

Comprensión y producción textual de unidades didácticas con docentes en formación

Bigi Osorio, Elisa / Duarte Cristancho, Jemima

Universidad de Los Andes (ULA)

elisabigi05@gmail.com / jemimaduarte@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2019-07-23 / Revisado: 2019-09-11 / Aceptado: 2019-11-12

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica que consistió en reflexionar sobre la importancia de la lectura y la escritura de textos académico-profesionales con estudiantes del IV y VII semestres de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la ULA Núcleo Táchira. Desde el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1993), y bajo el método de investigación acción, la experiencia en las clases se inició con el desarrollo de estrategias que apoyen la comprensión lectora para luego planificar, ejercitar, escribir y reescribir las diversas partes que componen la unidad didáctica dirigida a un contexto real de educación primaria. Con un método de investigación acción en el aula se interviene para la mejora de los procesos estudiados. Se concluye que comprender las unidades didácticas fortalece el proceso lector y de producción textual del estudiante como también contribuye en la mejora del ejercicio docente.

Palabras clave: Lectura, escritura, textos académico-profesionales, unidades didácticas.

Abstract

COMPREHENSION AND TEXTUAL PRODUCTION OF TEACHING UNITS WITH TRAINEE TEACHERS

This article presents a pedagogical experiment that was based on reflecting about the importance of reading and writing academic-professional texts with students of the IV and VII semesters of the Education career, Basic Integral Mention, in the ULA secondary seat of Táchira. Following the sociocultural approach (Vygotsky, 1993), and under the action research method, the experiment began with the development of strategies that support reading comprehension, in order to plan, exercise, write and rewrite the various parts that make up the didactic unit focused on a real context of elementary education. An action research method was employed in the classroom to improve the processes analyzed. It is concluded that understanding the teaching units strengthens both the reading and textual production process of the student as well as it contributes to the improvement of the teaching practice.

Key words: Reading, writing, academic-professional texts, teaching units.

Résumé

LA COMPREHENSION ET LA PRODUCTION TEXTUELLE DES UNITES D'ENSEIGNEMENT AVEC DES ENSEIGNANTS EN FORMATION

Cet article présente une expérience pédagogique qui a consisté à réfléchir à l'importance de la lecture et de l'écriture de textes académiques professionnels avec les étudiants du IVe et du VIIe semestre de la carrière d'Éducation, mention Éducation Basique et Intégrale, à la siège secondaire de l'ULA, en Táchira. À partir de l'approche socioculturelle (Vygotsky, 1993) et de la méthode de recherche-action, l'expérience dans les classes a commencé par l'élaboration de stratégies favorisant la compréhension de la lecture, puis la planification, l'exercice, la rédaction et la réécriture des différentes parties de l'unité d'enseignement orientée vers un contexte réel d'enseignement primaire. Avec une méthode de recherche-action en classe, on intervient pour améliorer les processus étudiés. Nous concluons que la compréhension des unités d'enseignement renforce le processus de lecture et de production de textes par l'élève, tout en contribuant à l'amélioration de la pratique pédagogique.

Mots-clés: Lecture, écriture, textes académiques professionnels, unités d'enseignement.

1. Introducción

La presente experiencia pedagógica se realizó en la Universidad de Los Andes – Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, con estudiantes del Área Procesos de lectura y escritura, específicamente en las unidades curriculares Alfabetización y diversidad cultural (ADC), del IV semestre, y Estrategias para la enseñanza de la lengua materna (EELM), del VI semestre, de la carrera de Educación, mención Básica Integral, durante el semestre U-2016. Estos dos grupos atravesaron dificultades en el desarrollo de las clases a lo largo del semestre, especialmente debido a interferencias por las circunstancias políticas del país, lo que ocasionó una considerable deserción estudiantil: el grupo de EELM comenzó con 23 inscritos, finalizó con 18 y tuvo un promedio de asistencia de 12 estudiantes; mientras que en ADC se inició con 27 inscritos, culminó con 18 y hubo un promedio de asistencia de 15 alumnos.

