico de la lectura, se remite a la integración de los contenidos leídos con su entorno personal; así, el lector se forma como un sujeto interpretativo y transformador de su sociedad. Según Frank Smith, el aprendizaje es “la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea” (1989, p. 67). De tal modo que la lectura, guarda en su esencia un ver crítico, el cual genera preguntas que se responden en el mismo proceso dialógico de lectura o en la posterior reflexión que ella genera. Así, logramos

comprender el texto y ampliar nuestros conocimientos. Según Smith, la comprensión está arraigada en el concepto de predicción; esta última se refiere a la formulación de preguntas, por lo que la comprensión en esencia significa dar respuestas a esas preguntas. Con ello, “el autor refiere que la comprensión es, en últimas, relativa porque depende de las preguntas que cada lector formule” (1989, p. 79).

Los textos se elaboran con material de la tradición cultural y textual en que se insertan; esta propiedad es la intertextualidad, característica del enfoque sociolingüístico que se refiere a los modos que tienen los textos de relacionarse unos con otros. En *Cómo hacer cosas con palabras* J. Austin afirma que la lingüística textual supera la gramática basada en la oración. Considera que la lectura es una actividad dirigida al hacer; esto quiere decir que tiene un componente pragmático, en que la lengua no solo es un sistema de signos con estructuras abstractas y reglas de combinación entre sí, sino que “su estructura depende de la situación y la intención, de modo que los textos no se comprendan como una suma de oraciones” (1998, p. 48), sino como una gran unidad del lenguaje, con sus reglas de formación y su finalidad social concreta.

Por otra parte, cabe reconocer que previo al texto, existe una situación o entorno que lo precede: un espacio, un tiempo, un estado emocional o psicológico de su autor -la situacionalidad-. También, una tradición y modelos textuales que condicionan al autor cuando acoge una forma de escritura, influencias, o intereses que conforman su concepción: -la intertextualidad-. Además, hay una intención expresiva casi concreta, que mueve al autor a escribir -intencionalidad-. Todo eso se concreta en la cohesión y la coherencia; es decir, en un conjunto que adopta determinadas combinaciones sintácticas, para así, organizarse lingüísticamente de una manera específica. Con ello, se compone un contenido comunicativo para el lector, en función de la informatividad que posea cada circunstancia de lectura.

Ahora bien, las propiedades del texto actúan como conocimiento previo en el plano del autor. Con los estudios de Smith, podemos decir que “el lector a partir de sus esquemas de conocimiento del mundo, tales como la realidad sociocultural, el espacio, el tiempo, o las circunstancias psicoafectivas” (1989, p. 35), interpreta la situación y la intención del texto, de tal forma que comprende su intertextualidad y organización. Todo texto se reconstruye cada vez que se lee; esta reconstrucción implica una intersección entre el mundo virtual y el devenir social; lo que implica la fusión de los proyectos, de los conocimientos y de la experiencia con la historia social, puesto que siempre se estará haciendo una lectura del mundo social o mundo real, el cual seduce persistentemente a un mundo virtual o a mundo deseado o soñado.



Gráfica 2: Intersección del Acto Social de Leer (García Nagles, 2007b, p.118)

Daniel Cassany asegura que tanto leer como escribir no son solo tareas lingüísticas o simples procesos psicológicos, sino que, además, constituyen prácticas socioculturales. “Leer exige realizar una decodificación de la prosa para descubrir los sentidos implícitos del texto, así como también, reconocer el significado que cada comunidad le otorga a una palabra” (2006, p. 10). Esto, porque según el autor, tanto la sociedad como la cultura están en constante evolución, lo que hace que los significados y el valor de cada palabra en cualquier texto cambien.

Al respecto, cabe considerar cómo es nuestra lectura actualmente y a partir de allí interrogarnos acerca de cómo se escribe y cómo se puede comprender adecuadamente lo que nos rodea. Estas cuestiones, se pueden abordar desde el enfoque sociolingüístico o, en otras palabras, desde una perspectiva sociocultural. Para Cassany, existen cuatro factores que transforman en nuestros días el acto de leer; el primero, es la implantación y el desarrollo de la democracia, la cual exige una ciudadanía capaz de descubrir la ideología que cada texto esconde. Este factor, se denomina *literacidad crítica*, que quiere decir: “usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados” (2006, p. 11). El segundo factor, es la globalización y el aprendizaje de diferentes lenguas, lo que abre la posibilidad de comprender otros discursos, redactados en otros idiomas y reflexionar sobre otros horizontes culturales.

El tercer factor, tiene que ver con Internet, el cual, ha creado nuevas comunidades discursivas, cuya comunicación instantánea abarca la mayor parte del planeta, empleando prosas nuevas, de maneras más coloquiales y sin importar la ortografía. Finalmente, el cuarto punto tiene que ver con “la amplia recepción actual de lecturas de carácter científico que, si bien ofrecen información pertinente, muchas personas no poseen una formación completa sobre el tema tratado” (2006, p. 12). La articulación de estos cuatro aspectos multiplica los cambios y transforma nuestras prácticas de lectura.

En *Enseñar la lengua* (2005), Cassany, Luna y Sanz, afirman que el enfoque sociolingüístico de la lectura está basado en el hecho de que todos se comunican produciendo un lenguaje dentro de un grupo, el cual se fija a partir de la variabilidad del código establecido que se condiciona por las circunstancias sociales. La lectura, debe interpretarse a la luz de la lengua en que se lee, lo que representa establecer interpretaciones bajo parámetros sociológicos. Se trata de “relacionar las conductas lingüísticas con factores como el estatus social, el rol adquirido en un contexto y otras situaciones de condición social” (p. 462).

Ahora bien, siguiendo la teoría de Cassany, Luna y Sanz, el enfoque sociolingüístico de la lectura representa las teorías lingüísticas con los caracteres pragmáticos, siempre relacionados con aspectos sociales y situacionales, además profundiza sobre las determinaciones sociales de los usos lingüísticos, así como también repasa en las transformaciones históricas y sociales de los sistemas lingüísticos. Por otra parte, “se enfoca en los papeles sociales, la motivación, los repertorios lingüísticos, el lenguaje, la percepción, la ecología evolutiva de la comunicación, la lengua, la cultura y la interacción social” (2005, p. 462).

Por esta razón, este enfoque aplicado a la motivación de la lectura en los estudiantes de bachillerato, exige una comprensión del hecho comunicativo como hecho social, es decir, como un intercambio en el que interviene una gran parte de elementos no lingüísticos: “quién emite el mensaje, a quién se dirige, con qué intencionalidad, por medio de qué estrategias, en qué contexto inmediato y en qué entorno social” (2005, p. 464). Esta serie de relaciones sociales son las que determinan los actos y los usos lingüísticos; de tal modo, que esto articulado con la enseñanza-aprendizaje de la lectura, ofrece elementos de juicio para que cada estudiante adquiriera actitudes críticas sobre los procesos socioculturales y las transformaciones de su lengua materna y otros idiomas aprendidos.

Es pertinente que, en la enseñanza de la lectura, se establezcan criterios que permitan definir objetivos desde nuevos planteamientos surgidos por el contexto social. En *Enseñar la lengua*, se sugiere que la lectura activa, la valoración de textos y el fomento de la creatividad, reúnan factores cognitivos, psicológicos, sociales y éticos que conlleven que los estudiantes, realicen una adecuada lectura. Con ello, cada docente ha de implementar un programa de lectura que se desarraigue de los parámetros tradicionales y pueda lograr los siguientes objetivos:

- a) Comprender una muestra de textos literarios variados; b) aprender cosas por medio de la literatura; c) contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo de cada

estudiante a partir de textos literarios; d) fomentar el gusto por la lectura; e) configurar la personalidad literaria de cada estudiante; f) fomentar el interés creativo de los estudiantes (2007, p. 504).

De este modo, cada estudiante estará en la capacidad de desarrollar las habilidades que le permitirán lograr una lectura crítica.

La lectura crítica

Para Daniel Cassany, la lectura crítica es el desarrollo de procesos cognitivos de interpretación y análisis de un texto; esto permite al lector comprender el libro, puntualizando la intención del autor. Este proceso se determina por las preconcepciones del lector, quien construye hipótesis e inferencias que lo llevan a interpretar y constituir el sentido del texto. No obstante, junto a este proceso cognitivo, el lector debe realizar un análisis crítico del significado que se le da al texto; con ello se obtienen herramientas para entender el contexto socio histórico del autor y del texto, lo que lleva a interpretar en su totalidad lo que se lee.

Según Cassany, en *Tras las líneas*, se trata de convertir la lectura contemporánea en un proceso analítico; allí, el lector realiza inferencias, hipótesis y emite juicios de valor, traspasando las líneas escritas en el papel. Las propuestas de Cassany son fundamentales y resultan prácticas para el estudio y aplicación de un proceso lector crítico, pues el autor distingue tres planos en la lectura, a saber: “las líneas, entre líneas y detrás de las líneas” (2006, p. 52). Comprender las líneas de un texto implica comprender el significado literal de todas sus palabras; leer entre líneas, indica la lectura que se deduce de las palabras, aunque no se diga explícitamente, como las inferencias, las presuposiciones o la ironía. Finalmente, lo que hay detrás de las líneas, no es más que la ideología; es decir, el punto de vista, la intención y la argumentación del autor. De tal

modo, que el acto de leer se considere como una relación íntima entre el lector y el escritor, sumergidos en espacios, tiempos y hechos.

«Las líneas» corresponden a un análisis meramente textual; expresan la comprensión local de sus componentes, esto es: “el significado de un párrafo, el significado de una oración, el significado de un término dentro de una oración, el reconocer sujetos, eventos, objetos mencionados en el texto” (2006, p. 23). Esto, según Cassany es un primer acercamiento al texto, lo que permite al lector un conocimiento objetivo del texto. «Entre líneas», es el análisis en el que se dan deducciones, hipótesis o conclusiones no explícitas en el texto; además, es la posibilidad de identificar el tipo de texto, lo que supone una comprensión global de los significados, o sea, lograr una lectura inferencial. “«Detrás de las líneas», hace referencia a lo que no está explícito, lo que lleva a tomar distancia y a asumir posiciones propias encontrando las intenciones del texto, así como las del autor” (2006, p. 54).

Así pues, el acto de “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer significa descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (Cassany, 2006, p. 10). En el acto de leer, entran en juego competencias semánticas, gramaticales, pragmáticas, y los conocimientos de contextos en el momento de abordar un texto; de tal modo que la lectura se establezca como algo fundamental en el proceso de aprendizaje, porque a partir de ella cada individuo desarrolla habilidades, convirtiéndose en un lector competente, con capacidad de interpretación, argumentación y proposición.

La lectura es una actividad que promueve la crítica y el análisis de diversas temáticas con el fin de establecer un diálogo con el texto. Ahora bien, la lectura crítica se apoya en elementos espacio temporales y de contexto que acercan al lector al sentido e interpretación de lo leído. Si se quiere que los estudiantes tengan un acertado análisis de las lecturas, se precisa establecer un

vínculo para lograr un avance significativo en el proceso. Cassany propone una re-orientación de la labor docente con la intención de brindar herramientas para mejorar el proceso crítico de lectura, el cual, requiere conocimientos tanto científicos como empíricos. No es posible llegar a un análisis verdadero de algún hecho, sin evaluar y discutir previamente estos dos conocimientos.

Para este autor, lo empírico corresponde a la cultura de los pueblos, mientras que lo científico comprende teorías y lenguajes propios. En palabras de Cassany: “los científicos al elaborar sus investigaciones lo que hacen o descubren son construcciones culturales” (2006, p. 56). En efecto, la lectura crítica solicita un correlato de lo cultural, lo teórico, lo didáctico, lo implícito, los tiempos y los espacios; además, las ideas propias deben ser explícitas, pues no olvidemos que “siempre hay algo detrás de las líneas que debemos descubrir” (2006, p. 57). En otras palabras, la lectura crítica articula el enfoque psicolingüístico y el enfoque sociolingüístico.

Siguiendo a Cassany en *Tras las líneas*, cuando se emprende la tarea crítica, es posible que “los estudiantes reconozcan los intereses que mueven al autor a elaborar su discurso, el contenido y la forma, de tal modo que relacione su posición con la opinión de los demás agentes sociales” (2006, p. 87). Asimismo, cada estudiante asocia las palabras leídas con el imaginario y la cultura propia de su comunidad; en consecuencia, cada estudiante aprende los conocimientos sugeridos y los confronta, de manera que logre determinar las imprecisiones y contradicciones implícitas en el texto.

La lectura crítica obtiene datos que trascienden los significados proposicionales de los discursos y que contribuyen a la evaluación de la práctica comunicativa. Para Cassany, los estudiantes que emprendan una lectura crítica podrán recolectar datos sobre el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso “(la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata)” (2006, p. 88). Por otra parte, la lectura crítica arrojará datos

sobre los discursos previos, o sea, el tema, la orientación, el contexto, las causas y las circunstancias que construyen el tema central del texto.

La lectura crítica implica un ejercicio de escritura, de tal suerte que leer y escribir son construcciones sociales, así, cada época y cada circunstancia histórica proporciona nuevos sentidos a las palabras. De acuerdo con Emilia Ferreiro, “es necesario partir del contexto educativo de los estudiantes para seleccionar las lecturas pertinentes y agradables, con el fin de motivar el gusto, el interés y el desarrollo de las habilidades lectoras” (1998, p. 84). Así, es posible que cada estudiante en su papel lector, tenga una mejor comprensión de los textos y, por ende, de su entorno; porque la comprensión alcanzada por medio de la lectura crítica implica percibir la relación entre el texto y su contexto.

Debemos tener presente que el proceso educativo se basa en el entorno de cada estudiante; los docentes deben entender la realidad en la que viven sus estudiantes. Si la idea es que los adolescentes de básica secundaria desarrollen habilidades lectoras capaces de construir críticas pertinentes a la actualidad y al entorno, es importante reconocer y transmitir a los jóvenes que leer es un proceso que involucra un conjunto de elementos sociales, políticos, culturales, económicos, religiosos y lingüísticos que le acercan no solo a la comprensión de textos sino a la comprensión de la realidad misma.

Por otra parte, la lectura crítica origina el pensamiento crítico, el cual está relacionado con el pensamiento creativo. Esta relación constituye una herramienta que ayuda a la transformación personal y a la re-configuración de la realidad. Es por ello, que “para tener un pensamiento crítico se requiere de una lectura crítica constante, de tal manera, que los estudiantes puedan evaluar la confiabilidad y la argumentación del texto por medio de estrategias usadas sistemáticamente” (Argudín y Luna, 2010, p. 29).

La lectura crítica se funda en la articulación de los conocimientos previos y la práctica constante de la lectura, esto, relacionado con el contexto social de cada estudiante. La implementación de la lectura crítica en el aula de clase, hace que la metodología tradicional de leer palabra por palabra se transforme de tal modo que los estudiantes ejerciten la comprensión de ideas generales, con el fin de aprehender el contenido del texto como una secuencia lógica de argumentos que llevan al desarrollo de un pensamiento crítico, pues:

La lectura no depende únicamente del papel de los ojos o de la percepción. Es una actividad más compleja, en la que intervienen la memoria, el capital cultural y la imaginación del lector. En este sentido, la lectura es una operación superior del pensamiento, aunque parezca algo inmediato o espontáneo. (Páez y Rondón, 2014, p. 9)

La lectura crítica, despierta en los estudiantes un sentido de perspicacia y sospecha que permite leer entre líneas, reconocer cuándo una omisión, por ejemplo, es esencial para comprender la totalidad del texto. Por ello, cualquier estudiante que practique “la lectura crítica desarrolla sus habilidades reflexivas y afina los procesos de pensamiento: la inducción, la deducción y la inferencia” (2014, p. 12). Así pues, los estudiantes potenciarán sus habilidades para establecer relaciones ya que, por medio de la lectura crítica, se adquiere un gran repertorio de técnicas argumentativas. Asimismo, hará que la motivación y el interés por la lectura se fortalezca, debido a que los lectores críticos no se conforman con una sola lectura, sino que se convierten en relectores para enriquecer el texto con cada nueva lectura y cada nueva interpretación, pues al leer de este modo, se reconoce que el sentido de lo leído no aparece inmediatamente, sino que, requiere de nuevas evidencias, inferencias y hallazgos para lograr una adecuada comprensión, “los lectores críticos son artesanos del significado; son investigadores minuciosos de la fabricación de estos productos culturales” (2014, p. 12).

Es importante en este punto reconocer, cómo el enfoque sociolingüístico y el psicolingüístico del acto de leer, constituyen eslabones fundamentales para alcanzar y promover

en el aula de clase una lectura crítica, puesto que esta no solo se limita a los textos escritos, sino que lleva a interpretar las facetas de la vida cotidiana, las prácticas sociales, los entornos en que cada estudiante se desarrolla, los objetos, los discursos afectivos y los emocionales. De este modo, la importancia de la lectura crítica tiene que ver con la nueva actitud que los estudiantes tendrán frente a su vida, entorno y sociedad, ya que estará en la facultad de no caer en idealizaciones sin antes cuestionarse, potenciando así, el libre pensamiento.

De tal manera que es labor de los docentes propiciar y formar en las nuevas generaciones, una disposición hacia la lectura crítica, para romper las cadenas que los atan y construir caminos en los que se reconfiguren los sentidos, se reelaboren los significados y se participe en la construcción y evolución de la cultura. Lo anterior, porque “la lectura crítica es respuesta a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo objetivo no solo es la comprensión e interpretación de la realidad social sino, en su pertinente transformación” (2014, p. 25). Aquí, cada estudiante debe colocarse en una relación dialéctica con el texto que se va a leer, para establecer una influencia mutua, preocupándose así, de los motivos sociales que lo condicionan.

Ahora bien, la lectura crítica se reconoce por su carácter creativo y transformador. Esta cualidad, hace que el docente pueda incentivar el ejercicio crítico con el ejercicio argumentativo y brindar herramientas a sus estudiantes para fortalecer la escritura. Según Gloria Rondón, la lectura crítica ha de concebirse como una competencia cognitiva y como fruto de una reflexión, resultado de una actitud subjetiva, en la que se adopta una «distancia crítica» que lleva a la capacidad de analizar un objeto o fenómeno desde una perspectiva diferente a la usual, creando pensamientos divergentes. De tal modo, que la lectura crítica tiene que ver “con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica. La base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene cada lector con el texto” (2014, p. 26).

Si la idea como docentes de Lengua Castellana es que los estudiantes adquieran interés por leer críticamente, es necesario fomentar en el aula una adecuada disposición para llegar al sentido de cada texto que se elija para la sesión. “Este tipo de lectura implica desentrañar los significados del discurso que propone un autor desde la relación que se pueda establecer con sus esquemas de conocimiento: conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias” (2014, p. 27).

Para Daniel Cassany, a partir de la perspectiva sociocultural, el acto de leer se concibe desde cuatro aspectos complejos y fundamentales. “La situación del discurso; la comunidad cultural de significados; la retórica de cada comunidad; la diversidad de interpretaciones” (2008, p. 21). Cassany, refiere que, “a partir de estas cuatro características, es posible que los estudiantes lleven a cabo lo que se denomina una práctica letrada” (2008, p. 39), que induce a percibir la escritura y la lectura de una manera global y organizada. En consecuencia, “el carácter social de esta actividad resulta esencial para la elaboración del significado textual, desde un ambiente de diversos conocimientos y hechos que se dan gracias al contexto, las convenciones discursivas y el lenguaje” (1999, p. 31).

II. La enseñanza problémica

La pedagogía se considera como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo humano porque ayuda a la evolución de las sociedades, ya que su punto de partida es el contexto en donde interactúa el estudiante; así, la interacción social se convierte en el motor de la evolución de cada comunidad. Por otra parte, la preocupación de los docentes hoy en día, parece que es el mejoramiento de los procesos de enseñanza, con el fin de dotar a sus estudiantes de la posibilidad de “aprender a aprender”. Con ello se resalta la necesidad de incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje métodos que incentiven los ejercicios independientes y creativos de los estudiantes. Entre estas estrategias se ubican los «métodos problémicos» que educan el pensamiento creador y la independencia cognoscitiva de los estudiantes; además interrelacionan la enseñanza con la investigación científica. En este capítulo se propone describir el método problémico, sus principios y categorías.

El método de «la enseñanza problémica»

Para Marta Martínez Llantada, a partir de la filosofía es posible considerar el método como “la forma de asimilación teórica y práctica de la realidad que parte de las regularidades del movimiento del objeto estudiado” (1987, p. 19); esto significa que el método precisa los modos de proceder en la investigación o profundización de algo que nos interesa conocer. Ante todo, es indispensable que, más que memorizar contenidos, a lo que debe encaminarse nuestra vocación docente es a la alimentación y estimulación de actividades productivas y creativas, fruto de la reflexión y de la visión crítica.

Es por ello, que la elección del método es algo fundamental en el proceso de enseñanza crítica que queremos instaurar en los estudiantes. El método de la enseñanza problémica nos brinda una forma de proceder en el aula con el fin de que los estudiantes logren desarrollar sus

capacidades y habilidades críticas en el entorno en que se desenvuelven, para así, llevar a cabo cambios significativos en su sociedad.

