

El mentefacto conceptual como estrategia de lectura en octavo grado

The conceptual mindfact as a reading strategy in eighth grade

O mentefato conceitual como estratégia de leitura no oitavo grau

Jhon Alexander Monsalve-Flórez^{a*}

^{a*}Magíster en Semiótica, monsalve-jhon@hotmail.com, ORCID 0000-0001-9853-9079, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

Forma de citar: Monsalve, J. A. (2018). El mentefacto conceptual como estrategia de lectura en octavo grado. *Perspectivas*, 3(2), 96-109.

Recibido: Febrero 01 de 2018

Aceptado: Junio 07 de 2018

Palabras clave

Didáctica de la lengua
Estrategias de lectura
Mentefacto conceptual
Pedagogía Dialogante
Secuencia didáctica

Resumen: Este artículo de reflexión presenta los resultados de una intervención didáctica consistente en la orientación del uso de mentefactos conceptuales como estrategia de lectura, mediante el modelo de Pedagogía Dialogante desarrollado por Julián de Zubiría Samper, con el fin de comprender las facilidades y dificultades de esta estrategia en una muestra de estudiantes de bachillerato. Para ello, se propone, a partir de una investigación-acción, una secuencia didáctica estructurada en cinco momentos, transversalizada por textos argumentativos alusivos a la Masacre de las Bananeras: 1) Prueba diagnóstica, centrada en presaberes en torno a la organización de mentefactos; 2) Orientación de reconocimiento macroproposicional, enfocado especialmente en la redacción de oraciones isoordinadas; 3) Mediación para la identificación de proposiciones excluyentes, a partir de las ideologías que se contraponen en los discursos argumentativos abordados en clase; 4) Comprensión de las supraordinaciones e ifraordinaciones en los textos y elaboración de diagramas mentefactuales; y 5) Evaluación por parte de los estudiantes sobre las dificultades y comprensiones durante el uso de esta estrategia. Luego de la intervención, se hace necesario replantear el camino para la identificación de proposiciones excluyentes que constituyen uno de los procesos más importantes en la elaboración de mentefactos.

*Autor para correspondencia
Jhon Alexander Monsalve Flórez
monsalve-jhon@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.eq/>

2590-9215© 2017 Universidad Francisco de Paula Santander. Este es un artículo bajo la licencia CCBY

Keywords

Conceptual mindfacts
Dialoging Pedagogy
language didactics
learning unit
reading strategies

Abstract: This article presents the results of a didactic intervention in the guidance on the use of conceptual mindfacts as a reading strategy, through the model of the Dialoguing Pedagogy developed by Julián de Zubiría Samper, in order to understand the strategy strengths and difficulties in a sample of high school students. For that purpose, it is proposed, through an action research, a learning unit transversed by argumentative texts alluding to the Banana massacre and structured in five moments: 1) Diagnostic test, aimed at prior knowledge about the organization of mindfacts; 2) Orientation of macropropositional recognition, mainly focus on the drafting of isoordinate sentences; 3) Mediation for the identification of excluding propositions, through the ideologies opposed in the argumentative discourses addressed in class; 4) Understanding of superordination and ifraordination in texts and creation of mindfactual diagrams; and 5) Assessment by students about the difficulties and understandings during the use of the strategy. After the intervention, it is necessary to reconsider the way for the identification of excluding propositions which are one of the most important processes in the creation of mindfacts.

Palavras chave

Didática da linguagem
Estratégias de leitura
Mente conceitual
Pedagogia dialógica
Seqüência didática

Resumo: Este artigo reflexão apresenta os resultados de uma intervenção educativa que consistem orientação usando mentefactos conceito como estratégia de leitura, utilizando o modelo da pedagogia dialógica desenvolvido por Julian de Zubiría Samper, a fim de compreender as facilidades e dificuldades desta estratégia em uma amostra de estudantes do ensino médio. Para este fim, propõe-se, a partir de uma pesquisa-ação, uma seqüência estruturada didática cinco vezes, integrada por textos argumentativos alusiva ao Slaughter do Bananeras: 1) teste de diagnóstico, com foco em presaberes em torno dos mentefactos organização; 2) Orientação do reconhecimento macropropositivo, focado especialmente na escrita de sentenças isoordenadas; 3) Mediação para a identificação de proposições excludentes, com base nas ideologias que se opõem nos discursos argumentativos abordados em aula; 4) Compreensão das supraordenaciones e ifraordenaciones nos textos e elaboração de diagramas mentefactuais; e 5) Avaliação pelos alunos sobre as dificuldades e compreensões durante o uso desta estratégia. Após a intervenção, faz-se necessário repensar o caminho para a identificação de proposições excludentes que constituem um dos processos mais importantes na elaboração de mentefatos.

1. Introducción

El presente artículo de reflexión expone los resultados de una intervención didáctica que surge de la línea “Prácticas pedagógicas”, del Grupo de Investigación *Cultura y Narración en Colombia* (Cuynaco), de la Universidad Industrial de Santander. Se considera que, según los fines y la trascendencia cognitiva, afectiva y pragmática de la experiencia didáctica que se describe en este artículo, el modelo más acorde es la Pedagogía Dialogante, que se desarrolla, dentro de una metodología cualitativa de la investigación-acción, según el siguiente propósito: Intervenir didácticamente en el uso del mentefacto conceptual como estrategia en procesos de lectura en el grado octavo del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento (Girón, Santander), con el fin de comprender las facilidades y dificultades de esta estrategia de lectura en una muestra de estudiantes de bachillerato¹.

En principio, la Pedagogía Dialogante comprende, por una parte, los procesos educativos orientados al desarrollo del educando más que al aprendizaje de contenidos y, en otra instancia, reconoce el rol mediador del maestro en la construcción de los saberes, más que la imposición unidireccional que caracterizaba al profesor de la escuela tradicional o la cuasi-invisibilidad del docente en los modelos autoestructurantes propios de la Escuela Nueva. La Pedagogía Dialogante se nutre directamente del constructivismo, aunque con ciertas distancias entre la razón y la afectividad.