2.- Fundamentación teórica

2.1 Aproximaciones pedagógicas desde la perspectiva sociocultural.

Para el diseño y puesta en práctica de esta experiencia nos apoyamos en la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), la cual sostiene que los procesos psicológicos superiores tienen un origen histórico y social y que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) ejecutan un papel protagónico en la conformación de esos procesos. Por consiguiente, el conocimiento es considerado un fenómeno con una marcada influencia social, y esta experiencia modela las formas que las personas tienen disponibles para pensar e interpretar el mundo. El lenguaje ejerce un papel primordial en una mente formada en la sociedad porque es la primera vía de contacto mental y de comunicación con otros.

Asimismo, el lenguaje es una actividad centrada en el significado y se aprende más fácilmente cuando se usa en contexto para lograr los propósitos trazados, así deberemos leer para comprender las planificaciones, los textos informativos y recreativos necesarios para aprender a enseñar. Los docentes en formación desarrollan las diferentes propiedades del lenguaje si hablan sobre lo que

leen y escriben, y si escriben sobre lo que se habla y se lee. La lectura da independencia para acceder a diferentes instancias del mundo académico y general del interés del ciudadano, del docente en formación.

De lo anterior se deriva que las prácticas de lectura y escritura no son neutras, son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2006:23), lo cual confirma que además de los elementos lingüísticos y cognitivos también están insertos factores histórico-sociales. En palabras de Cassany (2006:34): “Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia”, de manera que los propósitos que tienen los discursos, el papel que asumen autores y lectores, la estructura textual, los términos empleados, entre otros, variará según los grupos sociales y los contextos institucionales.

Las prácticas de lectura y escritura son consustanciales al entorno universitario. Ambos procesos se articulan notoriamente, pues como refieren Narvaja, Di Stéfano y Pereira (2009:7): “todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas, la mayor parte de las lecturas que encaran deben poder traducirse en respuestas a parciales, trabajos prácticos, monografías”. Afirman las citadas autoras que la escritura funge un papel trascendental bien para la apropiación de nuevos conocimientos, bien para su memorización; de igual manera es una práctica histórico-social, lo cual implica que quien escribe no solo posee características escriturales propias de su época sino que también está influida por los ámbitos sociales e institucionales donde circula lo escrito en sus diferentes particularidades.

Dentro de las prácticas de lectura y escritura que se efectúan en la universidad se encuentran las relacionadas con los géneros académico-profesionales. Consideramos que este término es el más adecuado para referirse a aquellos tipos de textos que, si bien forman parte de las tareas académicas que cumplen los estudiantes, y son evaluados por los profesores en sus cátedras, también forman parte de los géneros propios de la profesión, en este caso del ejercicio de la docencia. De manera que estos oscilan entre una y otra esfera social (Bigi, 2014).

De estos géneros académico-profesionales propios de la carrera, se escogió trabajar con las unidades didácticas. Esta es una manera de planificar la enseñanza para un tiempo determinado. Enlaza los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza (que incluye la secuencia de actividades) y evaluación en relación a un eje o tema, lo cual permite que el docente pueda organizar su labor educativa considerando las particularidades del grupo de niños con el que trabaja (Cfr. Escamilla, 1993; La unidad didáctica: un elemento de trabajo en el aula, 2010; Rosa, 2016).

2.1 Consideraciones sobre la lectura.

La lectura es un proceso complejo que implica la construcción de un significado bajo ciertas circunstancias. En primer lugar, hay que conocer el sistema de una lengua para poder codificar y luego utilizar un conjunto de estrategias cognitivas específicas, como lo son el uso de saberes previos, hacer las predicciones, hipótesis e inferencias cuando se elabora el sentido del texto. No menos importante son las condiciones del contexto en las que se realiza el acto de leer, es diferente leer en privado, comentar con otra persona, participar en una discusión en clase sobre un contenido en particular; con un estado de ánimo específico, con una actitud particular y, por supuesto, sin desligarse de una escala de valores que siempre se evidencian. Por estas razones se afirma que la lectura nunca podrá ser absolutamente objetiva y siempre es un acto netamente individual.