El método de la enseñanza problémica, consiste en la exposición de una situación problémica en la que cada docente comunica el conocimiento a sus estudiantes a partir de un problema cuya solución se logra a través de la interacción, esto puede darse por medio del establecimiento de diálogos o conversaciones que involucren a la mayor parte de los estudiantes sino a todos, y al docente. De este modo, se presentan los procedimientos necesarios para resolver el problema; también puede resultar eficaz, sugerir la «búsqueda parcial», en la que “se parte del problema, se organiza la búsqueda de la solución, se exponen los elementos contradictorios por parte del profesor, pero no los resuelve” (Lagos y Revelo, 1992, p. 81). En efecto, para que los estudiantes encuentren la solución se requiere una guía elaborada por cada docente para estimular una investigación independiente; al final, los estudiantes exponen los elementos probatorios con la compañía y orientación de su docente.

Ahora bien, es necesario reconocer que, para comprender este método, se ha de tener en cuenta el principio del carácter problémico que se deriva de unos procedimientos de estudio y de enseñanza, los cuales, se organizan a partir de la lógica de las operaciones mentales (análisis, síntesis, deducción, generalización) y de las regularidades de la actividad de búsqueda de los estudiantes (situación problémica, interés cognoscitivo, necesidades). Cuando se emplean los logros de la didáctica, la enseñanza-aprendizaje se convierte en un sistema de desarrollo: “un medio de formación de concepto científico, de la concepción dialéctico-materialista del mundo, de la personalidad multifacéticamente desarrollada” (Azcuy Lorenz, Nápoles Crespo, Infantes Quiles, Rivero Rivero y Ramírez Varona, 2004, p. 2). Cabe indicar que fue Mirza I. Majmutov, quien luego de un estudio de las experiencias de avanzada en Rusia, desarrolló un sistema educativo didáctico, que denominó «la enseñanza problémica», cuya metodología es:

La actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial) y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como mediante el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución. (Reyes y Carrillo, 2017, p. 100).

Se trata de establecer una dinámica de la interacción del entorno con los demás actores de la educación, lo que permite descubrir las relaciones esenciales y los caminos más efectivos para potenciar el aprendizaje de la resolución de problemas. La enseñanza problémica se establece como una proyección pedagógica de avanzada en la que el fundamento principal es conducir a cada estudiante a la actividad intelectual y académica; esto, con el objeto de responder sus propios interrogantes e intereses, y así, dirigirlos hacia niveles superiores de conocimiento. En otras palabras, la enseñanza problémica consiste en que,

Los alumnos guiados por el profesor se introducen en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir independientemente los conocimientos, a emplear los antes asimilados, y a dominar la experiencia de la actividad creadora. (Cardoso, 1994, p. 6).

Majmutov partió de concebir al estudiante como un ente activo en la clase, porque plantea la necesidad de asimilar los métodos y procedimientos para la búsqueda del saber científico. El objetivo fundamental, según el autor ruso, se dirige a que cada estudiante transite por caminos similares a quienes experimentaron los conocimientos de las ciencias. En este tránsito, cada estudiante se apropia activamente del conocimiento y de la lógica, para hallar solución a un determinado problema.

Para lo anterior, Majmutov afirma que no se debe brindar el conocimiento ya elaborado sin más, sino que el docente ha de presentar las contradicciones del fenómeno que se estudia en forma problémica, así, motiva a los estudiantes a proponer soluciones por medio de métodos y

razonamientos científicos. “La enseñanza problémica es, ante todo, un sistema didáctico fundado en precisiones de creatividad, una vez se asimila los conocimientos; con ello, se integran diversos métodos de enseñanza y aprendizaje, caracterizados por poseer rasgos básicos de la investigación científica” (Martínez, 2017, p. 28).

La enseñanza problémica tiene como fin, ofrecer apoyo al estudiante a partir de fundamentos teóricos en los aspectos que lo involucran en su querer aprender y comprender su entorno por medio de la lengua. El punto de partida de este método es el enfrentamiento de los estudiantes con contradicciones que se deben resolver de forma independiente, auto-gestionada y autónoma, con el fin de lograr un auténtico aprendizaje traducido en tres factores integradores de su personalidad: aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer.

La fundamentación teórica de la enseñanza problémica es representada por sus factores metodológicos, psicológicos y pedagógicos. Su asiento metodológico es la teoría del conocimiento, fundamentada en las contradicciones que los estudiantes deben resolver; estas se comprenden como fuerzas motrices en el aprendizaje, el cual se da por la contradicción entre la tarea que surge y lo que alcanzan los conocimientos. Para que la contradicción sea fuerza motriz de la enseñanza, debe haber algún interés en los estudiantes, de tal modo que sea consciente y necesaria para ellos, debido al potencial cognoscitivo que proporciona. La contradicción es esencial en la comprensión del “proceso interno en que se asimilan los conocimientos; así mismo, existe el reflejo como factor necesario en la aplicación de la enseñanza problémica, pues este se relaciona con la naturaleza del conocimiento directo (sensorial) o indirecto (lógico)” (Barrera y Rivas, 2010, p. 62).

Cabe resaltar aquí que el «pensamiento productivo», en contraposición al «pensamiento reproductivo», se determina por la capacidad para apropiarse de lo nuevo, de lo desconocido. En efecto, desarrollar este tipo de pensamiento implica un aprendizaje establecido en la investigación

y reflexión para dar solución a los problemas; se va más allá de la asimilación de conocimientos elaborados por el docente. De tal manera que, si el centro de los procesos del desarrollo psíquico de la personalidad está conformado por procesos productivos, estos son en consecuencia, los elementos rectores de la enseñanza problémica.

El sustento pedagógico de la enseñanza problémica se funda en la enseñanza desarrolladora, que mantiene la necesidad de potenciar las capacidades cognoscitivas de los estudiantes. Lograr una enseñanza desarrolladora no implica limitarse a la asimilación de conocimientos; se trata de producir un desarrollo integral de la personalidad de cada estudiante, dado que: “la enseñanza problémica es un tipo de enseñanza que tiende al desarrollo, donde se combina la actividad sistemática independiente de búsqueda de los estudiantes, con la asimilación de conclusiones ya preparadas de la ciencia” (Lagos y Revelo, 1992, p. 84)

En este sentido, la enseñanza problémica tiene la cualidad de articular varios métodos que se estructuran a partir de la consideración del objetivo planteado y del principio de problemicidad. Así, “la enseñanza problémica se establece como una actividad por parte de docentes dirigida a la creación de un conjunto de situaciones problémicas, a la exposición del material que cada docente ha presentado y a su explicación” (1992, p. 84). De este modo, es posible guiar a los estudiantes en la asimilación de nuevos conceptos, tanto en la forma de conclusiones como también, a través del planteamiento individual de problemas y preguntas.

Para Marta Martínez Llantada,

La enseñanza problémica se caracteriza por: a) propiciar la asimilación de conocimientos respecto a su aplicación creadora; b) enseñar a los estudiantes a aprender, al relacionarlos con los métodos del conocimiento y del pensamiento científico; c) contribuir en la capacitación de los estudiantes para que cultiven una disciplina de trabajo independiente en la resolución de las contradicciones presentadas durante el proceso cognoscitivo. (1998, p. 17)

Cuando se cumplen estas características, se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, potenciando así, su inteligencia y su creatividad. Según Martínez, la enseñanza problémica tiene unos principios que deben considerarse en el momento de su aplicabilidad, estos son:

a) el nivel de desarrollo de habilidades en los estudiantes; b) el establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente-educativo. C) la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza (1998, p. 18).

Con la enseñanza problémica se garantiza el desarrollo de cualidades creativas en los estudiantes, se lleva el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma problémica, a partir de la estructuración de caminos y técnicas para su aplicación. Además, se establecen sugerencias de carácter metodológico para los docentes, lo que representa una gran estrategia para enseñar Lengua Castellana, ya que posee una estructuración teórico-metodológica que aporta mayor información para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El esquema de modelo teórico de la enseñanza problémica se esboza de la siguiente manera:



Gráfica 3: modelo de esquema teórico. (Maravi, 2014, p. 2)

Ahora bien, en la enseñanza problemática se consideran los siguientes niveles de desarrollo: El primero es el nivel de actividad dependiente, el cual se caracteriza por la actividad de cada docente y la poca participación de los estudiantes, quienes captan la actividad docente, asimilan el contenido de enseñanza a partir de situaciones problemáticas y se esfuerzan por dar cumplimiento a las tareas independientes (Lagos, 2016, p. 185).

El segundo nivel, refiere a una actividad semi-independiente, que se centra en la creación de situaciones problemáticas por parte del docente y en la incorporación de cada estudiante en la búsqueda conjunta de la solución del problema. El tercer nivel, implica una actividad independiente, justificada por la solución individual de los problemas docentes formulados luego del análisis de una situación problemática (2016, p. 186).

Aquí, los estudiantes utilizan los conocimientos anteriores en una nueva situación, formulan hipótesis con una mínima ayuda de su docente.

El cuarto nivel, requiere de una actividad creativa, que implica la representación independiente del problema docente y de la solución que brindan los estudiantes, quienes

demuestran avance intelectual, motivación, interés, independencia y flexibilidad. Así mismo, participan en la planificación, ejecución y evaluación de su propio aprendizaje, por eso, deben reconocer que el verdadero aprendizaje surge por ellos mismos con o sin ayuda de otras personas, de tal manera que desarrollen habilidades para la resolución de problemas, en tanto se implican a sí mismos, pues cada estudiante es fundamental en el proceso de aprendizaje problémico, por lo que se requiere que sean conscientes de su función en la adquisición de conocimientos y potenciación de habilidades.

Por esta razón, los estudiantes deben desarrollar diferentes procesos básicos relacionados con

La enseñanza problémica, tales como la observación, la abstracción, la identificación, la comparación, la clasificación, la formulación de hipótesis, la determinación de causas, el control de variables, la inferencia, la interpretación de datos, la valoración, la comunicación y la experimentación (Ortiz, 2009a, p. 103).

Aquí, tanto docente como estudiante son fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, pues es indispensable que las relaciones de subordinación y coordinación se manifiesten para mantener vínculos que propicien la comprensión y la adquisición de conocimientos.

Principios de la enseñanza problémica

Los principios de la enseñanza problémica se fundan en las teorías didácticas tradicionales, pero con un nuevo enfoque como consecuencia del adelanto de la ciencia: Para ello hay que: primero, llevar a los estudiantes a la generalización; segundo, no darles conceptos y definiciones concluyentes; tercero, hacer que se identifiquen gradualmente con los métodos de la ciencia. Asimismo, “debe desarrollar la independencia de su pensamiento por medio de la realización de tareas creadoras” (Lagos y Revelo, 1992, p. 85).

En la enseñanza problémica se pueden distinguir los siguientes principios:

Primero, la distribución de horas docente en forma racional. Segundo, selección para cada tema de las tareas, preguntas y ejercicios conforme a la lógica del tema. Tercero, relación entre la ciencia con la asignatura en lo que respecta a la selección de las problemáticas fundamentales. Cuarto, selección de los pasos a seguir para aumentar las dificultades de acuerdo con la lógica de la ciencia y el nivel de desarrollo de las habilidades y las capacidades de los estudiantes. Quinto, la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza. Sexto, el establecimiento unitario de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente (Martínez, 2017, p. 9).

Estos principios son de vital importancia en el proceso docente-educativo, porque a través de ellos se pueden planificar y organizar adecuadamente los contenidos que contribuyen al estudio independiente de la situación problémica y su solución. Lo interesante de la exposición problémica, es que debemos motivar en los estudiantes el cariño al conocimiento, para así potenciar sus facultades intelectuales y creativas:

[...] en lugar de una exposición informativa, es decir, de una transmisión de conclusiones ya hechas de la ciencia, sin despertar la actividad mental independiente en los alumnos, el maestro comunica el material y da su descripción y explicación creando sistemáticamente situaciones problémicas. (Ortiz, 2012, p. 89)

En toda exposición problémica, se requiere que el docente no comunique a los estudiantes conocimientos acabados, sino que lleve la exposición a partir de la dinámica de formación y desarrollo de conceptos, a la vez que plantea situaciones problémicas. Con este método, el docente enseña a los estudiantes a hallar la solución a un determinado problema, mostrando la lógica del mismo desde sus contradicciones e indicando las fuentes de donde surgió el problema. Por esta razón, la enseñanza problémica presenta como principio fundamental, la asimilación no solo de resultados de carácter científico sino, además, la formación de la independencia cognoscitiva de sus estudiantes, para de este modo, potenciar las habilidades creativas al mismo tiempo que se domina el sistema de conocimientos y hábitos. De manera que

con “la enseñanza problémica se acentúa el desarrollo del pensamiento” (Lagos y Revelo, 1992, p. 114).

Durante este proceso, el docente muestra el camino para solucionar las contradicciones presentadas, asimismo, expone a los estudiantes vías para desarrollar un pensamiento científico, de modo que se reflejen “los resultados del trabajo de búsqueda independiente de los estudiantes, ya que mediante la discusión se puede orientar la solución de un problema sobre la base de preguntas y tareas o de la experiencia personal” (Ortiz, 2009b, p. 74). Es por ello que, en este método, es importante que el docente sepa cómo hacer las preguntas, ya que estas deben expresarse de manera clara, para que los estudiantes las comprendan y puedan hallar soluciones adecuadas. Por otra parte, no se deben generar respuestas obvias; esto significa que el docente no debe formular interrogantes sobre aspectos evidentes, cuyas ideas no impliquen una reflexión.

Por esta razón se precisa que la enseñanza problémica es un método que se distancia de la enseñanza tradicional, puesto que representa una compleja variedad de sistemas de dirección en el que el aprendizaje y la actividad de los estudiantes son esenciales: “la complejidad del sistema de dirección “maestro-alumno” reside en el objeto de la dirección que en este sistema es no solo el alumno como personalidad, sino también la actividad del alumno encaminada a la asimilación de conocimientos” (Lagos y Revelo, 1992, p. 126).

En este orden de ideas, es indispensable que el docente genere procesos de razonamiento y esfuerzo intelectual. Por lo que se recomienda que cada docente planifique con antelación las preguntas, puesto que cada una exige una construcción cuidadosa, con el fin de que el método se cumpla. Por esta razón, es pertinente señalar los factores que conforman la enseñanza problemática, los cuales, representan las herramientas de cada docente para desarrollar, -en nuestro caso-, una adecuada y fructífera clase de Lengua Castellana.

En un primer momento, está la comparación entre dos objetos, fenómenos o procesos que puedan generar dos o más opciones; segundo, la situación cuyo contenido se basa en dos puntos de vista opuestos, parcialmente aceptables o verídicos que dependen de sus contrarios y a la vez, se complementan. El tercer factor tiene que ver con las situaciones en las que se manejan dos criterios opuestos sobre un tema, de los cuales el acertado es aparentemente erróneo; finalmente, el cuarto elemento se refiere a las situaciones basadas en relaciones causa-efecto, en las que la causa se puede transformar en efecto y viceversa. Respecto a

Las situaciones problémicas, cabe señalar que son un estado psíquico de dificultad intelectual, surgidas cuando en el problema que se está resolviendo, no se puede explicar un hecho a través de los conocimientos que tiene, por lo tanto, los estudiantes deben buscar un procedimiento nuevo para actuar (Ortiz, 2009a, p. 26).

En la fundamentación de la enseñanza problémica, es importante que cada docente identifique las contradicciones, las cuales, son el camino para la resolución del problema. Esto implica que el carácter creativo no solo se limita a la actividad individual de los estudiantes, sino que cada docente debe ser creativo para así, estimular a sus estudiantes a aprender, a descubrir y conocer. De este modo, “el docente debe garantizar que, paulatinamente a la adquisición de conocimientos se despliegue un conjunto de capacidades y hábitos para la actividad intelectual. Así mismo, el docente ha de contribuir a la formación del pensamiento dialéctico” (Lagos y Revelo, 1992, p. 120) como fundamento de la noción científica del mundo.

Por otra parte, en la aplicación de la enseñanza problémica, el docente debe propiciar la asimilación de conocimientos y elevarlos a la creación y no solo a la reproducción. Por ello, es indispensable que se enseñe a aprender, a partir de métodos de conocimiento y del pensamiento científico. Con ello, se contribuye a la capacitación de los estudiantes para que trabajen de manera independiente y puedan resolver las contradicciones presentadas durante el proceso

cognitivo. En efecto, “esta metodología de enseñanza favorece al cumplimiento del sistema de principios didácticos” (1992, p. 121).

Ahora bien, Marta Martínez Llantada, propone algunos tipos de situaciones problemáticas fundamentales: la no correspondencia entre los conocimientos y las exigencias de la tarea a resolver. La contradicción entre lo teórico y la posibilidad práctica de su solución. “La contradicción entre los conocimientos y las nuevas condiciones de aplicación. La contradicción entre lo conocido y lo desconocido” (2017, p. 18). En este sentido, para los estudiantes, es decir, para el sujeto del aprendizaje, “la situación problemática surge desde el punto de vista del proceso de enseñanza, recreado especialmente por el docente por medio de procedimientos metodológicos” (Ortiz, 2009a, p. 26). La preparación de cada estudiante para el aprendizaje problemático se determina por su habilidad para descubrir la contradicción planteada por su docente.

Por otro lado, en la enseñanza problemática las «tareas problemáticas» se definen como las acciones que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos; allí, surge la contradicción entre lo que hay y lo que cada estudiante quiere encontrar. En este sentido, cobra relevancia el planteamiento de la pregunta problemática, la cual expresa de manera concreta la contradicción entre los conocimientos y los nuevos hechos. “Plantear correctamente la pregunta problemática, indica que la actividad del pensamiento ha determinado la tendencia fundamental del objeto, sus contradicciones” (Lagos y Revelo, 1992, p. 93). La pregunta problemática conduce a la reflexión de los estudiantes en la búsqueda de un conocimiento nuevo; la pregunta aparece cuando las explicaciones al problema general se agotan en el conocimiento común y se hace necesario incursionar en el conocimiento académico científico.

La pregunta problemática se caracteriza por la existencia de algo desconocido que no se encuentra fácilmente sino por medio de determinados recursos lógicos. Esto implica el reflejo de

un paso concreto de la actividad de búsqueda, la cual, ayuda a concretar la solución de la tarea y del problema. No obstante, se diferencia de las tareas problémicas por el alcance del conjunto de acciones a realizar y el nivel de ayuda que se presta a cada estudiante para la solución del problema. Asimismo, una vez se describen las condiciones y los pasos para lograr la enseñanza problémica, se recomienda que cada docente agrupe los objetivos y el contenido del tema, asimismo, ha de diseñar recursos metodológicos para provocar reacciones en sus estudiantes, de tal forma que se desarrollen las habilidades de trabajo independiente y de vinculación con el proceso profesional docente. En efecto,

El aprendizaje se produce a través del tránsito por una sucesión de estados de equilibrio y de desequilibrio, en que partiendo de la cultura que tiene el sujeto (estudiante) y que es reconocido como estado de equilibrio inicial, corresponde al profesor la ruptura del mismo y la creación de estados de desequilibrio o de conflictos cognitivos, a través del planteamiento de problemas, que promuevan la reflexión, el cuestionamiento y estimulen la búsqueda de vías que conduzcan a la solución de la situación problémica que le fue planteada. (Ortiz, 2009a, p. 69)

Según esto, se trata de transformar el aula de clase en escenarios de discusiones reflexivas, en las que la cotidianidad también es muestra de conocimientos y saberes. Cada docente juega un papel fundamental en este proceso, porque es quien plantea a los estudiantes las tareas que pueden ser de su interés y las cuales, motivan la búsqueda de medios para su solución; esto favorece la adquisición de nuevos conocimientos y de métodos de acción y de investigación.

Ahora bien, la función de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes. Así, para comprender por qué esta es la función fundamental de este método, hay que analizar en qué consiste el pensamiento creador, qué es la actividad creadora, qué es la creación. El pensamiento creador se caracteriza por su producto: la creación; sin embargo, no se analiza como proceso de carácter selectivo y de orientación a un fin del

conocimiento como proceso de búsqueda productiva, como producción de nuevas ideas. En efecto, el pensamiento creador es el que no está sujeto a patrones preestablecidos.

En este sentido, la actividad creadora se comprende como una relación compleja entre los seres humanos con la realidad. Así, la actividad creadora lleva a cada estudiante a utilizar nuevos procedimientos para eliminar las dificultades que impiden solucionar los problemas; además ayuda a introducir elementos novedosos en los métodos para la realización de las tareas de cada docente; esto quiere decir que los problemas se resuelven prácticamente mediante la actividad creadora. “Un rasgo importante de esta actividad es hallar nuevos problemas en condiciones ya conocidas o ver nuevas funciones” (Herrera y Mosquera, 2008, p. 57).

El proceso creador indica el traslado independiente de los conocimientos y habilidades a una nueva situación. Por lo tanto, la formación del pensamiento creador en los estudiantes es una tarea compleja y para su solución, es imprescindible el perfeccionamiento de la planificación del trabajo docente metodológico y la sistematización, además del control y de la organización del trabajo independiente de cada estudiante para lograr la formación del intelecto.

