

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA BASADA EN LA ELABORACIÓN DE UNA GUÍA COMO RECURSO PARA MEDIAR LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

José Alejandro Castillo Sivira

jalejandroc Castillo@hotmail.com

*Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Trino Borges" (NILLTRIBOR)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Instituto Pedagógico de Barquisimeto)*

Recibido: 18 / 11 / 2010 **Aprobado:** 09 / 03 / 2011

Resumen

El egresado en la especialidad de Lengua y Literatura según el Diseño Curricular de la UPEL (1996) tiene que manifestar ciertas cualidades que le permitan mediar los procesos cognitivos de recepción y producción de textos de diversa índole, porque es uno de los tantos motivos que mueven con frecuencia al ser humano en las comunidades venezolanas. Igualmente, quienes están comprometidos con la formación del futuro educador deben orientar el fortalecimiento del proceso de la planeación didáctica. Entonces, el propósito general del siguiente artículo se dirige a compartir una experiencia pedagógica a nivel universitario llevado a cabo en el IPB y se originó por la necesidad de buscar nuevas vías de preparación del estudiante-docente en cuanto a la creación de un recurso escolar con un enfoque programado e integrador que articulara diferentes estrategias para mediar la comprensión lectora y la literatura en la Tercera Etapa de Educación Básica. De allí, se sugirió el elaboración de una guía instruccional, a través de la revisión, comprensión, análisis y discusión de los postulados teóricos de la UPEL y la UNA (1999), Aguilar (2006), Fraca (2003) y el Plan Liceo Bolivariano (2004) en una muestra de 37 bachilleres del curso Didáctica de la Especialidad. El tipo de investigación usada fue la acción participativa y los instrumentos y las técnicas considerados para recopilar los datos y analizarlos fueron el diario de campo, la escala de estimación, la categorización y la triangulación. Finalmente, las conclusiones reflejaron un trabajo grupal con producciones variadas y apegadas a los principios de elaboración de un diseño instruccional programado y globalizado hacia la comprensión de la lectura literaria.

Palabras Clave: Comprensión lectora, enfoque integrador, guía didáctica.

UNIVERSITY DIDACTIC EXPERIENCE BASED ON A GUIDE ELABORATION AIMED TO DEVELOP SKILLS FOR READING COMPREHENSION OF LITERARY TEXTS AT VENEZUELAN PRIMARY SCHOOL THIRD LEVEL

Abstract

In attention to UPEL (1996) Curricular Design, the Language and Literature teacher have to show some abilities to deal with cognitive processes for reception and production of different kind of texts. So, those who are involved with the training of future teacher should lead and strength the didactic planning process. The purpose of this article is to share a university didactic experience at IPB which came up to fulfil the needs of innovative integrated and programmed tools for the future teachers. This point of view implies the use of different strategies to deal with reading comprehension at the Third Level of Venezuelan Primary School. Thus, and instructional guide based on UPEL and UNA (1999), Panchí (1999), Aguilar (2006), Fraca (2003) and *Plan Liceo Bolivariano* (2004) was elaborated by 37 students of *Didáctica de la Especialidad* Course. This is a Participative-Action investigation and the instruments used to analyze the data were the daily

register, the estimation scale, the categorization and the triangle approach. Finally, the conclusions of this study recommend the design of didactic guides based on global and instructional programming proposals.

Key Words: Reading Comprehension. Integrated Approach. Didactic Guide.

Introducción

Los frecuentes cambios que emergen a nivel mundial sobre los paradigmas que actualmente deben regir los destinos del hombre y su desempeño en las esferas socioculturales deben considerarse como un llamado de atención para que en la estructura curricular de la formación de los docentes venezolanos se produzca una modernización. Debe comprenderse que la labor del docente representa una gran responsabilidad, que debe recaer en personas altamente capacitadas, que demuestren un efectivo dominio personal y profesional, comprometidos con su misión frente a las necesidades que reclama constantemente la sociedad y con una alta dosis de creatividad.

Por eso, la universidad está llamada a egresar profesionales docentes competentes, comprometidos, capaces de solventar las necesidades socioculturales, promotores de un cambio de mentalidad y líderes en cada uno de los roles en que se desempeñe. Y es a partir de una adecuada didáctica del proceso de enseñanza que tratará de conseguir que sus discentes sean competentes y autónomos.

De allí que el curso Didáctica de la Especialidad en Lengua y Literatura en el actual diseño curricular de la UPEL-IPB permita que el estudiante-docente identifique, analice y reflexione acerca de los problemas en la enseñanza de la lengua materna y la literatura en la Tercera Etapa de Educación Básica para que desarrolle destrezas metodológicas y enfrente de manera eficaz las necesidades de receptivas o de comprensión (escuchar y leer) y las expresivas o de producción (hablar y escribir) de los alumnos en las aulas venezolanas.

La Guía Didáctica como Recurso Articulador de Estrategias Didácticas y de Evaluación en Lengua y Literatura

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere que el futuro educador tenga contacto con distintos postulados teóricos que le permitirán diseñar estrategias didácticas y mediar las áreas de la lengua materna y la literatura. Esta situación requiere de mayor tiempo para que los discentes tengan la oportunidad de investigar, comprender, analizar, sintetizar y evaluar cada una de esos basamentos y al final, puedan diseñar variados planes estratégicos. Pero es preciso aclarar que el facilitador del curso no debe quedarse con la discusión de teorías para que luego el estudiante de docencia seleccione o diseñe estrategias dirigidas al desarrollo de la lengua y la literatura. Esta situación puede resultar equivocada, tediosa y vacía. Tal es el ejemplo del diseño de planes de clase donde se exponen estrategias didácticas y de evaluación para activar y apreciar las macroáreas lingüísticas de manera hipotética en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje sin ninguna relación con la realidad escolar local o regional. Ésto se elabora solamente para cumplir con el requisito de aprobar una unidad determinada del programa de la asignatura, pero no evidencia en forma concreta y clara ciertos criterios como creatividad, innovación, pertinencia entre los elementos y los objetivos, coherencia entre cada uno de los aspectos de la planificación, dominio de

principios didácticos, disposición de una secuencia didáctica por procesos, integración de las áreas, variedad en estrategias didácticas y de evaluación y nivel de profundidad.

Para ello, es preciso que éstos puedan comprender cuáles son los medios que permitan articular las estrategias didácticas y las de evaluación para hacer realidad el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los recursos pueden definirse como las diferentes vías (humanos y materiales) de los que dispone el docente para motivar y adquirir el aprendizaje. Entre ellos, se encuentra la guía didáctica. Aguilar (2006) la define como una:

herramienta valiosa de motivación y de apoyo (...) promueve el aprendizaje autónomo al aproximar el material de estudio al alumno (...) a través de diversos recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas y otras acciones similares a la que realiza el profesor en clase) (p. 5).

Ésta puede incluirse dentro de la instrucción programada que según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional Abierta (1999, p. 127) se define como un “proceso de autoinstrucción” que se ubica dentro de la metodología de enseñanza-aprendizaje individualizada. Tiene dos versiones: Con programas computarizados y/o con programas supeditados a un material complementario (textos programados, módulos instruccionales, entre otros).