A lo anterior se añade que la lectura integra dos procesos: el primero, de reconocimiento de palabras, implica microprocesos de orden inferior que con el uso frecuente se automatizan en el lector garantizándole mejor uso del segundo, encargado de la comprensión, el cual compromete macroprocesos de orden superior que contribuyen con la interpretación del texto.

La comprensión puede ser considerada como el producto de la interacción entre el lector y el texto. Vista así, es “un intento pragmático más que teórico de descubrir de qué modo el conocimiento del lector se ha modificado debido a su interacción con el texto” (Johnston 1989:16), pero Carroll, citado por Johnston (1989:17), afirma que “la

comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información donde trabaja la memoria inmediata y los procesos comprensivos”. Existe también una tercera postura, que articula las dos anteriores, en la que se concibe la comprensión como proceso y como producto, allí se inscribe Johnston (1989) y se identifica la experiencia que presentamos en este artículo.

Para entrar en detalle sobre los procesos implicados en la comprensión lectora se resume la propuesta de Clemente y Domínguez (1999) en el cuadro 1.

2.3 El modelo asumido para la producción textual.

En consonancia con el enfoque sociocultural, nos apoyamos en la propuesta del Grupo Didactext (2003, 2015) para la producción textual, el cual es una reelaboración del modelo de producción de un texto escrito publicado por J. Hayes en 1996, como también toma algunos principios de los modelos formulados por M. Scardamalia y C. Bereiter en 1992. El Modelo Didactext enfatiza que escribir es una práctica compleja en la que intermedian no solo los elementos cognitivos y los componentes socioculturales, sino que se suman factores lingüísticos, pragmáticos, afectivos, físicos, entre otros.

Para efectos de este artículo, solo mostraremos las fases y las estrategias cognitivas y metacognitivas que este modelo detalla para el proceso de composición de textos. En el cuadro 2 se puede apreciar la versión renovada que Didactext presentó en 2015.

2.4 Investigación acción en el aula universitaria.

El método asumido para el desarrollo de esta experiencia fue la investigación-acción pues los profesores-investigadores asumen una actitud exploratoria frente a los fenómenos que ocurren en el aula, en sus disciplinas, para analizarlos, trazar un plan de acción y evaluarlo, “(...) es entendida como un proceso neutral de acumulación de conocimientos a nivel de desarrollo profesional práctico. En esta interpretación, la investigación-acción une la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción” (Colás, 1998:263).

Tipo de procesos	Operaciones			
<i>Identificación de las palabras.</i> Procesos de nivel inferior o microprocesos	Detección de signos gráficos	Conocimientos sintácticos, pragmáticos y fonológicos	Léxico interno	Código fonológico Código basado en las características de las palabras (recodificación)
Comprensión del texto, procesos de alto nivel, macroprocesos (Kintsch y Van Dijk, 1978)	Dimensiones	Nivel de estructuración	Componentes	
	Representación textual	Microestructura	Organización de los significados en proposiciones	Unidades de significado
			Progresión temática	Relaciones entre proposiciones
		Macroestructura	Macrorreglas: uso de conocimientos previos, inferencias, conocimiento especializado sobre estructuras textuales	Supresión Generalización Integración o construcción
	Superestructura textual		Organización formal de los textos	Estrategia estructural
Representación situacional	Operaciones			
	Construcción en nuestra mente de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe	Movilización de conocimientos previos	Acomodo a la información presente en el texto	

Cuadro 1. Procesos implicados en la lectura. Fuente: Elaboración propia con base en Clemente, M. y Domínguez, A. (1999).

