

PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA
MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR

DIANA XIOMARA VERA ARENAS

PAOLA ANDREA VERA ARENAS

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA

2008

PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA
MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR

DIANA XIOMARA VERA ARENAS
PAOLA ANDREA VERA ARENAS

Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura
en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana

Directora
Gisela Arocha Hernández
Docente universitaria
Asesora de práctica pedagógica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA

2008

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | |
| CAPÍTULO I | |
| 1. OBJETIVOS | 25 |
| 1.1 OBJETIVO GENERAL | 25 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 25 |
| 1.2 CONTEXTO | 26 |
| 1.2.1 Historia | 26 |
| 1.2.3 Misión, visión, perfil del estudiante | 26 |
| 1.2.4 Descripción del contexto externo | 29 |
| 1.2.5 Descripción física | 30 |
| 1.2.6 Comunidad educativa | 33 |
| 1.3 DISEÑO METODOLÓGICO | 34 |
| CAPÍTULO II | |
| 2. MARCO TEÓRICO | 37 |
| 2.1 MARCO LEGAL | 37 |
| 2.1.1 Ley General de Educación | 37 |
| 2.1.2 Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana | 40 |
| 2.1.3 Estándares Básicos de Competencia para Lengua Castellana | 43 |
| 2.1.4 Pruebas Saber | 44 |

| | |
|--|----|
| 2.1.5 Competencias Ciudadanas | 48 |
| 2.2 MARCO PEDAGÓGICO | 51 |
| 2.2.1 Investigación Acción Participante | 51 |
| 2.2.2 Proyecto pedagógico de aula | 52 |
| 2.2.3 Constructivismo | 56 |
| 2.2.4 Competencia Comunicativa | 57 |
| 2.2.5 Proceso de lectura | 58 |
| 2.2.6 Proceso de escritura | 58 |
| 2.2.7 Trabajo cooperativo | 60 |
| 2.2.8 Inteligencias Múltiples | 62 |
| 2.2.9 Metacognición | 64 |
| 2.3 MARCO ESPECÍFICO | 66 |
| 2.3.1 Texto Narrativo | 66 |
| 2.3.2 Texto dramático | 68 |
| 2.3.3 Expresión corporal | 68 |
| CAPÍTULO III | |
| 3. DIAGNÓSTICO | 69 |
| 3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DE LENGUAJE EN LOS GRADOS 5º Y 9º | 69 |
| 3.1.2 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro de promedio y desviación estándar | 70 |
| 3.1.3 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro Niveles de Competencia | 72 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.4 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro de Componentes. | 76 |
| 3.1.5 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro de Competencias. | 78 |
| 3.1.6 Comparación de resultados en promedio y desviación estándar del año 9° 2003-2005 | 81 |
| 3.1.7 Cuadro comparativo de promedio y desviación estándar de las diferentes áreas | 82 |
| | |
| 3.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DE COMPETENCIAS CIUDADANAS | 83 |
| | |
| 3.3 SUGERENCIAS | 90 |
| | |
| 3.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO | 107 |
| | |
| 3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA | 112 |
| | |
| 3.5.1 Primera dimensión: diseño curricular | 114 |
| 3.5.2. Segunda dimensión: práctica pedagógica | 119 |
| 3.5.3 Tercera dimensión: seguimiento académico | 121 |
| | |
| 3.6 DOCENTE TITULAR DEL ÁREA | 124 |
| | |
| 3.7 DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA | 129 |
| | |
| 3.8 AMBIENTE DE ÁULA | 128 |

| | |
|--|-----|
| 3.9 DESCRIPCIÓN DEL TEST DE GUSTOS Y DISGUSTOS | 131 |
| 3.9.1 Análisis, interpretación y tabulación del test de gustos y disgustos | 132 |
| 3.10 DESCRIPCIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO | 148 |
| 3.10.1 Análisis, interpretación y tabulación del test de comprensión y producción de texto | 149 |
| 3.10.2 Porcentajes de respuestas correctas a los ítems correspondientes a cada desempeño de la comprensión textual | 155 |
| 3.10.3 Interpretación y tabulación de la producción de textos | 156 |
| 3.11 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO | 166 |
| CAPITULO IV | |
| 4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MACRO | 171 |
| 4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 171 |
| 4.1.2 JUSTIFICACIÓN | 174 |
| 4.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MICRO | 177 |
| 4.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 177 |
| 4.2.2 JUSTIFICACIÓN | 178 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.3 | OBJETIVOS | 180 |
| 4.3.1 | OBJETIVO GENERAL | 180 |
| 4.3.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 180 |
| 4.4 | IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO | 181 |
| 4.4.1 | Situación significativa | 182 |
| 4.4.2 | Venta del proyecto | 184 |
| 4.4.3 | Detonante | 186 |
| 4.4.4 | Producto | 187 |
| 4.5 | PLAN DE ACCIÓN | 188 |
| 4.5.1 | Diseño de unidad | 199 |
| 4.6 | RESULTADOS | 200 |
| 4.6.1 | Evaluación | 200 |
| 4.6.1.1 | Evaluación del proyecto: Maestras en formación | 200 |
| 4.6.1.2 | Evaluación de la producción y la Competencia Comunicativa | 201 |
| 4.6.1.3 | Evaluación del proyecto: estudiantes | 203 |
| 4.6.1.3.1 | Resultados de la evaluación del proyecto | 204 |
| 4.6.2 | Descripción de la realización del producto. | 206 |
| 4.6.2.1 | Evaluación del producto: Maestras en formación. | 208 |
| 4.6.2.2 | Resultados de la evaluación del producto: estudiantes | 210 |
| 4.6.3 | Resultados de la autoevaluación | 212 |