Fernández-Sarramona (citado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional Abierta, 1999) plantea que la instrucción programada llevada a cabo a partir de materiales fungibles debería presentar los siguientes principios didácticos y que el docente deberá seguir: a) Seleccionar diferentes estímulos *motivadores* que permitan la *participación activa* por parte del educando cuando se dispone a aprender; b) Diseñar y organizar una serie de acciones necesarias en *etapas breves* para que el alumno supere las dificultades y pueda continuar hacia el logro del conocimiento; c) Las etapas que contiene el programa deben formar una secuencia en *progresión graduada* para que el estudiante adquiera un comportamiento cada vez más complejo y pueda enfrentarse a los distintos niveles de exigencia; d) El aprendiz debe disponer de la *comprobación inmediata* después de haberse sometido a una serie de planteamientos con el objeto de conseguir seguridad, disposición y autonomía en su proceso; e) La programación tiene que permitir la *adaptación personal* del discente donde se evidencie un ritmo personal para aprender; y f) Pueda ir logrando *éxitos* parciales y constantes que deberá depender de la eficacia en la organización de las unidades temáticas y del refuerzo que pueda imprimirse.

Así, el docente-programador debe conseguir el apoyo del proceso de enseñanza con un plan metodológico y de evaluación en una guía instruccional donde se evidencie la integración de las áreas o habilidades lingüísticas, porque para Cassany, Luna y Sanz (2000) éstas no funcionan aisladas, sino que se unen entre sí cuando el individuo ejecuta los roles de emisor y receptor o de lector y escritor (pp. 93-94); y al mismo tiempo que el educando-lector consiga un desarrollo pleno de competencias cognitivas y por supuesto, un aprendizaje por sí mismo.

Partiendo de las premisas anteriores, el medio didáctico debería cumplir con una serie de funciones que según Aguilar (2006) son la *motivadora* en el proceso de comprensión de la lectura con la interacción dialógica entre el docente y el alumno; la *facilitadora* cuando se establecen

objetivos claros, organización de la información, presentación de diversas técnicas de estudio como la toma de notas, el subrayado, el uso de los organizadores gráficos, la redacción del resumen entre otras y que permitan la investigación documental de referencias básicas y complementarias; la *orientadora* del proceso de aprendizaje que permite que se incorpore actividades de autoevaluación o comprobación de lo asimilado, la exposición de planteamientos o interrogantes intercaladas en los contenidos ofrecidos y la realimentación de la temática expuesta.

Igualmente, el profesor puede ofrecer en la guía didáctica una integración de las áreas del conocimiento humano (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Inglés, entre otras) y así los estudiantes-lectores pueden adquirir conocimientos globales y construyan un aprendizaje desde la cognición y la significación, porque el paradigma educativo actual en la Tercera Etapa de Educación Básica y el Ciclo Diversificado es parcelado, disciplinar y no responde a las necesidades de hoy. La integración de las áreas favorece las distintas posibilidades didácticas que el educador puede disponer para la activación en el estudiante de un pensamiento crítico, la iniciativa propia y la toma de decisiones. Zabala (1989) declara que la perspectiva globalizadora:

no prescribe métodos sino que da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que permitan su significatividad y funcionalidad. Además, caracteriza cada uno de los aprendizajes en su individualidad, dándoles sentido en razón de su inmediata función para la mejor comprensión de una situación determinada o como prerrequisito para una posterior utilización contextualizada (p. 4).

Si se elige esa perspectiva dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, se permite que el educando identifique, comprenda y analice fenómenos problemáticos de la realidad a la que pertenece y ésto resultará una ventaja porque no le será ajeno conseguir el aprendizaje.

De tal manera que las razones para que el alumno-docente diseñe un medio de enseñanza programada en la cátedra Didáctica de la Especialidad deberían responder concretamente a seguir una serie de fundamentos didácticos y lingüísticos tales como: Lo *organizado* y *previsible* que el profesional de la educación puede ser cuando media el aprendizaje; que su acción escolar sea *real* al contexto situacional venezolano; que *acrecente* las habilidades y destrezas de comprensión y producción; que *atienda* los distintas modalidades de adquisición del conocimiento; y *fomente* las competencias lingüística y comunicativa.

La realidad nacional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo ha tenido serias necesidades en materia de recepción de la información ofrecida por textos literarios y académicos. Prueba de ello son los estudios emprendidos por docentes, especialistas e investigadores que dan fe de tal situación y revelan cifras que ponen a dudar acerca de la efectividad de la acción mediadora del profesor en el aula y del compromiso de los estudiantes y la familia en este proceso desde el siglo pasado hasta el actual.

Arteaga y Bustamante (2000) enuncian que los educando que recién ingresan a las universidades venezolanas hacen poca lectura de obras literarias, se les dificulta la comprensión de textos académicos y presentan una deficiente ortografía al redactar cualquier tipo de texto escolar (p. 5).

Herrera (2001) refiere que los bachilleres venezolanos poseen debilidades al comprender y al extraer ideas de textos orales y escritos, así como comentar, interpretar e inferir esas informaciones, porque la formación recibida en Educación Básica y el Ciclo Diversificado tuvo un alto grado informativo sobre la estructura del castellano y el abandono de una preparación efectiva en su competencia comunicativa. Igualmente declara que la actividad de lectura y de redacción escrita son vistas como actividades poco atractivas (pp. 2-3).

Telles y Bruzual (2005) realizaron un reporte de investigación en un artículo titulado *Diagnosis del proceso de comprensión lectora en la Segunda Etapa de Educación Básica* de los alumnos de la escuela Barrio Nuevo en Valera, estado Trujillo (Venezuela) y constataron que éstos se les dificultaba: a) Identificar las ideas principales y las anáforas, b) Construir el título de textos, c) Identificar las inferencias, d) Usar adecuadamente los sinónimos y los antónimos, d) Construir predicciones, y e) Elaborar conclusiones de acuerdo con el texto y el contexto. En consecuencia, los niños presentaron un bajo nivel de comprensión de la lectura, porque no captaron el significado de los textos leídos y hubo poco dominio de los componentes lingüísticos y de las operaciones cognitivas que no permitieron hacer un uso adecuado, coherente y eficaz de la lectura.

Pérez y Díaz (2006, s/p) en un artículo titulado *La prueba de aptitud académica: Una visión de la subprueba de comprensión de lectura* afirman que la lectura no forma parte de las actividades rutinarias de los estudiantes venezolanos, así como tampoco tienen una actitud positiva hacia ésta y por eso, presentan un nivel poco profundo en la interpretaciones que hacen de los textos. Luego, esta situación provoca que la redacción escrita se convierta en un problema escolar.

A partir de estos resultados, se puede declarar que al existir un nivel bajo en el área de la lectura en las diferentes etapas de la educación venezolana resulta preponderante que desde los institutos pedagógicos se permita que el estudiante-docente tenga un pensamiento crítico, reflexivo y creativo para que pueda liderizar su próxima acción escolar con su preparación académica y marque definitivamente la diferencia en la enseñanza de la lengua materna y la literatura.

El proceso de la comprensión de la lectura es fundamental desarrollarlo junto a la expresión oral y la composición escrita como se sugiere en el programa de Castellano y Literatura de la Tercera Etapa. Y se hace una realidad cuando el profesor sistematiza esa acción en una serie de fases sucesivas y durante un tiempo prudencial para luego flexibilizarlo y confiarlo al adolescente. La tarea de investigar y comprender contenidos por parte del discente y la supervisión docente a la hora de cumplir asignaciones deberían llevarlas a cabo de manera usual y consiente para afinar esa acción lectora. De esa manera, el profesional de la docencia se dará cuenta del progreso estudiantil cuando indague a través de planteamientos hechos durante o al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y evidencie el nivel comprensivo y de criticidad de sus educandos.