Como lo indica este método se parte de un diagnóstico, se establece un plan de acción para el semestre que se va reevaluando junto con los alumnos dependiendo de factores externos e internos al proceso de trabajo en el aula. La evaluación continua, de carácter formativa, contribuye a la adecuación de los procesos planificados para el logro de los objetivos en la evaluación de la comprensión y la producción de los textos.

Entre los factores externos, que no se pueden controlar, estuvieron la suspensión de actividades intermitentemente, falta de tiempo para atender a estudiantes con necesidades específicas de revisión en los momentos de autoevaluación y la deserción estudiantil a lo largo y al final de los períodos cumplidos en el semestre. Hacer mención de estos inconvenientes es precisamente de valor para la experiencia y la sistematización de datos ya que informan sobre la realidad existente en el

entorno universitario. Desde el punto de vista del bucle de reflexión en la investigación acción se evidencia la importancia de mantener en el tiempo la planificación prevista con los ajustes requeridos.

3. Desarrollo de la experiencia pedagógica

3.1 Objetivos de la experiencia

Los objetivos que nos planteamos con esta experiencia fueron:

General:

- Reflexionar sobre la importancia de la lectura y la escritura de textos académico-profesionales con estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral.

Específicos:

- Propiciar en los estudiantes el desarrollo de estrategias de comprensión lectora para textos académico-profesionales.

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo) Producto: Elaboración de notas	Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.
Planificación (Leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifiestar metas de proceso.	Diseñar el plan (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Redacción (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Redactar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.
Revisión y reescritura (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.
Edición (Leer para publicar)	Preparar el texto para difundirlo. Adecuar gráficamente el texto a la intención para la que se ha creado. Observar, establecer y organizar tipo de letra, tamaño, ilustraciones, puntuación, color del texto final. Determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y género.	Reflexionar sobre cómo transmitir fidedignamente la intención formulada al inicio en el nuevo marco de difusión.
Presentación oral (Leer para enseñar)	Extraer ideas principales mediante las macrorreglas de T. van Dijk (supresión, generalización y construcción). Elaborar diapositivas en powerpoint o cualquier otra forma audiovisual con esquemas, videos, mapas mentales que sirvan como recursos nemotécnicos al orador.	Buscar estrategias para transmitir la información oralmente, conforme a las características del registro oral formal. Desarrollar reglas nemotécnicas para memorizar el discurso.

Cuadro 2. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de redacción de textos. Didactext (2015, p. 237)

- Fomentar la redacción de unidades didácticas como textos útiles para el ejercicio de la profesión docente.

3.2 Contenidos seleccionados

En el marco de los contenidos que deben contribuir a la formación de un Licenciado en

Educación, mención Básica Integral se tienen la comprensión y la escritura de textos académico-profesionales, es decir, textos que leen en su formación y luego van a ser utilizados durante el ejercicio de su labor como docentes. En este sentido, se propone la lectura y la redacción de documentos instruccionales, artículos de opinión, resoluciones,

proyectos de aprendizaje o proyectos trabajo escolar, unidades didácticas, informes descriptivos de evaluación cualitativa, por mencionar algunos. Para esta entrega revisaremos algunas de las estrategias que se llevaron a cabo con el propósito de valorar la comprensión de la lectura a través de la identificación de palabras y la comprensión del texto, y la escritura de unidades didácticas con los estudiantes universitarios, docentes en formación.

De los contenidos esbozados en las unidades curriculares ADC y EELM se seleccionaron los siguientes:

- Estrategias para la comprensión de los textos: Autorreguladoras: establecimiento del propósito, planificación de la actuación, monitoreo o supervisión y evaluación. Específicas de lectura: de selección, de inferencia, activación de conocimiento previo, predicción, confirmación, corrección, organización, focalización, elaboración, de integración, de verificación.
- Respecto a la producción textual, se contempla el diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lengua materna en la educación primaria. En consecuencia, se revisan las fases del proceso de composición textual de Didactext (2015), que incluye diversos contenidos especificados en el cuadro 2. Vale señalar que no todas esas estrategias se lograron trabajar durante el semestre. Asimismo, se revisaron temas como órdenes discursivos y tipología textual.