Categorías y métodos de la enseñanza problémica

Las categorías son la esencia del conocimiento y desde la gnoseología, son correspondencias de los elementos de la ciencia. Así mismo, las categorías reflejan propiedades generales, vínculos y niveles en el conocimiento, describen el objeto de estudio de la ciencia. El contenido fundamental de las categorías se centra en la propiedad básica del objeto de la ciencia que es fijado en una definición; de este modo, las funciones de las categorías se pueden comprender si se determinan los mecanismos específicos de los procedimientos cognoscitivos y sus resultados, además, si se describen los propios procesos en otros planos sin absolutizar ningún aspecto. Así, el análisis teórico de la enseñanza problémica se concreta con el examen de

sus categorías fundamentales: a) la situación problémica (lo desconocido); b) el problema docente (lo buscado); c) la pregunta y tareas problémicas (la vía); d) lo problémico (la esencia).

La situación problémica es un momento entre cada docente y sus estudiantes, en la cual se presenta una dificultad, y son estos quienes descubren la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y nuevos modos de interacción. No obstante, cabe señalar que no toda dificultad conlleva una situación problémica, pues según Majmutov, debe existir un ambiente emocional en la relación entre el docente y sus estudiantes al evaluar algún aspecto teórico; de tal modo que los estudiantes se interesen y vean la necesidad de crear condiciones para solucionar el conflicto expuesto. Según Lagos y Revelo, “la situación problémica presenta dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El conceptual, refleja la contradicción y el motivacional, expresa la necesidad de salir de los límites del conocimiento” (1992, p. 88). A su vez esto impide resolverla y el impulso de descubrir lo nuevo a partir de elementos ya asimilados.

Ahora bien, debemos tener presente que, si la situación problémica es el momento original del proceso cognoscitivo, esta debe despertar el interés en los estudiantes por la construcción de conocimiento. Así, “la situación problémica se da sobre la base de la interacción activa del sujeto de enseñanza y el objeto de la actividad cognoscitiva y cuando el sujeto de aprendizaje no puede responder a la pregunta formulada” (1992, p. 89). Pero siente que puede y debe responder.

Por otra parte, en esta categoría se asume no solo el factor psicológico sino también el social y el pedagógico, de manera que en la situación problémica se generen preguntas y la urgencia de hallar respuestas. En efecto, esta situación no debe ser sencilla y siempre debe tener algún grado de dificultad. La situación problémica se caracteriza por tres aspectos: la validez, la asequibilidad y el interés. La validez hace que se provoque en los estudiantes el deseo de salir de la situación problémica, por lo que esta debe ser asequible, o sea, “debe ajustarse a su nivel de

desarrollo de habilidades de forma tal que se despierte el interés por resolverla. Por otro lado, la situación problémica tiene dos aspectos básicos, el conceptual y el motivacional” (1992, p. 88); asimismo, existen criterios respecto a estas etapas, a saber: la selección de los ejemplos correspondientes; el análisis de los nuevos hechos; la determinación de la contradicción; la determinación de lo conocido; la determinación de las posibilidades de explicación; la determinación de lo buscado.

En esta dirección, la situación problémica es aquella en la que se produce un estado psicológico entre cada docente y sus estudiantes, el cual se caracteriza por la contradicción entre lo que cada estudiante sabe y lo que desconoce. Esta contradicción lleva a que los estudiantes se interesen por dominar el tema y así solucionar los problemas derivados de esta situación. De tal modo que las situaciones problémicas para Lengua Castellana, exigen la aplicación de principios científicos para la solución de problemas, pues es pertinente determinar la factibilidad de la solución de cualquier problema, así como los métodos de solución y ejecutar su adecuada aplicación.

A partir de estos criterios se logra una estructuración lógica de la situación problémica:

a) la necesidad cognoscitiva que conduce a los estudiantes a la actividad intelectual; b) el desconocimiento de la respuesta o del método para lograrlo; c) las posibilidades intelectuales del individuo para resolver la contradicción; d) la creación de la situación problémica da la posibilidad de conocer la esencia de los procesos y fenómenos, revelar sus contradicciones y estudiar las regularidades de su desarrollo (Martínez, 2017, p. 23).

Con estas pautas, se logrará descubrir lo nuevo y ver con más claridad lo desconocido; pues no olvidemos que la base de la situación problémica es la contradicción. Esta es una de las categorías fundamentales de la enseñanza problémica porque representa el momento original del pensamiento, el cual, despierta las necesidades cognoscitivas de los estudiantes; además, crea las condiciones internas para la asimilación del problema en forma activa.

Es necesario que para la aplicación del método de la enseñanza problémica, el docente tenga en cuenta y comunique a sus estudiantes que la solución de problemas contiene el reconocimiento de las posibles soluciones. Por ello, en la asignatura de Lengua Castellana, las situaciones problémicas tienen que formularse a partir de entornos reales y cotidianos, así pues, los docentes deben preparar a sus estudiantes para llevar a cabo una actividad intelectual que garantice la discusión y la retroalimentación para emprender pequeñas investigaciones con rigor científico y que permitan corroborar las hipótesis. Por esta razón, se requiere descubrir en el material de estudio, aquellas contradicciones que por su contenido puedan constituirse como el problema docente.

Ahora bien, el problema docente y su relación con la ciencia es otra categoría de la enseñanza problémica que evidencia la contradicción de lo conocido con lo desconocido. “La asimilación del conocimiento es resultado de la actividad cognoscitiva de los estudiantes a través de su relación con el objeto de análisis” (Lagos y Revelo, 1992, p. 89). El problema se subordina a un objeto formulado sin solución aparente. Es por ello que esta categoría representa la propia contradicción, la cual se encamina a dominar el material que cada docente brinde a sus estudiantes y así, asimilar el contenido de los conceptos. En efecto, el problema docente es una categoría fundamental de la enseñanza problémica, en el que los estudiantes asumen un papel de científicos con el fin de hallar solución.

El problema docente es un reflejo o la forma en que se manifiesta la contradicción lógico-psicológica del proceso de asimilación; esto, determina “el sentido de la búsqueda mental, además de despertar el interés hacia la investigación o explicación de lo desconocido, lo cual, conduce a asimilar un concepto nuevo o un nuevo modo de acción” (1987, p. 28). Así pues, el problema docente “refleja el hecho de asimilación de la contradicción por el sujeto de aprendizaje en el proceso de dominio del material docente” (1987 p. 29), con lo que los estudiantes resuelven

la contradicción a partir de los medios y la guía ofrecida por su docente, siempre en relación con los objetivos de la asignatura. En el problema docente, hay dos factores que es necesario tener en cuenta: el objetivo y el subjetivo. En el primero se encuentran los datos y las informaciones para resolver el problema; y en el segundo, cada estudiante debe estar preparado para hallar la solución del problema docente, de tal modo que se ejecute la tarea problémica.

Por esta razón el problema docente debe elegirse cuidadosamente, de tal modo que se logren los objetivos planteados en la asignatura de Lengua Castellana. Se requiere que el problema docente: a) refleje una contradicción; b) interese al auditorio; c) presente posibilidades de ser resuelto. Ahora bien, tanto las preguntas y las tareas problémicas son factores fundamentales de la búsqueda cognoscitiva; estas tareas pueden ser: de ejercitación, de fijación y de búsqueda o investigativas. Así, las preguntas o tareas en el proceso docente:

Dependen del nivel de complejidad de la actividad cognoscitiva del estudiante. Así cumplen diversas funciones en el Proceso Docente entre las que se pueden generalizar las siguientes: Organizar la aplicación de los conocimientos en la práctica. Demostrar la significación práctica de las tesis teóricas. Repetir, reproducir y fijar conocimiento. Formar habilidades para la aplicación de los conocimientos. Organizar la preparación de los estudiantes para las próximas actividades docentes (Martínez, 1987, p. 27).

La tarea problémica surge en el proceso de búsqueda de la solución de un problema, cuando lo desconocido se convierte en lo buscado y el estudiante logra aprehenderlo; en consecuencia, la tarea problémica, define lo buscado sobre conocimientos y razonamientos determinados, además promueve nuevos modos de acción, organiza el proceso de asimilación de los conocimientos, e incentiva la resolución de tareas que requieren del pensamiento crítico. Para resolver tareas problémicas, los estudiantes establecen lo desconocido y lo vinculan con lo conocido, así reconocen qué datos les falta y pueden hallar métodos de acción para llegar a la solución del problema. De esta manera, lo buscado también se convierte en un elemento

fundamental de la tarea problémica, puesto que estas garantizan “la posibilidad de que los estudiantes realicen análisis científicos consecuentes, lleguen a conclusiones y adopten soluciones científicamente argumentadas, formen habilidades creadoras y el hábito de utilizarla, no solo como teoría, sino como metodología del conocimiento y la actividad” (Martínez, 1987, p. 34).

La tarea problémica, según Martínez Llantada, es “una tarea de investigación que requiere la solución de un problema determinado, lo que exige llevar a cabo una búsqueda especial del método de acción y descubrir los datos insuficientes y las contradicciones” (1987, p. 31). Cada docente en la tarea problémica organiza la búsqueda intelectual de los estudiantes, a partir de analogías en los procesos del conocimiento y de la creación. La búsqueda de lo desconocido se establece por el contenido del objeto de estudio, además de los caracteres del conocimiento que van desde la asimilación directa del fenómeno estudiado hasta descubrir su esencia. De forma que para el desarrollo de las tareas se lleve a cabo:

- a) la determinación de lo buscado por medio de la recolección y selección de datos; b) el establecimiento de las dependencias causales entre lo conocido y lo buscado; c) la elaboración y determinación de la posible solución; d) el planteamiento de la solución; e) la comprobación de la coincidencia del resultado con el objetivo (1987, p. 33).

Las tareas problémicas tienen como fundamento la actividad creadora, la cual presupone la integración de los procesos intelectuales, volitivos y emocionales que permiten a los estudiantes llegar a la esencia de los fenómenos estudiados y aplicar nuevos métodos para descartar dificultades. Finalmente, cada docente debe formular preguntas en función del objetivo y en secuencia lógica, de tal modo que las mismas cuestiones ayuden a la solución de los problemas planteados.

En esta dirección, se comprende como tareas y preguntas problémicas al conjunto de actividades que estimulan el desarrollo de la investigación por parte de los estudiantes, quienes

luego de la realización de las mismas alcanzan grados superiores de conocimiento; lo que reduce los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, centrándose en la asignatura de Lengua Castellana, es importante planear las tareas y las preguntas correspondientes a los contenidos del grado en que se da la clase, por lo que se sugiere la elaboración de tareas problémicas de reconocimiento, de comprobación y de solución.

La solución de las tareas problémicas, se desarrolla en tres etapas. “La primera, se relaciona con el problema docente y conforme al grado de interiorización de la situación problémica planteada y la asimilación del problema docente, el cual siempre es de carácter circunstancial” (Lagos y Revelo, 1992, p. 93). Así mismo, esta etapa incluye unas acciones implícitas, las cuales comprenden los resultados del diagnóstico integral aplicado a los estudiantes; con ello, se quiere alcanzar una motivación capaz de orientar la solución del problema docente, de tal modo que se elaboren esquemas que representen la situación dada y la determinación de lo buscado, a partir de los datos obtenidos.

La segunda etapa, tiene que ver con la solución del problema docente. Aquí los estudiantes encuentran solución a una situación difícil por medio de analogías o de la presentación de situaciones semejantes. Con esto se puede aplicar “el procedimiento de solución ya conocido, -acciones implícitas- las cuales llevan a establecer las dependencias causales entre lo conocido y lo buscado, para así elaborar o determinar una posible alternativa de solución” (1992, p. 94). En la tercera etapa, se presenta la elaboración de los modos de revisión de la hipótesis y su realización; aquí, la revisión se hace a partir de la justificación teórica de la hipótesis, del método de análisis del texto, y de la utilización de procedimientos lógicos del pensamiento. También cuenta con unas acciones implícitas, las cuales son: comprobar la solución, analizar lo buscado en referencia con el objetivo e interpretar los resultados.

La solución de tareas problémicas en el área de Lengua Castellana durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ocupa un lugar importante porque supone la aplicación sistemática de otras tareas como la lectura literal y la lectura inferencial en las que se evidencian los niveles de desempeño de cada estudiante y refuerza el propósito de llegar a una lectura crítica. Las tareas problémicas se pueden resolver luego de que el estudiante asimile correctamente el tema, desarrolle hábitos de lectura y habilidades críticas para resolver tareas y confrontarse con lo problémico.

Así, constituye en el proceso cognoscitivo, una regularidad del conocimiento que condiciona la búsqueda intelectual por dar solución a los problemas; muestra la unidad entre la actividad reproductiva y la productiva durante el proceso de aprendizaje. En consecuencia, podemos admitir que lo problémico es un estado emocional, el cual genera el deseo de buscar, indagar y dar solución a lo desconocido. Es decir, lo problémico supone la relación entre lo reproductivo y productivo en la actividad cognoscitiva en subordinación al contenido, al material docente, a las tareas didácticas y a las posibilidades de los estudiantes. De tal manera que lo problémico se comprenda no como una duda, sino como un conocimiento de la urgencia de entender lo desconocido. En esta dirección, “lo problémico tiene que ver con la pluralidad de contradicciones manifestadas en el pensamiento de los estudiantes durante el proceso de su formación” (1992, p. 95).

En este sentido, lo problémico surge de las habilidades de los estudiantes para el análisis y resolución de problemas, es una categoría fundamental de la enseñanza problémica; “se debe entender como una relación racional de lo reproductivo y lo productivo en el proceso de asimilación de contenidos” (Lagos y Revelo, 1992, p. 94). Lo problémico en este sentido, es la asimilación consciente por parte de los estudiantes de la urgencia de entender y comprender un problema determinado para así, darle solución:

Lo problémico preside todo el proceso al constituir la regularidad esencial del desarrollo de las capacidades creadoras de los estudiantes y condicionar la actividad de búsqueda intelectual que lleva a asimilar la necesidad de búsqueda permanente para encontrar lo que se desconoce. Lo problémico es la expresión de la inquietud investigativa que todo profesional debe tener y que se debe crear en los estudiantes. (1992, p. 95)

Es decir, lo problémico en este sentido, es el reconocimiento de la necesidad de búsqueda e indagación por lo desconocido, de modo que es aquello que preside todo el proceso de la enseñanza problémica. Además, otorga un carácter emocional que posibilita el deseo de búsqueda, de tal modo que se constituye como el factor que manifiesta el nivel de complejidad de la situación problémica, para ejecutar su función motivadora. Esto, en virtud de que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable lograr la articulación de la teoría con la práctica y la aplicación a la cotidianidad de lo que cada estudiante asimila. Lo anterior se lleva a cabo a partir de la realización de actividades prácticas que contribuyan a solucionar problemas cercanos a los estudiantes y al entorno en que viven. De este modo, se establece el proceso de solución del problema docente y se logra la adquisición de determinados conocimientos por parte de los estudiantes, de tal manera que se fortalezcan las capacidades de fundamentación de hipótesis y la aplicación de los métodos problémicos.

Una vez establecidas las características de la enseñanza problémica, cabe presentar sus métodos con el fin de fortalecer una estrategia pedagógica que incentive la lectura crítica en estudiantes de bachillerato. “El primer método es el de la exposición problémica, en el que el docente ofrece a sus estudiantes los conceptos a través de la situación problémica, la cual, debe presentar una contradicción entre lo conocido y lo desconocido” (Lagos y Revelo, 1992, p. 97). Cuando se aplica adecuadamente este método, el docente plantea y soluciona el problema a partir de los posibles enfoques que puedan resolverlo; en consecuencia, tanto docente como estudiantes logran solucionar el problema y asimilan el contenido de la enseñanza.

El método de la exposición problémica se aplica en casos cuyo contenido es nuevo o que presentan altos niveles de complejidad para organizar una discusión colectiva. Se recurre a la exposición problémica en los casos en los que se ofrezca a los estudiantes, conocimientos sobre su lengua materna; de modo que al analizar cómo llevar a cabo la exposición problémica, se sugiere que los estudiantes lleven un cuaderno de notas, así, es cada docente quien establece qué deben anotar los estudiantes en sus cuadernos.

La aplicación de este método requiere: estudiar el programa, el plan de estudio y el objetivo a desarrollar; determinar la situación problémica principal, el problema docente, las preguntas y tareas problémicas, luego agruparlos conforme a los objetivos y el contenido del tema, más “el diseño de recursos metodológicos que provoquen una reacción positiva en los estudiantes; elegir actividades prácticas que contribuyan a solucionar los problemas desde el propio contenido; la creación de un ambiente que estimule el debate” (1992, p. 98). Es pertinente resumir y anotar el debate producido que dará paso a la próxima situación problémica, de modo que en las conclusiones de la clase se destaque el resultado del debate, el cual da solución a la situación problémica principal, al problema docente y a la tarea problémica. Con ello, el docente puede cambiar la concepción de sus estudiantes, transformándolos de simples reproductores a productores de conocimientos.

El segundo método es el de búsqueda parcial, aquí el docente plantea parte de la tarea, ofreciendo una vía para que cada estudiante resuelva por sí mismo el problema. Este método aplica cuando los estudiantes poseen los conocimientos que los llevan a actuar de manera autónoma en la solución de problemas. Para que el método sea efectivo, cada docente debe estar seguro de que al plantear la situación problémica, sus estudiantes han interiorizado la contradicción, por ello, es necesario que el docente haya preparado con antelación preguntas que evidencien la contradicción. El tercer método es la conversación heurística, en la cual, el docente

plantea las preguntas y las tareas problémicas, cuya solución se da en el transcurso de la conversación heurística que lleva a que los estudiantes debatan y descubran los datos adecuados para abordar lo problémico. De tal manera que “los resultados se den por el análisis de los datos de la tarea y de la generalización de los hechos presentados por cada docente” (1992, p. 98); esto favorece la potenciación de sus habilidades cognitivas.

El cuarto método es el investigativo, en el que el docente puede lograr que los estudiantes integren sus conocimientos y habilidades en la creatividad de la escritura académica. Para aplicar este método, se requiere de un diagnóstico inicial de aquellos conocimientos y habilidades de cada estudiante para solucionar las tareas; además, es preciso la formulación de hipótesis o preguntas científicas, generadas a partir de las situaciones problémicas. Por otra parte, es fundamental

Diseñar los procedimientos para el montaje y la realización del proceso investigativo, luego se procesan los datos obtenidos y la búsqueda de regularidades e irregularidades. Finalmente, se interpretan los resultados vinculados con la hipótesis y con las preguntas científicas planteadas (1992, p. 99).

III. El seminario-taller, una herramienta didáctica para la lectura crítica

Unas cuestiones importantes que cualquier docente de Lengua Castellana podría formularse son las siguientes: ¿por qué los alumnos de la educación básica secundaria no comprenden lo que leen? y ¿qué acciones se pueden llevar a cabo para superar este problema? Para responder a estas preguntas proponemos integrar los fundamentos de la enseñanza problémica como método pedagógico con la estrategia didáctica del seminario-taller; para lograr desde el área de Lengua Castellana se genere en los estudiantes el interés y la motivación por leer textos de manera crítica y potenciar sus habilidades intelectuales.

En la actualidad, no se puede concebir la educación separadamente de la sociedad y sus problemas, lo que exige de algún modo, que los individuos actúen también de manera colectiva en la resolución de conflictos y analicen conjuntamente aquellos factores que impiden que las comunidades evolucionen. Es por ello, que “las prácticas educativas deben considerarse a la luz del contexto político, social, cultural y económico en que se dan” (Ander-Egg, 1999), pues en cada país, la educación responde a sus tipos de sociedad en paralelo a la influencia de las transformaciones de la vida social.

Por lo anterior, cabe indagar por el empleo de técnicas pedagógicas adecuadas que lleven a que los estudiantes no solo comprendan un texto, sino que comprendan y actúen en sus respectivos contextos. En este sentido, el presente capítulo describirá la necesidad de emplear técnicas grupales, en especial, el seminario y el taller, con el fin de mostrar cómo estas estrategias ayudan a los estudiantes en los procesos psicosociales para resolver los problemas determinados. Así, este tipo de técnicas grupales representan “un conjunto de medios y procedimientos que, utilizados en situación de grupo, atiende simultáneamente a la productividad grupal (el logro de los objetivos del grupo) y a la gratificación” (1991, p. 81). Se trata de procurar que el grupo de

estudiantes sea operativo en su capacidad de lograr objetivos propuestos y signifique para cada participante una experiencia gratificante y enriquecedora.

Para hacer la propuesta del seminario-taller partimos de la relación del seminario y del taller como estrategias didácticas que posibilitan al estudiante ejercitar sus habilidades cognitivas y facultades para optimizar la adquisición de conocimiento.

El seminario

El seminario consiste en una forma de labor intelectual que adecúa el conocimiento al trabajo en grupo, la actividad y la participación de cada integrante del aula. En esencia, se refiere a la cooperación entre docente-estudiante en la que se dan los resultados de una investigación previa que permite entender y resolver una pregunta o problema. Asimismo, se comprende como un método caracterizado por la dedicación de cada participante, lo que exige una adaptación mejor a las necesidades por parte de los estudiantes, para especializarse en un tema. Es una herramienta útil para profundizar en determinados conocimientos y promover la lectura crítica de textos.