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

216

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Puntaje promedio Vs. Desviación estándar. 5º mañana. | 71 |
| Tabla 2. Puntaje promedio Vs. Desviación estándar. 5º tarde. | 71 |
| Tabla 3. Niveles de competencia. 5º mañana. | 73 |
| Tabla 4. Niveles de competencia. 5º tarde. | 73 |
| Tabla 5. Niveles de competencia. 9º. Mañana. | 75 |
| Tabla 6. Componentes. 5º mañana. | 76 |
| Tabla 7. Componentes. 5º tarde | 77 |
| Tabla 8. Componentes. 9º mañana | 78 |
| Tabla 9. Competencias. 5º mañana | 79 |
| Tabla 10. Competencias. 5º tarde | 79 |
| Tabla 11. Competencias. 9º mañana | 80 |
| Tabla 12. Comparación de niveles 9º 2003 – 2005 | 81 |
| Tabla 13. Comparación del promedio y desviación 9º 2003-2005. | 82 |
| Tabla 14. Comparación de áreas 2005 (5º mañana) | 83 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 15. Promedio y desviación Competencias Ciudadanas 5° mañana | 85 |
| Tabla 16. Comparaciones 5° mañana. | 86 |
| Tabla 17. Competencias democráticas 5° mañana | 86 |
| Tabla 18. Competencias cognitivas 5° mañana | 87 |
| Tabla 19. Promedio y desviación Competencias ciudadanas 5° tarde | 88 |
| Tabla 20. Comparaciones 5° tarde. | 88 |
| Tabla 21. Competencias Democráticas 5° tarde. | 89 |
| Tabla 22. Competencias Cognitivas 5° tarde. | 89 |
| Tabla 23. Rejilla para evaluar un párrafo comparativo | 104 |
| Tabla 24. Repitencia estudiantil. | 109 |
| Tabla 25. Deserción estudiantil. | 110 |
| Tabla 26. Resultados de gestión académica. | 123 |
| Tabla 27. Perfil de Gestión académico. | 123 |
| Tabla 28. Desempeños evaluados | 155 |
| Tabla 29. Desempeños evaluados en la producción textual | 165 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 30. Categorización | 167 |
| Tabla 31. Presentación del proyecto. | 181 |
| Tabla 32. Plan de acción. | 189 |
| Tabla 33. Resultados en porcentajes de la evaluación del proyecto. | 205 |
| Tabla 34. Resultados en porcentajes de la evaluación del producto. | 211 |
| Tabla 35. Resultados de la autoevaluación ¿Qué aprendí? | 213 |
| Tabla 36. Resultados de la autoevaluación ¿Cómo me sentí? | 215 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | Pág. |
|--|------|
| Gráfico 1. Los siete niveles de índices lingüísticos para comprender textos. | 99 |
| Gráfica 2. Modelo para desarrollar el vocabulario. | 102 |
| Gráfico 3. Pregunta uno del test de gustos y disgustos. | 132 |
| Gráfico 4. Pregunta dos. | 133 |
| Gráfico 5. Pregunta tres. | 133 |
| Gráfico 6. Pregunta cuatro. | 134 |
| Gráfico 7. Pregunta cinco. | 135 |
| Gráfico 8. Pregunta seis. | 135 |
| Gráfico 9. Pregunta siete. | 136 |
| Gráfico 10. Pregunta ocho. | 137 |
| Gráfico 11. Pregunta nueve. | 137 |
| Gráfico 12. Pregunta diez. | 138 |
| Gráfico 13. Pregunta once. | 139 |
| Gráfico 14. Pregunta doce. | 139 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 15. Pregunta trece. | 140 |
| Gráfico 16. Pregunta catorce. | 141 |
| Gráfico 17. Pregunta quince. | 141 |
| Gráfico 18. Pregunta diez y seis. | 142 |
| Gráfico 19. Pregunta diez y siete. | 143 |
| Gráfico 20. Pregunta diez y ocho. | 143 |
| Gráfico 21. Pregunta diez y nueve | 144 |
| Gráfico 22. Pregunta veinte. | 145 |
| Gráfico 23. Pregunta veintiuno. | 145 |
| Gráfico 24. Pregunta veintidós. | 146 |
| Gráfico 25. Pregunta veintitrés. | 146 |
| Gráfico 26. Pregunta veinticuatro. | 147 |
| Gráfico 27. Pregunta veinticinco. | 147 |
| Gráfico 28. Pregunta veintiséis. | 148 |
| Gráfico 29. Pregunta uno del test de comprensión y producción de texto. | 149 |
| Gráfico 30. Pregunta dos. | 150 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 31. Pregunta tres. | 151 |
| Gráfico 32. Pregunta cuatro. | 151 |
| Gráfico 33. Pregunta cinco. | 152 |
| Gráfico 34. Pregunta seis. | 153 |
| Gráfico 35. Pregunta siete. | 153 |
| Gráfico 36. Pregunta ocho. | 154 |
| Gráfico 37. Pregunta nueve. | 154 |
| Gráfico 38. Nivel A. Una proposición. | 157 |
| Gráfico 39. Nivel A. Concordancia entre sujeto y número. | 157 |
| Gráfico 40. Nivel A. Segmentación. | 157 |
| Gráfico 41. Nivel A. Signos de puntuación. | 158 |
| Gráfico 42. Nivel B. Núcleo temático. | 160 |
| Gráfico 43. Nivel C. Cohesión. | 162 |
| Gráfico 44. Nivel D. Intensión comunicativa. | 163 |
| Gráfico 45. Nivel D. Superestructura | 164 |
| Gráfica 46. Diseño de Unidad | 199 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|--|------|
| Anexo A. | |
| Descripción del taller realizado a la comunidad académica. | 227 |
| Anexo B. | |
| Descripción de las sesiones de aula observadas | 233 |
| Anexo C. | |
| Cuento “El pirata afortunado” | 247 |
| Anexo D. | |
| Texto dramático “El pirata afortunado” | 249 |
| Anexo E. | |
| Entrevista a la docente titular | 261 |
| Anexo F. | |
| Entrevista a los padres de familia | 264 |
| Anexo G. | |
| Formato del test de gustos y disgustos | 266 |
| Anexo H. | |
| Formato del test de comprensión y producción de texto | 270 |
| Anexo I. | |
| Rejillas de evaluación del proyecto | 274 |
| Anexo J. | |
| Plegable | 277 |

LISTA DE TEXTOS

| | Pág. |
|---|------|
| TEXTO 1. Ejemplo de la producción escrita ubicado en el nivel A | 159 |
| TEXTO 2. Ejemplo de producción escrita ubicado en el nivel B | 160 |
| TEXTO 3. Ejemplo de producción escrita que no alcanza el nivel B | 161 |
| TEXTO 4. Ejemplo de producción escrita que no alcanza el nivel C | 162 |
| TEXTO 5. Ejemplo de producción escrita que no alcanza el nivel D | 164 |

RESUMEN

TÍTULO: PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR.*

AUTORAS: Diana Xiomara Vera Arenas

Paola Andrea Vera Arenas**

PALABRAS CLAVES:

Proyecto pedagógico, competencias comunicativas, ciudadanas, producción textual, representación.

DESCRIPCIÓN: Este proyecto tiene como objetivo motivar la producción textual y fomentar la competencia comunicativa y ciudadana de los estudiantes de séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar, a partir de la elaboración de textos narrativos que lleven al montaje de una representación teatral. La propuesta surge de una situación problemática detectada por los estudiantes de siete dos y las maestras practicantes, a través de la fase diagnóstica. Con este trabajo se espera mejorar las relaciones interpersonales de los educandos y por ende la imagen negativa que tiene la comunidad educativa de este curso.

La metodología manejada en el presente escrito se basa en el proyecto pedagógico de aula, constituido a través de dos fases: la primera, diagnóstica, se crea una propuesta con miras a solucionar el problema detectado; la segunda, es la puesta en marcha de dicha propuesta y la respectiva valoración del proceso y los resultados alcanzados con ella.

En los resultados obtenidos se evidencia avance en la producción textual, en las competencias comunicativas y ciudadanas de los jóvenes; este logro constituye un primer paso para mejorar la concepción que se tiene del grado siete dos. Para finalizar, se reconoce que la metodología por proyectos pedagógicos permite incorporar la investigación al aula y ello posibilita una enseñanza-aprendizaje significativa.

* Trabajo de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Gisela Arocha Hernández.

SUMMARY

TITLE: LITTLE AUTHORS, BIG WRITERS: A STRATEGY TO MOTÍVATE WRITTEN PRODUCTION AND TO FOMENT THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SEVENTH TWO COURSE STUDENTS OF CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR.*

AUTHORS: Diana Xiomara Vera Arenas
Paola Andrea Vera Arenas**

KEY WORDS:

Pedagogical Project, communicative and citizen competences, textual production, reading, drama.