Basado en Wallon, Julián De Zubiría Samper (2014) concibe tres dimensiones humanas que determinan el favorecimiento del desarrollo en detrimento del aprendizaje aislado: “La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa (...)” (p. 197). Entonces, se disocian estas cualidades de un enfoque academicista, centrado en contenidos, y se torna, por su parte, muy congruente la relación de estas dimensiones con un enfoque por competencias,

en el que se potencia la cognición, la praxis y la sensibilidad, de manera oportuna dentro de las prácticas pedagógicas y didácticas.

En el mismo sentido, De Zubiría Samper (2014) critica los modelos heteroestructurantes y autoestructurantes que caracterizaron, sobre todo, los enfoques tradicionalistas y de Escuela Nueva. La razón del cuestionamiento radica en el rol del maestro; para el autor, la escuela tradicional concibe al niño como una “tábula rasa que recibe desde el exterior los conocimientos y las normas acumuladas tradicionalmente” (p. 81). Es decir, el profesor es quien aporta los conocimientos que el niño necesita, según parámetros establecidos socialmente, para que acepte formas propias del mundo circundante. La relación con la educación bancaria, criticada por Freire (1970), es más que evidente: “El educador aparece como su agente indiscutible [de la educación], como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (p. 171). Desde esta perspectiva, y retomando los argumentos de Julián de Zubiría Samper (2014), “La función de la escuela consiste en dirigir esta transmisión de una manera sistemática y acumulativa para garantizar que el niño se convierta en adulto y acepte las maneras de ver, sentir y actuar de la sociedad” (p. 81). Por su parte, la Escuela Nueva, en contravía de la educación tradicional, otorga al niño la posibilidad de autoconstruir el conocimiento, a partir de la experiencia: “Sus intereses [los del niño] deben ser conocidos y promovidos por la escuela y aun más, ésta debe garantizarle la autoconstrucción del conocimiento, la autoeducación y el autogobierno” (p. 116). Para ello, la figura del maestro se desdibuja; no dialoga, no debate, ni media entre el conocimiento y el estudiante, sino acompaña la experiencia.

El modelo constructivista cuenta con postulados que siguen contrariando las prácticas educativas de la escuela tradicional y mantiene, en parte, la característica autoestructurante del aprendizaje. La cualidad de la construcción autónoma de los saberes se limita a lo cognitivo, según lo expresa De Zubiría Samper (2014), debido a la carencia de

¹ Este objetivo surge, en parte, de la ausencia de experiencias didácticas publicadas que tomen como estrategia de lectura en bachillerato la elaboración de mentefactos conceptuales. Existen trabajos que han tenido presente la organización mentefactual en el ámbito universitario (Rojas Álvarez, 2005; Ibáñez Pinilla, 2006), pero, en la búsqueda del estado del arte realizada hasta el momento, se evidencia que en las aulas de educación básica y media no se ha considerado esta estrategia, y, por tanto, tampoco se han analizado las dificultades y facilidades del uso del mentefacto en procesos de lectura en colegios.

metacognición y afectividad sobre los contenidos que se aprenden.

Por razones propias del contexto en que se propone el hacer constructivista, se excluye la sensibilidad como parte de la formación del individuo. Julián de Zubiría Samper (2014) expone como otra debilidad de estos enfoques: “la subvaloración de los procesos valorativos y actitudinales” (p. 169), que sí están presentes en la dimensión afectiva que favorece el desarrollo del ser humano, según el modelo de Pedagogía Dialogante.

Por lo anterior, para la intervención didáctica propuesta, se define como paradigma la Pedagogía Dialogante, debido a la pertinencia que este modelo ofrece para el fortalecimiento de competencias de lectura en cuanto a lo cognitivo, lo afectivo y lo pragmático. En el mismo sentido, se considera la mediación del maestro como indispensable para la construcción del aprendizaje: no se trata, entonces, de invisibilizarlo o de orientar con soliloquios los procesos de lectura haciendo uso de mentefactos conceptuales, sino de proponer un diálogo formativo con el fin de que los estudiantes comprendan diversas posibilidades para la comprensión de los textos que leen. En coherencia con el modelo pedagógico propuesto, el enfoque por competencias aporta significativamente en el aprendizaje en cuanto convergen “conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y sentimientos, para reconocer una situación problemática y resolverla adecuadamente” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009, p. 50).

2. El mentefacto conceptual como estrategia de lectura

García García (1993) describe cinco tipos de estrategias cognitivas que utiliza el lector para comprender los textos. La primera de ellas es la focalización, entendida como el reconocimiento que da el sujeto a las informaciones que considera importantes; la segunda es la organización, que implica la jerarquización de las ideas; la tercera consiste en las actividades que se realizan para

resolver un problema durante el proceso de lectura, tales como buscar en el diccionario, descomponer las palabras, etc.; la cuarta es la constatación de la coherencia y cohesión del texto con base en la relación local de las ideas y en la relación global entre los párrafos que constituyen el texto. Finalmente, el autor presenta las estrategias de elaboración, que tienen como fin valorar el texto a partir de un producto verbal.

Por su parte, Isabel Solé (1993) propone tres categorías referentes a las estrategias de lectura: por un lado, las que permiten reconocer los propósitos del texto e integran conocimientos previos para la comprensión; en segundo lugar, la identificación de inferencias y la revisión de lo que se comprende con el fin de resolver problemas de lectura; y, por último, las estrategias de síntesis, independientemente del procedimiento que se utilice. En ese orden de ideas, para Solé (2014):

(...) los lectores estratégicos se implican activamente en la lectura, se fijan en los títulos, subtítulos y otros índices textuales, y utilizan su conocimiento para atribuir significado a la nueva información; se formulan interrogantes que pueden ir respondiendo a lo largo de la lectura, identifican dudas, y con frecuencia las resuelven. Piensan en lo que es importante, atendiendo a la relevancia textual y/o a sus propias finalidades, y no dedican la misma atención a todos los pasajes de un texto (p. 86).