En cuanto a los contenidos específicos del texto que escribieron, es decir, una unidad didáctica dirigida a un primer grado de educación primaria, nos centramos en trabajar la redacción especificando los siguientes elementos: título de la unidad didáctica, objetivos específicos, contenidos por desarrollar, secuencia de las estrategias de enseñanza que se realizarían con los niños, características del texto que escribirían los niños, recursos (humanos, materiales, financieros, otros), evaluación de la actividad (la cual se hizo a través de un registro narrativo).

3.3 Recuento de la experiencia

Para los docentes en formaciones una necesidad comprender y redactar la unidad didáctica como

texto académico de estudio, Por esta razón, hicimos hincapié en desarrollar las actividades de lectura siguiendo a Solé (2000), quien plantea tres momentos para abordar este proceso: antes, durante y después de leer el texto. La secuencia de actividades realizada se reseña a continuación:

- Se propició una conversación sobre las prácticas de lectura y escritura que tienen los docentes como profesionales en ejercicio.
- Se elaboró una lista de los textos utilizados por los profesores de educación primaria en su formación y en su profesión, y se ubicaron los textos de planificación como importantes.
- Se les solicitó traer al aula diferentes modelos de unidades didácticas, que podían conseguir con docentes en las escuelas donde hacían prácticas en algunas de las unidades curriculares que cursaban en el semestre.
- Revisión de diferentes modelos de planificaciones que se generan en el contexto. Se leyeron a la luz de las siguientes preguntas: ¿cuál es la función de ese texto?, ¿qué estructura tiene?, ¿qué función tiene cada una de sus partes?
- Se respondieron las interrogantes para enfatizar y valorar las necesidades de conocer la unidad didáctica y comprender su objetivo como medio de organizar la enseñanza.
- Se generó una discusión sobre la relación interna que debe tener el texto entre sus partes, denotar cómo los contenidos son seleccionados de acuerdo a los objetivos planteados, cómo la situación didáctica registra el uso de los contenidos a través de la estrategia seleccionada a desarrollar con los niños, cómo la evaluación de procesos debe evidenciarse en el conjunto de actividades que se articulan para constituir la estrategia.

En relación con la producción textual, previo a la escritura de la unidad didáctica, a la mitad del semestre los alumnos hicieron una visita exploratoria a un aula de primer grado de una escuela pública (seleccionada por ellos mismos), ubicada en San Cristóbal o fuera de la ciudad, en la que conocieron y entrevistaron al docente a cargo del curso, tuvieron un primer contacto con los niños, observaron la ambientación del aula y de la escuela, todo esto con la finalidad de tener

ciertas experiencias que les ayudaran a situarse en la planificación que realizarían. Estas visitas, junto con las actividades de lectura referidas a la revisión de modelos de unidades didácticas, vendrían siendo parte de las estrategias cognitivas de las fases *Acceso al conocimiento* y *Planificación* planteadas por el modelo del Grupo Didactext (2015).

Se dio la opción a los alumnos para que hicieran la planificación individualmente o en parejas. Puesto que en las visitas de exploración habían conversado con las maestras, cada grupo tenía al menos dos temas que querían desarrollar con los niños. Se comenzó por proponer un título tentativo a la unidad didáctica (al final, lo podían cambiar), y se prosiguió a esbozar los objetivos que se perseguían con esta planificación. A tal fin, se leyeron materiales de apoyo sobre la redacción de objetivos específicos y se efectuaron ejercicios prácticos en clase.