DESCRIPTION: This project has as objective to motivate textual production and to foment communicative and citizen competences of the seventh two course students of Centro Piloto Simón Bolívar by means of the composition of narrative texts that lead up to show a theatrical drama. This proposal arises from a problematical situation detected by seventh two course students and the practicing teachers during the diagnosis step. Also, it is expected to improve the intercourse between students in order to get a change of mind of the educative community on the students behavior.

The present project is based on a methodology named as pedagogical classroom project that was planned in two phases: diagnosis and development of the proposal; the first one, consisted of the problem identification to design the pedagogical project and the second one was the starting of it to be showed for the educative community at the end of the school year. During the process an evaluation was done to analyze the results reached with this project.

The evidences obtained prove an important development on written production, communicative and citizen competences of the young students; in fact, it means a first step to make better the community opinión on seventh two course students.

At the end, the experience permits to add the classrrom research using this methodology to make possible a meaningful learning and teaching process.

* Work of degree.

** Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Gisela Arocha Hernández.

INTRODUCCIÓN

La educación colombiana requiere de un continuo replanteamiento en cuanto al proceso enseñanza – aprendizaje y al desempeño del maestro como orientador del mismo, para que su papel sea el de generar experiencias y facilitar la construcción y utilización de conocimientos y no la reproducción de información. Es por ello, que el Ministerio de Educación Nacional, la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias que rigen el sistema educativo de nuestro país plantean la necesidad de trabajar a partir de proyectos pedagógicos que surjan de las necesidades y problemáticas que se perciban en el aula, la institución y comunidad, con el fin de brindar una educación significativa y contextualizada que apunte a objetivos concretos.

El siguiente documento se compone de cinco capítulos: el primero presenta las características generales del proyecto que permiten ubicar al lector en el contexto en el que se lleva a cabo la propuesta pedagógica; el segundo contiene los fundamentos teóricos que sustentan el presente proyecto; el tercero denominado diagnóstico tiene como propósito recopilar información que permita formular un proyecto de aula en el Centro Piloto Simón Bolívar, concretamente en el grado séptimo dos de la jornada de la mañana; este proceso se realiza mediante el diseño y aplicación de técnicas de investigación como la observación de los estudiantes de siete dos y de la maestra encargada del área de Lengua Castellana; las entrevistas a los padres de familia y a la docente; la aplicación del test de gustos y disgustos; la prueba de comprensión y producción de textos; diálogos informales con miembros de la comunidad educativa, psicóloga, directora de grupo, coordinador académico y rectora de la institución, así como la observación del acto cultural realizado con motivo del aniversario de la institución.

Se hizo, además un análisis del Proyecto Educativo Institucional, del plan de área de Lengua Castellana y del Plan de Mejoramiento presentado al Ministerio de Educación Nacional en el año 2007, con el fin de reconocer y superar las debilidades del plantel educativo; igualmente, se trabajó en el análisis e interpretación de los resultados de la Prueba Saber de Lenguaje del año 2005. Las finalidades de este ejercicio eran presentar estrategias que contribuyeran en el avance de dificultades, asimismo entregar a la institución la cartilla “Construir y Transformar” elaborada por las cuatro maestras en formación de la Universidad Industrial de Santander ubicadas en esta institución, Darlini Rocío Peña, Diana Xiomara Vera, Paola Andrea Vera y Diana Alexandra Zapata, quienes la dieron a conocer a los directivos y docentes a través de un taller (Anexo A), durante una jornada pedagógica.

El cuarto capítulo, desarrolla la información recolectada durante la fase diagnóstica, en la cual se identificaron cuatro situaciones reales que constituyeron la base para la formulación del proyecto de aula motivo de este escrito: La primera, recalca la necesidad de fomentar la competencia comunicativa, al igual que la comprensión y producción textual, debido a que los resultados del test mostraron el bajo nivel de comprensión y producción de los estudiantes de séptimo dos; la segunda situación, se refiere a los problemas interpersonales detectados dentro del aula, puesto que durante las observaciones, se pudo identificar el rechazo, el maltrato físico y verbal de algunos estudiantes hacia sus compañeros; la tercera problemática está relacionada con la mala imagen que tiene el curso séptimo dos por su comportamiento y bajo rendimiento académico frente a sus pares, maestros, directivos y padres de familia quienes los catalogan como “el peor grupo” de la institución, la última situación se generó por la inconformidad de los jóvenes frente a la nula participación que tuvieron en un acto tan importante como es la celebración del aniversario del colegio en donde las presentaciones estuvieron a cargo de estudiantes ajenos a la institución.

A partir de las problemáticas mencionadas, se propone el proyecto de aula “Pequeños autores, grandes escritores: Una estrategia para motivar la producción escrita y fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar”, que tiene como propósito, mostrar las habilidades artísticas, creativas e intelectuales de los educandos, así como optimizar la competencia comunicativa y la producción de textos.

Para el logro de este objetivo, el proyecto se formuló en tres fases que privilegiaron la comprensión y producción de textos narrativos: el primer subproducto fue la escritura de un cuento colectivo o individual que fue enviado a un concurso nacional de cuentos; la etapa intermedia consistió en transformar un texto narrativo en texto dramático que sirvió de base para la conclusión del trabajo, en la que se organizó y preparó la representación teatral que fue mostrada en la última izada de bandera de la institución; también se entregó a la biblioteca del colegio un libro en donde se recopilaron todas las producciones de los estudiantes logradas durante la ejecución del proyecto.

El proyecto “Pequeños autores, grandes escritores: Una estrategia para motivar la producción escrita y fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar”, presenta una propuesta basada en situaciones concretas y significativas que responden a necesidades e intenciones comunicativas reales las cuales permitieron, fomentar la competencia comunicativa y promover las competencias ciudadanas puesto que éstas dos competencias conforman la transversalidad del proyecto y están presentes continuamente en la vida del ser humano. Con la estrategia se esperaba que los chicos reconocieran el proceso que se lleva a cabo en la producción de un texto escrito; que identificaran la intención comunicativa, la superestructura, los tipos de texto y fuesen concientes de

cómo éstos adquieren sentido con el manejo adecuado de los signos de puntuación.

Durante el transcurso del trabajo propuesto, se procuró mejorar las relaciones interpersonales de los miembros del grupo al implementar las competencias ciudadanas y algunos dilemas morales, ya que durante la ejecución del proyecto los jóvenes debieron valorar, respetar, escuchar y aceptar los diferentes puntos de vista de sus compañeros, facilitando así la convivencia y armonía dentro del aula.

Finalmente, en el quinto capítulo, después de la reflexión y la valoración del trabajo realizado, se plasman las conclusiones arrojadas durante la experiencia pedagógica.

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL:

- Recopilar, analizar e interpretar información con el fin de diseñar un proyecto de aula que contribuya a promover las competencias comunicativas y ciudadanas en los estudiantes de séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar documentos legales del Centro Piloto Simón Bolívar que posibiliten el reconocimiento institucional.
- Realizar entrevistas a miembros de la comunidad educativa que permitan recolectar información para el proyecto de aula.
- Aplicar el test de gustos y disgustos, con el fin de reconocer los intereses de los educandos del Centro Piloto Simón Bolívar
- Reconocer a partir de la prueba de comprensión y producción textual los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar.