Por lo tanto, ¿Qué es el seminario? “El seminario es una técnica de trabajo en grupo cuyo fin es el estudio de un tema especializado de modo exhaustivo” (García Nagles, 2007, p. 116). El concepto de seminario más cercano a nuestra práctica educativa, es el también llamado Seminario Alemán, el cual, se considera como una actividad académica originada en Alemania cerca del s. XVIII, cuyo fin es la renovación de estrategias de estudio y la formación de investigadores. Así mismo, demuestra que tanto “la docencia como la investigación se pueden integrar para tener mejores resultados” (UIS, 2007, p. 4). El seminario, consiste en el estudio, discusión e intercambio en grupo, de experiencias sobre un tema específico.

Allí, los participantes se intercomunican a partir de la exposición del tema a tratar desde la elaboración y presentación de una relatoría que se complementa y evalúa con una correloría; en efecto, todos aportan a la discusión y se plantean algunas conclusiones con el fin de generar interrogantes que se resuelven durante esa o las próximas sesiones. El desarrollo teórico y reflexivo del tema propuesto, más su discusión y aportes específicos, se debe consignar en un documento que se denomina protocolo. En el seminario, hay una programación previa de los temas que se van a estudiar; temas relativos al contenido de la asignatura que se enseña, los cuales se seleccionan con la orientación del docente, quien cumple en este caso, la función de director del seminario. “Este con su experiencia y conocimiento de los temas, es quien guía y estimula las relaciones de interés y compromiso, propiciando, ante todo, un ambiente equitativo, colaborativo y participativo” (UIS, 2007, p. 4).

El seminario, tiene como objetivo la formación de los participantes en los procesos de la investigación científica, por medio del desarrollo de habilidades específicas orientadas a desarrollar la capacidad de lectura crítica por parte de los participantes, en cualquier área del conocimiento. Así mismo, fortalece la capacidad para observar e identificar los problemas presentes de su contexto social y hallarles soluciones bajo sustentos teóricos y metodológicos. Por otra parte, “el seminario ayuda a identificar aquellas relaciones del problema con los factores económicos, políticos y culturales con el fin de integrar y enriquecer el conocimiento” (2007, p. 5). Para lo anterior, se requiere de la programación y ejecución de ejercicios estructurados, que permiten a los estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades en la investigación; de tal forma, que se avance en los conocimientos y se logre dar un aporte crítico con impacto social.

Para que se cumpla el objetivo del seminario, se precisa de una formación tanto individual como grupal, por lo que cada participante ha de reconocer cuáles son sus intereses, sus estilos de aprendizaje y su capacidad para aprender en grupo. Además, cada participante debe apropiarse de

la metodología y de las herramientas con las que se trabajará para así, compartir, criticar, corregir y persuadir a los demás miembros del grupo y generar conclusiones óptimas de acuerdo con el tema tratado.

El seminario se dirige a la búsqueda de respuestas con argumentos nuevos, por lo que los trabajos se deben caracterizar por su originalidad y estar en los lineamientos científicos de la formación. En consecuencia, el seminario es una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes cuyas características son: primera característica, permitir que los participantes cuenten con un director durante el seminario, este guía y orienta hacia la consecución de los propósitos establecidos, además ayuda para que las inquietudes se han resueltas por los interesados (estudiantes-profesor). Segunda característica, fortalece el hábito de documentarse sobre el tema de estudio, por lo que los estudiantes se ven en la tarea de indagar sobre fuentes bibliográficas confiables, bases de datos, textos de referencia y demás. “Esta actividad fortalece el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas” (UIS, 2007, p. 5), lo que permite apropiarse y aprender de otros métodos empleados por los autores, así como también, reconocer el valor y el aporte a la investigación.

La tercera característica, es que el seminario permite que los participantes desempeñen diversos papeles dentro del grupo, a partir del desarrollo de habilidades comunicativas y del fomento de relaciones interpersonales, complementarias para la formación personal y educativa de cada estudiante. Cuarta característica, el seminario, fomenta el aprendizaje como una experiencia grupal, porque lleva a experimentar la eficiencia del trabajo en equipo y enriquece la interdisciplinariedad. Quinta característica, “el seminario, precisa del uso de herramientas didácticas para un buen desarrollo de las sesiones, así como de un control sobre la planificación establecida de esta” (UIS, 2007, p. 6). Finalmente, el seminario es una metodología integradora que se centra en cada estudiante, que fortalece la habilidad de aprender a aprender.

El taller

El taller se considera como un proceso en el que se talla intencionalmente y de forma planeada, organizada, estructurada, deliberada, sistemática y orientada a fortalecer la subjetividad y las capacidades de los estudiantes con el objeto de lograr una disposición material y espiritual necesaria para desarrollar un modo de vida social. (García Nagles, 2007, p. 118).

Taller, es un término que indica “un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1991, p. 10). Enfocado en sentido estricto a la pedagogía, el taller es “una forma de enseñar, pero sobre todo de aprender, por medio de la realización de “algo” que se ejecuta de manera conjunta; es “un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991, p. 10). En este sentido, el taller guarda unos supuestos y principios que lo caracterizan como un modelo adecuado para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En primera instancia, el taller es un aprender haciendo; esto quiere decir que los conocimientos se adquieren en una práctica determinada que exige la inserción en un campo de actuación vinculado con el contexto de los estudiantes.

El “aprender haciendo” es en sí mismo el “aprender por descubrimiento”, el cual implica la superación de la visión actual entre la formación teórica y la práctica, por medio de una integración y globalización. Esto significa que el taller reemplaza el hablar repetitivo y fortalece un hacer productivo en el que se aprende haciendo. “En el taller todos aportan de tal modo que se resuelvan los problemas planteados y se ejecuten determinadas tareas” (Ander-Egg, 1991).

En segunda instancia el taller es una metodología cien por ciento participativa, lo que abarca “dos dimensiones fundamentales: a) desarrollar actitudes y comportamientos participativos, y b) formarse para saber participar” (Ander-Egg, 1991, p. 13). En tercera instancia, el taller se considera como una pedagogía de la pregunta, porque está en contrapuesta a la pedagogía de la respuesta adecuada a la educación tradicional. Esto quiere decir que, a partir de

la noción tradicional de pedagogía, el conocimiento es algo que se deposita en otro o que se adquiere solo en los libros, no obstante, la superación de esta noción, nos lleva a asumir “el taller como una estrategia para que los conocimientos se produzcan fundamentalmente por la técnica de preguntas-respuestas” (Ander-Egg, 1991, p. 15).

La cuarta instancia, determina que el taller es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. Esto significa que, por su naturaleza, el taller se transforma en un ámbito de actuación multidisciplinar, en cuanto representa un esfuerzo por conocer y hacer, asumiendo de este modo, un carácter multifacético y complejo de la realidad:

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado. Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos “significativos”. (Ander-Egg, 1991, p. 16)

La quinta instancia del taller es la importancia de la relación entre el docente y sus estudiantes que se establece en la realización de una tarea común. Esto supone el reemplazo de las relaciones jerarquizadas y de las relaciones de competencia entre estudiantes por relaciones de productividad grupal. Según Ander-Egg (1991), si se compara el taller con la educación tradicional, podemos notar cómo el taller exige que cada docente reconfigure su papel en el aula con el fin de que sus estudiantes reconozcan que son parte de los procesos de conocimiento. En este sentido, el docente tiene la labor de animar, estimular, orientar, asesorar y asistir a sus estudiantes durante el desarrollo del taller, a la vez que los estudiantes se insertan en el proceso pedagógico como sujetos de su propio aprendizaje; esto, gracias al apoyo teórico y metodológico que cada docente brinda.

Las anteriores son condiciones pedagógicas y de organización que resaltan el desempeño de cada participante en el proceso educativo. Por otra parte, el taller comprende un sexto factor globalizante e integrador de su práctica pedagógica, ya que su modalidad operativa, genera un ámbito y las condiciones para ejecutar no solo el sistema de enseñanza-aprendizaje, sino que, también implica la superación de aquellas disociaciones y dicotomías que se dan entre la teoría y la práctica, entre la educación y la vida, entre los procesos intelectuales y los procesos volitivos, entre el conocer y el hacer (Ander Egg, 1991). Esto, conlleva a que se desarrolle el séptimo carácter pedagógico del taller, el cual, implica y exige el uso de técnicas adecuadas para un buen manejo del trabajo en grupo.

En este orden de ideas, el taller se considera como un grupo social organizado para aprender y alcanzar una mayor productividad y satisfacción. Si no se constituye el grupo de aprendizaje, la tarea educativa se puede ver afectada, por lo que el taller debe imponerse unos desafíos y lograr los objetivos planteados. Ahora bien, aunque el trabajo en grupo es algo primordial en el desarrollo del taller, cabe decir que esto no implica que los estudiantes no realicen tareas de manera individual, puesto que “como en todas las formas pedagógicas, el proceso de aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal” (Ander-Egg, 1991, p. 18). Por esta razón, surge la necesidad de complementariedad entre el trabajo personal y el grupal.

Lo anterior, en virtud de que el taller como estrategia pedagógica nos lleva a reconocer la importancia de aprender a pensar y aprender a hacer conjuntamente. El trabajo en grupo no es productivo por sí solo; se requiere de la aplicación de técnicas grupales adecuadas para que se puedan potencializar las habilidades propias de un trabajo en grupo. Finalmente, y como último factor de la pedagogía del taller, cabe destacar que este permite integrar en un solo proceso tres instancias: la docencia, la investigación y la práctica.

Estos tres niveles se dan en la formación de los estudiantes, pero para comprenderlos articuladamente se ha de tener presente que lo esencial del taller es la realización de un proyecto de trabajo, en el que tanto estudiantes como docentes participan y se responsabilizan de su tarea. En efecto, es necesario aclarar que la docencia se ejerce desde una situación determinada de enseñanza-aprendizaje, la cual, supone el proyecto que se llevará a cabo; la investigación, es la exigencia previa de la acción y la práctica, comprende las actividades y tareas llevadas a cabo con el fin de realizar el proyecto (Ander Egg, 1991). En el taller, estos tres factores se integran como parte del proceso globalizante.

Así pues, es desde la experiencia como exigencia práctica, que se hace la reflexión teórica y a partir de esta, se ilumina y orienta la práctica. De tal modo, que la realización del proyecto exija conocimientos sobre la realidad en la que se va actuar, es decir, requiere imprescindiblemente de la comprensión del contexto, por lo que la investigación y la aplicación del método científico resultan indispensables.

El seminario-taller como herramienta didáctica

Estas nociones del seminario y del taller nos permiten plantear el seminario-taller como una nueva estrategia que se puede emplear para la adquisición de conocimiento.

El seminario-taller es una herramienta didáctica diseñada para solucionar una situación problemática; reúne las características básicas del seminario y las del taller. Así pues, se entiende por seminario-taller, una técnica para trabajar un tema de forma grupal y de modo exhaustivo, en la que se desarrolla un aprendizaje significativo a través de determinadas sesiones planificadas para lograr la resolución de un problema planteado por el docente; allí, se estipulan y escogen los datos que sirven para abordar el problema de acuerdo con un texto específico, de tal modo que se motive al estudiante a llevar a cabo una lectura crítica.

De modo general, el trabajo escolar en grupo representa características de seminario-taller porque el seminario y el taller connotan un trabajo socializador e instructivo. Es socializador porque existe la doble comunicación maestro/estudiante y estudiante/estudiante donde el maestro influencia con su saber y actividades a sus alumnos y porque esa influencia consciente del conocimiento es la que siempre ejerce la fuerza de la convicción. Es decir, se tiene que persuadir hasta convencer, pero convencer haciendo conciencia para que pueda surgir la auténtica apropiación del conocimiento asimilado dentro del proceso de instrucción, formación y enseñanza. (García Nagles, 2007, p. 119)

Según el seminario-taller, se considera que el aprendizaje de nuevos conocimientos no es un acto pasivo, sino que, por el contrario, los conocimientos se construyen de manera activa por el «sujeto cognitivo», quien confronta sus conocimientos previos con los nuevos (García Nagles, 2007). Para constituir el significado de lo aprehendido. De modo que es una técnica de trabajo grupal cuyo objetivo, es desarrollar un tema a través de la resolución de un problema presentado a través de las inquietudes que la lectura de un texto pueda generar en los estudiantes.

Se trata de llevar a cabo un trabajo escolar académico, especializado, investigativo y socializador ya que siempre está presente la comunicación y retroalimentación entre docente y estudiante, así, cada docente comunica sus conocimientos con el propósito de que los estudiantes potencien sus habilidades cognoscitivas e intelectuales. Esto, deja ver cómo la propuesta didáctica del seminario-taller representa “una nueva visión teórica y práctica de hacer el trabajo de aula como modelo materialista dialéctico histórico” (García Nagles, 2007, p. 114).

Esta estrategia didáctica presenta el contexto adecuado para vincular la conceptualización y la autonomía de los estudiantes, bajo una permanente supervisión, guía y una oportuna retroalimentación. El seminario-taller conlleva que aprender un nuevo conocimiento no implica un acto pasivo de la enseñanza, sino que, por el contrario, reclama una actividad constante por parte de los estudiantes, quienes construyen sus propios conocimientos. Al desarrollar el

seminario-taller en el área de Lengua Castellana con el fin de fortalecer la lectura crítica, se potencia la capacidad de análisis y síntesis necesaria para reconocer la idea central de un texto, lo que facilita la comprensión crítica del mismo.

La estrategia didáctica del seminario-taller se dirige especialmente a los estudiantes para motivarlos en el aprendizaje, para que reconozcan la importancia de la lectura crítica, que permitirá a los jóvenes la posibilidad de mirar objetivamente los problemas de su entorno y proponer soluciones a conflictos de su cotidianidad. Así mismo, “el seminario-taller en el área de Lengua Castellana es el espacio en el que se imparten las primeras instrucciones de manera integral sobre la lengua, su trasegar en la cultura y en la sociedad” (García Nagles, 2007).

Otro elemento esencial de la clase, representada en el seminario-taller tiene que ver con la categoría objetivo que debe conservar doble consonancia, en cuanto al objeto que se persigue al desarrollar la clase y el objetivo del mismo contenido que se trasmite, ya que las relaciones humanas y sociales en gran medida connotan un carácter pragmático debido a la justificación constante con que se pretende salvar los actos de la cultura humana y especialmente la función de la escuela bajo la pretensión de que nos educamos para ser mejores personas en todo sentido (García Nagles, 2007, p. 121).

Esta metodología es un modo de enseñanza-aprendizaje autónomo, pero que se da en grupo y con la colaboración y participación de todos los involucrados en el aula de clase; allí se integra la teoría y la práctica del trabajo por competencias y por la confluencia de las habilidades lingüísticas y cognitivas. El seminario-taller permite que, a partir de la experiencia de cada estudiante, se construyan conocimientos y se planteen soluciones posibles a un sinnúmero de problemas. Hablamos entonces, de una estrategia pedagógica en la que cada docente como guía, expone los fundamentos teóricos y procedimentales del área de Lengua Castellana, de tal modo que haga énfasis en acciones que dirijan y construyan el saber hacer, el cual permite que los

estudiantes realicen un conjunto de actividades diseñadas previamente, que conduce a desarrollar su comprensión de los temas al vincularlos con la práctica.

En otras palabras, se podría establecer que el seminario-taller es una herramienta que estimula la independencia y la inventiva en los estudiantes durante la clase. Esto significa, que dentro de esta clase hay una actuación directa de cada participante y en cooperación con los demás, en la realización de determinadas actividades que implican a todos los presentes en el aula. Con ello, “se pretende fortalecer los procesos de participación y, desde la estimulación de la acción conjunta, alcanzar mayores niveles de expresión y creatividad” (Ander- Egg, 1999).

De este modo, el seminario-taller se constituye como una estrategia novedosa y favorable que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y, lo más importante, implica que el estudiante se confronte con su propia experiencia y entorno para así, resolver los problemas planteados, frutos de una adecuada lectura crítica. Lo anterior:

Implica que el seminario-taller es una metodología que dilucida la habilidad para secuenciar eventos en el tiempo, como por ejemplo el manejo de relaciones temporales; así mismo, desarrolla la habilidad para establecer relaciones de causalidad entre temas de diferentes contenidos, lo que se aprecia en un adecuado manejo de las relaciones de causa y efecto; finalmente perfecciona las habilidades lingüísticas como la sintaxis compleja y la variedad léxica, especialmente en la relación de los actos del habla. (García Nagles, 2007, p.123).

Esta metodología se organiza a través de un enfoque interdisciplinario, en el que el docente no enseña de manera tradicional, sino que se asume como un acompañante en el aprendizaje. Con el trabajo en grupo, los estudiantes aprenden por medio de la formulación de preguntas, la reflexión de sus posibles respuestas y la argumentación de algunas soluciones para los problemas planteados gracias a la lectura crítica de textos. Cuando se da un trabajo en equipo que conlleve la creación de conocimientos e inquietudes respecto a la propia experiencia y

entorno, se traspasa del límite de la educación tradicional para lograr un aprendizaje integral y nuevo que implique la cotidianidad de cada estudiante.

Ahora bien, bajo el enfoque actual de competencias, el seminario-taller es apropiado porque se identifica con un campo académico de investigación que garantiza una situación natural de enseñanza-aprendizaje, en la que la reflexión forma una parte esencial del aprendizaje por descubrimiento. Así pues, “el seminario-taller incentiva la sociabilidad y la cooperación en la resolución y planteamientos de problemas” (García Nagles, 2007, p. 123), de tal modo que se caracteriza por un aspecto externo y otro interno. El primero, se refiere al acopio sistematizado de material especializado, acorde con el tema tratado en sesiones planificadas de entrenamiento o guía para varios días de duración mínima de dos horas y un número mínimo de quince estudiantes.

El segundo aspecto, hace énfasis en la solución de problemas, capacitación y participación de los estudiantes que construyen socialmente conocimientos, por medio de fuentes autorizadas de información y con un trato que exige la interacción entre todos los participantes (García Nagles, 2007). Por otra parte, la solución de problemas desarrolla habilidades, actitudes y valores intelectuales a partir de las propias experiencias y pensamientos de los estudiantes; por esta razón se admite en esta investigación que el seminario-taller es una estrategia adecuada para fortalecer la motivación por la lectura y potenciar las capacidades analíticas de cada estudiante.

De acuerdo a lo anterior, se diseña una estructura metodológica del seminario-taller para poder ser aplicado en las diferentes actividades referentes a la lectura crítica.

Tabla 1: Estructura del seminario-taller para el área de Lengua Castellana en Educación básica secundaria.

Público objetivo: alumnos de educación básica secundaria.	Tiempo total estimado: 2 horas.
1. PLANEAMOS	
<p>Instrucciones: El profesor o director del seminario-taller, realiza las indicaciones previas con el fin de canalizar la actitud académica de los estudiantes o participantes y ofreciendo lo que se va a ejecutar durante el seminario-taller y resolviendo los posibles interrogantes que se vayan presentando.</p>	
<p>Contenido: Se presenta brevemente el tema y lo que se va a trabajar durante el desarrollo del seminario-taller, puede ser texto narrativo, texto argumentativo, texto descriptivo y texto expositivo.</p>	
<p>Procedimiento metodológico: Es el orden como se va ir desarrollando cada clase de texto y debe ser articulado a la necesidad del subtema específico que se va ir trabajando.</p>	
<p>1. Previsión. – Consiste en identificar el título del texto, su autor, dar razón de una lectura previa o literal del tema o del libro que se está estudiando, revisión de ideas previas, portada y de contraportada si la tiene y por último comentar de forma verbal que más se sabe del libro o texto, si conoce otros temas relacionados con este tema que se va a tratar y demás información que los estudiantes pudieran saber o llevar al aula de clase.</p>	
<p>2. Fluidez lectora. – En esta sesión del seminario-taller se va a reconocer si el estudiante tiene buena dicción y vocalización al momento de leer en voz alta y si respeta puntos ortográficos y pausas correspondientes. El maestro puede dar ejemplo y hará una primera lectura en voz alta.</p>	
<p>3. Vocabulario. – Es importante que el estudiante maneje un vocabulario adecuado al tema para comprender mejor el texto que se está trabajando. Si el texto presenta grandes complicaciones con el vocabulario este debe ser aclarado por el docente o director del seminario-taller. También se debe especificar las palabras claves y el significado de cada una.</p>	
<p>4. Lectura colectiva. – El maestro propondrá leer el texto de forma completa en voz alta, puede comenzar él y luego seguir un estudiante o un solo estudiante. Así mismo, los demás irán siguiéndolo con la copia que cada uno tiene de forma atenta y silenciosa. Luego el lector modelo se hará preguntas para sí y para todos los participantes del seminario-taller. Entre tanto con la ayuda del profesor y en la pizarra del salón se orientarán las preguntas en literales, inferenciales y críticas.</p>	
<p>5. Preguntas literales. – En esta parte se trata de construir preguntas sobre el tema y el texto que se estudiará de forma exhaustiva, aquí los estudiantes con la ayuda del profesor elaborarán preguntas que tengan relación con el texto y el tema para aclarar y llevar a todos los estudiantes a la comprensión</p>	

mínima del texto y permita un interés mayor por parte de los estudiantes por conocer más del mismo tema.

6. Lectura individual silenciosa. – Después de haber elaborado las preguntas literales, los estudiantes harán una lectura individual del texto completo de forma silenciosa para luego dar respuesta a los interrogantes anteriores y poder aclarar o descubrir la intención del texto. Con la ayuda del profesor se debe tratar que los alumnos logren hacer inferencias a través de las preguntas literales expuestas anteriormente.

7. Valoración. -. Luego de todo este estudio exhaustivo del tema y del texto propuesto el estudiante ya está a tono o capacitado para dar su opinión de forma verbal sobre la lectura del texto y su posible comprensión e interpretación del mismo. El estudiante debe dar cuenta de lo comprendido y de lo significativo que ha sido el ejercicio para la comprensión del mismo y de su posible aplicación en el mundo de la vida y su entorno.

8. Visualizar. Escenificación. – Con el recorrido académico del tema y del texto específico se recomienda que el estudiante aterrice todo su conocimiento adquirido en una actividad concreta. También puede elaborar un objeto que permita dar cuenta que luego de adquirir lo abstracto este pudo llevarlo a algo concreto por medio de su creatividad y motivación. El estudiante debe socializar su aprendizaje con sus pares, por ello se recomienda que trabaje por grupo máximo de cuatro estudiantes si la actividad así lo requiere y mínimo por parejas. Dentro de las actividades que se pueden proponer esta desde un dramatizado, un mural, un grafiti, un guión, video clip o musical y demás actividades que estimulen la creatividad e ingenio.

2. PRESENTAMOS

Situación Problemática: En este momento del seminario-taller, nos encontramos en la ruta y en la dirección que nos trazamos para lograr que el estudiante adquiera conocimiento de forma significativa. Es decir, le damos al estudiante una situación que lo saque de su zona de confort, generando así una contradicción de qué es y cómo se puede hacer, es decir desde su conocimiento previo de lo que conoce y desconoce cómo lo haría si se le llegará a presentar esta realidad. Y se contextualiza por medio de una pregunta que genere muchos más interrogantes que estimule el pensamiento y la creatividad.

Objetivo: Este punto hace referencia a la meta que se desea alcanzar con el seminario-taller de acuerdo al contenido y a la temática vista. Es decir, que es lo que desea el profesor que sus estudiantes alcancen o logren alcanzar después de haber trazado y preparado un camino académico por un tema y

subtema específico, que fue aquello que el estudiante aprendió de forma significativa con ayuda de sus pares y de su profesor.

3. LEEMOS Y ESCUCHAMOS

Lectura modelo por parte del docente:

La lectura debe trascender el mero acto físico de leer por cuanto el profesor no se aplica a leer frente a sus alumnos solamente para que éstos lo vean leer, como tampoco el profesor impulsa en sus alumnos la lectura para que ellos lean por leer sino porque la lectura desarrolla la memoria reproductiva en memoria productiva puesto que el fin último de la lectura es provocar en el lector el movimiento en contra de la inercia; ya que en el instante en que auspiciamos el movimiento se está provocando la transformación de la actividad vital.

Duración: 10 minutos aproximadamente.

4. CONVERSAMOS Y OPINAMOS

Conversatorio libre sobre aspectos importantes del texto: Es la reunión concertada en la que los asistentes o participantes del seminario-taller después de leer, comprender e interpretar un texto específico y sobre un tema en común, están dispuestos de una forma académica y actitudinal desarrollar esta temática de forma verbal con el propósito de insinuar en el estudiante la habilidad para expresarse en público, siguiendo un orden lógico de las ideas y sus argumentaciones. Otra posibilidad de desarrollar este punto puede ser si cuenta cuentos de forma clara y desarrollando la memoria productiva y la imaginación creativa, para convencer al alumno de que el aprendizaje tiene valor social y se consolida entre pares, porque la gente reconoce en los demás cuando este expresa lo que sabe de una forma amena y fácil. Para mayor efectividad del conversatorio se puede realizar cuestionamientos o preguntas que surgieron a partir de la lectura.

Duración: 10 minutos aproximadamente

5. CONOCEMOS Y ELABORAMOS

Fundamentación teórica del tema con rigor del conocimiento: En este momento del seminario-taller el estudiante ha hecho un recorrido con el profesor sobre un tema específico y sobre un texto en común, asimismo ha lanzado para sí y para los participantes del seminario-taller interrogantes de lo que es el tema y lo que dice el texto, es decir, nos encontramos en la primera parte de la enseñanza problémica que consiste en la actuación cognitiva (lectura, comprensión, interrogantes sobre lo leído, conversación de lo comprendido y leído, relación con pares y con el profesor sobre lo comprendido del texto y del tema) por parte de los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos. Luego

de realizar todo ello, el estudiante ha adquirido un nivel importante de asimilación de conocimientos, sin embargo, se va a dirigir a desarrollar con rigor científico el tema y este apoyado del texto para la articulación del método pedagógico enseñanza problémica de una forma más contundente porque comienza a actuar más consciente sobre el tema y el texto, dejando elementos claros y distintos de la comprensión literal, inferencial y crítica, la cual consiste en la segunda etapa de la enseñanza problémica.

Comprensión literal: Desde este aspecto se infunde en el estudiante una serie de preguntas al texto sobre su contenido, que generen contradicción o la posibilidad que se puedan responder de dos formas, con el fin de ser solucionadas de manera independiente, auto-gestionada y autónoma.

Comprensión inferencial: Luego de pasar por la primera fase de la lectura, seguimos con la segunda fase que consiste en elaborar suposiciones en forma de pregunta a partir de datos que se extraen del texto de forma interpretativa y deductiva lo que nos quiere decir o trata de decirnos y descubrir las relaciones que van más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente.

Comprensión crítica: En esta última fase de la lectura, lleva implícito la capacidad de análisis de contenido para establecer relaciones lógicas en forma de pregunta entre el contenido del texto y los conocimientos del lector verificados en la comprensión total del contenido. Es decir, es la habilidad de analizar, interpretar y reflexionar tanto la información que se presenta a simple vista como aquella que se encuentra entre líneas.

Duración: 10 minutos aproximadamente

6. RESPONDEMOS Y ESCRIBIMOS EN EL AULA

Escritura libre del tema: Conforme al nivel de desarrollo de la escritura de los alumnos. Un ejercicio que mantiene vivo el espíritu de escribir, es sugerir a los estudiantes escribir frases cortas disparatadas, también la escritura de frases provocadoras que imiten a las frases de iniciación de los cuentos clásicos fantásticos. Las frases iniciadoras de cuento son útiles para ejercitar la escritura de mini-cuentos fantásticos por parte de los alumnos. Una frase, o dos frases que escriba el alumno, ya es un ejercicio de producción escrita de gran valor, se sugiere que se asuma la constante de que el alumno pase al tablero a escribir, siempre; porque esto constituye a la persuasión que debe ejercerse sobre la conciencia de los alumnos y además el acto de ver a otro adolescente escribiendo en el tablero genera estados de ánimo seductor. Aunque la intención final sea la de que el alumno desde un comienzo vaya asimilando la actitud de ser modelo lector y escritor. Aquí surgen muchas manifestaciones del lenguaje, sin embargo, el estudiante debe enfocarse en la producción escrita con

el ejercicio de transcripción o de descripción que puede orientarse en distintos momentos, pero, esencialmente se describe un lugar, una foto, una imagen, un recuerdo o un sueño que el estudiante haya tenido y lo haya logrado memorizar o lo pueda tener en físico. Siempre el profesor va acompañando y explicando el proceso, es más el docente debe comenzar describiendo un paisaje por escrito como ejemplo para que sus estudiantes también logren hacerlo en su cuaderno.

Duración: 10 minutos aproximadamente

7. DIALOGAMOS Y PRODUCIMOS

Cambio de la conducta humana por medio de la escritura libre:

Este momento puede orientarse hacia la búsqueda de nuevas formas de elaboración de descripciones de lugares, lugares mitológicos, de fotos, de imágenes, de recuerdos, de sueños, de mundos posibles por conocer, con el objetivo que al final del curso puedan ser recogidos todos estos trabajos de los estudiantes y compilados en un libro. Si motivamos e insinuamos al estudiante a la indagación, a la lectura de consulta, a la transcripción escrita, y a emular lo que otros grandes escritores han hecho, permitirá formar una nueva conducta desarrolladora del lenguaje escrito. Para ello se recomienda que el docente haya hecho con antelación la tarea, esto es que ofrezca una bibliografía amplia donde el estudiante pueda consultar.

Duración: 10 minutos aproximadamente

8. ACORDAMOS Y EVALUAMOS P.I.N

Qué ha obtenido del seminario-taller:

Una de las estrategias de evaluación para este tipo de dinámicas, que sirve para los trabajos en grupo en una clase ha sido evaluar aspectos sobre lo positivo, lo negativo y lo interesante. Que para hoy en día es necesario, en plena era de la tecnología (pizarras digitales) del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Funciona de la siguiente forma: se realiza en distintos momentos, al finalizar alguna de las etapas del seminario-taller y al final del seminario-taller.

Duración: 10 minutos aproximadamente

9. EVALUAMOS PROCEDIMIENTOS

Evaluación de la ejecución del seminario-taller:

ESQUEMA DE TRABAJO. Desarrollo de las sesiones de trabajo.	
Primera etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo por parte del maestro. ✓ Aclaración del vocabulario del texto.
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo por parejas (varios grupos)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preguntas de tipo literal.
Tercera etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo coral (cuatro alumnos). Varios grupos. ✓ Preguntas inferenciales.
Cuarta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo individual por turnos de niños poco participativos ✓ Visualización: Imaginar cómo sería el castillo del cuento. Dibujarlo ✓ Preguntas críticas.
Quinta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo individual y silenciosa. ✓ Conexiones que expongan alguna situación personal o situación oída en la que pueda explicarse la intención del cuento. ✓ Visualización
Duración: 10 minutos aproximadamente	
10. INFORMAMOS RESULTADOS	
<p>Especificar el cumplimiento de lo planificado: Retroalimentación a los estudiantes en su proceso académico y comportamental durante el ejercicio de clase. Evaluación del seminario-taller en su proceso académico e interacción con cada uno de los miembros o participantes del mismo, su enriquecimiento y valor en el aula de clase y su construcción en la misma.</p> <p>Duración: 10 minutos aproximadamente</p>	

Fuente: elaboración propia.

Fundamentos del seminario-taller aplicados al área de Lengua Castellana

Para determinar los fundamentos de un seminario-taller, como docentes debemos cuestionarnos por lo que ha de enseñarse y aprenderse en Lengua Castellana. Para ello, “se debe seleccionar el contenido de la información que se va a enseñar y luego, decidir cómo y cuándo se enseña y de qué manera deben participar los estudiantes” (García Nagles, 2007, p. 124), de tal modo que al finalizar cada sesión de seminario-taller, los estudiantes reconozcan desafíos teóricos y metodológicos para aplicar técnicas y herramientas de análisis. Con ello, podrán elaborar esquemas de investigación adecuados para resolver problemas interdisciplinarios. Es por esta razón que el seminario-taller se desliga del concepto restrictivo de tiempo y se centra en la comprensión del contenido de cada situación problemática, de tal modo que la reflexión de un

problema no se limite al tiempo destinado para cada sesión, sino que sea el problema el que determine la cantidad de sesiones que conlleven su resolución.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la enseñanza escolarizada impone que el conocimiento debe comunicarse de manera gradual; para llevar a cabo el seminario-taller en la asignatura de Lengua Castellana, se sugiere comenzar por la lectura de textos narrativos, luego con textos descriptivos que generen placer e interés en los estudiantes; posteriormente, se propone la lectura de textos expositivos y textos argumentativos; más adelante textos líricos y dramáticos y, finalmente, subtipos de texto.

Se requiere que cada estudiante reconozca el tipo de texto que está leyendo, de manera que elabore una imagen de su estructura, esto le ayuda a prepararse adecuadamente para enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que el docente le vaya indicando y da paso a que se desarrolle en el aula de clase un conversatorio, de tal forma que cuando se formule una pregunta, esta sea respondida por varias personas. No importa cuántas veces sea necesario repetir la pregunta si el objetivo como docentes es que los estudiantes desarrollen conocimientos y potencien habilidades; así, la técnica de la pregunta impone también una técnica de respuesta.

En “el seminario-taller es fundamental que los estudiantes conversen, en tanto se enseña a conversar sobre los temas y las grandes necesidades de la sociedad” (García Nagles, 2007, p. 149), así avanzan en su nivel de lectura y escritura. Se puede observar que en la estructura del seminario-taller en la primera parte se encuentra la planeación que consiste en preparar al estudiante en lo básico para comenzar a desarrollar el seminario-taller, en la segunda parte presentamos la pregunta problemática que se puede modificar de acuerdo a las necesidades del tema y del texto y así, conversar sobre el objetivo del seminario-taller que puede ser la importancia de leer, de crear hábitos de lectura y tener un amplio léxico, en la tercera parte se hace la respectiva lectura del texto y se escucha atento los posibles interrogantes que se vayan

presentando, durante la lectura. En la cuarta parte se conversa y se opina sobre la comprensión total del texto leído, sobre la visión, la interpretación, el análisis y la reflexión que se ha producido, luego de leer el texto y de desarrollar la temática.

Por este motivo, es importante que cada docente se preocupe por brindar un bagaje conceptual que evidencie el rigor del conocimiento que converge en teoría y práctica; en este sentido, es fundamental que se dé en el aula de clase un momento para la elaboración conceptual, el cual corresponde al proceso de teorización del conocimiento, esta fase se encuentra en el seminario-taller en la quinta parte, destinada a que el estudiante se apropie del conocimiento de una forma activa y creativa.

“La formulación de hipótesis y la conceptualización es un momento importante del seminario-taller, puesto que la fuente de hipótesis y acercamientos para el trato adecuado de las situaciones problémicas surge en el conversatorio” (García Nagles, 2007, p. 150). Este momento corresponde en el seminario-taller a la sexta parte, donde el estudiante abstrae el concepto y lo confronta, con diferentes postulados o hipótesis, con sus pares y el docente para así ponerlo como posible solución a la situación problemática planteada. Así pues, implica “el desarrollo del pensamiento por medio del conocimiento de los aspectos que constituyen el problema enunciado, a la vez que establece las relaciones significativas de dependencia e independencia entre cada participante” (García Nagles, 2007, p. 150).

Es sustancial, que en cada sesión del seminario-taller se motive a los estudiantes a leer y a escribir, de manera ordenada y argumentada sus reflexiones en torno a la situación problemática. En cada una de las partes del seminario-taller como planeación, presentación, lectura y escucha, conversar y opinar, conocer y elaborar, responder y escribir, dialogar y producir, acordar y evaluar, valorar procedimientos e informar resultados el estudiante puede demostrar, por medio de sus habilidades cognitivas, que domina la situación problemática por medio de la escritura, del

conversatorio entre pares y los postulados que demuestra y contrasta con la realidad. Si bien es cierto que la producción escrita se da en todo el seminario-taller como borrador para la parte séptima, también es cierto que al cierre del seminario-taller se requiere de tener un espacio para el desarrollo del pensamiento creativo, por medio de un texto escrito o verbal que dé constancia y que recoja todas las inquietudes y aprendizajes individuales, siendo esta la característica fundamental de la enseñanza problémica.

Ahora bien, se evidencia en la parte octava uno de los fundamentos esenciales del seminario-taller: la integración de la teoría con la práctica; por ello, para llevar a la práctica la estrategia pedagógica del seminario-taller, es necesario abordar el tema planeado a partir de una actitud crítica frente a los problemas formulados y articularlos con la experiencia y los datos hallados por cada estudiante. Así mismo, su aplicación exige que cada docente de Lengua Castellana tenga claridad conceptual sobre la disciplina que enseña; además, implica un planteamiento y organización pertinente de los contenidos de la asignatura con el objeto de socializarlos y discutirlos previamente con los estudiantes (García Nagles, 2007); en tanto cada ponente o estudiante del seminario-taller debe tener unos datos que registren el avance y el interés por el tema a trabajar.

Por otra parte, es importante que se conserven las características del seminario y del taller y contar con un director, un moderador y un relator. El director (en este caso, el docente) es quien orienta a los estudiantes del seminario-taller en la búsqueda de información, en el análisis de los datos, en la adquisición del conocimiento, en la investigación y dirige los conversatorios de reflexión de la parte cuatro y los conversatorios de confrontación de la parte séptima. El moderador, introduce el tema por medio de una presentación general del contenido de la lectura trabajada de la parte tres, para luego darle la palabra al relator de cada grupo en la parte cinco. El moderador es así mismo quien elabora el protocolo a partir del registro de las conclusiones

parciales y finales de las sesiones del seminario-taller de la fase ocho, nueve y diez (García Nagles, 2007).

Para que el seminario-taller resulte efectivo, cada docente debe elegir el contenido de la información que va a analizar con sus estudiantes; esto significa que debe definir el contenido teórico para, de este modo, concretar y enriquecer el método de la enseñanza problémica. Por otra parte, esta estrategia pedagógica ha de presentar el contenido pertinente al grado en el que se enseña, y así relacionar los fundamentos conceptuales, teóricos y prácticos como herramientas de las habilidades lingüísticas que contribuyen al desarrollo y a la transformación de los estudiantes.

Por otra parte, el seminario-taller tiene como fin desarrollar la lectura en voz alta y, ante todo, la lectura crítica, que permita exponer frente a los demás las propias ideas y reflexiones; con ello se generan soluciones colectivas a problemas comunes. Esta estrategia se caracteriza por que hace de la participación en clase, una costumbre cotidiana, gracias a la lectura de cualquier tipo de texto. Así, cuando se aplica adecuadamente el seminario-taller, los estudiantes estarán en la capacidad de dirigir y desarrollar sus procesos de crecimiento intelectual. Esta estrategia da la posibilidad de que se lleve a cabo una discusión colectiva, de modo que cada docente de forma sistemática puede preguntar a sus estudiantes y dar pistas acerca de posibles soluciones sobre problemas reales y en contexto:

Si esto se logra de modo consciente, el escolar transforma la visión del mundo evidente en los aprendizajes de nuevos conceptos, el conocimiento de los instrumentos de trabajo y la transformación de estos con lo cual aprende a transformar su propia actividad que cobra sentido con la práctica de nuevas costumbres y la adquisición de nuevas normas de convivencia social. (García Nagles, 2007, p. 160)

El seminario-taller en la práctica, desarrolla la lectura y la escritura como factores constantes que alimentan la búsqueda intelectual junto a actividades como “elaboración conceptual, escritura modelo y producción escrita” (García Nagles, 2007, p. 143), que dirigen a

los estudiantes a la formación de hábitos y desarrollo de habilidades. En los cuatro seminarios-taller que están propuestos se verifica cada una de estas partes porque va modulando en cada sesión las cuatro habilidades esenciales que posee una lengua, que son escuchar, hablar, escribir y leer, con relación a una situación problemática específica y a la luz de las preguntas que se hacen a un texto en común y a un tema específico.

En este sentido,

Los estudiantes permanecen activos ya que se despierta su interés por la búsqueda, la indagación, la lectura y la relectura, la escritura y la reescritura de ideas propias. Es necesario reconocer que el acto de leer no se puede separar del acto de escribir, pues ambos son fundamentales para que la estrategia del seminario-taller resulte efectiva en Lengua Castellana. De otra parte, la lectura que cada docente espera de sus estudiantes depende del tipo de preguntas que formule (García Nagles, 2007, p. 145).

La pregunta problemática es un elemento clave del seminario-taller que consiste en poner al descubierto la experiencia de cada lector, llevándolo a cuestionarse por el sentido del texto. La pregunta debe estar relacionada con el contexto de los estudiantes, con su capacidad de asombro y sus habilidades creativas. La pregunta se estructura en tres niveles: el primer nivel es la contextualización o ubicación, que representa el carácter argumentativo de la situación problemática; el segundo nivel es la cuestión o el cuestionario, establece la novedad del tema introducido “es el conocimiento que no sabe” (García Nagles, 2007, p. 145) pero que cada estudiante requiere aprender; y, el tercer nivel es la orientación y delimitación, que determina la relación del tema con la realidad cotidiana, cuya naturaleza ha de ser abierta y cerrada, es decir “que la cuestión no puede abarcarlo todo, tampoco puede exigir de respuesta el monosílabo que nada ilustra y nada pone en duda. El sí o un no de respuesta, nada informa” (García Nagles, 2007, p. 146).

Finalmente, lo realmente característico de esta estrategia, es que reemplaza la clase tradicional por una actividad que se da a través de un trabajo en conjunto; así pues, desde una acción concreta como la reflexión y conversación de un problema determinado, el seminario-taller exige de sus participantes una serie de actividades que concluyen en la búsqueda de conceptos, categorías, y fuentes necesarias para lograr una adecuada comprensión. En el próximo capítulo se ve la estructura de los cuatro seminarios-taller que se pueden realizar a partir de un texto y un tema en la educación básica secundaria y sus posibles aportes al docente y al estudiante.

**IV. Propuesta: Estructura del seminario-taller para el área de Lengua Castellana en
Educación Básica Secundaria**

Seminario-taller de lectura crítica N° 1

Público objetivo: alumnos de Educación Básica Secundaria.	Tiempo total estimado: 2 horas.
--	--

1. PLANEAMOS

Instrucciones:

- ✓ Se debe explicar claramente a los alumnos qué se pretende con esta actividad.
- ✓ Ejercitar las auto-preguntas, la inferencia, y la valoración.
- ✓ El maestro deberá utilizar estrategias como las conexiones y la visualización, sin explicar estos aspectos al alumnado.

Contenido:

- ✓ Texto Narrativo
- ✓ Cuento

Procedimiento metodológico:

Los textos narrativos de corte fantástico son ideales para iniciar el gusto por la lectura en los adolescentes, debido a que exigen el goce por oír, leer y contar historias sobre seres mitológicos y legendarios cargadas del sentido de la vida; estos textos empujan al lector a imbuirse en escenarios maravillosos, para encontrarse con personajes nunca presentados y conocer hechos jamás imaginados.

1. **Previsión.** - El título del cuento es *El Castillo de Niedeck*. Es una adaptación de la obra original “Oros viejos”. Editorial Instituto Cubano del libro. 1974 (La Habana) Su autor es Herminio Almendros Ibáñez. Antes de leer vamos a comentar estas cuestiones:
 - ✓ ¿Qué te sugiere el título sobre lo que va a pasar en esta lectura?
 - ✓ ¿Conoces algún libro, cuento o historia que esté relacionado con el título?
2. **Fluidez lectora.** - El maestro hará una primera lectura en voz alta.
3. **Vocabulario.** - Aunque el texto no presenta grandes complicaciones, una buena comprensión de este requiere la aclaración de algunos términos que puedan resultar confusos para los alumnos. Por ejemplo, el significado de las palabras: yunta, viñedos, labrantía y colina.
4. **Lectura colectiva.** - El maestro debe proponer a los alumnos el modelado de la fluidez del texto completo, realizando algunas auto preguntas.
5. **Preguntas literales.** – Se construyen con la ayuda del maestro y de las auto preguntas de los

estudiantes.

- ✓ ¿Qué te suscita la hija de los gigantes del castillo?
- ✓ ¿Cuál fue el interés de la hija del gigante por el campesino?
- ✓ ¿Cuáles son las acciones que realiza el campesino?
- ✓ ¿Por qué crees que el gigante le dijo a su hija que el campesino tiene la función más importante?

6. **Lectura individual silenciosa.** – El maestro solicita a los estudiantes hacer una lectura individual para dar respuesta a los interrogantes anteriores y poder aclarar la intención del texto. Se debe tratar que los alumnos hagan inferencias a través de las preguntas literales expuestas anteriormente.
7. **Valoración.** - Es el momento de que el alumnado dé su opinión sobre la lectura y el tema que trata a partir de las preguntas de comprensión.
8. **Visualizar. Escenificación.** -: El maestro indica que se deben formar grupos de cuatro estudiantes que elaborarán un guión para dramatizarlo ante sus compañeros, en el que intervengan un narrador y los personajes del cuento.

2. PRESENTAMOS

Situación problemática: ¿Qué es el discurso literario como comprensión total del texto narrativo fantástico?

Objetivo: Desarrollar el ejercicio de la imaginación mediante la lectura de textos narrativos fantásticos que fomenten el goce por la lectura.

3. LEEMOS Y ESCUCHAMOS

Lectura modelo por parte del docente:

El Castillo de Niedeck

Autor: Herminio Almendros Ibáñez

Hace más de doscientos años dicen que vivió en un enorme castillo de Niedeck una familia de gigantes. Dicen que la única hija de los dueños del castillo se alejó un día paseando entre pinares y viñedos hasta una colina desde donde se dominaba el pueblo y el valle, partido en trozos de tierras labrantías.

La niña gigante se detuvo para mirar a unos extraños seres que se movían allá abajo arañando el suelo. Durante algunos momentos observó con curiosidad al hombre que labraba su campo. Aquello era desconocido para ella. La muchacha, feliz por su hallazgo, se acercó al hombre y a los bueyes y los recogió en su falda como si fueran juguetes.

Volvió al castillo la muchacha y fue contenta a mostrarles a sus padres lo que traía. Y, mientras

hablaba, puso al labrador y la yunta sobre la mesa, y los empujaba para que trabajaran.

El gigante de barba nevada dijo cariñoso y serio:

- ¿Sabes bien, hija mía, lo que traes? ¿Tú sabes lo que has hecho? Esto que tú llamas juguete es un hombre campesino. Lo has sorprendido cuando trabajaba la tierra para arrancarle los frutos que te alimentan a ti y hacen vivir a tus padres. Ese humilde trabajador es el más útil de todos los hombres. Los demás pueden vivir gracias a su trabajo.

Duración: 3 minutos aproximadamente.

4. CONVERSAMOS Y OPINAMOS

Conversatorio libre sobre aspectos importantes del texto:

La mejor forma de conversatorio libre es permitiéndole al alumno que narre en forma oral el cuento leído, con el propósito de insinuar en él la habilidad para expresarse públicamente. Contar cuentos es conversar libremente con el público. Contar cuentos es desarrollar la memoria productiva y la imaginación creativa, para convencer al alumno de que el aprendizaje tiene valor social, porque la gente reconoce en los demás esas habilidades artísticas.

Otra posibilidad de agenciar los conversatorios libres, radica en orientar al estudiante hacia la invención verbal de frases que puedan simbolizar una entrada o un inicio de cuento. Vamos a comentar estas cuestiones de la lectura:

- ✓ ¿Qué te sugiere el título sobre lo que va a pasar en esta lectura?
- ✓ ¿Conoces algún libro, cuento o historia que esté relacionado con el título?
- ✓ ¿Qué es un castillo? ¿Has visto alguno?
- ✓ ¿Qué trabajo realiza un labrador? ¿Es importante su trabajo?
- ✓ ¿Crees que todos los trabajos son importantes?

Duración: 10 minutos aproximadamente

5. CONOCEMOS Y ELABORAMOS

Fundamentación teórica del tema con rigor del conocimiento:

La literatura fantástica es aquella que relaciona el mundo real e imaginario permitiendo al lector la vivencia de un mundo posible que suscita el interés de poder recrearlo, así mismo, el cuento fantástico “El Castillo de Niedeck” muestra un reino de gigantes donde su feudo está asociado a labrar la tierra y reflexionan sobre la condición del campesino.

Comprensión literal:

- ✓ ¿Cómo se titula la lectura?

- ✓ ¿Cuántos años hace que vivieron esta familia de gigantes?
- ✓ ¿Quiénes vivían en el castillo?
- ✓ ¿Qué se detuvo a mirar la niña gigante?
- ✓ ¿Qué recogió la niña en su falda?

Comprensión inferencial:

- ✓ ¿Cuántos hermanos tenía la hija del gigante?
- ✓ ¿Qué significa la expresión: “una colina desde donde se dominaba el pueblo y el valle”?
- ✓ ¿Qué significa la expresión: “extraños seres que se movían arañando el suelo”?
- ✓ ¿A qué se dedicaban los habitantes del pueblo?
- ✓ La niña gigante, ¿para qué cogió al labrador y a los bueyes?
- ✓ ¿Con qué expresión se indica en el texto el color de la barba del gigante?
- ✓ ¿Estaba acostumbrada la niña gigante a ver a los campesinos trabajar?
- ✓ ¿Qué le preguntó el padre cuando vio el hallazgo de su hija?

Comprensión crítica:

- ✓ ¿Crees que los gigantes existen? ¿Por qué?
- ✓ ¿Hay actualmente personas que vivan como esos labradores? ¿Piensas que es un trabajo digno?
- ✓ ¿Piensas que todos los niños conocen el trabajo del labrador? ¿Por qué?
- ✓ ¿Crees que debemos realizar lo que nos apetezca sin pensar en las consecuencias?
- ✓ ¿Piensas que hay trabajos que son más importantes que otros?
- ✓ ¿Todos los trabajadores tienen los mismos derechos? ¿Y las mismas obligaciones?

Duración: 10 minutos aproximadamente

6. RESPONDEMOS Y ESCRIBIMOS EN EL AULA

Escritura libre del tema:

Al estudiante se le da una plantilla donde pueda elaborar de forma creativa su narración fantástica o cuento y luego entrega una primera versión en borrador para ser revisada por sus compañeros y docente. Se le debe revisar todas las versiones que el estudiante requiera hasta que logre una escritura creativa y se logre una historia bien contada.

Duración: 10 minutos aproximadamente

7. DIALOGAMOS Y PRODUCIMOS

Cambio de la conducta humana por medio de la escritura libre:

Un ejercicio novedoso que está relacionado con el análisis del cuento fantástico consiste en

proponer a los alumnos que construyan por escrito el significado de algunas palabras nuevas y vocablos fundamentales de cada cuento; para ello se requiere que el maestro explique oportunamente los términos nuevos en la medida que va leyendo, de tal manera que luego el alumno pueda ser capaz de sentarse a elaborar por escrito una especie de diccionario de cada cuento fantástico.

Duración: 10 minutos aproximadamente

8. ACORDAMOS Y EVALUAMOS P.I.N

¿Qué ha obtenido del seminario-taller?:

Una de las mejores estrategias de evaluación como integrante del propio proceso de enseñanza y aprendizaje para los trabajos en grupo en una clase ha sido evaluar aspectos sobre lo positivo, lo negativo y lo interesante. Funciona de la siguiente forma: se realiza en distintos momentos, al finalizar alguna de las etapas del seminario-taller y al final del seminario-taller completo. Se solicita a los alumnos que manifiesten qué aspectos consideran han sido positivos, negativos e interesantes en todo lo relacionado al seminario-taller. Se puede hacer verbal o escrito, si se hace verbal las distintas opiniones se registran en el tablero al sólo efecto de visualizarlas, ya que ninguna opinión vertida es sometida a discusión. Es conveniente que esta actividad sea dirigida por un docente que no participó en el seminario-taller. Es una actividad que, bien dirigida, aporta elementos valiosísimos para el análisis de la marcha del proceso y su conclusión final.

Duración: 10 minutos aproximadamente

9. EVALUAMOS PROCEDIMIENTOS

Evaluación de la ejecución del seminario-taller:

ESQUEMA DE TRABAJO. Desarrollo de las sesiones de trabajo.

Primera etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo del maestro. ✓ Aclaración del vocabulario del texto.
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo por parejas (varios grupos) ✓ Preguntas de tipo literal.
Tercera etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo coral (cuatro alumnos). Varios grupos. ✓ Preguntas inferenciales.
Cuarta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo individual por turnos de estudiantes poco participativos ✓ Visualización: Imaginar cómo sería el castillo del cuento. Dibujarlo ✓ Preguntas críticas.
Quinta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo individual y silenciosa.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">✓ Conexiones que expongan alguna situación personal o situación oída en la que pueda explicarse la intención del cuento.✓ Visualización (dramatización grupos de 4) |
|--|--|

Duración: 10 minutos aproximadamente

10. INFORMAMOS RESULTADOS

Especificar el cumplimiento de lo planificado:

Retroalimentación a los estudiantes en su proceso académico y comportamental durante el ejercicio de clase. Si es necesario se le puede dar la nota o una observación que sirve como nota cualitativa. Si el docente requiere este es el espacio para hacer la evaluación en tres pasos autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Duración: 10 minutos aproximadamente

Seminario-taller de lectura crítica N° 2

Público objetivo: alumnos de Educación de Básica Secundaria.	Tiempo total estimado: 2 horas.
1. PLANEAMOS	
Instrucciones: <ul style="list-style-type: none">✓ Se debe explicar claramente a los alumnos qué se pretende con esta actividad. Para ello se usa el texto argumentativo y su importancia para una buena comprensión lectora.✓ Ejercitar las auto-preguntas, la inferencia, y la valoración.✓ El maestro deberá utilizar estrategias como las conexiones y la visualización, sin explicar estos aspectos al alumnado.	
Contenido: <ul style="list-style-type: none">✓ Texto Argumentativo✓ Artículo de opinión	
Procedimiento metodológico: <p>Los textos argumentativos son ideales para enseñar a los alumnos a defender las ideas propias mediante opiniones o razones lógicas con el fin de persuadir o convencer al receptor, debido a que el estudiante exige el respeto por las opiniones propias y ajenas, asimismo, se le exige que de razones de sus acciones y gustos.</p> <p>1. Previsión. – El título del artículo de opinión es “Nuevos hábitos de lectura”, es un artículo del periódico “El país”, su autor es José A. Vázquez. Antes de leer el texto vamos a comentar estas cuestiones:</p> <p>¿Qué te sugiere el título sobre lo que va a pasar en esta lectura?</p> <p>¿Conoces algún otro texto que esté relacionado con el título?</p> <p>2. Fluidez lectora. - El maestro hará una primera lectura en voz alta de todo el texto.</p> <p>3. Vocabulario. – Aunque el texto no presenta grandes complicaciones, una buena comprensión del texto requiere la aclaración de algunos términos que puedan resultar confusos para nuestros alumnos. Por ejemplo, el significado de las siguientes palabras: la red, ordenador, hábitos e internet.</p> <p>4. Lectura colectiva. - El maestro debe proponer a los alumnos el modelado de la fluidez del texto completo, realizando algunas auto preguntas.</p> <p>5. Preguntas literales. – Se construyen con la ayuda del maestro y de las auto preguntas de los estudiantes.</p>	

- ✓ ¿Qué te sugiere la lectura en medios electrónicos?
- ✓ ¿Cuál es el interés de exponer la lectura en internet?
- ✓ ¿Cuáles son las razones por las que la lectura en internet es importante?
- ✓ ¿Por qué crees que las nuevas lecturas van a opacar la lectura en libros físicos?

6. **Lectura individual silenciosa.** – El maestro solicita a los estudiantes hacer una lectura individual para dar respuesta a los interrogantes anteriores y poder aclarar la intención del texto. Se debe tratar que los alumnos infieran a través de las preguntas literales expuestas anteriormente.

7. **Valoración.** -. Es el momento de que el alumnado de su opinión sobre la lectura y el tema que trata a partir de las preguntas de comprensión.

8. **Visualizar. Escenificación.** – El maestro indica que se debe formar grupos de tres estudiantes que elaborarán un mural donde expresen por medio de la imagen y de la palabra su opinión sobre un tema de su interés puede ser ecológico, social, político y cultural.

2. PRESENTAMOS

Situación problémica: ¿Qué es el análisis verbal en el artículo de opinión como comprensión total del texto argumentativo?

Objetivo: Entender a partir del ejercicio de comprensión de lectura, el artículo de opinión y su estructura perteneciente al tipo de texto argumentativo.

3. LEEMOS Y ESCUCHAMOS

Lectura modelo por parte del docente:

Nuevos hábitos de lectura. Lectura en pantallas

Por José A. Vázquez

No hace falta repasar la historia de la cultura oral y escrita –ya lo hizo muy bien, entre otros, Alberto Manguel en “Una historia de la lectura”– para saber que, con cada cambio, en cuanto a la naturaleza de los textos se refiere, llegaban también nuevos hábitos, no exentos de crítica y suspicacias. Los hábitos son modos de proceder que tiene cada persona de manera instintiva, y con los que se maneja en el mundo. Los hábitos de lectura hace tiempo que ya han cambiado y este cambio lo ha provocado Internet. La novedad de este nuevo hábito de lectura es que están siendo los medios impresos los que se están adaptando a la costumbre de leer cada vez más en pantallas, en cualquier lugar, gracias a cualquier soporte. No ha habido que inventar nada como la imprenta; los ordenadores y la Red ya estaban aquí. Por tanto, el nuevo hábito de leer en pantallas no es tan nuevo. El cambio que sucede a esta manera de leer sólo atañe a partir de ahora apenas a cuestiones técnicas, de mejora, para que las pantallas en las que

hacemos gran parte de nuestras lecturas sean cada vez más amables y cómodas, como ya lo son algunas.

Es posible que hasta los más “ávidos lectores” en realidad lean más tiempo delante del ordenador que libros impresos. Una vez más tenemos que recordar, antes de seguir avanzando, que esta tendencia se va a incrementar según crezcan las generaciones nativas digitales. No vamos a entrar otra vez en la discusión de que si el papel es mejor (porque es con lo que he crecido) o que si los libros electrónicos no son libros o que si leer en una pantalla no es leer (tampoco lo era hacerlo en edición de bolsillo en la parada de autobús cuando se popularizó este formato). Sobre todo, porque, insisto, todos leemos con pantallas (el 78% de la población sobre el 68%) por alguna razón u otra, desde la más profesional (investigación, búsqueda de información, consulta, estudio, foro de discusión.) hasta la más aparentemente trivial (redes sociales, blogs, navegar por Internet, leer correos electrónicos, “hojear” revistas digitales, páginas web.).

Otra de las premisas de las que se parte cuando se habla de hábitos de lectura es desde la idea de que leer sólo significa leer libros. Es más, sobre todo en el ámbito del libro, a veces nos creemos –con cierta lógica gremial algo egocéntrica- que leer es sólo leer a Kant o Tolstoi, y enseguida olvidamos que, incluso nosotros mismos, pasamos más tiempo leyendo otras cosas en lugar de los libros a lo que nos gustaría dedicar más horas. De nuevo, para observar debemos tomar distancia con respecto a nuestros gustos personales, hábitos propios y costumbres cercanas, y pensar en cómo actúan y van a actuar las nuevas generaciones de lectores. Leer no es sólo sentarse en la butaca favorita junto a una luz ideal y disfrutar de una buena edición de nuestro clásico preferido. Sabemos que este tipo de lector es la minoría. Y este tipo de lector también ha adquirido el hábito, antes de recogerse en su cómoda butaca, de pasar largos ratos delante de una pantalla para leer, lo que sea. Y esta tendencia va a ir a más.

Duración: 6 minutos aproximadamente.

4. CONVERSAMOS Y OPINAMOS

Conversatorio libre sobre aspectos importantes del texto:

El conversatorio libre permite al alumno que cuente lo que entendió del artículo de opinión, y cumple el propósito de incentivar en él la habilidad para expresarse públicamente. Contar lo leído es conversar libremente con el público. Contar lo leído permite desarrollar la memoria productiva y la imaginación creativa, al tiempo que el alumno reconoce que el aprendizaje tiene valor social, porque el conocimiento se construye con el dialogo.

Otra posibilidad de agenciar los conversatorios libres, radica en orientar al estudiante hacia la invención verbal de frases que puedan simbolizar una entrada o un inicio en una intervención pública. Vamos a comentar estas cuestiones de la lectura:

- ✓ ¿Qué te sugiere el título sobre lo que va a tratar en esta lectura?
- ✓ ¿Conoces otro artículo que desarrolle la misma temática?
- ✓ ¿Qué es leer en medio electrónico? ¿Será lo mismo leer en un libro que en una página web?
- ✓ ¿Qué diferencia puede haber leer en un libro o en una página web? ¿Es importante el medio para leer?
- ✓ ¿Crees que lo más importante es leer o por el contrario es más importante el medio en el que se lee?

Duración: 10 minutos aproximadamente

5. CONOCEMOS Y ELABORAMOS

Fundamentación teórica del tema con rigor del conocimiento:

El artículo de opinión es un texto argumentativo que pertenece al subgénero del periodismo caracterizado por persuadir postulados, valoraciones u opiniones sobre determinado tema de interés general y quien lo realiza es una personalidad de reconocido prestigio, credibilidad y autoridad con la finalidad de influenciar y orientar la opinión pública.

Comprensión literal:

- ✓ ¿Cómo se titula el texto?
- ✓ ¿Cómo desarrolla el autor los argumentos sobre la lectura por internet?
- ✓ ¿Quiénes leen por internet?
- ✓ ¿Qué defiende el autor sobre las nuevas formas de leer?
- ✓ ¿Cuál es la postura del autor frente a la lectura por medio de los libros?

Comprensión inferencial:

- ✓ ¿Qué insinúa el autor cuando dice que “leer no es sólo sentarse en la butaca favorita junto a una luz ideal”?
- ✓ ¿Qué significa la expresión: “Los hábitos son modos de proceder que tiene cada persona de manera instintiva”?
- ✓ ¿Qué significa la expresión: “los más “ávidos lectores” en realidad leen más tiempo delante del ordenador que libros impresos”?
- ✓ ¿A qué se dedicaba el lector tradicional?

- ✓ El lector ávido, ¿para qué lee en el ordenador si lo puede hacer en una butaca y en lugar ideal?
- ✓ ¿Con qué expresión se indica en el texto que después de la aparición de la lectura por internet nada será igual?
- ✓ ¿Está acostumbrado el autor a comparar la lectura en libros y la lectura en internet?
- ✓ ¿Qué le insinúa el autor del texto al lector?

Comprensión crítica:

- ✓ ¿Crees que la lectura por internet será la lectura de las próximas generaciones? ¿Por qué?
- ✓ ¿Hay actualmente personas que lean solo clásicos como los hermanos Grimm y Charles Perrault? ¿Pensas que leer solo es leer clásicos?
- ✓ ¿Pensas que todos los lectores ávidos conocen la lectura por internet? ¿Por qué?
- ✓ ¿Crees que debemos realizar la lectura de clásicos si queremos leer?
- ✓ ¿Pensas que hay lectores solo en internet?
- ✓ ¿Todos los lectores tienen las mismas plataformas de lectura? ¿Y las mismas obligaciones sobre el texto?

Duración: 10 minutos aproximadamente

6. RESPONDEMOS Y ESCRIBIMOS EN EL AULA

Escritura libre del tema:

Sugerir a los estudiantes escribir textos argumentativos completos sobre aquellos temas que le agraden.

Duración: 10 minutos aproximadamente

7. DIALOGAMOS Y PRODUCIMOS

Cambio de la conducta humana por medio de la escritura libre:

El proceso de guía para avanzar en la producción escrita de los estudiantes, debe comenzar por inducir al estudiante a que sea crítico con su entorno y opine, sobre las cosas que le gustaría que pasara y las que no, que le gustaría que le pasara a su barrio o a su colegio, de las cosas que tiene y que le falta. Luego, cada estudiante ordena su discurso y prepara por escrito un artículo de opinión para leer en clase. También, se propone dentro del interés de estimular la auténtica producción escrita, la ejercitación de la escritura individual y colectiva de forma libre, mediante la creación de artículos de opinión de un tema de su interés; pues un texto argumentativo lo puede crear un alumno o varios alumnos. Si este ejercicio se cumple a cabalidad, estamos proponiendo al estudiante un mundo abierto, estamos enseñando al adolescente que para escribir se debe pensar sobre lo que anhelamos y que mediante el pensamiento

empezamos a sentir nuevas necesidades que debemos proyectar como perspectivas de solución para el mejoramiento de la calidad de vida.

Duración: 10 minutos aproximadamente.

8. ACORDAMOS Y EVALUAMOS P.I.N

¿Qué ha obtenido del seminario-taller?:

Existe una estrategia de evaluación que se centra en los siguientes aspectos: sobre lo positivo o lo que se requiere a la felicitación, lo negativo o la proposición para mejorar y lo crítico o lo interesante. Esta se realiza en distintos momentos y puede darse en cada fase del seminario-taller, como también al finalizar alguna de las etapas del mismo y al final de todo el seminario-taller. Funciona de la siguiente forma: se solicita a los alumnos que manifiesten qué aspectos consideran han sido de felicitación o lo positivo de la actividad, luego, lo que se propone para mejorar o lo negativo y lo crítico o lo interesante con todo lo que va relacionado al seminario-taller. Para evaluar las sesiones pedimos hacer una evaluación oral y un turno para preguntar sobre cuestiones que se hayan podido quedar sin tratar, dudas, sugerencias. Se puede hacer verbal o escrito, si se hace verbal las distintas opiniones se registran en el tablero al sólo efecto de visualizarlas, ya que ninguna opinión vertida es sometida a discusión. Es conveniente que esta actividad sea dirigida por un docente que no participó en el seminario-taller. Es una actividad que, bien dirigida, aporta elementos valiosísimos para el análisis de la marcha del proceso y su conclusión final.

Duración: 10 minutos aproximadamente

9. EVALUAMOS PROCEDIMIENTOS

ESQUEMA DE TRABAJO. Desarrollo de las sesiones de trabajo.

Primera etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo del maestro. ✓ Aclaración del vocabulario del texto.
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo por parejas (varios grupos) ✓ Preguntas de tipo literal.
Tercera etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo coral (cuatro alumnos). Varios grupos. ✓ Preguntas inferenciales.
Cuarta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo individual por turnos de niños poco participativos ✓ Visualización: Imaginar cómo sería el castillo del cuento. Dibujarlo ✓ Preguntas críticas.
Quinta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo individual y silenciosa. ✓ Conexiones que expongan alguna situación personal o situación

	<p>oída en la que pueda explicarse la intención del cuento.</p> <p>✓ Visualización (un grafiti con papel craft grupos de 3)</p>
--	---

Duración: 10 minutos aproximadamente.

10. INFORMAMOS RESULTADOS

Especificar el cumplimiento de lo planificado:

Retroalimentación a los estudiantes en su proceso académico y comportamental durante el ejercicio de clase. Si es necesario se le puede dar la nota o una observación que sirve como nota cualitativa.

Duración: 10 minutos aproximadamente

Seminario-taller de lectura crítica N° 3

Público objetivo: alumnos de Educación Básica Secundaria.	Tiempo total estimado: 2 horas.
--	--

1. PLANEAMOS

Instrucciones:

- ✓ Se debe explicar claramente a los alumnos qué se pretende con esta actividad. Para ello se usa el texto descriptivo y su importancia para una buena comprensión lectora.
- ✓ Ejercitar las auto-preguntas, la inferencia y la valoración.
- ✓ El maestro deberá utilizar estrategias como las conexiones y la visualización, sin explicar estos aspectos al alumnado.

Contenido:

- ✓ Texto descriptivo
- ✓ Topografía

Procedimiento metodológico:

Los textos descriptivos son una de las cuatro modalidades textuales fundamentales y son ideales para iniciar el gusto por la lectura en los adolescentes, dado que describe algún lugar o paisaje, gozando del sentido de la vida y del mundo que le ofrece el objeto textual, cargado de significado; estos textos descriptivos permiten representar con palabras personas, animales, objetos, lugares y paisajes de una forma extraordinaria.

10. **Previsión.** - El título del texto es “La Antártida, un destino único para visitar a bordo de un crucero”
 Por: Amalia Torres – del periódico El Mercurio (Chile) - GDA Antes de leer vamos a comentar estas cuestiones:

- ✓ ¿Qué te sugiere el título?
- ✓ ¿Conoces algún lugar, libro, artículo o historia que esté relacionado con el título?

11. **Fluidez lectora.** - El maestro hará una primera lectura en voz alta.

12. **Vocabulario.** - Aunque el texto no presenta grandes complicaciones, una buena comprensión de este requiere la aclaración de algunos términos que puedan resultar confusos para los alumnos. Por ejemplo, el significado de las palabras: Antártica, Ártico, gélidas y polo sur.

13. **Lectura colectiva.** - El maestro debe proponer a los alumnos el modelado de la fluidez del texto completo, realizando algunas auto preguntas.

14. **Preguntas literales.** – Se construyen con la ayuda del maestro y de las auto preguntas de los estudiantes.

- ✓ ¿Qué te suscita el texto con relación a viajar a la Antártida?
- ✓ ¿Cuál es el interés de la lectura por invitar a la Antártida?
- ✓ ¿Cuáles son los lugares más importantes que puede realizar el turista que viaje a la Antártida?
- ✓ ¿Por qué crees que la autora hace tanto énfasis en visitar a la Antártida?

15. **Lectura individual silenciosa.** – El maestro solicita a los estudiantes hacer una lectura individual para dar respuesta a los interrogantes anteriores y poder aclarar la intención del texto. Se debe tratar que los alumnos infieran a través de las preguntas literales expuestas anteriormente.

16. **Valoración.** - Es el momento de que el alumnado dé su opinión sobre la lectura y el tema que trata a partir de las preguntas de comprensión.

17. **Visualizar. Grabación.** -: El maestro indica que se debe formar grupos de tres estudiantes que elaborarán un guión donde se represente cada uno de los lugares a visitar de la Antártida ante sus compañeros. Cada miembro realiza una parte de la grabación. Una persona del grupo será el narrador/a, y se encarga de leer la historia completa por los diferentes lugares que hay en la Antártida realizando los diálogos de una forma pausada.

2. PRESENTAMOS

Situación problémica: ¿Qué es la topografía como comprensión total del texto descriptivo?

Objetivo: Comprender a partir del ejercicio de la topografía y los textos descriptivos el goce por la lectura.

3. LEEMOS Y ESCUCHAMOS

Lectura modelo por parte del docente:

La Antártida, un destino único para visitar a bordo de un crucero

Por: Amalia Torres - El Mercurio (Chile) - GDA

La fauna, el paisaje y la sensación de aislamiento que ofrece conquistan cada vez a más personas. Turismo en la Antártida. El número de turistas que se bajan del barco y ponen pie en el Polo Sur pasaron de 4.150 en 1991 a 39.378 en la última temporada. Dos barcos conforman la flota con la que Oceanwide Expeditions recorre la Antártida. Pero la alta demanda de este destino los obligó a construir una tercera embarcación, más grande, que estará lista el próximo año. La Asociación Internacional de Turoperadores de la Antártida (Iaato, por sus siglas en inglés), creada para resguardar la región situada en el polo sur terrestre, reconoce que en los últimos años este destino se ha vuelto más popular.

Mientras que en la temporada 2012-2013 llegaron a este continente 33.962 personas, en barco o avión, en la última temporada la cifra alcanzó las 45.808. Es decir, el número de visitantes aumentó en más de un tercio comparado con cinco años atrás. Además, 39.378 turistas hicieron excursiones en la misma Antártida (se bajaron del barco) en la última temporada, frente a los 4.150 que lo hicieron en 1991. Santandereana enfrentó 20 grados bajo cero en su viaje a la Antártida. Científicos regresan de la Antártida, de estudiar el cambio climático. Ya no hay cupo. “Aunque la cantidad de personas que visitan la Antártida es pequeña en relación con las áreas de operación, monitorear números y actividades es absolutamente vital para comprender las tendencias y gestionar el turismo de una manera responsable”, dice Amanda Lynnes, de Iaato.

Debido al mayor número de visitantes, las reservas para estos ‘tours’ se hacen cada vez con más anticipación. “Para este año nuevo (los viajes se hacen entre noviembre y marzo) ya no tengo cabinas en ningún barco. Ya estamos vendiendo para el 2020”, cuenta María del Pilar Fernández, encargada de ventas internacionales de Oceanwide Expeditions. Esta empresa comenzó a ofrecer cruceros en el Ártico hace 26 años. Luego de un lustro de trabajo, se atrevió con los viajes a la Antártida. Sus cruceros cuestan desde 7.000 dólares, 20 millones de pesos, duran un mínimo de diez días, y comienzan en Ushuaia. Además de las charlas de expertos en el barco y de las expediciones de ‘trekking’ o en kayak, desde hace un par de años cuentan con un programa que incluye dormir en carpa en la península. “A veces los pasajeros ni entran a la carpa, se quedan afuera. Se acuestan a la intemperie a escuchar los pingüinos y ver la noche, que tiene una baja luminosidad: es de un tono entre violeta y rosado oscuro”, relata Fernández.

Under, el exótico restaurante bajo unas gélidas aguas. Para evitar que el número de turistas colapse la zona, la Iaato ha puesto algunas reglas. Una es que no puede haber más de 100 pasajeros en tierra al mismo tiempo, otra es que debe haber un guía por cada 20 turistas. Y los operadores turísticos deben

coordinar sus itinerarios para no toparse. “Toda la actividad está muy controlada y determinada por el Tratado Antártico. Por ejemplo, las botas que las personas usan en las excursiones se limpian cada vez con un material desinfectante para evitar que las bacterias vayan de un lugar a otro”, subraya Francesco Contini, vicepresidente de Antártica XXI, una empresa chilena que en el 2003 comenzó a llevar pasajeros en avión desde Punta Arenas hasta la base Presidente Frei, en la isla Rey Jorge, donde luego son embarcados en un crucero. Sus viajes de siete noches cuestan desde 11.000 dólares (31 millones de pesos). Siguiendo esa política, Contini reconoce que antes de subirse al barco también se aspiran los bolsillos de los pasajeros, “para evitar llevar semillas al continente Antártido”.

Con él coincide María del Pilar Fernández, de Oceanwide Expeditions: “En la Antártida no se puede tocar nada, no se puede ir al baño, no se puede comer en tierra ni llevarte un recuerdito, como un hueso de ballena, por ejemplo. Este lugar se mantiene como uno de los más puros del mundo, y la gente que va sabe todo esto”. “Al principio casi solo llegaban europeos, pero ahora tenemos pasajeros de todo el mundo, muchos asiáticos y también de Estados Unidos, entre otros”, señala Contini.

Álvaro Guell tiene 58 años y ya suma tres viajes recorriendo la Antártida a bordo de un crucero. “No se trata de una experiencia turística. El barco a veces se mueve, el frío es permanente; en uno de los viajes que realicé no salió el sol ningún día... Pero es increíble”, resume. Y agrega: “Es más que un lugar especial, es una belleza indescriptible, es de una pureza increíble, sobrecoge. Es bastante único, por la soledad que significa; sientes que estás perdido, es un lugar completamente alejado”.

Es más que un lugar especial, es una belleza indescriptible, es de una pureza increíble, sobrecoge. Contini lo ha escuchado de varios turistas: “La gente llega al continente antártido con expectativa de lo que han visto en fotos y documentales. Y lo que aparece en la visita es un gran impacto emocional. Sentirse tan aislados de la civilización, muy pequeños en esta naturaleza inmensa, es algo que no prevén. Mucha gente dice que les parece estar en otro planeta, en otro mundo”. “Después de ir a la Antártida, ¿qué te queda? La Luna, nada más”, concluye Fernández. (Torres, 5 mayo de 2018)

Duración: 10 minutos aproximadamente.

4. CONVERSAMOS Y OPINAMOS

Conversatorio libre sobre aspectos importantes del texto:

Se trata de lograr que cada estudiante converse sobre el texto descriptivo, sobre un texto topográfico y sobre el texto en particular llamado La Antártida, donde evidencia por él mismo y ante sus compañeros; si maneja el lenguaje adecuado y si tiene claro los conceptos y los elementos para desarrollar estos textos de forma adecuada y pertinente.

Otra posibilidad de agenciar los conversatorios libres, radica en orientar al estudiante hacia la invención verbal de frases que puedan simbolizar una entrada o un inicio de su posible texto escrito por sí mismo. Vamos a comentar estas cuestiones de la lectura:

- ✓ ¿Qué te sugiere el título?
- ✓ ¿Conoces algún lugar, documental, libro, artículo o historia que esté relacionado con el título?
- ✓ ¿Qué es la Antártida? ¿Has visto fotos o noticias de ese lugar?
- ✓ ¿Qué te gustaría ir a visitar en la Antártida? ¿Por qué es importante ir a la Antártida?
- ✓ ¿Crees que todos los habitantes deben conocer la Antártida?

Duración: 10 minutos aproximadamente

5. CONOCEMOS Y ELABORAMOS

Fundamentación teórica del tema con rigor del conocimiento:

La topografía es aquel texto descriptivo que detalla el mundo real de un lugar o paisaje determinado y se caracteriza por relacionar rasgos y particularidades de un paisaje o ambiente permitiendo al lector la vivencia de un lugar maravilloso y suscita el interés de visitarlo.

Comprensión literal:

- ✓ ¿Cuántos años hace que la gente viaja a la Antártida?
- ✓ ¿Quiénes viajan a la Antártida?
- ✓ ¿Cómo se viaja a la Antártida?
- ✓ ¿Qué comodidad hay para viajar a la Antártida?

Comprensión inferencial:

- ✓ ¿Cuántos sitios turísticos se pueden visitar en la Antártida?
- ✓ ¿Qué significa la expresión: “la gente llega al continente antártido con expectativa de lo que han visto en fotos y documentales”?
- ✓ ¿Qué significa la expresión: “al principio casi solo llegaban europeos, pero ahora tenemos pasajeros de todo el mundo”?
- ✓ ¿A qué se dedican los habitantes de la Antártida?
- ✓ La Antártida, ¿por qué es elegida como sitio turístico de importancia?
- ✓ ¿Con qué expresión se indica en el texto que durante el viaje a la Antártida ningún día salió el sol?
- ✓ ¿Está acostumbrado el turista a abrigarse tanto por el frío?
- ✓ ¿Qué le puede responder Contini sobre el viaje a la Antártida a bordo de un crucero?

Comprensión crítica:

- ✓ ¿Hay actualmente personas que quieran viajar a la Antártida? ¿Piensas que es un lugar extraordinario?
- ✓ ¿Crees que debemos realizar un viaje por crucero a la Antártida?
- ✓ ¿Piensas que hay lugares más hermosos que la Antártida?
- ✓ ¿Todos los habitantes de la tierra tienen las mismas condiciones para viajar en crucero a la Antártida? ¿Y las mismas obligaciones o intereses?

Duración: 10 minutos aproximadamente

6. RESPONDEMOS Y ESCRIBIMOS EN EL AULA**Escritura libre del tema:**

Se propone al estudiante que escriba el camino a su colegio, el lugar donde vive, la calle, el barrio y su colegio. Puede ir acompañado con elaboración de dibujos sobre los lugares más importantes y de interés para él. También se le puede ofrecer una plantilla con conectores donde pueda plasmar el interés por un lugar o un sitio en particular que el haya ido o quiera ir.

Duración: 10 minutos aproximadamente

7. DIALOGAMOS Y PRODUCIMOS**Cambio de la conducta humana por medio de la escritura libre:**

Se le puede pedir al estudiante que elabore una descripción por escrito de forma creativa de un lugar mitológico o posible mundo por conocer, dando detalles como en donde queda ubicado, como vive la gente, cuál es su vestuario, que come, que le apasiona, que lo atormenta. Para ello, puede utilizar fotos, imágenes, películas, recuerdos, sueños, lecturas fantásticas y demás experiencias para que su texto pueda ser autentico y original.

Duración: 10 minutos aproximadamente

8. ACORDAMOS Y EVALUAMOS P.I.N**¿Qué ha obtenido del seminario-taller?:**

Se presenta una asamblea para recoger las inquietudes de los alumnos, es decir lo positivo, lo negativo y lo interesante que ha sido la clase de topografía. En esta se ha aprendido a cómo describir un lugar, que elementos se deben agregar y cuáles no, sobre todo porque creen en sus capacidades y eso se trasmite. Así con el seminario-taller se puede pensar que otra escuela puede ser posible y que hay mucha gente luchando por esto.

Duración: 10 minutos aproximadamente

9. EVALUAMOS PROCEDIMIENTOS

Evaluación de la ejecución del seminario-taller:

ESQUEMA DE TRABAJO. Desarrollo de las sesiones de trabajo.

Primera etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo: con toda la experticia del maestro.✓ Aclaración del vocabulario del texto.
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo: es ejercida por parejas (varios grupos)✓ Preguntas de tipo literal.
Tercera etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura coral modelo: (cuatro alumnos). Varios grupos.✓ Preguntas inferenciales.
Cuarta etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura individual modelo: es el turno para niños poco participativos✓ Visualización: Imaginar cómo sería el viaje a la Antártida. Dibujarlo con imágenes en movimiento.✓ Preguntas críticas.
Quinta etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo individual y silenciosa.✓ Conexiones que expongan alguna situación personal o situación oída en la que pueda explicarse la intención del texto topográfico.✓ Visualización (se presenta una cartografía con imágenes de los lugares más representativos y turísticos de la Antártida por parejas).

Duración: 10 minutos aproximadamente

10. INFORMAMOS RESULTADOS

Especificar el cumplimiento de lo planificado:

Retroalimentación a los estudiantes en su proceso académico y comportamental durante el ejercicio de clase. Si es necesario se le puede dar la nota o una observación que sirve como nota cualitativa.

Duración: 10 minutos aproximadamente

Seminario-taller de lectura crítica N° 4

Público objetivo: alumnos de Educación Básica Secundaria.	Tiempo total estimado: 2 horas.
1. PLANEAMOS	
Instrucciones: <ul style="list-style-type: none">✓ Se debe explicar claramente a los alumnos qué se pretende con esta actividad. Para ello se usa el	

texto expositivo y su importancia para una buena comprensión lectora.

- ✓ Ejercitar las auto-preguntas, la inferencia, y la valoración.
- ✓ El maestro deberá utilizar estrategias como las conexiones y la visualización, sin explicar estos aspectos al alumnado.

Contenido:

- ✓ Texto Expositivo
- ✓ Artículo científico

Procedimiento metodológico:

Los textos expositivos son ideales para enseñar a los alumnos los resultados de un estudio, una reflexión, una investigación, un trabajo sobre un asunto o tema para darlo a conocer y explicarlo de una forma mucho más llamativa, debido a que el estudiante exige una dinámica diferente para ilustrar cada texto.

1. Previsión. – El título del artículo científico es “Animales vertebrados e invertebrados”. Es un artículo científico que busca de una forma dinámica dar a conocer las características de los animales vertebrados e invertebrados. Antes de leer el texto vamos a comentar estas cuestiones:

¿Qué te sugiere el título sobre lo que va a pasar en esta lectura?

¿Conoces algún otro texto que esté relacionado con el título?

2. Fluidez lectora. - El maestro hará una primera lectura en voz alta de todo el texto.

3. Vocabulario. – Aunque el texto no presenta grandes complicaciones, una buena comprensión del texto requiere la aclaración de algunos términos que puedan resultar confusos para los alumnos. Por ejemplo, el significado de las siguientes palabras: vertebrados, invertebrados, celentéreos y poríferos.

4. Lectura colectiva. - El maestro debe proponer a los alumnos el modelado de la fluidez del texto completo, realizando algunas auto preguntas.

5. Preguntas literales. – Se construyen con la ayuda del maestro y de las auto preguntas de los estudiantes.

- ✓ ¿Es fácil la lectura de los textos expositivos?
- ✓ ¿Cuál es el interés de exponer un artículo científico de forma dinámica?
- ✓ ¿Cuáles son las razones por las que un texto expositivo se presenta de esta forma?
- ✓ ¿Por qué crees que este formato de texto expositivo es el indicado para exponer un artículo científico?

6. Lectura individual silenciosa. – El maestro solicita a los estudiantes hacer una lectura individual para dar respuesta a los interrogantes anteriores y poder aclarar la intención del texto. Se debe tratar que los

alumnos infieran a través de las preguntas literales expuestas anteriormente.

7. **Valoración.** -. Es el momento de que el alumnado de su opinión sobre la lectura y el tema que trata a partir de las preguntas de comprensión.

8. **Visualizar. Escenificación.** – El maestro indica que se debe formar grupos de cuatro estudiantes que elaborarán un video clip ante sus compañeros, en el que intervenga un tema científico sobre el medio ambiente y su posible solución.

2. PRESENTAMOS

Situación problemática: ¿Qué es el artículo científico como comprensión total del texto expositivo?

Objetivo: Generar con el ejercicio de la comprensión del texto expositivo mediante la lectura del artículo científico.

3. LEEMOS Y ESCUCHAMOS

Lectura modelo por parte del docente:

REPASO

Animales vertebrados e invertebrados

Vertebrados

MAMÍFEROS: Estos animales se caracterizan por tener pelo en el cuerpo y sangre caliente, las madres tienen glándulas mamarias que dan leche, su respiración es pulmonar y su reproducción es vivíparos y la fecundación es interna.



AVES: Estos animales tienen la piel cubierta de plumas, pico córneo sin dientes y las alas con estructura idéntica. Se caracterizan por poseer un esqueleto interno y su reproducción sexual es ovípara es decir a través de huevos.



PECES: Son animales que respiran a través de branquias; viven en el agua. Se caracterizan por carecer de párpados y tienen una excelente capacidad visual y cuentan con órganos sensoriales muy desarrollados. Su reproducción es sexual.



ANFIBIOS: Estos animales tienen la piel desnuda y sin escamas. Cuando nacen, viven en el agua, respiran por branquias y no tienen patas; cuando son adultos, respiran por pulmones y desarrollan cuatro patas. Su reproducción es por huevos.



REPTILES: Estos animales tienen respiración pulmonar y sangre fría. La mayoría de ellos posee el cuerpo cubierto de escamas y cuatro extremidades, con excepción de las serpientes, las culebras y ciertos lagartos. Su reproducción es ovípara.



Invertebrados

ARTRÓPODOS Estos animales no tienen columna vertebral y a este grupo se les puede encontrar en casi todo los ecosistemas. Su cuerpo está protegido por un esqueleto externo. Están los Insectos, arácnidos, milípodos y crustáceos.



MOLUSCOS Tienen el cuerpo blando y muchos están protegidos por una concha dura y de forma simétrica. Son los únicos animales con un pie muscular. Los moluscos se dividen en cefalópodos (pulpo), bivalvos (almeja), gasterópodos (caracol).



EQUINODERMO Tienen el cuerpo áspero con simetría radial. Tienen dos lados bien definidos, uno en la parte inferior donde está su boca, y el otro en la parte superior más duro. Están los animales como las estrellas de mar y el erizo.



GUSANOS Estos animales tienen el cuerpo blando y alargado. Se desplazan arrastrándose. Los gusanos se dividen en anélidos (lombriz de tierra) nemátodos (pidúle), platelmintos (planaria y tenia).



CELENTEROS Hay dos formas: las medusas, que son transparentes y se mueven de forma libre y los pólipos que tienen forma de saco, con un extremo que se fija a una roca y el otro con un orificio con tentáculos para atrapar a sus presas y están en un solo lugar.



PORÍFEROS Más conocidos como las esponjas. Tienen aspecto de planta y viven en el mar sujetas a las rocas. Su cuerpo tiene muchos orificios o poros pequeños. Tienen el cuerpo irregular sin simetría. Y no tienen órganos, ni cerebro, ni sistema nervioso.



Duración: 10 minutos aproximadamente.

4. CONVERSAMOS Y OPINAMOS

Conversatorio libre sobre aspectos importantes del texto:

Al conversar sobre artículos científicos con los estudiantes, hay que permitirles que respondan a las preguntas con libertad, porque cuando no entiende la pregunta puede mostrarse con un silencio interrogador que obliga al profesor a reforzar la pregunta, esto es a que se le dé otras señales, otros ejemplos o se le formulen otras preguntas de tal modo que él pueda entender. Una vez que el estudiante ha entendido, las respuestas son sorprendentes, existen estudiantes que pueden ser muy buenos conversadores, pero en general, la inmensa mayoría de los estudiantes de los colegios pueden proceder de familias pobres, de muy bajo nivel educativo y cultural.

Vamos a comentar estas cuestiones de la lectura:

- ✓ ¿Qué te sugiere el título?
- ✓ ¿Qué características particulares tiene este texto?
- ✓ ¿Conoces otro artículo científico que desarrolle la misma temática?
- ✓ ¿Qué es leer en un texto expositivo? ¿Será lo mismo leer en un libro que en un texto expositivo?
- ✓ ¿Qué diferencia puede haber entre leer un libro y leer un texto expositivo? ¿Es importante el texto para leer?
- ✓ ¿Crees que lo más importante es leer o por el contrario es más importante el texto en el que se lee? ¿Crees que es más fácil leer imágenes que textos?

Duración: 10 minutos aproximadamente

5. CONOCEMOS Y ELABORAMOS

Fundamentación teórica del tema con rigor del conocimiento:

El artículo científico es un texto expositivo porque al caracterizarlo puede ampliar los conocimientos o profundizar en un tema específico.

Comprensión literal:

- ✓ ¿Cómo se titula el texto?
- ✓ ¿Cómo se desarrolla un texto expositivo?
- ✓ ¿Quiénes leen textos expositivos?
- ✓ ¿Qué entiende por vertebrados e invertebrados a partir del texto expositivo?
- ✓ ¿Cuál es la finalidad de un texto expositivo frente a la lectura de los animales vertebrados e invertebrados?

Comprensión inferencial:

- ✓ ¿Hay alguna relación entre la imagen y el texto?
- ✓ ¿Es relevante para el lector la imagen que dice el texto?
- ✓ ¿Qué diferencia puede existir entre un artículo científico escrito y este que es escrito e ilustrado?
- ✓ ¿A qué se enfrenta un lector cuando lee un texto con imágenes?
- ✓ En un artículo científico ilustrado, ¿cuál es la finalidad, la imagen que representa lo escrito o por el contrario cada una va con un fin particular?
- ✓ ¿Con qué estructura iconográfica se exhibe el texto para que haya mayor comprensión de la información que se presenta?
- ✓ ¿Está acostumbrado el lector a comparar y a recibir la información por medio de iconografía con relación al conocimiento que se quiere impartir?
- ✓ ¿Qué le insinúa el autor del texto al lector cuando combina imagen y palabra?

Comprensión crítica:

- ✓ ¿Crees que la lectura por medio de imágenes mejora la comprensión del texto? Sí-No ¿Por qué?
- ✓ ¿Hay actualmente personas que lean solo imágenes, comprenden la información y adquieren el conocimiento expuesto en el texto? ¿Piensas que leer solo es leer grafías?
- ✓ ¿Piensas que todos los textos expositivos se presentan así? Sí-No ¿Por qué?
- ✓ ¿Crees que debemos realizar la lectura de imágenes para mejorar nuestra comprensión del texto? y ¿cuándo escribamos debemos apoyarla en imágenes para hacernos comprender?
- ✓ ¿Es posible encontrar textos solo en imágenes? ¿Hay alguna utilidad en un texto donde se convine imagen y palabra?
- ✓ ¿Todos los artículos científicos tienen las mismas plataformas de lectura? ¿Y las mismas obligaciones sobre el texto expositivo?

Duración: 10 minutos aproximadamente

6. RESPONDEMOS Y ESCRIBIMOS EN EL AULA

Escritura libre del tema:

El estudiante puede ser orientado hacia la escritura de textos expositivos y artículos científicos mostrándole imágenes de investigaciones sobre neurociencia, actualizaciones médicas y sobre temas de biología, química y física. Donde pueda referirse por ejemplo a la evolución del hombre desde la paleontología por escrito y permita identificar su huella y cada una de las etapas que vivió el hombre para su evolución. Las imágenes permiten identificar cada una de las etapas evolutivas de los homínidos hasta

lograr llegar al hombre actual.

Duración: 10 minutos aproximadamente

7. DIALOGAMOS Y PRODUCIMOS

Cambio de la conducta humana por medio de la escritura libre:

Al proponerle al estudiante la escritura con un imágenes de un artículo científico se está pensado en que el estudiante puede hacer un ejercicio novedoso que está relacionado con la comprensión del artículo científico que consiste en construir por escrito el significado de algunas palabras nuevas y vocablos fundamentales de cada artículo como también que elaboren dibujos de sus ideas o pensamientos que lo representen; para ello se requiere que el maestro explique oportunamente los términos nuevos en la medida que va leyendo, de tal manera que luego el alumno pueda ser capaz de sentarse a elaborar por escrito una especie de diccionario de cada palabra científica con su alusión iconográfica.

Duración: 10 minutos aproximadamente

8. ACORDAMOS Y EVALUAMOS P.I.N

¿Qué ha obtenido del seminario-taller?:

Se solicita a los alumnos que manifiesten qué aspectos consideran han sido positivos, negativos, e interesantes en todo lo relacionado al seminario-taller. Se puede hacer verbal o escrito, si se hace verbal las distintas opiniones se registran en el tablero al sólo efecto de visualizarlas, ya que ninguna opinión vertida es sometida a discusión. Es conveniente que esta actividad sea dirigida por un docente que no participó en el seminario-taller. Es una actividad que, bien dirigida, aporta elementos valiosísimos para el análisis de la marcha del proceso y su conclusión final.

Duración: 10 minutos aproximadamente

9. EVALUAMOS PROCEDIMIENTOS

ESQUEMA DE TRABAJO. Desarrollo de las sesiones de trabajo.

Primera etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo: presentado por el maestro.✓ Aclaración del vocabulario del texto.
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo: se realiza la lectura por parejas (varios grupos)✓ Preguntas de tipo literal.
Tercera etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo: lectura coral (cuatro alumnos). Varios grupos.✓ Preguntas inferenciales.
Cuarta etapa	<ul style="list-style-type: none">✓ Lectura modelo: Lectura individual por turnos de estudiantes poco participativos

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visualización: Imaginar cómo sería la exposición de un artículo científico. Dibujarlo y comentarlo. ✓ Preguntas críticas.
Quinta etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura modelo de manera individual y silenciosa. ✓ Conexiones que expongan alguna situación personal o situación oída en la que pueda explicarse la intención del cuento. ✓ Visualización (elaborar un álbum iconográfico sobre un tema de su interés en grupos de 3)

Duración: 10 minutos aproximadamente.

10. INFORMAMOS RESULTADOS

Especificar el cumplimiento de lo planificado:

Retroalimentación a los estudiantes en su proceso académico y comportamental durante el ejercicio de clase. Si es necesario se le puede dar la nota o una observación que sirve como nota cualitativa.

Duración: 10 minutos aproximadamente

Conclusión

La lectura es un placer, porque despierta la curiosidad por el saber y la comprensión de la realidad a través de su conocimiento, integrando al individuo con su entorno y su cultura. La lectura crítica es una herramienta precisa que provee nuevos horizontes de pensamiento para revisar la realidad y ver parte de ella y de su construcción social y cultural.

Hacer la lectura crítica de un texto es complejo, por lo cual el papel del maestro es esencial; el maestro participa en la formación del hábito lector del estudiante, dando las herramientas necesarias para que la ejercite durante toda su vida y pueda ser, al tiempo, partícipe de su formación; encontrándole, así, sentido y riqueza a la lectura. Más aún, la lectura crítica es un instrumento que le da al estudiante de desarrollar la capacidad para comprender los problemas, asociándolos y disociándolos en un proceso que le permite hallar y proponer soluciones.

Por otra parte, la enseñanza problémica se enmarca dentro de las tendencias actuales de la educación, la cual es utilizada como estrategia metodológica para ejercitar la práctica de la lectura crítica en los estudiantes; en tanto se caracteriza por considerar la resolución de problemas, estimulando la formulación de preguntas, la elaboración de resúmenes, la comprensión de textos para la abstracción de las experiencias en conceptos; dándole mayor significado a estrategias como la construcción, la reconstrucción y la comparación de textos, y estilos, la transferencia de información verbal o escrita, la realización de juegos de palabras y las recreaciones lingüísticas, entre otras. De ese modo se constituye en un eje clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

La enseñanza problémica es una base para elaborar estrategias didácticas que apunten al mejoramiento de la lectura crítica que exige a los estudiantes un cambio de conducta frente al saber. La enseñanza problémica propicia un acercamiento a la actividad investigativa y, en

consecuencia, estimula el avance de la perseverancia, la independencia, la flexibilidad y la originalidad para el impulso de la creatividad.

El seminario-taller es una estrategia a través de la cual los estudiantes se hacen partícipes de su aprendizaje, en tanto se sustenta en un enfoque más autónomo. En este sentido, el seminario-taller, aplicado en la asignatura de Lengua Castellana y con la intención de promover la lectura crítica, funciona en tanto ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar su capacidad de análisis, de síntesis, así como las competencias propositivas.

Aquí hemos presentado una estrategia metodológica, que integra de manera armónica las características y exigencias de la enseñanza problémica, los lineamientos del M.E.N para Lengua Castellana y las estrategias del seminario-taller. Esta propuesta se caracteriza por la aplicación de procedimientos heurísticos en la solución de problemas y por propiciar la reflexión metacognitiva de los procedimientos utilizados en este proceso.

Existe una profunda relación entre la puesta en práctica de los elementos trabajados. En primer lugar, la enseñanza problémica, en tanto permite un diagnóstico integral de la preparación de cada estudiante, para las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con el nivel de logros, potencialidades, intelectuales, afectivo y volitivo. En segundo lugar, La lectura crítica, porque el proceso lector y los niveles de comprensión lectora, generan un ambiente en el aula, ideal para la lectura crítica del texto y del contexto. Y, finalmente, el seminario-taller, dado que procura que cada estudiante recurra a sus conocimientos y experiencias previas, para lograr la eficacia de la aprehensión de lo leído y provocar el aprendizaje significativo.

De igual modo, el seminario-taller reúne los elementos básicos de una clase, tales como la contextualización, la propuesta didáctica, la evaluación y los recursos educativos para ponerlos en juego, relacionándolos entre sí; es decir, durante las fases del seminario-taller se evidencia la articulación de la enseñanza problémica y el proceso de lectura, lo que implica una serie de

ventajas como detectar el grado de dificultad, de anticipación y formulación de hipótesis sobre la estructura del texto; reconocer las ideas principales, las palabras claves, la intención y el objetivo; relacionar las ideas nuevas con los conocimientos previos, permitir la lectura y la relectura; aprobar los conceptos que se puedan derivar; extraer el significado global; hacer comentarios sobre lo leído; elaborar esquemas o resúmenes; asumir la evaluación de todas las actividades relacionadas para, finalmente, identificar cuáles han cumplido con las expectativas deseadas en el seminario-taller.

En este orden de ideas, el seminario-taller se configura como una alternativa metodológica que enriquece el trabajo del docente de manera creativa; en tanto, permite evidenciar y seguir el progreso del estudiante, exigiéndole que lea, comprenda, aprenda y piense críticamente. Porque como afirma Cassany (2009) alcanzar el entendimiento de un texto leído solicita construir el contenido, pero también revelar la opinión o los valores profundos (la ideología) que están involucrados en el sentido global del texto. Es decir, el seminario-taller articula de forma extraordinaria la labor del docente, porque por medio de la aplicación de la enseñanza problémica en el desarrollo de la lectura crítica, el estudiante puede lograr pensar críticamente un texto si lo ha comprendido bien. Y estos dos elementos, leer y pensar críticamente son objetos elaborados culturalmente que exigen formación, voluntad, sacrificio y constancia.

Otro rasgo, en el seminario-taller es la estrategia metodológica que ofrece las condiciones para trabajar por la formación integral del estudiante, desarrollando sus habilidades críticas y reflexivas y su independencia cognoscitiva. Se debe agregar, que estos cuatro seminario-taller propuestos permiten vincular un método pedagógico de carácter científico, una estrategia didáctica que nace de la unión de dos técnicas de grupo, el seminario y el taller con el fin de desarrollar la lectura crítica en la educación básica secundaria.

Sin embargo, este trabajo se deja a la posibilidad de una segunda fase de investigación, en la que se apliquen las propuestas y se evalúen sus resultados, porque en esta primera fase de la investigación se centró todos los esfuerzos en la redacción del conocimiento del objeto que se investigó y se propone una herramienta que deberá ser aplicada en un segundo momento donde será analizada y presentados sus resultados respectivamente.

Finalmente, la escuela debe formar y desarrollar personas capaces y competentes. Esto se logra a través de una enseñanza fundada en el desarrollo de las funciones superiores: el pensamiento y el lenguaje en todas sus manifestaciones, es decir, la lectura crítica debe ser una verdadera formadora del pensamiento crítico para que favorezca la comprensión de conocimiento, de ideologías y esta pueda ser expresada de forma libre y plural. Porque sin adquirir un nivel de lectura crítica, no es posible llegar a un pensamiento crítico y es seguro, que, sin pensamiento crítico, no es posible llegar a las verdades universales del conocimiento; la etapa escolar es el momento para promover, orientar y dirigir aptitudes, que se proyectan a ulteriores posibilidades y desarrollos.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Ander-Egg, E. (1999). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar*. México: Ed. Trillas.
- Azcuy Lorenz, L. M., Nápoles Crespo, E., Infantes Quiles, L., Rivero Rivero, M., y Ramírez Varona, R. (2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la Enseñanza Problemática. *Humanidades Médicas*, 4(1). Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202004000100007&lng=es&tlng=es.
- Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Barrera, M., y Rivas, M. (2010). *Resolución problemática, una alternativa como estrategia de enseñanza en las ciencias naturales* (tesis de pregrado). Universidad de los Andes: Facultad de Humanidades y educación. Recuperado de:
http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/4/TDE-2011-02-06T23:43:05Z-1357/Publico/barreramaría_rivasmatilde.pdf
- Cardozo, M. (1994). Apuntes para la estimulación, por los docentes, de la creatividad en los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(2). 1-8. Recuperado de:
rieoei.org/deloslectores/1096Cardoso.pdf
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y comprender*. Madrid: FCE.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Sevilla Editores.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España, Barcelona: Ediciones Paidós.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Barcelona:

Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2006). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Ed. Graó.

Cavallo, L. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura*. Bogotá: ED. Taurus Minor.

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. México. UNESCO. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Eds.

García Nagles, J. (2007). *Apuntes de pedagogía y lenguaje*. Colombia: Corporación Pedagógica Educativa.

García Nagles, J. (2007b). *Metodología Enseñanza de la lengua*. Colombia: Corporación Pedagógica Educativa.

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. (Comp.) Emilia Ferreiro y Margarita Gómez. México: Siglo XXI Editores. pp.13-28

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Herrera, M. Mosquera, J. (2008). *Desarrollo de estrategias para implementar la creatividad en la formación artística de los alumnos de sexto grado de la institución Juan de la trinidad*. (tesis de especialización). Recuperado de:

<http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/204/22.468.706.pdf?sequence=1>

Lagos, A. y Revelo, I. (1992) *La enseñanza problémica como herramienta de apoyo al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el aula*. Colombia: Institución Universitaria CESMAG.

- Lagos, J. (2016). La enseñanza problémica, un modelo posible en la educación superior. En *Revista del Congreso*, 5(6), 175-192. Recuperado de:
<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/1259/713>
- López, M. (2017). El texto: estructuras lingüísticas, conceptuales y funcionales. En: Didáctica de Lengua, Unidad I. Recuperado de:
http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/lengua/did_lengua/anteriores/Unidad_1_para_EGB-2.pdf
- Maravi, L. (2014). La Enseñanza Problémica. Aspectos generales de la enseñanza problémica. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Luis_Maravi_Zavaleta/publication/279999228_aspectos_generales_de_la_ensenanza_problemica/links/55a2901808aea54aa8156460.
- Martínez Llantada, M. (2017). *Enseñanza problémica y pensamiento creador*. Recuperado de:
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/ensec3b1anza-problc3a9mica.pdf>
- Martínez Llantada, M. (1987). *Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica*. Bogotá: UNIINCA.
- Martínez Llantada, M. (1998). *La enseñanza problémica y el desarrollo de la inteligencia y la creatividad*. En: Revista Papeles No. 3, Año 3. Departamento de Idioma de la Universidad Antonio Nariño.
- O.C.D.E. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ortíz, A. (2009a). Pedagogía de la educación superior y docencia universitaria, hacia una didáctica de la educación superior, Tomo 2. Colombia: Ediciones CEPEDID.

- (2009b). *Pedagogía Problemática. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Diccionario de pedagogía. Cepedid Colombia. Ed: Cooperativa Editorial Magisterio ISBN: 978-958-20-0994-6v. 1000 págs.144.
- (2012). Metodología de la enseñanza problemática en el aula de *clases*. Colombia. Ediciones CEPEDID
- Páez, R. y Rondón, G. (2014). La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Bogotá: Ed. La Salle.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Colombia: Ed. Aguilar.
- PISA. (2003). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias*. (Ocde) Instituto nacional de calidad y evaluación (Ince) proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos proyecto pisa. España: Egesa.
- Reyes, C., Carrillo, S. (2017). *Métodos problemáticos e independencia cognoscitiva*. En: Revista científico - educacional de la provincia Granma. Vol.13 No.2, abril-junio 2017. Ecuador. Recuperado de: [de revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/download/591/804](http://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/download/591/804)
- Rosas, C. y Silva, M. (2004). *Manual de Comprensión Lectora. Leyendo para comprender*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112005000100021
- Saussure, F. (1945) *Curso de introducción de la lingüística*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Smith, F. (1989) *La lectura y su aprendizaje*. México: Ed. Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Gráo.
- UIS. (2007). Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado. Santander: Vicerrectoría Académica.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la lectura*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.