Propuesta Metodológica

Los enfoques que permearon las actividades planeadas en esta unidad didáctica fueron el *cognoscitivo humanista* y el *cognoscitivo socio-cultural del aprendizaje* respectivamente. Alfaro (2004) acerca del primero declara lo siguiente: “**Aprendizaje como adquisición significativa de información** (resaltado en negritas por la autora) que posibilita el desarrollo personal y el pleno

funcionamiento de la persona. Se basa en el respeto a la persona, intereses y necesidades propias. Valora la comprensión, autenticidad, empatía y comunicación” (p. 69). Y sobre el segundo, destaca lo siguiente:

Proceso de adquisición de conocimientos a través de la interacción con el ambiente mediatizada por la estructura mental y la mediación de los adultos y pares a través del lenguaje. Los productos cognitivos son obtenidos de la vida social, construidos primeros en forma personal y luego internalizados individualmente” (p. 73).

Sobre este particular, la labor académica se caracterizó por ser auténtica y alejada de un proceso de enseñanza y aprendizaje inflexible y sin caer en lo permisible ante determinadas acciones inadecuadas que pudiera exhibir el educando que se está preparando como futuro docente. Todo lo contrario, el que el facilitador de la cátedra demostrara ser un modelo humano en un contexto sociocultural universitario, permite la reflexión y el cambio en el estudiante que atiende; además logrará un egresado conciente del rol que le tocará ejercer, así como virtuoso y responsable en las acciones profesionales y personales que realiza.

Igualmente, para que esta propuesta se pudiera adquirir y el estudiante-docente le sacara provecho, fue necesario que se siguiese como metodología la *investigación acción en el aula* que según Martínez (2000, p. 30) se puede definir como aquella que permite esclarecer dentro del campo educativo el origen de los problemas, los contenidos programados, la metodología de trabajo, los conocimientos, entre otros y donde los investigados participan en un proceso de participación, reflexión y transformación. Por lo tanto, este tipo de investigación permitió una reflexión acerca de la visión que se tiene actualmente de la enseñanza de la lengua materna y la literatura en la universidad para que los futuros profesionales del área adquirieran en el proceso de investigación, base teóricas y prácticas firmes para satisfacer en un futuro las distintas necesidades del alumno en la Tercera Etapa de Educación Básica, a partir de una revisión y discusión de los diferentes procesos cognitivos que se involucran en las áreas comprensivas y productivas del idioma español. Ésto se convertiría en una realidad a partir de la participación activa de los sujetos involucrados (facilitador del curso Didáctica de la Especialidad y participantes de las secciones 01 y 02) en cada una de las fases de la labor propuesta (revisión, planificación, acción, observación-transformación y revisión) y que forman parte de este tipo de metodología de estudio.

La muestra la representó la totalidad de los bachilleres (37) que integraron las secciones 8LL01 (26) del turno de la mañana y la 8LL02 (11) del turno de la tarde.

La propuesta del diseño de un material metodológico surge a raíz de un diagnóstico de necesidades que se aplicó al inicio de la unidad III en la cátedra Didáctica de la Especialidad del VIII semestre de la especialidad de Lengua y Literatura. De allí que se consideró necesario aplicar una encuesta de planteamientos abiertos no estructurados que tuvo por título *Cómo trabajar la comprensión de la lectura y la literatura en la Tercera Etapa de Educación Básica, a partir de los lineamientos del Plan Liceo Bolivariano* y cuyo propósito esencial fue el de recopilar información objetiva acerca del conocimiento que poseían estos bachilleres sobre la elaboración de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua materna, atendiendo la utilización de los métodos de

la lectura y la mediación de la literatura. Y los resultados fueron los siguientes: 1) Los estudiantes en un 90% no conocían la guía didáctica como medio para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en la Educación Secundaria; 2) Un 95% de los encuestados no tenía información de los pasos generales de la elaboración de una guía didáctica; 3) El 90% de los participantes no se había enfrentado a la elaboración de este recurso en ninguno de los cursos de los componentes de formación general y de formación especializada; 4) Un 85% de los educandos desconocían la existencia de las fases de la comprensión lectora; 5) El 60% de los abordados tenía conocimiento teórico acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora; 6) El 100% de los estudiantes no tenía idea del paralelismo práctico que puede existir entre las actividades de la lectura y la escritura, 7) Un 100% de los bachilleres no había trabajado la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora de textos narrativos de la literatura indígena; 8) El 40 % de los encuestados no conocía los subgéneros narrativos mitos, fábulas y leyendas de la literatura indígena oral venezolana; 9) El 90% de los participantes no sabía de los principios curriculares del Plan Liceo Bolivariana; 10) Un 75% de los alumnos desconocía las estrategias didácticas que se pueden aplicar en la comprensión de la lectura y la escritura; y 11) El 90% de los encuestados no conocía referencias actualizadas sobre la sistematización de la comprensión de la lectura y la redacción escrita en el aula.

Formulación de Objetivos

Tomando en consideración los datos obtenidos, el facilitador de la cátedra se propuso como objetivo general que los alumnos-docentes diseñaran en equipos una guía instruccional contentiva de una serie de estrategias didácticas dirigidas a la enseñanza de la lengua y la literatura y los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar lecturas acerca de la comprensión de la lectura, sus fases y las estrategias metodológicas para su abordaje en el aula.
2. Investigar acerca de la guía didáctica, propósitos y principios para su elaboración.
3. Conocer sobre las diferentes etnias indígenas venezolanas tomando en cuenta su ubicación histórica y geográfica, formas de organización social, ideología y producción artística y literaria.
4. Estudiar los diferentes géneros narrativos y su mediación en la Educación Secundaria.
5. Comprender los lineamientos metodológicos del Plan Liceo Bolivariano, 2004.
6. Discutir en grupo los principios didácticos del Plan Liceo Bolivariano, 2004.

Procedimiento

El tiempo de ejecución de las actividades llevadas a cabo fue de cinco semanas durante el lapso II-2006 (desde el mes Noviembre a Diciembre de 2006). Cada sesión de clase abarcaba un total de cinco horas cada una en un solo bloque (del turno de la mañana y la tarde respectivamente). Y se le añade las horas de asesoría extras que no sólo se ofrecían en el aula de clase, sino también en

el cubículo del profesor que dictó la asignatura (este dispuso de dos horas, dos veces por semana para atender a los equipos de trabajo).

Los instrumentos utilizados para la recopilación de la información por parte del investigador fueron una prueba diagnóstica de tipo estructurada con planteamientos abiertos, los diarios de campo para reseñar lo vivido en cada sesión de clase (reseñando tanto lo realizado por el investigador-docente como lo hecho por los bachilleres), la hoja del control de asistencia de los alumnos-docentes, entrevistas no estructuradas aplicadas en las asesorías, un instructivo para la elaboración de la guía didáctica y una escala de estimación para evaluar el recurso (Cuadro 1; Ver: Anexo 1).

Para analizar los resultados, se aplicó la categorización que consideró a cada uno de los criterios de la escala de estimación que evaluó la guía diseñada por los participantes de la cátedra y la triangulación que se llevó a cabo a partir de la confrontación de los datos obtenidos por diferentes métodos y fuentes (diarios de campo y entrevistas no estructuradas), con las informaciones ofrecidas por los participantes (alumnos e investigador) y las teorías lingüísticas y didácticas revisadas.

Durante las sesiones previas al diseño de la guía didáctica, los bachilleres localizaron y leyeron información acerca de cómo elaborar este tipo de recurso escolar y también sobre estrategias para orientar las áreas de la enseñanza de la lengua materna y la literatura. Los planteamientos teórico-prácticos de Prado (2004), Solé (1999), Ríos Cabrera y Ruiz Bolívar (1993), el programa de Castellano y Literatura del Ministerio de Educación (1987), el Plan Liceo Bolivariano (2004), El Liceo Bolivariano. Construcción del Currículo y Teoría Pedagógica Nacional (2005) y cualquier otro documento impreso o electrónico acerca de las debilidades en comprensión de la lectura a nivel nacional o internacional para que fuesen analizados de manera individual y en equipo; luego, presentaron y compartieron sus visiones en el aula de clase en mesas de trabajo y el facilitador del curso planteó advertencias, recomendaciones en torno a las afirmaciones y dudas planteadas, además de mediar ideas contrarias. Una vez que se llegara a la comprensión del contenido, el profesor ofrecía instrucciones mediante un material escrito para que los estudiantes-docentes diseñaran el material que estaría dirigido hipotéticamente a un lector: El (la) educando (a) de la Tercera Etapa de Educación Básica.

Los discentes reunidos en grupos se repartían las obligaciones y procedieron a realizar el borrador de su medio educativo. Una vez definida la idea, el docente-investigador los asesoraba sobre aspectos de fondo y forma que se les hacía difícil y les brindaba atención tanta veces como lo requerían. Entre los inconvenientes observados, estaban la integración las macroáreas de la enseñanza de la lengua materna (porque nunca habían trabajado con este tipo de metodología), la secuenciación de los procedimientos metodológicos en torno a la comprensión de textos informativos sobre las etnias indígenas venezolanas y obras narrativas de esta literatura (la fábula, el mito y la leyenda), el establecimiento de instrucciones para la realización de las actividades de escritura y de participación oral, la incorporación de ilustraciones en las partes fundamentales de las lecturas ofrecidas, el diseño de actividades variadas cada vez que se proponía un contenido en las áreas y espacios de aprendizaje (según el Plan Liceo Bolivariano), la proposición de estrategias cognitivas y creativas sin olvidar el objetivo principal, la definición de un estilo de lenguaje, el

tratamiento del lector al que va dirigido el material didáctico, el respeto de la ortografía, la acentuación, la cohesión y coherencia de ideas.

A continuación, se ilustra la manera cómo se estructuró la guía instruccional. Ésta es una forma (pero no es la única) de integrar las áreas y espacios de aprendizaje según el PLB (2004) para conseguir que los estudiantes de docencia en la especialidad de Lengua y Literatura de la Tercera Etapa de Educación Básica aprendieran cómo se integran los conocimientos en torno a una temática determinada. Conviene acotar que los elementos estructurantes que constituyen la guía didáctica en general (portada, contraportada, contenido, secciones, evaluación de las actividades y exposición de referencias utilizadas) fueron tomados de Aguilar (2006). Las definiciones de cada parte del recurso, los momentos de la intervención didáctica, los nombres de las sesiones y sus respectivas definiciones, la temática principal, las estrategias convencionales y las no convencionales sugeridas fueron planteadas por el autor.

Estructuración de la Guía Instruccional»

Partes (Elementos Estructurantes):

1. **La portada** que señala el membrete del instituto donde se aplicará el producto, el título y la identificación de los autores y su procedencia.
2. **La contraportada** que identifica del objetivo general (referido a la competencia esperada a largo plazo) y específico (que ubica la (s) competencia (s) que se conseguirá (n) al finalizar la mediación), el grado y la etapa a la que se dirige el material escolar; igualmente se señala los datos del estudiante que usará la guía (nombre y apellido, grado, sección y fecha) y seguidamente, se ofrecen las instrucciones generales de uso del material tanto para el alumno como el docente.
3. **Los contenidos** que se establecen por sesiones con su respectivo título y la consideración de las áreas y espacios de aprendizaje según el Plan Liceo Bolivariano (2004) y el programa de Castellano y Literatura (1987).
4. **Las sesiones** que corresponden a cada una de las partes del recurso escolar. A manera de recomendación, se ofrecen en las columnas siguientes los momentos del trabajo donde se utilizará, así como los posibles títulos para cada uno de los apartados y sus respectivas definiciones. Además cada uno de ellos, debería llevar un símbolo identificador que encabezan los aspectos que se trabajarán allí.
5. **Lineamientos básicos para el planteamiento de actividades:** Cada una de las tareas que se pueden plantear por sesiones tienen que seguir algunos principios didácticos establecidos por Fraca (2004) -y otros suministrados por el investigador-, tales como: a) *Motivadoras* para despertar el interés del adolescente; b) *Significativas* para que éste encuentre la necesidad de aprender; c) *Creativas* hacia el fomento de la imaginación, la reconstrucción y el descubrimiento; d) *Jerarquizadas* para que establecer un aprendizaje por niveles y lograr un de complejidad (inductivo-deductivo o viceversa); e) *Secuenciadas* para conseguir que el estudiante active la técnica de memorización y recuerdo de los hechos leídos; f) *Concretas* para que las pueda resolver según lo exigido; g) *Transferibles* con el propósito de aplicar el conocimiento aprendido a nuevas situaciones; h) *Lúdicas* para conseguir la diversión y el entretenimiento del educando; e i) *Interactivas* con el objeto de que utilice las estrategias de

nivel ascendente o de decodificación del texto y descendente o de lectura comprensiva y crítica.

6. **Evaluación de las actividades:** Conviene que el profesor realice la estimación de las competencias del educando desde el punto de vista cualitativo. Por lo tanto, se seguirá el documento *El liceo bolivariano. Construcción del currículo y teoría pedagógica nacional* (2005) donde se respete al educando en cuanto a su ritmo y procesos de aprendizaje, así como sus opiniones y gustos. Además, se contemplará su interacción social (participación, comunicación, cordialidad y originalidad), su manera de reflexionar, su criterio propio y la apreciación de la puesta en práctica de sus actitudes y valores frente a los demás con las tareas asignadas (solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad, entre otros). Igualmente, se tomará en cuenta sus fortalezas, debilidades, avances y aportes al proceso escolar en función de los pilares *hacer* (aprender a aprender los procesos y conocimientos hacia su transformación), *saber* (comprensión de la realidad para la producción del conocimiento y transformación de esa realidad) y *convivir* (profundización de valores éticos y morales en la participación social) y ejes transversales (trabajo liberador, investigación, pensamiento complejo y desarrollo endógeno). Todo esto visualizado en competencias e indicadores que se estarán supervisando en función del proceso y no del producto.
7. **Exposición de referencias utilizadas:** Resulta necesario exponer las referencias que han sido consultadas para recurrir a ellas en un momento determinado.