Debido a las interrupciones de las clases en la universidad, en clase se dieron instrucciones orales a los alumnos respecto a las siguientes partes de la unidad didáctica y se hicieron ejercicios de redacción de cada una. Por ejemplo, en cuanto a la sección de Contenidos, se tomó el Currículum Nacional Bolivariano para seleccionar cuáles eran pertinentes para las propuestas, tomando en cuenta el tiempo y los días en que estarían con los niños¹; asimismo, se pidió que agregaran otros que ellos consideraban apropiados y que no estaban contemplados en el citado documento. Para la sección de estrategias, se pidió que especificaran en detalle cómo desarrollarían las actividades en clase, cómo mediarían mientras los niños escribían el texto escogido. De igual manera, se hizo énfasis en puntualizar cuál sería el tipo de texto que solicitarían a los niños escribir, esto con el propósito de que cada estudiante tuviese nociones adecuadas del texto escogido, y de orientar las lecturas que harían y las instrucciones que ofrecerían en los grados. En estos momentos, si bien se continuaba planificando qué contendría la unidad didáctica, se avanzaba en la fase de *Redacción*.

A cada grupo de trabajo se le atendió particularmente para revisar los borradores de la unidad didáctica y discutir las modificaciones por

¹ Se acordó que serían dos sesiones como mínimo, de dos horas académicas de duración, aproximadamente.

hacer. En general, si bien los problemas textuales que suelen resaltar a primera vista son las faltas ortográficas, las debilidades más evidentes en estos borradores se notaron en la falta de coherencia de las estrategias de enseñanza y en la definición del texto que escribirían los niños (de hecho, hubo grupo que omitieron esta sección). Los estudiantes enviaron al correo electrónico de las profesoras la segunda versión del texto, para que la revisáramos y recomendáramos los ajustes necesarios. Como se puede observar, estas actividades entran dentro de las estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase *Revisión y reescritura* (Grupo Didactext, 2015).

De igual manera, para la fase de *Edición*, en las clases se puntualizó en torno a las normas de presentación final. En este sentido, y en vista de que se compartirían y valorarían en clase estos textos, se pidió a los alumnos imprimir este trabajo, pero –dado que no todos contaban con recursos económicos para pagar estas impresiones, como también intentando tener una mirada ecológica en cuanto al uso del papel– hicimos unas normas propias de presentación, por ejemplo: la hoja debía tener márgenes de dos cm por cada lado, el interlineado sería de 1,15 y la letra Arial punto 11, y podían imprimir por ambas caras de la hoja. Curiosamente, y tal vez por los esquemas previos que tenían de presentación de trabajos finales en las distintas asignaturas, la mitad de los cursos no siguió las pautas dadas.

Aun cuando en este artículo no se ahondará en este texto, cabe acotar que para recoger evidencias de la implementación de la unidad didáctica por parte de los estudiantes en las escuelas, se solicitó un registro de lo cumplido en la planificación. A modo de llegar a acuerdos en torno a qué aspectos de esas visitas al aula se debían registrar, también se hicieron prácticas orales en clase tomando como base algunas actividades académicas cumplidas por los estudiantes. De esta forma se esperaba que los estudiantes percibieran la importancia de señalar solo los hechos relevantes ocurridos durante su encuentro con los niños.

En lo referente a la fase de *Presentación oral*, también en las clases se llegó a acuerdos sobre lo que se expondría de la unidad didáctica y el registro. Asimismo, se hicieron ejercicios orales al respecto con el propósito de destacar los puntos

más relevantes por comunicar, especialmente en el registro, para que pudieran reflexionar si la planificación de la unidad se había concretado en la práctica realizada.

4. Conclusiones

Comprender la función de las unidades didácticas es fundamental en la formación docente, es el paso previo indispensable cuando se conciben como una estrategia de planificación integral en la educación básica. Esta lectura pasa por una intencionalidad didáctica. Al analizar los procesos de comprensión que el estudiante debe transitar, comienza por el reconocimiento de palabras aunque se tenga previsto que ya los bachilleres están alfabetizados y tienen ese proceso automatizado. Aun así, se evidencian situaciones de recodificación (identificación de expresiones no conocidas o poco usadas) ante las palabras con un significado dudoso.