Tales procedimientos configuran la realización de mentefactos conceptuales dentro de las estrategias de lectura. Por su cualidad de representación gráfica que jerarquiza y sintetiza información relevante que se opone a enunciados de exclusión, Miguel De Zubiría Samper (1998) define el mentefacto, desde una perspectiva general, como un medio para el reconocimiento de ideas principales con el fin de comprender lo que se lee: “Utilizar diagramas requiere dos suboperaciones secuenciales: primero extraer las ideas fundamentales (desechar las secundarias e irrelevantes). Segundo, reescribir visualmente las ideas verbales principales obtenidas” (179). Ante este concepto general, surgen relaciones con las estrategias descritas por García García

(1993) y Solé (1993 y 2014): el mentefacto permite la focalización o síntesis de la información. Sin embargo, desde una comprensión más particular del término, específicamente, en lo relacionado con el *mentefacto conceptual*, la definición se amplía hasta el punto de abarcar las estrategias expuestas por las autoridades referenciadas. Ibáñez Pinilla (2006), a propósito de lo anterior, define este organizador gráfico como:

(...) un diagrama jerárquico cognitivo que organiza y preserva el conocimiento, en él se plasman las ideas fundamentales y se desechan las secundarias. Los mentefactos conceptuales realizan dos funciones: organizan las proposiciones y preservan los conceptos así almacenados, mediante un diagrama simple jerárquico (p. 63).

Por su parte, en la investigación de corte cuantitativo que tenía como fin describir el nivel de razonamiento geométrico de maestras en formación, Carlos Rojas Álvarez (2005) afirma que: “Los mentefactos son herramientas para organizar el conocimiento, cuya construcción exige el uso de las siguientes operaciones conceptuales: supraordinar, infraordinar, isoordinar y excluir” (p. 87). Basado en Miguel De Zubiría Samper, este investigador identifica las cuatro operaciones que caracterizan al mentefacto conceptual y que lo configuran como una herramienta que condensa las estrategias de lectura.

Cuando se abordan los textos, cualesquiera que estos sean, un lector competente, a partir de la identificación del tema, da cuenta del concepto principal que se desarrolla. A esta identificación, Van Dijk (1996) la denomina macroestructura. El tema del discurso se caracteriza por un concepto general (supraordinación) que engloba a un concepto central, del cual surgen proposiciones relevantes (isoordinación) que se contrarían con otras proposiciones (exclusión). A su vez, del concepto principal devienen algunos conceptos (infraordinación) que lo complementan. En palabras de Zambrano Azcárate (2017), el mentefacto:

Permite la caracterización estructural de los conceptos, es decir, identificar la clase a la

que pertenece (Supraordinar), sus características fundamentales y distintivas (Isoordinar), sus subclases (Infraordinar) y finalmente identificar los conceptos que en el mismo lugar del concepto analizado son diferentes a este (Exclusión) (p. 111).

Los actos de supraordinar e infraordinar suponen ya una jerarquización de la información, además del reconocimiento de la esencia del texto que se lee. La estrategia de lectura referente a la resolución de problemas y a la identificación de inferencias se da con base en el hallazgo de las proposiciones de exclusión que implican el hallazgo de ideas contrarias aun cuando no están explícitas, lo cual se logra gracias a la relación coherente entre ideas y párrafos. Por último, la producción de una representación gráfica da cuenta no solo de la estrategia de síntesis de información (proposiciones isoordinadas), sino también de elaboración de productos que surgen después de la lectura. Así las cosas, el mentefacto se configura como una amalgama de estrategias de lectura que permiten la comprensión conceptual de un texto y la preservación del conocimiento.

3. Descripción de la intervención didáctica

La integralidad que suponen las tres dimensiones que abarca la Pedagogía Dialogante, a saber, la cognición, la afectividad y la práctica, admite, como el mismo Julián De Zubiría Samper (2014) sugiere, una relación directa con el enfoque por competencias: “(...) hoy por hoy debería hablarse de tres tipos de competencias: analíticas o cognitivas, sociafectivas, personales o valorativas, y práxicas” (p. 197). En tal sentido, pensar en una secuencia didáctica implica tener presentes estas dimensiones, según propósitos específicos: “Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20). No es, por tanto, proponer una planeación más sin fines significativos para los estudiantes, sino crear actividades pertinentemente

relacionadas que generen, en palabras de Tobón et al (2010): “cambios en el proceso de mediación del aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva de la formación humana integral y un proyecto ético de vida” (p. 60).

La secuencia didáctica aquí descrita es desarrollada en el grado octavo, de la Sede F del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento (Girón, Santander) y consta de cinco momentos: 1) Prueba diagnóstica sobre reconocimiento de ideas centrales y sobre elaboración de mentefactos conceptuales, 2) Orientación en torno a la identificación de macroproposiciones, 3) mediación para el reconocimiento de las proposiciones de exclusión, 4) orientaciones para la elaboración de mentefactos conceptuales, 5) valoraciones de los estudiantes sobre el uso de mentefactos como estrategias de lectura.

Las fases de la secuencia se desarrollan a la par con la lectura de columnas de opinión referentes a la Masacre de las Bananeras. El género textual facilita el reconocimiento de enunciados que se defienden y se oponen; la temática, por su parte, se argumenta desde la necesidad de leer con criticidad la sociedad colombiana, específicamente, uno de los sucesos cuasi-olvidados o tergiversados de la historia del país en el siglo XX, que a sus 90 años merece retomarse, analizarse y reevaluarse. Se entiende, por tanto, que la elaboración de mentefactos en el aula no se limita a la dimensión cognitiva, es decir, al saber reconocer ideas centrales que se oponen ideológicamente a otras; tampoco se restringe a la realización de mentefactos, como estrategia para reconocer las macroproposiciones textuales; por el contrario, junto a lo cognitivo y práctico, se desarrolla la sensibilidad y las valoraciones de los estudiantes que leen, en este caso, su historia, su sociedad, y reflexionan sobre las maneras para evitar el olvido. De este modo, el sujeto no solo sabe qué es un mentefacto y cómo diagramarlo, sino también reconoce la importancia de esta estrategia para la comprensión del mundo circundante a partir de las ideologías que configuran formas de pensamiento, que, en palabras de Van Dijk (2006),

“sirven típicamente para legitimar el poder y la desigualdad (...). Se piensa que las ideologías ocultan o confunden la verdad, la realidad o las ‘condiciones objetivas, materiales, de la existencia’ o los intereses de las formaciones sociales” (p. 178).

Primer momento: Prueba diagnóstica sobre reconocimiento de ideas centrales y sobre elaboración de mentefactos conceptuales

La población estudiantil que participa en esta propuesta didáctica inicia un proceso de lectura comprensiva en el año 2016. Para entonces, los estudiantes, según pruebas diagnósticas socializadas en el aula, se caracterizan por un desempeño sobresaliente en el nivel literal de la lectura, pero presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico intertextual. La prueba diagnóstica que se realiza en ese año es configurada, especialmente, por textos narrativos de tipo literario². Durante el 2017, se abordan otros géneros textuales, como la poesía y la obra de teatro, y, aunque a la par se leen textos argumentativos para complementar los análisis literarios, el fin de dicha comprensión no radica en el reconocimiento de las ideologías contrapuestas, sino, más bien, en la contextualización de ciertos aspectos culturales, sociales y políticos necesarios para la interpretación social de la literatura.

Tanto en el año 2016 como en el 2017, las estrategias de lectura se orientan a la focalización, es decir, al reconocimiento de ideas centrales y a la elaboración de resúmenes, sobre todo, de textos de tipo literario. Se torna, entonces, necesario para el 2018 tener en cuenta otra clase de discursos que persigan finalidades diferentes y que, para llegar a ellas, se utilicen estrategias nuevas que faciliten el proceso. La prueba diagnóstica referida en esta etapa cuenta con la socialización del artículo de Armando Caicedo Garzón intitulado “Clave 1928: Masacre de las Bananeras”. Se realizan las siguientes preguntas, según los propósitos de la intervención didáctica: ¿Cuál es la idea central que desarrolla la editorial? ¿Cuáles son las ideologías que se oponen en el texto? ¿Cuáles son los temas principales desarrollados?

² En el artículo “Sociolingüística en sexto grado: hacia una formación del ser sujeto hablante”, publicado por la Revista Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia, se describe de manera general el proceso de lectura literaria que se lleva a cabo con esta comunidad de estudiantes en el año 2016; se especifican ciertas finalidades de este trabajo, según intereses investigativos del momento por parte del maestro.

¿Cuál es el concepto más importante? ¿Cuáles son las palabras clave asociadas con el concepto principal?

A raíz del título y de lo reiterativo de la argumentación presentada en la editorial, los estudiantes reconocen el concepto principal “Masacre de las Bananeras”, algunas proposiciones centrales de párrafos, como las contiendas entre huelguistas y la United Fruit Company, pero presentan dificultades en la identificación de ideologías que se oponen en el texto. Aunque el hallazgo de macroestructuras por párrafo ha sido una estrategia constantemente utilizada en los últimos años por la población participante, los obstáculos en este ámbito se entienden, debido a que la argumentación determina otras formas de leer y a que los estudiantes, desde la temática propuesta y el cambio de género textual, se enfrentan a nuevas esferas de la comunicación, que trascienden el lenguaje literario y que merecen tiempos importantes para su desarrollo. En palabras de Emilia Ferreiro, citada por Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013), la lectura es “un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa” (p. 10).

No sobra aclarar que, en la prueba diagnóstica, ninguno de los estudiantes está familiarizado con el concepto de mentefacto, aunque algunos sí lo asocian, por análisis morfológico, a un aspecto que tiene relación con la mente. Los retos después de esta valoración se sintetizan en el reconocimiento de ideas centrales en textos argumentativos, en la identificación de ideologías opuestas y en la jerarquización de la información, en dependencia de la importancia de las proposiciones.

Segundo momento: orientación en torno a la identificación de macroproposiciones

Haciendo uso del mismo artículo de El Tiempo (1991), se inicia el proceso de identificación de ideas centrales. El reconocimiento macroproposicional del texto en general y de los párrafos en particular

permite la síntesis de lo leído y, con ello, la comprensión del texto. Van Dijk (1996) caracteriza las macroproposiciones como pertenecientes “a la macroestructura de un discurso y como tales definen el tema o el asunto” (p. 46). El hallazgo macroproposicional determina la esencia del texto completo o de cada párrafo que lo compone. Con el fin de orientar el proceso considerando las dificultades encontradas en la prueba diagnóstica, se propone, en primer lugar, la identificación de la idea temática de cada fragmento discursivo, entendida, según Aristizábal (2009), como: “(...) la parte del párrafo que nos muestra el mensaje más amplio, más profundo y sobresaliente que nos ha transmitido el autor y en torno del cual giran las demás ideas” (p. 26). Luego, a partir de la identificación de isotopías o temas recurrentes entre párrafos, los estudiantes reconocen la macroproposición global.

Una dificultad durante esta etapa del proceso, aunque semánticamente poco trascendente, es, sin duda, la diferencia que existe entre el hallazgo de un tema y el reconocimiento de una macroproposición. Los estudiantes optan por identificar la temática del texto, pero no la redactan como idea completa. Si, por ejemplo, se tiene el siguiente fragmento del artículo en mención:

Por un lado, estaba la United Fruit Company, expresión superlativa del capitalismo estadounidense. Controlaba desde 1898 la zona bananera y ejercía su poder económico en todos los eslabones de la cadena de producción en la Ciénaga Grande, dominando haciendas, sembrados, ferrocarriles, transporte a los barcos... y hasta los mismos barcos (El Tiempo, 1991).

Los estudiantes proponen, cuando se solicita la idea central de este párrafo, expresiones como: “El poder económico ejercido por la United Fruit Company en la Ciénaga Grande”, en lugar de la macroproposición “La United Fruit Company ejercía un poder económico en la Ciénaga Grande”. Esto influye en la configuración mentefactual, ya que no basta con que los estudiantes reconozcan la temática del párrafo, sino que la expresen a modo de oración completa, que, a propósito del

modo discursivo argumentativo, es así como se presentan las razones que defienden o contraponen una idea. Se opta, entonces, por orientar el proceso de construcción oracional de las ideas, no solo siguiendo el concepto “proposición” desde Van Dijk (1996), sino también acudiendo a la relación que presenta el Diccionario Akal de Filosofía (2004) con respecto a los conceptos *proposición* y *oración*:

Una forma natural de asociar proposiciones con oraciones es hacer que las características en cuestión sean características semánticamente significativas de las palabras que integran las oraciones. Las proposiciones adquieren entonces las estructuras lógicas de las oraciones: son atómicas, condicionales, existenciales, etc. (p. 806).

Ante lo anterior, surge no solo la necesidad del reconocimiento de la esencia de los párrafos, sino también la manera como deben organizarse las ideas para que sea fiel al contenido macroestructural. Para lo primero, se tienen en cuenta las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1996): supresión de ideas secundarias, generalización de la información del párrafo y construcción de una nueva macroproposición con base en lo enunciado. Se hace, sin embargo, un especial énfasis en la última, la cual, en palabras de Van Dijk (1996), es descrita así: “Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición” (p. 48). En este sentido, los estudiantes escriben con palabras propias la idea central de los párrafos; con ello, se ven incitados, más que a decir la idea general, a explicar la comprensión del texto, en forma de comentario o toma de apuntes. Para complementar esta estrategia, los estudiantes desarrollan un taller de reconocimiento de macroproposiciones en la columna de opinión “La Masacre de las Bananeras”, de Reinaldo Spitaletta.

A partir de la orientación didáctica descrita en párrafos anteriores, se potencian dos de las cualidades de configuración mentefactual: *la regla de preferencia*, en donde “Deben preferirse proposiciones universales (afirmativas o negativas)

por cuanto abarcan a todo el concepto-sujeto” (De Zubiría Samper, 1998, p. 216) y *la regla de propiedad*, en la cual “Las isoordinaciones corresponden a las características propias definidas por Aristóteles. En su versión laxa, han de ser cualidades esenciales” (p. 216).

Tercer momento: mediación para el reconocimiento de las proposiciones de exclusión

La definición que ofrece Ibáñez Pinilla (2006) sobre exclusión remite al concepto de oposición y de valor que se adopta desde la Semiótica. El autor describe la exclusión como “las clases que se oponen o se excluyen mutuamente, se asocia con la operación de excluir o negar un nexo entre dos clases adyacentes” (p. 63); por su parte, Greimas y Courtés (1979), en el *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, relacionan la oposición con selecciones de tipo paradigmático (p. 292); es decir, dentro del *continuum* cultural, existen oposiciones que determinan formas de ver y vivir el mundo, que se excluyen mutuamente. Esto implica que, verbigracia, una Ideología A excluya a una Ideología B, por ser opuesta. En los textos de opinión que se abordan en clase de Humanidades y Lengua Castellana, se presenta un contraste recurrente, a partir de la opinión de María Fernanda Cabal en torno a que este hecho histórico es un mito de la narrativa comunista, afirmación que ha llevado a columnistas e historiadores a pronunciarse al respecto. La Ideología A, en este caso, sería aquella que se descubre tras la opinión de la congresista del Centro Democrático, mientras que la Ideología B se enuncia con argumentos que consideran la historia como discursos escritos en momentos específicos con fines políticos y de poder.

Se presenta como reto didáctico el reconocimiento por parte de los estudiantes de las proposiciones excluyentes con respecto del hallazgo de las proposiciones isoordinadas. A una idea como “Las peticiones de los trabajadores eran justas” se opone la proposición “Las peticiones de los trabajadores eran consideradas revolucionarias”.

Con esta oposición se constatan las dos miradas que existen sobre el mismo hecho, a partir de concepciones ideológicas actualizadas del devenir cultural.

Después de identificadas las proposiciones isoordinadas, se propone a los estudiantes determinar la visión ideológica opuesta, según el hilo de la argumentación. Para este ejercicio, se plantea la relectura del artículo de opinión de Spitaletta. Ante discursos de Cabal citados por el autor en el siguiente fragmento, se cuestiona a los estudiantes sobre la proposición principal y la excluyente:

La confrontación sí existió. Lo que se convirtió en un mito es el hecho de que la masacre la cometiera el Ejército contra unos trabajadores que estaban desarmados. Eso es mentira, los trabajadores fueron armados por la Internacional Socialista y fueron ellos los que atacaron a la fuerza pública (El Espectador, 2017).

En plenaria, se define que existe una proposición isoordinada a la idea de que los trabajadores en 1928 son víctimas de los abusos de poder de la empresa bananera y del gobierno de Abadía Méndez. Dicha oración se reconoce en el párrafo referenciado y se construye así: “Los soldados arremeten contra los trabajadores desarmados de la United Fruit Company”. Pero, contraria a esta idea, la misma cita evidencia que existe otra posibilidad para comprender el suceso histórico: “Los trabajadores son armados por la Internacional Socialista y son ellos quienes atentan contra el ejército”. La exclusión evidencia, así las cosas, las ideologías que caracterizan los textos argumentativos.

Este proceso de reconocimiento de exclusiones se aborda tanto con una columna de opinión de Casañas (2017) como con la editorial de la Revista Semana (2017) intitulada “María Fernanda Cabal o la mirada de la derecha en la historia”, que desde el título vislumbra la ideología del medio de comunicación, contraria a la valoración de la congresista. Sobre este proceso, es necesario aclarar que, orientados por el maestro, los estudiantes hallan las oposiciones correspondientes, pero ellos mismos

expresan las dificultades para lograrlo; esto se corrobora más adelante, en las encuestas realizadas.

Cuarto momento: orientaciones para la elaboración de mentefactos conceptuales

Cuando llegan a esta fase, los estudiantes reconocen, de manera general, las ideas principales isoordinadas y las contrastan con las proposiciones de exclusión. Sin embargo, el mentefacto conceptual se compone de otros elementos jerárquicamente organizados: la supraordinación, el concepto y la infraordinación. Los educandos, a través de la orientación del docente, identifican temáticas principales y globales en los textos argumentativos que se abordan en clase. De tales temas surgen los conceptos, alrededor de los cuales se ubican las isoordinaciones y las exclusiones. Estos conceptos son también producto de la competencia de lectura, en cuanto a reconocimiento macroestructural. Por ejemplo, en el artículo “Clave 1928 Masacre de las Bananeras”, escrito por Armando Caicedo Garzón (1991) y publicado por El Tiempo, hay párrafos cuya esencia se puede definir a partir de la cantidad de trabajadores de la empresa estadounidense; no obstante, el concepto principal del artículo no se reduce a la referencia de una cifra, sino al tema del artículo completo, que sería, en este caso, “Masacre de las Bananeras”, ya que las ideas isoordinadas del texto exponen, desde cierta perspectiva, características de este hecho histórico colombiano.

Luego de definido el concepto, se ubica dentro de una categoría más amplia. La Masacre de las Bananeras es una entre muchas en la historia del país y, por tanto, está subordinada a un concepto mayor. La supraordinación engloba al concepto eje y permite que este, si bien está ligado a una categoría superior, cobre identidad en sí mismo. De Zubiría de Samper (1998) asevera que, por definición, “el concepto es miembro de la clase supraordinada” (p. 218) y lo explica a partir de la regla de diferencia específica, que “elimina la pretensión de caracterizar la subclase apoyándose en una cualidad que poseen todas las subclases de su mismo rango (...).

Confundir el árbol con el bosque, el clásico error de confundir la parte por el todo” (p. 218). Cuando se identifica la supraordinación, se cualifica y se delimita el concepto; se sabe que las proposiciones isoordinadas y de exclusión nacen de la esencia del concepto y no de la supraordinación. En el caso que se expone, “La Masacre de las Bananeras”, como concepto, define el derrotero de las proposiciones coherentes según la información dada en el artículo de El Tiempo (1991); proceso distinto e incongruente sería relacionar tales ideas con la supraordinación comprendida equívocamente como concepto principal, es decir, si en lugar de poner como concepto “La Masacre de las Bananeras”, se optara por “Masacres colombianas” (supraconcepto, en realidad), las ideas isoordinadas y de exclusión no serían coherentes con el concepto tomado como principal y, por tal motivo, el mentefacto presentaría una inconsistencia. Lo anterior implica que el concepto devenga de la supraordinación, pero que sea delimitado en cuanto a esta, para que se logre la coherencia entre el tema y las proposiciones contrapuestas.

Así como el concepto está englobado dentro de una supraordinación, también surgen de él elementos textuales infraordinados. Si el concepto fuera, por ejemplo, “El periódico”, la supraordinación podría ser, dado el caso, “Medios de comunicación”, y las infraordinaciones irían relacionadas (dado el caso, también)³ con los tipos de periódicos que se describan. Dentro del concepto “Masacre de las Bananeras” existen, luego de la lectura del artículo en mención, infraordinaciones presentadas como categorías que manan del concepto principal: United Fruit Company, Gobierno nacional, Huelguistas de las bananeras, Abusos laborales. El número de infraordinaciones depende de las subcategorías que se hallen en relación con el concepto principal; en palabras de Miguel De Zubiría Samper (1998), a propósito de la regla de completez: “El número de infraordinaciones no tiene restricción. Sin embargo, cada subinfraordinación ha de resultar total: contener todos los casos posibles en que se exprese el concepto” (p. 216). La identificación

de estas categorías, por tanto, permite en el estudiante el desarrollo del “pensamiento hipotético deductivo [y] establece relaciones de clasificación deductiva, es decir, desde el concepto central a sus clasificaciones” (Zambrano Azcárate, 2017: p. 109).

La orientación para la identificación de las supraordinaciones e infraordinaciones se da en el aula de clase de manera práctica, haciendo uso de los textos argumentativos abordados durante las primeras fases de la secuencia didáctica. Después de ello, se propone el siguiente mentefacto (Figura 1) como modelo, siguiendo el texto “Clave 1928 Masacre de las Bananeras”, del cual, en fases precedentes, los estudiantes habían reconocido tanto ideas isoordinadas y excluyentes como conceptos supra e infraordinados:

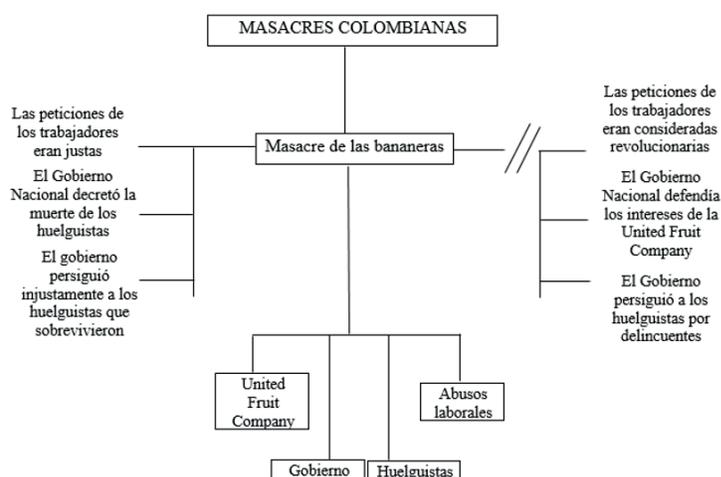


Figura 1. Masacres Colombianas

Los estudiantes, luego de reconocer los elementos constitutivos del mentefacto conceptual en los demás textos argumentativos leídos en clase, ubican en el organizador gráfico la información interpretada, tal como se presenta en el modelo anterior. Tras el proceso de reconocimiento de ideas importantes relacionadas entre sí, de ideas excluyentes, de conceptos supraordinados a un concepto principal y de infraordinaciones que devienen, a su vez, de este último, resulta como ejercicio complementario, cuasi mecánico, el ordenamiento de los elementos en el gráfico. La

³Esta aclaración es necesaria, debido a que un concepto como “El Periódico” puede hacer parte de muchas supraordinaciones, según el tema del texto del cual surja el mentefacto. En un discurso argumentativo, verbigracia, en el que se defienda la idea de que el periódico es el medio más apropiado para publicar textos de opinión, la categoría “Medios de comunicación” ya no sería la más pertinente, sino, en su lugar, “Medios de opinión”. Del mismo modo, las infraordinaciones ya no irían relacionadas con el tipo de periódico, sino con los espacios en que se puede publicar una valoración: columnas, por ejemplo.

elaboración del mentefacto, entonces, no trasciende pedagógicamente desde el producto, sino desde el proceso, es decir, no en lo que resulta, sino en cómo se logra la diagramación mentefactual.

Quinto momento: valoraciones de los estudiantes sobre el uso de mentefactos como estrategias de lectura

La última fase de la secuencia didáctica consiste en la valoración de la estrategia por parte de los estudiantes. Esta se hace necesaria para reconocer, según se tiene como objetivo en la intervención pedagógica, las dificultades y facilidades en la elaboración de mentefactos por parte de estudiantes de bachillerato. El investigador encuesta a los estudiantes con la finalidad de que sean ellos mismos, mediante un proceso de metacognición, los que expresen las dificultades y facilidades en el desarrollo de la estrategia. Según Flavell, citado por Osses y Jaramillo (2008), el hacer metacognitivo hace referencia “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” (p. 191); por tanto, con base en las apreciaciones de los estudiantes, no solo se pueden comprender las características de los aprendizajes, sino también identificar metas por alcanzar en un nuevo ciclo de la investigación-acción propuesta.

La encuesta se estructura a partir de tres preguntas relacionadas con el proceso de elaboración de mentefactos. La primera de ellas indaga sobre lo que los estudiantes consideran más difícil en el uso de esta estrategia; la segunda cuestiona sobre las facilidades del proceso mentefactual, y la tercera examina la concepción del estudiante en cuanto a la pertinencia de la estrategia al momento de leer. A la encuesta responden 44 estudiantes de octavo grado, participantes en la intervención didáctica aquí descrita.

El 45.5% de los estudiantes encuestados consideran que el proceso más complejo en la

elaboración de mentefactos es el reconocimiento de las ideas excluyentes. El 13.6% valora como compleja la identificación de las infraordinaciones y en una misma proporción los estudiantes conciben como dificultad el hallazgo del concepto principal. Por su parte, el 11.4% de los estudiantes perciben las isoordinaciones como el hacer más complejo en la elaboración de mentefactos conceptuales y el 2.2% el hallazgo de la supraordinación.

El 47.7% de los estudiantes consideran que hallar las proposiciones isoordinadas es lo más sencillo del proceso mentefactual. El 20.5% valora como fácil el reconocimiento del concepto principal, mientras que el 13.6% de los estudiantes percibe que identificar las infraordinaciones es lo más sencillo en la elaboración de mentefactos. El 9.1% concibe como fácil hallar las ideas excluyentes y el 2.2% de los encuestados siente que el reconocimiento de la supraordinación se le facilita sobre los demás procesos.

A la pregunta “¿Se te facilitó la comprensión del tema ‘Masacre de las Bananeras’ haciendo uso de mentefactos durante la lectura de textos argumentativos alusivos a esta temática?”, el 86.4% respondió afirmativamente y el 13.6% optó por la negación. Con el fin de comprender estas últimas valoraciones, se plantea en la encuesta una pregunta abierta. Los estudiantes que responden negativamente lo hacen bajo argumentos como: “Se me dificultó al sacar los aspectos positivos y negativos para poder cumplir las reglas de los mentefactos”, “Solo se me dificultó hallar la parte negativa de las ideas positivas”. Estas respuestas son coherentes con la dificultad que expresan de identificar las exclusiones, en la primera pregunta de la encuesta. Por su parte, los estudiantes que responden afirmativamente lo hacen bajo razones como: “Porque para realizar el mentefacto necesitamos sacar las ideas principales de cada párrafo y así es más fácil entender cualquier texto”, “Se me facilitó la comprensión de los textos gracias a que colocábamos las ideas de los textos y lo que los contradecía y poníamos las palabras claves y gracias a esto pudimos entender de qué era lo que

trataba el texto”. En estas respuestas se evidencia la importancia de reconocer la macroestructura textual y las ideas de exclusión para la comprensión.

Ante tales resultados, y siguiendo el modelo cíclico de la investigación-acción (McKernan, 1999), es importante reevaluar los métodos para guiar el reconocimiento de ideas de exclusión. No es extraño que los estudiantes consideren que hallar las ideas principales es lo más sencillo en la elaboración de mentefactos conceptuales, puesto que se ha potenciado esta competencia en otro tipo de textos a lo largo de los últimos años escolares en clase de Humanidades y Lengua Castellana. En el mismo sentido, el hecho de que se haya obviado la argumentación en cursos anteriores hace que el reconocimiento de ideas excluyentes sea el más complejo. Así las cosas, en un nuevo ciclo de esta investigación-acción, se hace necesario pensar en nuevos caminos para la reorientación del hallazgo de las ideologías en textos argumentativos.

4. Corolario

La intervención didáctica del uso de mentefactos conceptuales como estrategia de lectura en octavo grado se realiza con base en la Pedagogía Dialogante sistematizada por Julián De Zubiría Samper. Este modelo se nutre del constructivismo, pero se diferencia en cuanto a la complementariedad que ofrece entre lo cognitivo, la praxis y la afectividad. El uso del mentefacto conceptual orienta al estudiante a un saber sobre lo que lee, pero también a un hacer, es decir, a la elaboración mentefactual, y a un ser ligado a las afectividades que surgen, en este caso, del tema transversal a la secuencia didáctica: Masacre de las Bananeras. Si se compara esta estrategia de lectura con las propuestas por García García (1993) y Solé (1993 y 2014), se concibe como una amalgama que permite la focalización, resolución de problemas, reconocimiento de inferencias y la elaboración de un nuevo producto verbal.

Esta intervención didáctica se basa en una secuencia de cinco momentos que tiene como

finalidad la orientación en la configuración de mentefactos y la evaluación metacognitiva del proceso por parte de los estudiantes. Se persigue con ello comprender las facilidades y dificultades de los educandos durante la utilización de esta estrategia en sus actividades de lectura. El primer momento consiste en una etapa diagnóstica, de la cual se concluye que los estudiantes participantes no conocen el término “Mentefacto conceptual”, ni las estrategias de identificación de algunos de sus elementos constitutivos; sin embargo, son hasta cierto punto competentes para reconocer ideas centrales en los textos, que son base para la relación de las ideas isoordinadas. El segundo momento se centra en la redacción de las proposiciones isoordinadas; ante el saber de los estudiantes sobre la identificación de macroestructuras, la redacción de las ideas tiende a presentarse a modo de tema y no de oración. En este proceso, es fundamental la organización proposicional y no solo temática, debido a que la oposición de ideologías y la configuración mentefactual de conceptos se dan a partir de oraciones. El tercer momento se centra en el reconocimiento de ideas de exclusión; para ello, se realizan ejercicios en los que se reconocen las ideologías opuestas. Los estudiantes, durante esta fase, expresan sus dificultades al identificar la ideología opuesta a las isoordinaciones que surgen de los textos argumentativos que leen. En el cuarto momento, se abordan los procesos de supraordinación e infraordinación, y junto a ellos, la elaboración del diagrama mentefactual. De esta fase, surge la conclusión que el trabajo cognitivo y metacognitivo se desarrolla durante el proceso de elaboración y no exclusivamente en el producto representado. Por último, en el quinto momento, se propone la evaluación de la estrategia según las valoraciones de los estudiantes; en los resultados de la encuesta se evidencia que lo que más se les facilita a los educandos es la identificación de las isoordinaciones, mientras lo más difícil es el reconocimiento de ideas de exclusión. Ante tales conclusiones, se plantea la necesidad de reestructurar, para un segundo ciclo de esta investigación-acción,

los caminos para la identificación de proposiciones excluyentes.

5. Referencias

- Akal (2004). Diccionario Akal de Filosofía. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Arbeláez, R.; Corredor, M.; Pérez, M. (2009). Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Aristizábal, A. (2009). Cómo leer mejor. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Caicedo Garzón, A. (1991). Clave 1998 Masacre de las Bananeras. En: El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-198424> [Fecha de consulta: enero 20 de 2018].
- Casañas, J. (2017). María F. Cabal explica su tesis: “La masacre de las bananeras fue un mito histórico”. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/maria-f-cabal-explica-su-tesis-la-masacre-de-las-bananeras-fue-un-mito-historico-articulo-725665> [Fecha de consulta: enero 20 de 2018].
- Courtés, J., & Greimas, A. J. (1979). Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo I. Madrid: Gredos.
- De Zubiría Samper, J. (2014). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría Samper, M. (1998). Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148628>.
- Ibáñez Pinilla, M. (2006). Mentefactos conceptuales como estrategia didáctica pedagógica de los conceptos básicos de la teoría de muestreo aplicados en investigación en salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 62-72. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/707/636>.
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34, 187-197. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>.
- Pérez Abril, M. & Rincón Bonilla, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Ponticia Universidad Javeriana.
- Revista Semana (2017). María Fernanda Cabal o la mirada de la derecha en la historia. En: Revista Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/maria-fernanda-cabal-niega-masacre-de-las-bananeras/549271> [Fecha de consulta: enero 20 de 2018].
- Rojas Álvarez, C. (2005). Mentefactos y niveles de razonamiento geométrico, según Van Hiele, en alumnas de Licenciatura de Pedagogía Infantil. *Zona próxima*, 6, 82-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300605>.
- Solé, I. (1993) Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
- Solé, I. (2014). El aprendizaje de la competencia lectora. En: C.L. (Ed. 2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp. 84-96). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Spitaletta, R. (2017). La Masacre de las Bananeras. En: El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/la-masacre-de-las-bananeras-columna-726689> [Fecha de consulta: enero 20 de 2018].
- Tobón, S.; Pimienta, J; García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.
- Van Dijk, T. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Siglo XXI Editores.

Van Dijk (2006). *Ideología*. Sevilla: Editorial Gedisa.

Zambrano Azcárate, D. (2017). *Mentefactos y mapas conceptuales en la enseñanza-aprendizaje de la historia (Trabajo de grado)*. Santiago de Cali: Universidad ICESI.