Momentos de la intervención Didáctica

1. Inicio

1.1. Secciones

1.1.1. Explora y Descubre: Muestra un conjunto de tareas iniciales para que el lector tenga un acercamiento al texto. Allí, se activan los conocimientos previos. Además, se permite que el adolescente fije los objetivos de lectura, plantee hipótesis, active las estrategias cognitivas como la inferencia, la anticipación y la predicción, así como la exploración de los títulos, los subtítulos, las ilustraciones, los organizadores de información, la estructura textual y la forma de presentación de la información acerca del grupo indígena que constituyó la temática central en esta oportunidad.

2. Desarrollo

2.1. Secciones

2.1.1. Lee, Conoce y Aprende: Este apartado expone el contenido de algunas de las áreas del Plan Liceo Bolivariano que se relacionan con la etnia indígena venezolana que es la temática por conocer. Se recomienda enlazar a Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad (Geografía e Historia); Matemática y Ciencias Naturales; y Lengua, Cultura e Idiomas. De ellas, pueden surgir ciertas líneas que orientarían la organización de los contenidos curriculares para comprender la cultura de ese grupo aborigen en cuanto a su ubicación geográfica, el número de habitantes, la organización política y social, las manifestaciones religiosas, las formas de producción económica, la diversidad lingüística, la artesanía (en los textos informativos) y la producción literaria oral. De tal forma que la integración de las disciplinas serviría de base para que el adolescente pueda comprender los textos narrativos expuestos (fábula, mito y leyenda), la ideología explícita e implícita y así, pueda conseguir un aprendizaje holístico.

- 2.1.2. Fija tus Conocimientos:** Comprende todas aquellas actividades intercaladas con el contenido presentado para que el alumno pueda detectar cuánto está aprendiendo, ubique la información importante, verifique las hipótesis y los objetivos de lectura, halle las dificultades de comprensión y supervise las estrategias de procesamiento de información utilizadas.
- 2.1.3. Lee, Comprende y Analiza:** Inicia el contacto con el género literario y la proposición de actividades de lectura que puede plantearse después de la lectura en forma oral y se comparta el conocimiento en los educandos. Se sugiere que los textos se lean completos para que el (la) discente disfrute el mensaje. Después, la formulación de planteamientos permitirá la relación entre el lector, el texto y el contexto situacional. Las interrogantes deberían introducir estrategias de procesamiento de la información (focalización, verificación, organización e integración); además se debería permitirse la discusión dirigida oral de las respuestas ofrecidas por los participantes de manera individual o en pareja (dependiendo de las características de los grupos) y de otro tipo de actividades orales (simulación, debates, Phillips 22 o 66) y de escritura creativa. Según el porcentaje de incomprensión que observe el facilitador, debería hacer que los alumnos lean en otra sesión de clase otro texto y amplíen el aprendizaje.
- 2.1.4. Reto al Conocimiento:** En esta parte, se tiene que exponer las posibles respuestas de los planteamientos anteriores en forma estratégica para que los adolescentes no las copien. Ésto permite que se produzcan límites en lo esperado y el educando pueda verificar los resultados con las hipótesis y los objetivos propuestos.

3. Cierre

3.1. Secciones

- 3.1.1. Píldoras del Saber:** Implica el establecimiento del resumen de los aspectos más significativos del material, a través de los organizadores de información (diagramas, recuadros, esquemas, mapas, entre otros) y se pueda proporcionar un conjunto de actividades no convencionales sobre el tema estudiado como por ejemplo cruciletras, stop, juegos de memoria, crucigrama lexical, el ahorcado lexical o temático, encuentro de las diferencias entre figuras, sigue el laberinto y consigue una sorpresa, descubre la figura escondida, entre otros para desafiar el conocimiento adquirido entre los estudiantes durante su encuentro con el tema. Además, se puede promover la discusión socializada oral de las respuestas ofrecidas por los educandos en forma individual o en pareja (dependiendo de las características de los grupos y del tiempo disponible).
- 3.1.2. Pon a Prueba lo Aprendido:** Es la fase de evaluar el conocimiento final adquirido sobre la temática central y permite conocer los niveles de la comprensión de los textos presentados (informativos y narrativos) con la determinación de tareas (convencionales y no convencionales) sobre lo leído con la información previa. Se supone que al trabajar con mitos, fábulas o leyendas, la sesión **Lee, conoce y aprende** debe ofrecer la definición de estos géneros en textos informativos para que el educando realice las actividades y contextualice su aprendizaje. No es aconsejable inducir al análisis de todos los géneros al mismo tiempo, porque lo que se busca es promover un aprendizaje significativo. Luego las actividades que se pueden proponer, deben estar dirigidas a la escritura creativa de textos literarios como por ejemplo, redactar o cambiar el final del texto leído y hasta modificar el inicio o

simplemente, crear un texto propio con características parecidas al expuesto, pero con unos lineamientos básicos para su diseño.

Las asesorías suministradas a los profesores en formación se cumplieron con total normalidad y regularidad, aunque se produjeron suspensiones de clase por problemas ajenos a nuestro instituto universitario y que influyeron directamente en el cumplimiento de las actividades (durante dos días a principios del mes de noviembre). También se puede resaltar que algunos equipos no asistían a éstas por diferentes motivos y avisaban al profesor las razones de la inasistencia a través de algún compañero de la sesión, por teléfono o simplemente esperaban otro momento del proceso para recibir las observaciones. Cabe destacarse que se plantearon atenciones a los grupos conformados en parte de las horas dispuestas para el proceso de enseñanza y aprendizaje y en los horarios establecidos para asistir a la oficina del docente-investigador.

Resultados

Es preciso acotar que no es posible exponer la información de todos los diarios de campo redactados, sin embargo se identificarán los aspectos más relevantes y en orden de aparición de lo ejecutado por el profesor-investigador y los estudiantes-docentes durante las sesiones de clase y los momentos de asesorías. Entre los aspectos positivos encontradas en el trabajo de los discentes y el profesor, se localizan los siguientes: a) El proceso de investigación de temáticas se cumplió (comprensión de lecturas y fases, etnias indígenas venezolanas y sus características, los géneros narrativos y los aspectos metodológicos del PLB); b) Elaboración de grupos de trabajo de manera espontánea y sin ninguna intervención del facilitador; c) Discusión de temáticas en el interior de los equipos y en aula antes y durante el diseño de la guía; d) La mayoría asistió a las asesorías ofrecidas por el facilitador del curso (por lo menos tres veces de las cinco establecidas); e) Disposición y motivación por parte de los bachilleres en la elaboración del material; y f) El profesor motivaba frecuentemente la participación tanto en la indagación como en la discusión y el diseño de la propuesta.

Los aspectos interesantes del proceso enseñanza-aprendizaje que se puede reseñar fueron: 1) Los bachilleres se integraron en grupos para recolectar material, leer, comprender, analizar y sintetizar los basamentos teóricos que formaban parte de la construcción del recurso instruccional; 2) Los estudiantes compartieron sus opiniones y vivencias tanto en el salón clase como en sus ratos libres; 3) El profesor permitió elaborar correcciones y ampliar las estrategias didácticas de la guía diseñada; 4) Se contó con más bibliografías que las indicadas en el programa didáctico de la asignatura, porque los alumnos y el facilitador consideraron otras de interés para el proceso de aprendizaje; 5) El docente concedió a algunos equipos la entrega del material didáctico a destiempo y con puntos menos (previo acuerdo con estos últimos); 6) El profesional universitario ofreció más asesorías de lo estimado permitiendo que se disiparan las dudas metodológicas durante el diseño del medio escolar; y 7) Los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar democráticamente en una exposición y mostrar sus guías didácticas al público visitante (ésto no se tenía programado, pero surgió la oportunidad y se dio con plena participación y organización).

Con respecto a lo negativo evidenciado, se tiene que: a) La mayoría de los educandos se mostraba confundido en un principio con los lineamientos metodológicos del PLB, ya que nunca habían tenido la oportunidad de planificar en forma globalizada; b) Se les dificultó entender el proceso de integración de áreas aun cuando tenían un modelo ofrecido por el administrador de la cátedra y con referencias para consultar; c) Los participantes realizaban actividades de una sola área de aprendizaje (Lengua y Literatura); d) Algunos grupos entregaron el recurso incompleto y con errores; e) Algunos entregaron a destiempo el material didáctico y con calificación menos a la fijada con antelación; f) Varios grupos no pudieron participar en todas las discusiones en clase o en sus horas libres por violaciones a la normativa interna de los grupos formados, por estar cumpliendo con obligaciones laborales y familiares y por irresponsabilidad de algunos miembros; y g) No todos los recursos fueron seleccionados para la exposición al público, debido a que se observaron errores de transcripción, vacíos de contenidos y los miembros de algunos de los grupos no estimaron conveniente ir a una exposición por distintas razones (choque de horarios escolares o laborales para estar presentes en la exposición, por estar cumpliendo con otras actividades familiares y por desinterés).

En cuanto a factores externos que influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ubicaron los siguientes: 1) Algunos estudiantes no asistieron a las asesorías porque no tenían recursos para viajar a Barquisimeto desde su lugar de origen y por estar laborando o cumpliendo con responsabilidades familiares; 2) En dos oportunidades, las asesorías se suspendieron por disturbios estudiantiles dentro y fuera del recinto universitario; 3) Dentro de los grupos de trabajo, se produjeron inconvenientes por violaciones a las reglas de funcionamiento y por falta de comunicación entre los miembros; 4) No todos los bachilleres consultaron las referencias, pues la biblioteca central de la institución no contaba con suficientes libros actualizados y no tenían suficientes recursos económicos para sacar fotocopias de las referencias originales suministradas por el docente; y 5) Varios grupos consignaron el medio didáctico después de la fecha de entrega, puesto que los transcriptores no cumplieron con los acuerdos hechos.

Los recursos elaborados por los universitarios fueron muy buenos y aprendieron cómo se podía orientar la Lengua y la Literatura en esa etapa escolar con la globalización de otras áreas y espacios de aprendizaje según la nueva propuesta del Ministerio de Educación, a pesar de las deficiencias y amenazas expuestas con anterioridad. Por ejemplo, se presentaron guías variadas en su estructuración y diagramación con títulos llamativos y originales tales como *Aprendiendo con El Gayón* (etnia indígena desaparecida y oriunda de estado Lara), *Conociendo y Aprendiendo más sobre los Aborígenes* (trabajaron con los Yanomamis), *Conociendo Nuestra Etnia Guajira y Guía Didáctica Creativa (Conozca a los Yanomamis)*, entre otras.

Después de diseñar sus planteamientos metodológicos, se realizó una exposición al público en la Plaza *Salvador Allende* del Instituto Pedagógico de Barquisimeto (espacio destinado a múltiples actividades culturales (Ver Fotografía 1), para que se conocieran los productos de los discentes de nuestra especialidad y tuvieran la oportunidad de intercambiar opiniones con los asistentes interesados durante dos días. No todos participaron como se expuso con anterioridad.



Fotografía 1. Stand de Promoción de las Guías Instruccionales

Para llevar a cabo la actividad, los bachilleres interesados se reunieron con el profesor a cargo del curso y se asignaron responsabilidades individuales o en grupos, pero con el consentimiento de los involucrados para llevarlas a cabo. Allí se pudo evidenciar en algunos de los jóvenes, sus dotes de líderes y gerentes de procesos. Para informar cómo éstos se organizaron, se pudo constatar el montaje de un stand sencillo que pudiera mostrar las guías escolares. La mayoría de los integrantes de las dos secciones atendidas participaron y colaboraron con diferentes tareas y materiales. De tal manera que se pudo evidenciar un trabajo en equipo y sin ninguna obligación para su realización.

El proceso de triangulación entre los actores (participantes, facilitador y teóricos) permitió establecer los siguientes aspectos de mayor relevancia en el diseño del material escolar:

1. El uso de las imágenes en los textos escritos es fundamental para motivar el proceso de recepción de la información. Esta idea fue apoyada tanto por el facilitador de la asignatura como por los grupos de bachilleres. Sobre este particular, Díaz-Plaja y Prats (1998) señalan que la literatura infantil suele acompañarse de ilustraciones que ayudan a comprender la información verbal expuesta y permiten complementar el mensaje. Inclusive, la literatura para adultos contiene entre sus elementos el ilustrador y actúa como un elemento condicionante del mensaje para el destinatario en función de su habilidad receptora, de los intereses y los gustos. Además, señalan que las ilustraciones pueden “contribuir a la concreción del **humor** y proponen lecturas paralelas y divergentes del mensaje, abriéndolo a otras interpretaciones” (p. 209).
2. Las estrategias no convencionales y la activación de las estrategias cognitivas en la comprensión de los textos en una guía didáctica puede desarrollar habilidades en las distintas fases de la recepción. Tal aseveración fue acogida por los grupos de bachilleres mientras diseñaban el material didáctico y declaran que a partir de actividades que activen los procesos mentales como la observación, la percepción, la memorización, la comparación, la identificación, el resumen, entre otros, permiten que el lector evalúe su conocimiento adquirido; igualmente estas actividades lúdicas permiten al adolescente enriquecer su vocabulario para que afiance su competencia comunicativa y le permite entender que a través del juego también se aprende, además de pasarla bien por unos momentos en la clase de lengua. Ésto coincide con lo que sugiere Duque (2002) cuando dice: “La importancia de las estrategias didácticas, es que a través

del juego y el trabajo, el niño aprende a compartir, respetar reglas y normas y a enriquecer su lenguaje cotidiano y académico” (p. 71). Moreno y Valverde (2004) afirman que los juegos son necesarios para establecer un ambiente de aprendizaje escolar placentero y flexible, además de ampliar el desarrollo cognitivo y motivacional de los estudiantes por las actividades que realizan, así como el desarrollo de la capacidad simbólica que no sólo permite identificar y aprehender el mundo que le rodea, sino también el lenguaje, la estructuración de su pensamiento y moldear su identidad personal. Es de suponerse que el docente debe saber el tipo de juego que va a utilizar de acuerdo al grado de desarrollo psicológico de sus educandos y de los objetivos que se propone hacia la consecución del aprendizaje.

3. La exposición previa de la información acerca de la cultura indígena venezolana puede lograr que el adolescente de la Tercera Etapa de Educación Básica lea de manera comprensiva. Los grupos de estudiantes-docentes coincidieron en asignar un lugar importante a este elemento, porque para comprender mejor los valores y simbología expuesta en la literatura indígena de tradición oral llevada a la escritura, el lector juvenil debería conocer un poco más del contexto donde se desenvuelven los aborígenes (lo histórico-social, la ubicación geográfica, el desarrollo económico, la producción artística y artesanal, entre otros). De esta manera, el educando puede ampliar y modificar el contenido informativo de su esquema mental a medida que toma contacto con un enfoque integrador del conocimiento. Aunado a esto, Madriz (1998) coincide que la escuela debe permitir que la literatura indígena sea incluida en el currículo para que el alumnado comprenda ciertos aspectos que forman parte de las raíces de la cultura venezolana en cuanto a valores morales y éticos, noción de la naturaleza, relación de la religión y la vida humana, fenómenos naturales, relación hombre, cultura y sociedad, entre otros. Añade que “Podemos concebir, como en todas las culturas, una forma de ser de nuestros indígenas a través de una forma de ser de su Literatura” (p. 152).
4. Las actividades diseñadas respetaron el grado de madurez del lector, el nivel de exigencia fue en ascenso progresivo, así como el respeto de las necesidades e intereses de ese joven receptor con el propósito de alcanzar el aprendizaje de las estrategias de lectura. Sobre la consideración de las diferencias individuales, Canónico y Rondón (1994) citando la teoría de Bruner exponen que: “es posible enseñar a cualquier persona de cualquier edad, diversos contenidos o diferentes materias, siempre que se enseñe de acuerdo al nivel del desarrollo mental del alumno” (p. 35).
5. El secuenciación de eventos de instrucción para el desarrollo de la comprensión lectora, a partir de estrategias cognitivas se consideró como un elemento básico para la promoción de la lectura en esta etapa escolar. En torno a la secuencia y estructura del material instruccional, Canónico y Rondón (1994) citando la teoría de Ausubel afirman lo siguiente: “Conocer la estructuración del material tiene como objetivo permitir la incorporación de ideas estables y claras a la estructura cognoscitiva y es la manera más eficaz para inducir la transferencia” (p. 44). Y sobre los eventos de instrucción, éstas declaran que: “Los docentes que tengan habilidad, imaginación y sensibilidad para organizar las actividades del proceso de aprendizaje posiblemente tendrán mejores resultados con sus alumnos” (p. 45). Con respecto al uso de estrategias de comprensión de la lectura, Solé (2002) basándose en los criterios psicológicos del enfoque constructivista y la teoría del Descubrimiento de Bruner, recomienda que el docente debería orientarlas en el aula de clase como guía activo para que el estudiante pueda frecuentarla cada vez que se enfrente a un tipo de texto. A medida que el educando sea entrenado a partir de una práctica constante planteada por el educador en aula, entonces flexibilizará su utilización y podrá evidenciar un

lector autónomo que es capaz de construir su conocimiento con su habilidad al leer y comprender.

6. La integración de las áreas constituyó un reto para los alumnos que asumieron cuando el profesor les orientó cómo se realiza esta tarea esencial en estos tiempos de la posmodernidad. Al respecto, Flores y Agudelo (2005) indican que: “el currículo integrado permite organizar los contenidos de estudio en torno a las dimensiones biopsicosociales del ser humano e incorporar ejes articuladores que surgen de las necesidades sociales prioritarias, identificadas a nivel regional y nacional, y de las situaciones en las que el estudiante tendrá que intervenir como ciudadano y como profesional” (p. 29).
7. La variedad estuvo presente en cada una de las guías diseñadas. Esto se pudo evidenciar en la exposición y diagramación de la información; la incorporación de imágenes, esquemas, mapas, diagramas y fotografías que activan la motivación y la exposición; la introducción de juegos que permiten comprobar el nivel de conocimiento acerca de determinada temática; la selección de actividades de comprobación del conocimiento; la presencia de información de realimentación; la incorporación de un glosario de términos desconocidos; la presentación de lecturas variadas (mitos, fábulas y leyendas indígenas); el uso y combinación de colores en la información reflejada; la utilización de señalizadores que marcan el tipo de actividad que se le presenta al lector; la presentación de la información acerca de las etnias indígenas; el diseño de actividades de comprobación del conocimiento; el fomento de las estrategias cognitivas de lectura en cada una de sus fases respectivas (antes, durante y después de la lectura); y el empleo de distintos materiales para resguardar el recurso didáctico. Ningún grupo copió ideas ni textos. De tal manera que exhibieron honestidad al plantear sus producciones.
8. Cada uno de los elementos básicos de la guía didáctica se consideró y eso permitió conseguir los objetivos planteados. Como lo indica Aguilar (2006), este recurso tiene cuatro funciones fundamentales como la *motivación* (para motivar al estudiante para que se interese en el curso), *facilitadora* de la comprensión y *activadora* del aprendizaje (organiza el contenido, sugiere técnicas de trabajo cognitivo, fomenta el diálogo, plantea actividades variadas y aclara dudas), permite la *orientación* y el *diálogo* y *evaluadora* (con ejercicios de autocomprobación y realimentación). Por consiguiente, el discente avanza con seguridad al logro de un aprendizaje sólido.
9. Los estudiantes-docentes opinaron que la confección del medio didáctico fue difícil por las múltiples actividades que tenía que cumplir como alumnos y como personas pertenecientes a grupos sociales (familiar y laboral), el tiempo fue escaso cuando no se tiene suficiente experiencia en la elaboración de estos recursos y por los distintos inconvenientes que tuvieron que superar tanto en el seno de los grupos como en la transcripción de la guía. Agrega el profesor del curso que fueron varios los motivos que impulsaron a los bachilleres a salir adelante: La persistencia, el incentivo externo –por parte del administrador de la cátedra-, la aprobación del curso y la responsabilidad.

Conclusiones

La experiencia del diseño de una guía instruccional fue valiosa y nueva porque estos grupos de discentes pudieron tener la oportunidad de crear un medio para enfrentar la lectura literaria y

seleccionar un conjunto de estrategias para orientar y evaluarla en cualquier situación práctica que se les puede presentar.

Además consiguieron trabajar en grupo hacia la consecución de los mismos objetivos. Aunque se evidenció que algunos integrantes violentaron en distintas oportunidades las normas internas en los grupos –por variadas razones-, demostraron persistencia en el logro de sus metas y pudieron llegar a acuerdos con el facilitador de la asignatura para que se les evaluara las producciones.

Cuando el estudiante de docencia tiene una noción acerca de la construcción de medios didácticos en este nivel de preparación, no tendrá dificultades en la cátedra Ensayo Didáctico y en la Fase Integración Docencia-Administración –cursos decisivos en el pregrado docente y en la especialidad de Lengua y Literatura-, debido a que sabrá cómo planear el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de un trabajo organizado, secuencial y eficaz y cumplir con su intervención didáctica en aula.

Muchos bachilleres se les dificultaron las actividades de globalización de las áreas de aprendizaje, por distintas razones –y entre estas se encuentra el desconocimiento del procedimiento y el miedo al fracaso-, pero con la orientación, motivación y facilitación por parte del administrador de la asignatura se consiguió un buen resultado: La variedad de recursos escolares para el área de la comprensión lectora y la formación del futuro profesional de la docencia en secundaria que rompe con el paradigma de aprendizaje por parcelas y el distanciarse de la realidad sociocultural, aunque no se percibió la creatividad –ningún grupo rompió los esquemas desde el punto de vista del fondo y la forma al diseñarse un medio didáctico, pero se valoró su iniciativa al realizar diferentes diseños e ilustraciones como parte del proceso de estructuración y edición final-.

Además, se permitió a los universitarios el compartir responsabilidades y el ser consecuente cuando se plantea retos ante tantas dificultades que debe enfrentar en la vida estudiantil. Igualmente, se impulsó el fomento de la investigación, el análisis, la discusión y la reflexión entre los educandos y el docente para que se produjera un resultado evidente al público del IPB. Es decir, hubo un diálogo y un compartir de saberes en favor de una meta común tanto en el aula como en la promoción del recurso escolar en el espacio para compartir (*Plaza Salvador Allende*).

Cuando el profesor universitario brindar asesorías, motiva frecuentemente el proceso del saber hacer y el saber convivir y establece acuerdos, permite sobrepasar amenazas en la dinámica de trabajo intelectual, además de promover la honestidad, la constancia en la consecución de los objetivos planteados y la formación de un profesional sensible al brindar oportunidades a quienes serán sus futuros aprendices -entiéndase que se deja a un lado la visión frustrante y humillante del aprendizaje por lecciones negativas y el no ofrecer una nueva oportunidad en la entrega de asignaciones previo acuerdo entre las partes involucradas en el proceso de evaluación-.

Finalmente, los discentes y el profesor universitario pudieron descubrir ciertas potencialidades -hacia un proceso de creación, organización del planeamiento didáctico y promoción de medios del proceso enseñanza y aprendizaje manera grupal-, así como el acercarse a la práctica escolar a partir de la relación con la teoría, a partir de los enfoques humanista y sociocultural del

aprendizaje, bajo la dirección del paradigma cualitativo que brindan la oportunidad de la reflexión permanente y la transformación del modo de ver la vida académica.

Referencias

- Aguilar, R. (2006). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [Revista en línea], 7(1-2), 179-192. Disponible: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/guia_didactica.pdf [Consulta: 2007, Septiembre 2]
- Alfaro, M. (2004). *Planificación del aprendizaje*. Caracas: FEDUPEL.
- Arteaga, M. y Bustamante, S. (2000). Evaluación del manual de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens* [Revista en línea], 1(1-2), 1-27. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41010207.pdf> [Consulta: 2008, Septiembre 25]
- Canónico, M. y Rondón, G. (1994). *Teorías del aprendizaje y su relación con las teorías de la instrucción*. Barquisimeto: Mimeografiado.
- Cassanny, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua* (6a. ed.). Barcelona: Graó.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (1998). *Literatura infantil y juvenil*. En Mendoza, A. (Comp.), *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura* (pp.191-214). Barcelona: Horsori.
- Duque, Roberto. (2002). *Globalización e interdisciplinariedad. La práctica para principiantes de pedagogía*. Barquisimeto: Reprodacta Láser.
- Flores, H y Agudelo, A. (2005). *La planificación por proyectos*. Caracas: El Nacional.
- Herrera, M. (2001). ¿Es posible desarrollar la lengua materna en el proceso de formación docente? *Ágora Digital* [Revista en línea], 1. Disponible: <http://www.wuhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01articulos/miscelaneas/herrera1.PDF> [Consulta: 2008, Septiembre 25]
- Madriz, A. (1998). Literatura indígena, lectura, escuela. *Literatura Hispanoamericana*, 37 (1), pp. 139-157.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*. [Revista en línea], 7(1). Disponible: <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf> [Consulta: 2008, Agosto 29]
- Ministerio de Educación y Deportes. Viceministerio de Asuntos Educativos. (2004). *Plan Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Maracay: Impresos.
- Ministerio de Educación, Viceministerio de Asuntos Educativos y Coordinación Nacional Liceo Bolivariano. (2005). *El liceo bolivariano. Construcción del currículo y teoría pedagógica nacional*. Caracas: Autor.
- Moreno, C. y Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación de la lectura. *Glosas Didácticas*. [Revista en línea], 11. Disponible: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/14Carmelo.pdf> [Consulta: 2009, Enero 25]
- Pérez, M. y Díaz, A. (2006). La prueba de actitud académica: una visión de la subprueba de comprensión de la lectura. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 21(2). Disponible:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2310283&orden=84926 [Consulta: 2008, Septiembre 25]

Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Ríos Cabrera, P. y Ruiz Bolívar, C. (1993). *Fichas de comprensión lectora 9° grado. Para aprender a comprender*. Caracas: Santillana

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura* (13ª. ed.). Barcelona: Graó.

Telles, A. y Bruzual, R. (2005). Diagnósis del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de Educación Básica. *Paradigma* [Revista en línea], 26(2). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512005000200005&script=sci_artext [Consulta: 2009, Enero 25]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional Abierta. (1999). *Planificación de la Instrucción*. (t. 3). Caracas: Autor.

Zalala, A. (1989). *El enfoque globalizador*. [Documento en línea] Disponible: <http://74.125.113.132/search?q=cache:8RH9a0A43DwJ:didac.unizar.es/jlbernal/glob.html+Did%C3%A1ctica:+Enfoque+globalizador+de+%C3%A1reas+del+conocimiento&hl=es&ct=clnk&cd=6&gl=es> [Consulta: 2009, Enero 15]

El Autor

José Alejandro Castillo Sivira

jalejandrocastillo@hotmail.com

Profesor de Lengua, mención Lengua y Magister en Lingüística. Trabaja como docente del Departamento de Castellano y Literatura de la UPEL-IPB, categoría Asistente, Tiempo Completo y en el Subprograma de Maestría en Lingüística de la UPEL-IPB. Es coordinador de la línea de investigación del *Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Trino Borges"* (NILLTRIBOR) intitulada: "Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna" y formó parte del Programa Promoción al Investigador con categoría de Candidato

Anexo 1

Cuadro 1. Escala de Estimación

CRITERIOS	Muy Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
1. Presentación de la guía (organización, pulcritud, paginación, espaciado y estandarización del tipo de letra) y entrega en carpeta Manila o encuadernada.				
2. Desarrollaron el tema seleccionado según los objetivos propuestos.				
3. Se percibe variedad de actividades de lectura con sus fases y estrategias y con actividades de escritura.				
4. Se observa coherencia de ideas.				
5. Se evidencia originalidad.				

Cuadro 1. Escala de Estimación (continuación)

6. Se respetó el grado de maduración del alumno.				
7. Se establecieron instrucciones para el docente y el alumno.				
8. Acataron el nivel de exigencia según las necesidades del alumno en el grado o ciclo que cursa y las sugerencias del docente durante la fase de revisión.				
9. La propuesta es clara, precisa y concreta.				
10. La estructura de la guía tiene actividades exploratorias, cuerpo teórico y asignaciones de comprobación que atacan deficiencias de la comprensión lectora y la expresión escrita.				
11. Hay suficientes ilustraciones que complementan la información textual.				
12. Se consideraron las áreas y espacios de aprendizaje del liceo bolivariano.				
13. Utilizaron los mecanismos de cohesión de ideas en la redacción (pronombres, adverbios, elipsis, conectivos, sinónimos y referencias).				
14. Manejo del tema y tópicos según los géneros literarios sugeridos.				
15. Evidenciaron un compromiso grupal durante la fase formativa.				
Total				

Leyenda: Muy Adecuado (1 pts.); Adecuado (0.50 pts.); Poco Adecuado (0.25 pts.); No Adecuado (0 pts.). Valor: 15 puntos.