Por ejemplo, las expresiones *objetivos*, *estrategias*, *situación didáctica*, con frecuencia reflejan inconsistencias conceptuales a pesar de que estos términos son utilizados a lo largo de la carrera y cuando las integran al texto son limitadas las descripciones sobre las mismas. Es importante comentar sobre el significado de las palabras cuando se presentan indecisiones, como estrategia para construir significado y recodificar satisfactoriamente.

En relación con la comprensión del texto, los estudiantes demostraron que en la representación textual fluye mejor el uso de los saberes previos, la elaboración de inferencias porque reconocen la organización de las ideas y proposiciones (microestructura), usan los conocimientos previos sobre las unidades didácticas, infieren y reconocen el saber sobre planificación; información especializada sobre textos profesionales requeridos por el docente.

La generalización y la integración de significados (macroestructura), procesos cognitivos importantes, se fortalecen al preguntar ¿para qué sirven los objetivos en el texto?, ¿son adecuados los contenidos para los objetivos planteados?, ¿cómo se aprecia la secuencia lógica de las actividades en la estrategia?, sucede porque los estudiantes

tienen ideas previas sobre cuál es el contenido de una planificación, cómo se elabora y cuál sería la función que cumple. Para la microestructura y la macroestructura son fundamentales las preguntas apropiadas que estimulen los niveles de comprensión, ubican información a través de la progresión temática.

De los tres subprocesos de la comprensión, la representación situacional impulsa la comprensión global. Es indispensable conocer la estructura de los textos, permite articular la microestructura y la macroestructura para hacer el reacomodo situacional o la ubicación de las unidades didácticas en el mundo profesional del futuro docente.

Respecto a la escritura, así como el profesor media para que el estudiante se aproxime a la comprensión textual, se percibió la necesidad de que los alumnos sean acompañados por un experto (en este caso, los profesores) durante el proceso de composición, especialmente cuando se tienen escasos conocimientos sobre el tipo de texto a redactar. En un semestre tan accidentado fue difícil cubrir en totalidad todos los elementos inherentes a la producción textual, según el modelo Didactext (2015); no obstante se apreciaron ciertos logros, tal es el caso de aquellos grupos que leyeron las lecturas asignadas y efectuaron los borradores previos lograron reescribir las unidades didácticas con mayor adecuación, y su experiencia práctica fue satisfactoria. Nos llamó la atención que, a pesar de haber hecho ejercicios prácticos en clase, algunos grupos no utilizaron la noción de tiempos verbales para la redacción de las unidades didácticas, tanto en la sección Secuencia de estrategias de enseñanza como en el de Registro narrativo. También consideramos significativo que estos futuros docentes vivencien la complejidad del acto de escribir en una planificación, cuyo eje es fomentar la escritura en niños de educación primaria, pues este hecho les hace reflexionar sobre los diferentes elementos a tener en cuenta en su futuro trabajo docente.



Referencias

- Bigi, E. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la educación* (tesis doctoral). Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional. Caracas, Venezuela.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura enfoque lingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Colás, P. (1998). "Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Psicopedagogía". En Buendía, E., Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Madrid: Mc Graw Hill, pp.251-286.
- Didactext, Grupo (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 75-102. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>
- Didactext, Grupo (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219- 254. Recuperado de: http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20_DE_ESCRITURA_DIDACTEXT.pdf
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- La unidad didáctica: un elemento de trabajo en el aula (marzo, 2010). *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6953.pdf>
- Narvaja, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad*. 1ª ed. 10ª reimpr. Buenos Aires: Eudeba.
- Rosa, D. (2016). *Desarrollo de una propuesta didáctica sobre contenidos de ecología en 2º de ESO a partir de situaciones problemáticas abiertas* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. 11ª Edic. Barcelona: Grao.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica