

LA MACRORRELATORÍA Y LA TRANSVERSALIDAD DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Por: Julio César Arboleda¹

La macrorrelatoría representa una herramienta cognitivo discursiva dirigida a potenciar los procesos de investigación en el aula, concediéndole un papel relevante a la producción escrita y la comprensión significativa. En materia de investigación en el aula constituye un instrumento a partir del cual se pueden desarrollar proyectos pedagógicos transversales o específicos para potenciar los procesos de examen, aplicación y generación de conocimientos, favoreciendo el desarrollo de competencias y pensamiento investigativo. Orienta, así mismo, la producción escrita que deben realizar los jóvenes a lo largo del proyecto a través de reseñas críticas, relatorías, ensayos e informes de indagación. En relación con los procesos de comprensión significativa, incluye estrategias y herramientas que permiten examinar y aplicar conceptos y objetos de estudio tales como temas de clase, lecturas de texto y otras formas discursivas que circulan en el proceso de aprendizaje, de forma tal que los sujetos educables o comprendedores le encuentren a estos utilidad y sentido para su vida personal y social.

1. ¿Qué es una macrorrelatoría?

La macrorrelatoría constituye un informe de investigación en el aula, si se quiere una metodología para el desarrollo del pensamiento, de los procesos de lectura, escritura y aprendizaje significativo - vivencial.

Es una herramienta pedagógica-- una metodología de la línea Pedagogía de proyectos, una actividad del plan de estudios--, que se explicita a través de un informe escrito sobre un *proceso investigativo* realizado en y desde el aula por un estudiante o un grupo de estudiantes de pregrado o postgrado, mediante el cual se examina e interpreta, a través de representaciones semióticas² (mapas cognitivos, mapas conceptuales, entre otras), el contenido relevante de uno o más temas de clase; se aplica los conocimientos (nuevos y previos) en una situación o contexto real o posible; analiza valores relacionados con el tema objeto de investigación (de ser posible,

¹ Docente Universidad Santiago de Cali (Colombia). Director científico Fundación Penser.

² Entre otras, organizadores gráficos tales como los mapas cognitivos, contrafácticos, operadores conceptuales, mapas axiológicos, reseñas críticas, ordenadores inteligentes y reflexiones laterales, relatorías, Óvalos inteligentes (Arboleda, 2005), redes semánticas, una y otra orientadas a favorecer actividades cognitivas tales como la comprensión y producción de textos, y en general el desarrollo del pensamiento, la aptitud investigativa y la consciencia cognitiva.

algunos individuales, corporativos o de la institución educativa), endogenizando cada uno, confrontándolo consigo mismo, sintonizándolo en su experiencia individual o social; describe el aporte que a este laboratorio le hacen diversas asignaturas que cursa, se genera ideas, que desarrolla en un metatexto (texto propio), orientadas a recrear o enriquecer el estudio y/o el estado del conocimiento de la temática objeto de indagación, y emplea estrategias metacognitivas para evaluar, controlar y regular sus propios desempeños en cada uno de estos procesos.

Se trata de que los estudiantes aborden con cierto rigor investigativo una situación temática (léase problemática) de las asignaturas o módulos *fuertes* del curso, escogida por ellos mismos entre una gama de temas integradores (léase, correlacionados) propuestos por el docente de la asignatura o los docentes del curso. Hace explícitas las intenciones del proceso pedagógico - investigativo y de las estrategias, tareas y actividades inherentes a este, lo que genera un ambiente más propicio -- verbigracia la construcción de una red dinámica de interacciones e intercambios comunicativos entre los distintos participantes del proceso en referencia (profesor, estudiantes, expertos, sujetos virtuales, entre otros) -- para que los estudiantes asuman el proceso con cierta consciencia, se apropien del conocimiento, lo vivencien, elaboren interpretaciones e infieran el sentido de lo aprendido y de la experiencia en general.

Constituye un modelo pedagógico de investigación en el aula para el aprendizaje significativo-vivencial y el desarrollo del pensamiento. El proceso pedagógico es dinamizado a través de un proceso investigativo mediante el cual se determinan propósitos, marcos problemáticos y referenciales, metodologías para la materialización de metas, el procesamiento de información, la aplicación, vivenciación y producción de conocimientos, y en el cual la lectura comprensiva y la producción de informes y textos con sentido adquiere trascendental importancia.

2. Enfoques cognitivo- discursivos

2.1 La hipótesis bidireccional

La macrorelatoría, que precisa el desarrollo de relatorías y reseñas críticas, se corresponde con la visión cognitiva discursiva interactiva, particularmente con la hipótesis bidireccional sobre las conexiones lectura – escritura, según hemos expresado en otro espacio (Arboleda, 2005 A, B). En virtud de esa perspectiva, estos procesos, no obstante conllevan por separado dominios específicos, son interactivos y constructivos pero a la vez interdependientes, interrelacionados, utilizan un sustrato de conocimiento común: estrategias y operaciones cognitivas y metacognitivas, entre otras que favorecen la comprensión y producción discursiva y conceptual

(las estrategias y herramientas metacognitivas juegan un papel relevante en el proceso - lecto escritor). La relatoría cognitiva se enmarca dentro de la categoría de las relatorías globales, que constan de una reseña crítica y un metatexto. Su elaboración precisa la construcción de significados y sentidos a partir de un texto u objeto de lectura o acercamiento, hasta generar conocimientos a partir de la misma, vía la producción discursiva, es decir la elaboración de metatextos. Tanto la construcción de significados para la lectura como para el texto escrito debe presentar cierto nivel de complejidad, generar significados textuales articulados a una idea central, y en general lograr niveles de coherencia global y local.. Tal conexión permitiría, además y según Parodi (2.000), ahorrar energía al sistema cognitivo del lector/escritor.

La relatoría responde en cierta medida a la necesidad de crear enfoques y modelos integradores que aboguen por el trabajo colaborativo de la lectura y la escritura en el aula. Se trata de ir más allá de aquellos centrados en uno de los dos procesos, o de concederles una importancia parcial. Por caso, tomar en cuenta, pero no reducir ahí nuestro trabajo, la idea expresada por Calkins, (1994), citada por Parodi, quien discute las prácticas pedagógicas que convierten la escritura en un relleno o elemento instruccional que se inserta un poco en procesos donde se toma la lectura como lo primario, y para quien el desarrollo de la conexión lectura-escritura es viable sólo mediante el taller de escritura, y la enseñanza-aprendizaje de la lectura debe ser resultado del desarrollo de la escritura. En la relatoría, por el contrario, el centro lo ocupan uno y otro proceso. Ahora detengámonos en la perspectiva de fondo.

2.2 La perspectiva discursiva interactiva

Los procesos de producción y comprensión textual favorecen en gran medida la competencia discursiva y la construcción de los sujetos; esclarecer el lenguaje y usarlo es en últimas una forma de esclarecerse uno mismo. En este sentido y desde una perspectiva cognitiva y discursiva, estrategias y herramientas como las relatorías, los mapas cognitivos, entre otras representaciones semióticas que incluye la macrorrelatoría, aportan a ambos procesos. La relatoría vivencial, por caso, permite al sujeto lector – escritor explorarse a sí mismo durante estos procesos, confrontarse desde la lectura o la producción escrita, acción sustantiva para la comprensión conceptual y discursiva.

Desde una perspectiva discursiva / interactiva del lenguaje, tal como las teorías del discurso de basamento social, si se quiere dialógico, intersubjetivo, polifónico e interactivo, con exponentes del tipo Batjín y Ducrot, la práctica enunciativa comporta una relación intersubjetiva donde

confluyen la organización compleja de lo real y lo discursivo, donde se interiorizan las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, la situación común y corriente de todo uso del lenguaje es el diálogo, la polifonía. Es la característica por excelencia de las prácticas discursivas de los seres humanos. Por ejemplo, la obra.

Para Bajtin (97), citado por Adam (1999), cuya traducción hace Martínez (2.000), esta siempre apunta, de diversas formas, a la respuesta del otro, a una comprensión de respuesta activa. En esta línea la relatoría, como toda obra, como todo texto oral o escrito, construye una situación social de enunciación, es resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas. Sirve esta finalidad a través de varios medios: en la *reseña crítica*, elemento constitutivo de la relatoría cognitiva, el relator dialoga, esto es construye *su* reacción (la de los *yoes* encarnados en sí mismo: otros autores con pensamientos afines, creencias, etcétera) frente a lo expresado por parte del locutor/ autor del texto objeto de lectura; de acuerdo con su nivel cultural, de conocimiento, sus estructuras socioafectivas, deja ver las voces diversas comprendidas dentro del enunciado, sumergiéndose como interlocutor y enunciatario en un intercambio verbal que está más allá del texto que escribe y del objeto al que se adhiere y/ o separa: hace parte de las obras a las cuales responde y a aquellas que *le responden*.¹ Desde el *metatexto*, el otro componente de éste tipo de relatoría, el relator pretende ejercer una influencia didáctica sobre el lector para lograr la adhesión de su convicción, para suscitar su apreciación crítica; con su producción y como locutor, instaura la presencia de un interlocutor, predetermina, predice y anhela una posición o respuesta activa por parte de éste.

Además de estas perspectivas, el análisis crítico del discurso (ACD), fundamenta la formación de pensamiento autónomo al que contribuye la macrorrelatoría como sortal de herramientas y estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. El objetivo específico de esta corriente discursiva es contribuir a formar la ciudadanía democrática (Van Dijk, 1999; Cassany, 2004), particularmente formar lectores democráticos, lectores autónomos y conscientes, capaces de advertir todo intento de manipulación a través del discurso. Según este enfoque la comprensión

¹ El relator / lector deja ver en su reseña las voces que habitan en el enunciado, tanto la(s) del locutor/autor, las suyas propias y la del enunciadador referido o discurso ajeno. Hablo de *las voces del enunciatario* o lector para quienes en el análisis discursivo relacionado con los procesos de enunciación tienen el parecer de que este sujeto del acto enunciativo es una sustancia homogénea. Basado en la percepción de Todorov (82) frente al sujeto, particularmente respecto a que el *yo es otro*, es decir que uno puede descubrir a los otros en uno mismo, pienso en la posibilidad que al precisar la reacción de un lector frente a otras voces, se intente esclarecer a los otros que residen en cada uno de los enunciatarios. Por caso que yo como lector intente descubrirme en mis reacciones, esto es identificar cual o cuales de mis *yoes* gravitan en un intercambio o toma de posición: el yo emocional (o los *yoes* emocionales, tanto los de mis emociones negativas como los de mis emociones positivas), el yo volitivo, el yo motivación, el yo inteligente, el yo pensamiento lógico, el yo pensamiento crítico, el yo pensamiento creativo, el yo pensamiento autónomo, el yo pensamiento hacedor, el yo pensamiento lateral, etcétera; y cuales *yoes* intrínsecos a un enunciadador dialogan o entran en tensión con los de otro. Si ello tiene sentido, resultaría importante para determinar la naturaleza de las emisiones, de las reacciones, de los intercambios y tensiones presentes en los enunciados. Pero esta una temática que apenas estoy abordando e invito a reflexionar y considerar en acercamientos discursivos futuros.

crítica es una condición para saber vivir en democracia, pues esta demanda de los ciudadanos diferentes - léase altas - capacidades, habilidades, destrezas y actitudes cognoscitivas, además de otras de tipo socioafectivo.

3. Componentes ⁵

Por fines prácticos hemos decidido en esta ponencia abordar la explicación de los componentes de una macrorrelatoría, sea esta *genérica* (si se realiza sobre temáticas de diversas asignaturas de estudio correspondientes a una o varias áreas) o *específica* (si se realiza a partir de una temática de una sola asignatura), mediante notas a pié de página, incluyendo esporádicamente un ejercicio desarrollado por un grupo de estudiantes de primer semestre del programa de Instrumentación Quirúrgica de la Universidad Santiago de Cali. Se explican solo aquellos puntos de la estructura que constituyen nuestra propuesta.

INTRODUCCIÓN (Generalidades sobre el tema/problema, propósitos del estudio, metodología de exposición) ⁶

1. PRELIMINARES ⁷

⁵ Si la comunidad de investigación (los estudiantes, profesores y/o administrativos) lo estima conveniente, puede enriquecer, suprimir o adicionar puntos o etapas del proyecto o trabajo de estudio contempladas aquí. Debe sí determinar las normas sobre la presentación del informe.

⁶ Es el apartado o sección donde el relator o los relatores describen en uno o dos párrafos:

- a) **generalidades** o abrebocas sobre el tema o la situación de aplicación;
- b) en otro párrafo, los **propósitos** de la macro-relatoría en referencia: unos se refieren a comportamientos, valores o competencias cognoscitivas del tipo concertación, creatividad, análisis, crítica, planeación, inducción, contextualización, contraejemplificación, contrafactibilización, entendimiento, comprensión (*propósitos cognitivos*); otros más serán los *propósitos del hacer, praxeológicos o procedimentales*, tales como graficar, construir, experimentar, utilizar, generar, elaborar, aplicar, observar o entrevistar; y otros más se referirán a valores o competencias sociales y afectivas tales como la solidaridad, la participación, la autonomía, la inclusión, la tolerancia, el afecto, la amistad, el trabajo en equipo (*propósitos del ser o axiológicos*); otros.

⁷ En cuanto al **tema genérico**, se relaciona el nombre del tema o temas escogidos para su aplicación en la macrorelatoría: por caso algunos estudiantes de pregrado optaron por el tema **El Sistema respiratorio**. Su **tema específico** o delimitado fue **Enfermedades del Sistema respiratorio**. La **interrogante** que recogía su gran inquietud o expectativa: **¿Por qué se afecta el Sistema Respiratorio?**

Ejes temáticos: si la macrorrelatoría es utilizada como proyecto pedagógico en sentido específico, se podría entonces mencionar los ejes temáticos o hilos medulares conceptuales del área, asignatura o módulo, que atraviesan el Proyecto.

- 1.1 Tema genérico
- 1.2 Tema específico
- 1.3 Interrogante

2. PROBLEMA ⁸

- 2.1 Planteamiento y descripción
 - 2.1.1 Síntomas/Causas
 - 2.1.2 Consecuencias
 - 2.1.3 Aporte
 - 2.1.3.1 Personal
 - 2.1.3.2 Institucional
 - 2.1.3.3 Social
- 2.2 Formulacion ⁹
- 2.3 Sistematización

3. OBJETIVOS / LOGROS /COMPETENCIAS ¹⁰

- 3.1 GENERALES
- 3.1 ESPECIFICOS

4. JUSTIFICACIÓN ¹¹

⁸ Este apartado recoge el esquema clásico de plantear, formular y sistematizar el problema. En cuanto al **planteamiento** los estudiantes describieron *síntomas, causas y pronóstico o consecuencias negativas (las positivas van en el punto Justificación)*. Los *síntomas* son hechos o manifestaciones que expresan el problema o la necesidad de abordar una inquietud respecto al tema seleccionado y delimitado. Estos se acompañan de *causas* o posibles motivaciones, detectadas por ellos mismos o relacionadas *en* o *inferidas de* los textos consultados. Se realiza un Pronóstico, es decir se relacionan las *Consecuencias negativas* que podría traer el hecho de continuar el problema (consecuencias internas, externas, personales, sociales u otras acordadas o de interés).

⁹ La *formulación del problema* puede coincidir con la *interrogante*, que recoge la inquietud en torno al estudio, expresada en preliminares; la *sistematización* fue realizada por los estudiantes mediante los siguientes subinterrogantes (o preguntas necesarias para abordar la gran pregunta): ¿Cuáles son las generalidades del sistema respiratorio? ¿Cuáles son las características de la tuberculosis, la neumonía, la pleuresía y la bronquitis? ¿Por qué se agudizan estas enfermedades? ¿Cuál es la etiología, tratamiento y rehabilitación correspondiente a cada una de las enfermedades que se presentan en el sistema respiratorio? ¿Cuáles son los avances más recientes, incluyendo prevención y exámenes, en materia de enfermedades respiratorias?

Sobre el particular pueden consultarse las observaciones que hago en el texto "Métodos e Instrumentos de investigación" (Arboleda y Arredondo, 1998) .

¹⁰ Se expresan las finalidades (logros) de tipo genérico y específico que se quieren alcanzar. Sólo cuando la macrorrelatoría se usa como instrumento para el Proyecto Pedagógico, en lugar de objetivos se habla de logros o metas, y en consecuencia es necesario incluir las competencias y/o desempeños esperados. Este aspecto relacionado con competencias / desempeños se puede ver en la elaboración de la **matriz Fem** recogida en el punto de **evaluación**.

5. MARCOS DE REFERENCIA ¹²

5.1 MARCO TEORICO/RESEÑAS CRÍTICAS ¹³

5.1.1 Mapas cognitivos/ Representaciones semióticas (R.S.).

5.2 MARCO CONCEPTUAL ¹⁴

5.2.1 Mapas cognitivos/ R. S.

5.3 MARCO CONTEXTUAL

5.3.1 Macrocontexto (Descripción del entorno o contexto pertinente: institucional, social, político, cultural, entre otros que acuerde la comunidad que indaga)

5.3.2 Microcontexto (describir el contexto macro, que puede ser el internacional o aquellos que influyan en estudio o permitan realizar comparaciones diversas).

5.4 MARCO LEGAL (lo que diga la normatividad sobre la cuestión)

6. METODOLOGÍA / LABORATORIO / TRABAJO DE CAMPO ¹⁵

6.1 Tipo de proyecto o estudio / Enfoques pedagógicos ¹⁶

¹¹ El relator señala y sustenta ampliamente las razones por las cuales: a) le parece importante desarrollar la macrorrelatoría sobre el tema del estudio; b) desea ampliar y aplicar el conocimiento en una situación particular; c) la metodología que se utiliza, d) el beneficio que traería el desarrollo de la macrorrelatoría, por un lado, para el entorno natural, social, institucional, científico o cultural, y por otro, para sí mismo; e) considera viable realizar la actividad, incluida la metodología elegida.

¹² En consonancia con la investigación clásica, la macro- relatoría podría involucrar el estudio de los marcos teórico, conceptual, contextual y legal.

¹³ El *marco teórico* solicita realizar **reseñas críticas** de textos, literatura y documentos diversos, incluidos aquellos que expresan los *antecedentes* del estudio, a fin de determinar ideas, elaboraciones, conceptos y en general conocimientos sobre el tema-problema. Valga recordar que una reseña crítica es un texto académico en el cual se relacionan ideas importantes expresadas en un texto, conferencia, pintura o vídeo, y la opinión o posición del lector o lectores; además describe la fuente: título del texto, autor, editor, ciudad, fecha.

Además de las reseñas, para abordar el estudio de los documentos puede aplicarse algunos mapas cognitivos. Entre los *mapas cognitivos* o representaciones semióticas – sin estas representaciones no hay conocimiento, dicen Duval (99), Gall- Gall (97)-- que permiten examinar los libros de texto y documentos, encontramos: Analíticos, Lectura lateral, Reflexión panóptica, Mapas conceptuales, los mapas denominados Buen juicio, Relatorías y Mapatextos. (Estas y gran parte de las representaciones semióticas sugeridas en diversas fases de la macrorrelatoría, se encuentran en mi texto *Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento -2.000*).

¹⁴ En este apartado se elabora un **glosario analítico**. Este consiste en identificar, definir y comentar los términos o conceptos más importantes, tanto del contenido temático como del problema específico. Luego de la definición se procede a comentar cada término o expresión, destacando su importancia dentro del estudio. Herramientas cognitivas que también aportan en la caracterización y análisis de los conceptos, son los mapas cognitivos o representaciones semióticas denominados Aclarador conceptual, Proposición de relación, Ordenadores inteligentes, Conceptuales laterales, Operadores conceptuales y Lexicográficos, entre otros.

¹⁵ Cuando la intención explícita de la macrorrelatoría son los procesos de comprensión y producción textual, dentro de la planificación de actividades, profesores y estudiantes deben contemplar el manejo de modelos discursivos de estructuras, producción, comprensión y metacompreensión de textos, incluidos los modelos lógicos de argumentación, sean estos formales o, preferiblemente, los basados en la contradicción y la posibilidad. Es en esta línea que podríamos advertir la apertura que entrañan los mapas cognitivos y las macrorrelatorías.

6.2 Cronograma de actividades (actividad y tiempo por horas, semanas o meses)

6.3 Trabajo de campo / Aplicación ¹⁷

6.3.1 Cuestionarios (formulario de la encuesta o entrevista)

6.3.2 Observación directa (descripción de un caso o fenómeno relacionado con el problema o estudio)

6.3.3 Resultados (sistematización y análisis de las respuestas al cuestionario)

6.4 Población / Recursos ¹⁸. Se relaciona la población que desarrolla el proyecto (docentes, estudiantes, otros) y la población objeto o a la cual va dirigido el estudio.

7. ACERCAMIENTO CURRICULAR ¹⁹

7.1 Asignatura:

7.2 Asignatura :

7.3

¹⁶ Se relaciona y sustenta el tipo de estudio (si es descriptivo, analítico o propositivo) o de proyecto (si es un proyecto pedagógico de aula, institucional). El **enfoque pedagógico(s)** se menciona sobre todo cuando la macrorrelatoría constituye explícitamente un **proyecto pedagógico**, es decir una herramienta para desarrollar el plan de área, para involucrar las disciplinas y cursos del área; en este caso se nombra y comenta las teorías o metodologías que inspiren o direcciones la acción pedagógica: el constructivismo, la pedagogía cognitiva y la pedagogía por proyecto de vida, entre otras que favorecen el aprendizaje significativo y la investigación en el aula.

¹⁷ Este apartado sirve el propósito de enriquecer el concepto temático mediante el aporte empírico y la vivenciación. Implica el desarrollo de actividades tales como la observación y las entrevistas, o el desarrollo de actividades prácticas bien sea de tipo psicomotriz, cambio de hábitos, comportamientos, elaboración de productos, asistencias, trabajos en la comunidad, etcétera, de acuerdo con los propósitos del proyecto.

Para la *entrevista* se elaboran cuestionarios dirigidos a expertos y no expertos en los temas general y específico, es decir en el problema de estudio y en el tema al que tal objeto de desarrollo pertenece; de igual modo, a personal que tenga alguna relación con la temática. Es viable preguntar por experiencias personales y sociales, conocimientos últimos, avances científicos y tecnológicos, creencias, ideas, conceptos, costumbres, métodos particulares; asimismo, solicitar propuestas, ideas alternativas, hipotéticas. En observación directa —nuestros estudiantes siguieron a un paciente--se avistan procesos, comportamientos, desempeños, hábitos o estructuras (la empresa, la familia, la institución, la comuna, el barrio). Es importante registrar lo observado en el diario de trabajo para luego organizar y analizar información. Se puede aprovechar la entrevista, visitas, observaciones o *encuentros*(con grupos o comunidades con las que se va a charlar, a realizar algún trabajo o a las que se va a ayudar) para filmar o grabar, de modo que la macrorrelatoría incluya estos documentos. Finalmente, se presentan los *resultados* de todo el trabajo de campo.

¹⁸ Describir los **recursos humanos** (las personas que tienen que ver con el proyecto: estudiantes, profesores, personas a entrevistar o estudiar, colaboradores, etcétera), **físicos** (se relaciona los espacios que se aborden), **didácticos** (los que sirvan para mediar en un aprendizaje, puede incluir el recurso anterior) y los instrumentos de **evaluación** (matrices, estrategias, criterios de evaluación del aprendizaje (co-evaluación)

¹⁹ Se relacionan las asignaturas o módulos que más aportan al problema de estudio. Asignatura por asignatura o módulo por módulo, se destacan los temas de aquellas que alimentaron el estudio de macrorrelatoría. Por cada asignatura hay que señalar cada uno de los temas que se pudieron correlacionar con el estudio, explicando y mostrando con ejemplos concretos los resultados, sus beneficios, el aporte al desarrollo de la aplicación. He advertido que los procesos educativos se han enriquecido en las universidades y colegios que hemos asesorado en la aplicación de macrorrelatorías: Universidades Autónoma de Occidente, Católica Lumen Gentium, Santiago de Cali, Unilibre, Cooperativa de Colombia, colegio Coomeva, Lancaster, Ramón Franky Galvis, entre otras instituciones desde educación básica hasta universitaria de la ciudad de Cali-Colombia). Se trata de un trabajo de transversalización del conocimiento mediante el cual los estudiantes aplican en lo posible el conocimiento específico del problema abordado a las temáticas de estudio que desarrollan con los profesores del curso.

8. ACERCAMIENTO AXIOLÓGICO ²⁰/ PROYECTO DE VIDA ²¹

Análisis de valores

9. METATEXTO ²² / PRODUCCIÓN

Cuentos, ensayos, dramatizaciones, artículos, reflexiones laterales

10. AUTOEVALUACION ²³ / METACOGNICIÓN

10.1 Matriz Fem ²⁴

²⁰ Aquí se analiza algunos de los valores y principios institucionales y para la vida que guardan una relación íntima con el tema - problema de estudio. Para ello se aplica los mapas cognitivos denominados **Axiológicos**. La utilización de estos mapas demuestra que es otra forma de practicar en buena medida no sólo valores sino también de comprender el tema al cual se aplican. En efecto, todo tema de clase en cualquier asignatura, incluida matemáticas, se puede abordar desde determinados valores, a fin de enriquecer su estudio y la reflexión y ejercicio de estos. El desarrollo precisa señalar fallas, éxitos, y planear actividades y estrategias de mejoramiento. Las herramientas Lectura hacedora y *Axiológico vivencial* permiten, entre otros aspectos, la confrontación consigo mismo, y en consecuencia, la posibilidad de cambio actitudinal, de autocontrol y direccionamiento personal.

²¹ Dado que la macrorrelatoría está fundada en diversos enfoques pedagógicos, entre estos la *Pedagogía por proyecto de vida*, en este punto los relatores o estudiosos relacionan actividades que realizan para que el estudio produzca valores agregados en su proyecto de vida: actividades para el cambio o potenciación de hábitos o actitudes, lograr mejores estados o formas de vida, o solamente para examinarse en las dimensiones que forman la estructura de su personalidad; en este caso se aplica el mapa cognitivo Vivencial.

²² Cuando se aborda el estudio de un libro o tema, no basta con reseñarlo; es preciso ir más allá de este proceso y desarrollar ideas originales: elaborar un metatexto. El *metatexto* es un texto *proactivo* (analítico, crítico, sugerente), escrito por el estudiante(s) como resultado de su experiencia de macrorrelatoría. Constituye un discurso donde el sujeto epistémico desarrolla ideas, preferiblemente originales, a partir de sus dudas, conocimientos e inferencias creativas, valóricas y causales, entre otras, que le provoca el proceso investigativo. El Mapatexto y la Reseña o Lectura lateral son herramientas semióticas que orientan la confección del metatexto. Sobre los mismos, ver Arboleda 96 y Arboleda 2.000. Puede abarcar los resultados, conclusiones y recomendaciones de la investigación, caso en el cual no es necesario que aparezcan estos al final del informe. Se propone que todo informe de macro relatoría recoja un ensayo o artículo, como forma de metatexto. En Preescolar los metatextos que más se elaboran son los dibujos y dramatizaciones. El ensayo como posibilidad de metatexto

²³ El Asesor metodológico o docente decide con sus estudiantes sobre la inclusión de este punto y de la matriz Fem en el informe. En todo caso, en la macrorrelatoría como proyecto pedagógico es pertinente **co-evaluar**. Que tanto el estudiante como el docente participen (incidan) en la medición y valoración de los propios procesos de aprendizaje y formación integral, esto es de formación y desarrollo en lo psicológico o mental (cognitivo, afectivo), biológico, social, histórico, cultural y político; acordar y negociar en conjunto valoraciones, significados, percepciones y decisiones; reconocer-se y aceptar-se como subjetividades específicas; aprender del otro sin distinciones de ninguna índole. Las matrices Fem (Fallas, Éxitos, Estrategias de Mejoramiento) y Mapadofa sirven este propósito.

²⁴ El ejercicio de autovaloración de los procesos de abordaje del objeto es inherente a esta herramienta pedagógica de aprendizaje e investigación. A lo largo de la macrorrelatoría los estudiantes y docentes crean pausas para el autoexamen o *metacognición*, en razón de advertir fallas, obstáculos y éxitos, a fin de tomar decisiones adecuadas, predecir consecuencias, planificar nuevas actividades, acaso reorientar el trabajo, proponer metas, estrategias, actividades y acciones que conlleven procesos de (auto)corrección y (auto)control. Instrumentos que apoyan este proceso de evaluación son las matrices Fem axiológico, Fem de competencias y Fem metacognitivo, Mapadofa, Mapa estratégico, Plan de crecimiento, Plan axiológico, mapa cognitivo Vivencial, Laboratorio de vivencialción y los Hacedores, recogidas en nuestro texto *Mi proyecto de vida*, 2.001. Una y otra son básicas también como herramientas que aportan al proceso de toma de conciencia de la comprensión.

11. A MODO DE CONCLUSIÓN

RECOMENDACIONES

NOTAS Y CITAS

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ARBOLEDA, Julio César. *Estrategias para la comprensión significativa*. Edit Magisterio, Santa fe de Bogotá, 2005.

_____. *Estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas*. En: *Memorias Diplomado relatorías de investigación en el aula*, UAO, 2005.

_____. *La relatoría intertextual*. Seminario Internacional de lectura y escritura. Cátedra UNESCO- Univalle, Memorias, Santiago de Cali, Agosto 2003.

_____. *Metodología del aprendizaje por comprensiones, competencias y proyectos de vida*. Universidad Autónoma del Cauca, Popayán, 2007.

CASSANY, Daniel. *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En: *Revista Lectura y vida*, Año XXV- N 2, Junio 2.004, pgs 6-23.

GRAY, D. *Las dimensiones de la comprensión*. *Rev Int. Magisterio*, No 14, 2005, pag 2

JARAMILLO F, Rosario. *La noción de competencia y la propuesta de enseñanza para la comprensión*. *Rev Magisterio* No 14, pag 33, 2005.

LÓPEZ-ARCINIEGAS. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*, UNESCO Univalle, 2004.

MARTÍNEZ, M C. *Discurso y aprendizaje*. UNESCO – Univalle, 2005.

RINCÓN, G y Otros. *Enseñar a comprender textos en la universidad*. Universidad del Valle, Colombia, 2005.