1.2 CONTEXTO

El Centro Piloto Simón Bolívar es un establecimiento de Educación Formal de naturaleza oficial, que brinda sus servicios a niños y niñas en dos jornadas académicas. Se encuentra ubicado en la comuna número tres, específicamente en el barrio Mutualidad en la carrera 20 N° 11 – 83 de la ciudad de Bucaramanga.

1.2.1 Historia. En el año de 1984, se integraron al Centro Piloto Simón Bolívar, las concentraciones escolares, Hogar Infantil Santa Teresita, Fulgencio Gutiérrez, República del Perú, República de Panamá, San Judas Tadeo, Nuestra Señora de Chiquinquirá y San Alonso. El 15 de Marzo de 1985, mediante la Resolución N° 006 se le da legalidad y se concede la licencia de funcionamiento para Preescolar y Básica Primaria. Algunos años después, exactamente en el 2001, con la resolución 10136 el Centro Piloto obtiene la licencia para el funcionamiento de la educación media con profundización en comercio. Esta institución celebra su aniversario los 24 de julio. Este día fue escogido en honor al libertador Simón Bolívar y a su fecha de nacimiento.

1.2.3 Misión, visión, perfil del estudiante. La siguiente información fue tomada del documento “Proyecto Educativo Institucional”¹, con el fin de conocer las proyecciones de Centro Piloto Simón Bolívar, así como identificar el perfil estudiantil que se espera formar por parte de la institución. Cabe aclarar que a partir del plan de mejoramiento se está generando la necesidad de actualizar P.E.I.

¹ CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, 1985.

Misión. En el Proyecto Educativo Institucional se plantea: “El Centro Piloto Simón Bolívar es una institución de carácter oficial regida por las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Como centro de formación integral, nuestra misión es formar hombres integrales que en el futuro aporten nuevas alternativas a la solución de los problemas de su entorno porque ellos recibirán una educación actualizada cuya especialidad es comercio con énfasis en informática; según el desarrollo de la comunidad y el mundo moderno, que le permite matricularse en niveles superiores de educación y desenvolverse en cualquier sociedad.”²

Visión. “La visión de nuestra institución educativa en un lapso promedio de 5 años estará ofreciendo a nuestros educandos la oportunidad de terminar el nivel de básica y especialidad en el área de comercio con énfasis en informática hasta 9 ° grado e iniciar la educación media con los grados 10° y 11° que tienen como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación del educando para el nivel superior y el trabajo (Art. 27 Ley 115).”³

Teniendo en cuenta la cobertura de la institución y la población en edad escolar del entorno se atenderá un promedio de 2000 estudiantes para atender la demanda de la comunidad.

Se estima que un 80% del profesorado estará escalafonado en el grado 14 y el 20% en el 10 y 12 grado, deberán ser personas especializadas e idóneas que prestarán sus servicios a la comunidad y de esta forma mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

² Ibid., p. 32.

³ Ibid., p. 32-33

Como la institución se proyecta hacia la informática, nuestra visión futurista es la de contar con red electrónica para tener acceso a la era de la tecnología moderna y mostrar una imagen de alta calidad académica que conlleve a que la institución esté en capacidad de competir con otras instituciones que ofrezcan la misma modalidad.

Perfil del estudiante. Siendo el alumno el centro de la educación y teniendo en cuenta que partimos de sus intereses para que ésta pueda desarrollar sus facultades en armonioso equilibrio, el Centro Piloto Simón Bolívar tiene como propósito promover el desarrollo integral de los estudiantes:

- Serán personas autónomas, capaces de analizar las situaciones en que se vive, asumiendo una posición crítica de la realidad, formándose en el respeto a los derechos humanos, a la paz y principios democráticos de convivencia.
- Crezcan y se desarrollen como personas conscientes de su individualidad, su identidad y su libertad.
- Apreciar y promover los bienes y servicios que le ofrece la naturaleza la familia, el colegio y los compañeros, demostrando cuidado y sentido de pertenencia por cuanto le rodea.
- Responsable de su salud física y mental mediante las prácticas de norma de higiene, el deporte y el fomento de adecuados hábitos de

alimentación contribuyendo así a formar adultos sanos, responsables y útiles a la sociedad.

- Serán personas honestas en sus actos familiares, en el trabajo escolar y con los bienes ajenos.
- Arriesgarse a comunicar sin el temor de cometer errores y ser sancionado.
- Ser activo ante sus aprendizajes, generando actividades intelectuales, creativas que se aplicarán a todo objeto del conocimiento.
- Personas conscientes de sus propias creencias y respetuosas de las creencias de los demás.

1.2.4 Descripción del contexto externo. Al frente del Centro Piloto Simón Bolívar se encuentra ubicada una tienda que ofrece servicios de fotocopidora, venta de minutos y la parroquia de San Vicente de Paúl, usada por la Institución para llevar a cabo ceremonias religiosas; igualmente, alrededor del colegio se sitúan talleres de mecánica, una empresa distribuidora de materiales y metal, algunas tiendas y fuentes de soda.

Por la carrera 21 se encuentra la clínica Materno Infantil del barrio, que en estos momentos está fuera de servicio, un almacén de muebles y el colegio Sagrado Corazón del Niño Jesús. Cuadras aledañas al Centro Piloto se localiza la plaza de mercado de San Francisco, en donde se identifican varias cantinas con juegos de apuestas y algunas casas que funcionan como

prostíbulos. En el sector se hallan indigentes o personas deambulantes, caracterizadas por su mal aspecto. En ocasiones, se presentan atracos y peleas callejeras, que hacen del barrio un lugar inseguro. Además, existen algunos establecimientos de Internet y video juegos visitados por los estudiantes al final de la jornada escolar.

El contexto externo de la Institución no brinda espacios culturales a los habitantes; solamente cuentan con dos bibliotecas cercanas al plantel, a donde asisten los estudiantes libremente. Una de ellas es la biblioteca de la Universidad Santo Tomás y la biblioteca Gabriel Turbay. La primera, está ubicada en la carrera 19 con calle 9 y la segunda, en la Carrera 27 con calle 29 frente al Parque de Los Niños.

Las familias, que conforman la comunidad del barrio, están clasificadas en el estrato socio-económico tres. Se caracterizan por ser numerosas y en su mayoría por estar desintegradas. Por lo general, las familias habitan en viviendas arrendadas, debido a los insuficientes recursos que obtienen, ya que pocos de ellos tienen una formación académica superior, por lo tanto, se ven forzados a desempeñarse en cualquier oficio que les brinde la sociedad, por ejemplo, trabajar en la plaza de San Francisco o en ventas ambulantes.

1.2.5 Descripción física. El colegio ofrece a la comunidad dos jornadas, mañana y tarde, en donde se brinda tanto a niños como a niñas educación Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Media. En estos momentos la población estudiantil está conformada por 1997 estudiantes; para ellos se encuentra disponible una edificación de tres bloques distribuida en tres pisos. La institución cuenta con 54 aulas, que tienen su respectivo tablero acrílico y armario. Además, en cada piso existen dos baños por género, éstos se encuentran en mal estado y las paredes y puertas están rayadas.

En el bloque izquierdo hay 21 salones; cinco del primer piso son destinados para el preescolar; en el tercero, se localizan la enfermería y la sala de profesores. El espacio de preescolar se caracteriza por su buena condición física y decoración de las paredes; las mesas y sillas están en buen estado y son acordes a la estatura de los educandos. Este sitio, tiene un baño para prestar el servicio tanto a niños como a niñas; en él hay tres inodoros y solo dos funcionan.

El bloque derecho cuenta con 14 salones y el del centro con 8 aulas. Éstos están organizados según las áreas. Es decir, los estudiantes tienen que rotar en cada cambio de hora. En su mayoría, los salones del tercer piso presentan dificultades con el excremento de las palomas y la mugre generada por la construcción de sus nidos. El plantel brinda el servicio de restaurante escolar, a estudiantes de bajos recursos, que gracias al plan padrinato, pueden tomar sus desayunos y almuerzos en él; éste se ubica en el primer piso o sótano.

En el segundo piso, se encuentra la fotocopiadora, la rectoría, la secretaria, la pagaduría, la coordinación académica, un salón para atención a padres, el auditorio Beatriz Dietes Serrano en donde se realizan actos culturales y el cual separa dos patios. En el patio izquierdo se ubica la cafetería principal y el derecho es una zona para el recreo, que, sin embargo, es muy reducida para el número de estudiantes quienes se limitan a hablar y caminar.

En el último piso, se localiza la biblioteca abierta en el horario de 6:30 a.m. a 12:00 y de 2:00 a 4:30 p.m., pero su uso en las primeras horas de la mañana es difícil, puesto que la bibliotecaria pocas veces se encuentra disponible en el horario establecido, interfiriendo con el buen desarrollo de actividades

programadas con anterioridad. Este sitio cuenta con libros de investigación, enciclopedias, libros acordes a cada asignatura y grado y algunas cartillas de las Pruebas Saber por las cuales los estudiantes deben cancelar un valor de trescientos pesos por su manejo. Además, un televisor, una grabadora y 14 mesas, 2 de ellas dañadas, en donde los educandos se reúnen a hacer sus trabajos, copiar información de los cuadernos de sus compañeros y muy pocos consultan; además la biblioteca es un lugar para estar con los amigos o novios para conversar. Dentro de su servicio no se ofrecen proyectos o actividades que motiven a la lectura.

Contigua a la biblioteca, se encuentra una pequeña capilla que permanece cerrada la mayor parte del tiempo. Al frente de ella se localiza el aula de informática que cuenta con 26 computadores conectados a Internet y un escáner.

La institución está llevando a cabo el programa de tecnología; éste se encuentra diseñado para trabajar en tres aulas diferentes, cada uno con herramientas especiales para cada grado, Gali, Galileo y Medite. Al primer salón asisten los estudiantes de cuarto, quinto, sexto y séptimo; al segundo los del grado octavo y noveno y al último los estudiantes de décimo y once, pero la institución no cuenta con estas aulas, para cada grado se tiene establecido una hora a la semana. Igualmente, se puede encontrar la oficina de psicorientación en donde se lleva a los estudiantes con problemas económicos para brindarles el servicio de padrinato, subsidio alimenticio, o realizar donaciones de mercados, uniformes, etc. En este mismo piso están la coordinación de disciplina y la sala de profesores.

El Centro Piloto tiene dos canchas, una de fútbol y una de básquet. Cerca de ellas, se localiza una tarima usada para llevar a cabo actos culturales y una

caseta de comidas. Además, tiene una zona de juegos infantiles, la cual se encuentra encerrada por rejas y es de uso exclusivo de los estudiantes de preescolar y primaria. Ésta cuenta con dos machín machón, dos pasamanos, dos resbaladeros y dos quioscos cada uno con su respectivo mesón. Junto a este pequeño parque se encuentran otros juegos similares, pero en mal estado. Es decir, hay un resbaladero caído, un machín machón dañado.

1.2.6 Comunidad educativa. Según el Proyecto Educativo Institucional del Centro Piloto Simón Bolívar, las familias que conforman la comunidad educativa están ubicadas en el estrato socio-económico cero, uno, dos y tres; sus integrantes tienen ingresos económicos, que escasamente superan el salario mínimo legal. Estos hogares, se caracterizan por ser numerosos, con un promedio de 5 a 8 miembros y en sus relaciones, impera el machismo y autoritarismo, generadores de violencia intrafamiliar. Por lo general, las familias residen en viviendas arrendadas. Al igual, lo manifiesta el documento presentado por la institución en el “Plan de Mejoramiento”, en donde se afirma que el 66% de las familias viven en inquilinatos y tan sólo un 33% tiene vivienda propia.

En esta institución actualmente se encuentran matriculados 1997 educandos, 938 en primaria, 710 en secundaria y 226 en la media. La población estudiantil se caracteriza por ser flotante, es decir alumnos que se matriculan y son expulsados, los que se reciben en cualquier tiempo del año escolar, los que no siguen estudiando debido a problemas socio – económicos o a las suspensiones continuas por problemas de disciplina, que van desde un día hasta una semana, asimismo como los cambios constantes de educandos “indisciplinados” de un salón a otro como única estrategia de mejoramiento.

La planta docente de la institución está conformada por 69 maestros de los cuales el 2% son Magíster en administración educativa, el 2% normalista superior, el 2% con títulos en psicología y pedagogía, el 5% son bachilleres pedagógicos, el 43% especialistas y el 46% licenciados (as). Teniendo en cuenta lo observado en la institución y la visión presentada en el Proyecto Educativo Institucional del año 1985, en donde se estimaba “que un 80% del profesorado estará escalafonado en el grado 14 y el 20% en el 10 y 12 grado, deberán ser personas especializadas e idóneas que prestarán sus servicios a la comunidad y de esta forma mejorar la calidad de vida de los ciudadanos”⁴, se evidencia que no se ha logrado la meta propuesta, puesto que los maestros, actualmente, se desempeñan en cargos no especializados; éste es el caso de la maestra de Lengua Castellana quien no es licenciada en esta área y lo mismo ocurre con los docentes de matemáticas.

1.3 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proyecto se desarrolló a partir de la investigación acción participativa, la cual se ejecutó a través de dos fases: la primera consistió en un diagnóstico que permitió explorar y reconocer las fortalezas y aspectos por mejorar de los estudiantes de séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar, con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que favoreciera un avance en las situaciones detectadas.

El proyecto “Pequeños autores, grandes escritores: Una estrategia para motivar la producción escrita y fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar”, surgió de la situación significativa identificada en la fase diagnóstica, por medio de la

⁴ Ibid., p. 12.

aplicación de la prueba de comprensión y producción de texto, el test de gustos y disgustos, análisis de los resultados de la Prueba Saber de Lenguaje del año 2005, del plan de mejoramiento, del plan de área de Lengua Castellana, así como las observaciones de las sesiones de clase (Anexo B) y pláticas informales con estudiantes, profesores, psico-orientadora, etc. De este modo, se partió de la problemática relacionada con el deseo de los educandos de siete dos de mejorar su imagen negativa frente al colegio, por lo cual se acordó realizar una representación teatral que les permitiera mostrar todas sus capacidades y habilidades y que contribuyera con el progreso en la competencia comunicativa.

La segunda fase hace referencia a la puesta en marcha de un proyecto de aula considerado como una opción metodológica que "(...) constituye un estilo de aprender que no sólo se da dentro de la escuela, también se da afuera"⁵, es decir, esta metodología permite relacionar, la vivencia de los estudiantes, sus experiencias e intereses, con los procesos educativos. Este trabajo es denominado por Josette Jolibert como un proyecto de vida cotidiana de grupo.

La metodología del proyecto de aula comprendió tres grandes etapas, cada una de las cuales se compuso a su vez de diferentes fases. La primera, consistió en sensibilizar y motivar a los estudiantes hacía la lectura y producción de cuentos, a partir de dos propósitos concretos; inicialmente, participar en el Concurso Nacional de Cuentos realizado por el Ministerio de Educación Nacional y RCN televisión. El segundo, escoger, a partir de una votación, uno de los textos narrativos escrito por los educandos como base para la historia de la representación teatral.

⁵STARICO, Mabel. Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Río de La Plata: Magisterio, 1996. p. 96.

Este primer momento logró, principalmente, que los jóvenes reconocieran la escritura como, “(...) un proceso complejo y gradual que requiere volver sobre los borradores para mejorarlos poco a poco”⁶, lo cual requiere de planeación, reescritura y revisión/edición constante de sus escritos, obteniendo como resultado un trabajo en donde se plasma, en una hoja en blanco, toda la creatividad, imaginación y pensamiento del autor. Este proceso dio como resultado la producción de diecisiete cuentos de los cuales se escogió como ganador “El pirata afortunado”. (Anexo C)

Durante la segunda etapa se llevó a cabo la transformación del texto narrativo, en uno dramático (Anexo D); dicha actividad contó con la participación del dramaturgo Germán Castro quien se encargó de motivar y dar pautas generales a los jóvenes por medio de un taller práctico, que facilitó la construcción del texto dramático. La tercera fase consistió en planear, organizar, preparar y ensayar todo lo necesario para la puesta en escena titulada, “El pirata afortunado”, realizada a partir del cuento que lleva su mismo nombre producido por Diego Archila y Jainer Sierra.

⁶PERTUZ, Wilfran. Los “Borradores como proceso reparador de la escritura”. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá: Magisterio, No 002, (abril- mayo. 2003); p. 27.

2. MARCO TEÓRICO

Este segmento del documento está constituido por tres partes que sirven como fundamento teórico de la propuesta planteada para trabajar la estrategia de proyectos pedagógicos de aula con el grado siete dos del Centro Piloto Simón Bolívar. La primera hace referencia a la legislación en la que se basa actualmente la educación nacional. Como segunda instancia se encuentran las pautas pedagógicas que soportan y permiten formular una propuesta que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje y por último, se plasma la teoría específica requerida para la ejecución de este proyecto en especial.

2.1 MARCO LEGAL

2.1.1 Ley General de Educación (Ley 115/1994). Como ya se dijo a partir de este documento se legalizan todos los aspectos relacionados con la educación colombiana. Por ello, se trae a colación algunos de los artículos establecidos en la ley 115 de 1994. Con base en el artículo 5 relacionado con los fines de la educación se tomó el numeral 1 que estipula “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás (...)” y el numeral 7 que habla del “(...) estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”⁷. Con el proyecto de aula se busca que los estudiantes expresen libremente sus ideas, actúen según su personalidad y den rienda suelta a su creatividad.

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, ley115/febrero 8 de 1994. Bogotá: Impreandes presencia, 1997 (Serie documentos de trabajo); p. 17.

Asimismo, en el artículo 22 concerniente a los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria la ley propone: a) "El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana (...)"⁸ b) "La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria (...)"⁹ Y k) "La apreciación artística (...), la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos"¹⁰. Por consiguiente, el proyecto pretende que los jóvenes desarrollen sus habilidades y las den a conocer a los demás miembros de la comunidad educativa como un recurso que posibilite el cambio de la imagen negativa que se tiene de este grupo, por parte de los diferentes miembros de la institución, por una concepción que resalte sus fortalezas.

Este documento invita al maestro a diseñar y aplicar nuevas estrategias que le ayuden a mejorar su desempeño en el aula y para ello, en el artículo 91 afirma que: "El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su formación integral (...)"¹¹. Igualmente, el Decreto 1860 artículo 36, propone los proyectos pedagógicos como una actividad a través de la cual el estudiante puede desempeñar un papel activo en su formación. Con base en estas normas sustentamos la aplicación del test de gustos y disgustos; a partir de los resultados obtenidos se identificaron los intereses y necesidades de los chicos, con el fin de diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto de aula, que de acuerdo con lo estipulado en estas normativas, esté orientado a la creación de una propuesta que permita alcanzar los

⁸ Ibid., p. 26.

⁹ Ibid., p. 26.

¹⁰ Ibid., p. 26.

¹¹ Ibid., p. 49.

objetivos trazados y realizar un producto que muestre las capacidades, creatividad y habilidades de los estudiantes.

Por consiguiente, el docente que trabaja a través de proyectos cumple a cabalidad con lo expuesto en el artículo 104 que dice: “Educador es el orientador (...) de un proceso de formación (...) acorde con las expectativas sociales, culturales, éticos y morales de la familia y la sociedad”¹². En otras palabras el maestro actúa como mediador entre el conocimiento, el contexto, intereses y necesidades de sus estudiantes ayudándoles a aprender a partir de experiencias significativas.

Para finalizar, la Ley 115 en el artículo 92 afirma que el PEI debe incorporar acciones pedagógicas que desarrollen habilidades como: toma de decisiones, trabajo en equipo, administrar bien el tiempo y solución de conflictos. Todo lo anterior, se puede llevar de la teoría a la praxis por medio de los proyectos de aula, como se verá más adelante.

El proyecto de aula, “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR” está encaminado a la puesta en escena de la representación teatral de un cuento creado por los estudiantes del grado siete dos, a través de la cual se pretende alcanzar el objetivo formulado para el mismo. Es decir, solucionar la dificultad de producción de los estudiantes así como las demás situaciones identificadas en el diagnóstico.

¹² Ibid., p. 52.

2.1.2 Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Los Lineamientos Curriculares, son el fundamento pedagógico, filosófico y epistemológico de las áreas del conocimiento propuesto por el Ministerio de Educación Nacional puesto que, “Con ellos se pretende atender la necesidad de orientaciones y de de dar criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.”¹³ Es decir, esta directriz general, guía el quehacer pedagógico hacia el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y sociales en los estudiantes colombianos.

Es un documento que se constituye como en punto de apoyo y de orientación general para los maestros y educandos con respecto a la enseñanza de la Lengua Castellana. Los Lineamientos sirven como ayuda para que los maestros comprendan y reflexionen sobre el quehacer pedagógico, ya que propician el análisis crítico del P. E. I, el currículo, los programas académicos, las metodologías y procesos de estudio para que tomen decisiones que propendan por un cambio que favorezca un aprendizaje autónomo y con sentido, por parte de los educandos.

Este documento explicita la enseñanza del lenguaje orientada hacia un proceso de significación, en donde se brinde a los estudiantes la posibilidad de construir conocimiento a través de situaciones comunicativas auténticas y reales que permitan dar sentido a los signos; de ésta manera, se privilegia en su enseñanza el sistema comunicativo y el lenguaje como sistemas de signos.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana consideran que los proyectos deben ser acordados colectivamente para que de este modo sean

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: M.E.N, 1998. p. 11.

trabajados en tres fases; la planificación, la ejecución y la evaluación. Dentro de la planificación se proponen y organizan las actividades que procurarán dar solución al interrogante surgido de los intereses de los educandos. El segundo paso es la puesta en marcha del proyecto. En este momento se seleccionan las actividades y se van articulando los temas y contenidos pertinentes al proyecto; es entonces cuando aparece el qué del currículo, es decir, los contenidos surgen de forma significativa con “una finalidad pragmática clara”¹⁴, dependiendo de cada proyecto. La tercera etapa es la evaluación, entendida como un proceso continuo en donde se valoren “las acciones desarrolladas y los saberes construidos”¹⁵, además de reflexionar sobre la metodología aplicada, el proyecto de aula.

Asimismo, se presenta la concepción del lenguaje y las habilidades comunicativas como escuchar, hablar, leer y escribir, consideradas desde un enfoque significativo y semiótico. A continuación se abarcan las dos habilidades básicas que atañen con mayor fuerza al proyecto, la lectura y la escritura pero, de igual forma, se valora el escuchar y el hablar puesto que estas habilidades están inmersas en toda actividad humana y por ende se desarrollan con la práctica de la lectura y la escritura procesos que conllevan la escucha y el habla. En el proceso lector el estudiante debe estar dispuesto a escuchar la voz del autor inmersa en el texto y a hablar con él; lo mismo ocurre durante la escritura puesto que la persona produce un diálogo entre los saberes cuando construye un determinado tipo de texto.

El acto de leer busca que el lector interactúe con el texto. Según, Umberto Eco “(...) la lectura es un acto comunicativo de diálogo entre el lector y el texto

¹⁴Ibid., p. 41.

¹⁵ Ibid., p. 42.

(...)”¹⁶. Este enfoque de la lectura implica que el estudiante interrogue al texto para reconocer su mensaje y con ayuda de sus saberes previos construya el significado global del mismo. Los Lineamientos Curriculares definen leer como:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión¹⁷

Dicha interacción requiere de la comprensión, es decir, del “proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984). En el desarrollo de la actividad de lectura la comprensión se considera la primera fase del proceso la cual abre las puertas al siguiente paso que se basa en el aporte que el lector le hace al texto.

En cuanto a la escritura los Lineamientos puntualizan que:

Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo¹⁸

¹⁶ SÁNCHEZ, C y ALFONSO, D. El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá: No 7 (Marzo 2004); p. 15.

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 72.

¹⁸ Ibid., p. 49.

Al igual que la lectura, el proceso de escritura necesita indispensablemente de la comprensión, puesto que no se puede escribir algo sobre lo que no se comprende. Por tanto, en el presente proyecto, como ya se ha dicho, el tipo de texto que se construirá surge tanto de los intereses de los jóvenes como del contexto en el que están inmersos.

2.1.3 Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana. Es un documento legal, presentado en 1998 por el Ministerio de Educación Nacional, éstos se organizan por grupos de grados (de 1º a 3º, de 4º a 5º, de 6º a 7º, de 8º a 9º y de 10º a 11º). En ellos, se encuentra lo básico que el estudiante debe saber y saber hacer en una situación de comunicación determinada. Los Estándares buscan mejorar el proceso de la vida de la comunidad educativa de nuestro país. Ellos indican un nivel de calidad previsto describiendo el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Del mismo modo, propician la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes del país; con ellos se planean metas que posibiliten mejores desempeños, fundados en la autonomía y el respeto de las condiciones individuales, sociales, regionales y nacionales de los aprendices.

Asimismo, benefician al sistema educativo, ya que son el punto de partida para que todas las entidades como instituciones escolares, los municipios, los departamentos y las regiones definan su propio marco de trabajo curricular. Igualmente, propician una educación similar y de alta calidad, porque permiten diseñar estrategias y programas de formación de docentes, a partir de criterios y expectativas compartidas. Con base en sus propuestas y teniendo en cuenta lo planteado en el proyecto de aula, se tomaron como referencia los siguientes procesos establecidos para el grado sexto y séptimo, que se espera sean alcanzados por los estudiantes.

Con respecto al factor literatura, se escoge el estándar: “Comprendo obras literarias de diferentes géneros propiciando así el desarrollo de mi creatividad”¹⁹, con esto se busca que el estudiante se interese por el disfrute de la lectura de textos y de igual forma se motive para producir sus propios escritos.

1. En el factor de producción textual se habla de: “Produzco textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales teniendo en cuenta su estructura, características y elementos”²⁰. A partir de lo anterior, se quiere que los jóvenes reconozcan la escritura como un proceso que requiere de una planeación, reescritura, revisión y edición, con el propósito de abolir la creencia que se tiene de la escritura, la cual se toma como un acto terminado y fuera del contexto del estudiante; por el contrario, en este proyecto se toma como un trabajo en el que prima la construcción de borradores que contribuyen al perfeccionamiento de la producción textual.

2.1.4 Pruebas Saber. Las Pruebas Saber hacen parte de un sistema de evaluación nacional que explora lo que el estudiante puede hacer con lo que sabe y cómo estos conocimientos previos le permiten conseguir nuevos saberes. Éstas han sido orientadas por el ICFES desde el año 1991, teniendo como referente, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias; en su proceso de implementación se empezó a hacer aplicaciones muestrales a un porcentaje representativo de estudiantes lo que permitió, recopilar información sobre los logros de los alumnos de los grados

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Bogotá: MEN, 2006. p. 36.

²⁰ Ibid., p. 49.

3º, 5º, 7º y 9º de la educación básica, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, que sirvió de base para numerosos estudios sobre el estado de la educación en el país con respecto a las evaluaciones realizadas en comparación con otras entidades.

En el año 2003, se realizaron las primeras aplicaciones censales en todo el territorio nacional; en el grado de 5º de primaria y 9º de la básica secundaria, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas en las escuelas rurales, urbanas, públicas y privadas. A partir del año 2005, se incluyó el área de Ciencias Sociales.

Este sistema de evaluación nace de la necesidad de cambio expresada en las políticas educativas del país, en donde se dejó de ver la evaluación como un ejercicio oculto y secreto, el cual no era interpretado, para convertirse en una práctica visible, sistematizada y analizada, por quienes son objeto de evaluación y la sociedad en general.

Las pruebas son importantes, porque permiten reconocer cómo se encuentra la institución a nivel educativo, cuáles son las fortalezas y metas a superar por parte del educando, los maestros y padres de familia. Además, propicia en los maestros la reflexión sobre su quehacer pedagógico, para que generen cambios a nivel pedagógico, curricular y evaluativo. De la misma manera, benefician a los padres de familia al proporcionarles un medio para que sepan reconocer los avances de sus hijos en su proceso de formación y saber qué clase de educación se les está brindando en el plantel educativo al que están asistiendo.

Este sistema de evaluación se encuentra organizado en tres categorías, la primera de ellas, son los Niveles de Competencia, la segunda los

Componentes y la tercera las Competencias. A continuación, se explicará en qué consisten los elementos anteriores.

Los niveles de competencias se refieren a la calidad del conocimiento que poseen los estudiantes en un área determinada. Éstos se organizan jerárquicamente con un grado mayor de complejidad. La letra A no es un nivel, es una categoría en la que se ubican aquellos estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo. El Ministerio de Educación Nacional teniendo en cuenta que las personas manejan diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo, estipuló un porcentaje máximo esperado en cada uno de ellos. En la categoría A, se espera un porcentaje inferior al 5% de la población. En el nivel inferior (B para 5º y C para 9º) se propone un 20%; del mismo modo que en el nivel medio (C en 5º y D en 9º), para el nivel superior (D para 5º y E para 9º) se desea por lo menos que un 55% de la población se logre ubicar en éste, aunque, el ideal sería que el ciento por ciento de los estudiantes alcancen el máximo nivel.

En la Prueba de Lenguaje, los niveles aluden a los diferentes modos de lectura, estipulados en el año 1997 en un trabajo conjunto entre Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante. El nivel inferior está relacionado con la lectura literal. Es decir, el lector reconoce la información explícita del texto, porque explora la superficie del mismo. También, se hace un reconocimiento y distinción del código. Como desempeños fundamentales se le pide al estudiante que sea capaz de identificar el significado local de una palabra, frase, oración, o cualquier signo lingüístico, asimismo, que tenga la capacidad de elaborar paráfrasis usando sinónimos o frases que le permitan decir lo mismo con otras palabras, pero sin cambiar el significado. Igualmente, que identifique las relaciones semánticas de una oración o de un párrafo que se encuentran explícitas en el texto.

La lectura inferencial se lleva a cabo en el segundo nivel. Ésta se caracteriza porque el lector hace presuposiciones, obtiene información que no está dicha en el texto y tiene un uso comprensivo del código. En este nivel el estudiante tiene como desempeños la habilidad de deducir el significado de lo que se dice en relación con un tema o un campo de oraciones, reconocer las características de los diferentes tipos de texto, utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico para comprender, reconocer la intención comunicativa del texto, así como los elementos básicos de la situación de comunicación.

En el nivel superior se espera que el lector realice la explicación del uso del lenguaje, en donde sea capaz de alejarse del texto y asuma una posición crítica y argumentada frente a éste. Para ello, es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones y los componentes políticos e ideológicos. Al mismo tiempo, se debe hacer uso de la competencia enciclopédica porque se tiene la posibilidad de relacionar el contenido del texto con otros y con los conocimientos del lector. Los desempeños de este nivel tienen que ver con la reconstrucción de los mundos posibles que nos brinda todo texto, la comprensión y explicación de las intenciones comunicativas y el análisis de la pertinencia de los elementos que componen el texto.

La segunda categoría propuesta por la Prueba Saber son los componentes. Éstos hacen referencia a los subprocesos de los Estándares, tienen que ver con el contenido que debe dominar el estudiante. En lenguaje se manejan tres componentes el sintáctico, el semántico y el pragmático.

El primero se relaciona con la organización textual, con la coherencia y la cohesión y el hecho de reconocer la tipología textual. El componente semántico alude al contenido. En este aspecto se explica el significado del texto, el análisis de las relaciones lógicas que lo conforman y hacen de él un

texto coherente y con sentido. Por último, el componente pragmático, se basa en reconocer la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Recordemos que “un acto de habla tiene que ver con las cosas que hacemos con el lenguaje, por ejemplo: preguntar, informar, ordenar, pedir, prometer etcétera”²¹. Asimismo, se identifica la intención comunicativa, los componentes políticos e ideológicos y se hace uso del texto en un contexto de comunicación.

La última categoría en que se organiza la Prueba Saber de Lenguaje son las Competencias. Para Van Dijk las competencias son las “capacidades con que un sujeto cuenta para (...)”²²; un estudiante manifiesta el dominio de cada una de ellas con los desempeños o acciones que realice de acuerdo a una situación determinada. En este caso, se abordan las siguientes competencias: la competencia textual es la capacidad de comprender y producir cualquier tipo de texto, así también de reconocer la tipología de texto, además, se asocia a los aspectos estructurales del discurso. La competencia discursiva es la habilidad de interpretar y producir sentido; en ella, se manifiesta la intención comunicativa y se escoge con qué texto se quiere dar a conocer. En otras palabras, es el acto comunicativo con fines definidos.

2.1.5 Competencias ciudadanas. El Ministerio de Educación Nacional en el momento de concebir la educación como un proceso de formación integral, asigna la misma importancia a la formación en valores y en ciudadanía teniendo presente los derechos humanos y los ambientes democráticos en los que se desenvuelve el estudiante. Por ello y reconociendo la necesidad de transformar la cultura ciudadana de nuestro país presenta en el año 2004 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, con el fin de brindar pautas

²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 118.

²² VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España: Paidós, 1997. p. 34.

que contribuyan a la formación de sujetos activos y transformadores del medio en el que se encuentran.

Las Competencias Ciudadanas “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”²³ Esta definición concibe al ser humano de forma integral, ya que no sólo lo identifica como una persona racional sino también emocional.

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se encuentran organizados a partir de tres ámbitos de ciudadanía que hacen referencia a algunos retos de la sociedad. El primero, Convivencia y Paz, alude a la capacidad del individuo para vivir en sociedad y resolver los conflictos de forma pacífica. El segundo, Participación y Responsabilidad Democrática, busca “(...) propiciar la capacidad y disposición para liderar y tomar parte en procesos”²⁴ es decir, formar personas activas, críticas y reflexivas que participen en las actividades democráticas. El tercer ámbito, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, espera que el ciudadano reconozca y valore la diversidad de etnias, culturas, estratos socio- económico, etc. con el fin de no discriminar ni apartar a ningún miembro de la comunidad. “Un ciudadano competente no solamente evita cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y la valoración de las diferencias”²⁵.

²³ Promoción del manual de policía convivencia y cultura ciudadana. Jóvenes construyendo ciudad. Alcaldía de Bucaramanga. 2007, p. 36.

²⁴ Ibid., p. 35.

²⁵ CHAUX., LLERAS. J. y VELÁSQUEZ. A. Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas. Bogotá: M.E.N, 2004.

Las competencias ciudadanas se ponen en práctica en escenarios diversos, la calle, la familia, los amigos, el trabajo, lo que facilita su transversalidad y trabajo en todas las áreas del currículo. Éstas se constituyen por cinco tipos de competencias: cognitivas, emocionales, comunicativas, integradoras y de conocimientos que se articulan en las competencias ciudadanas.

Las competencias cognitivas. Son las capacidades para realizar procesos mentales que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en el momento de llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía. En éstas se fomenta la toma de perspectivas, se tiene en cuenta la posición del otro así como la interpretación de intenciones que consiste en examinar y valorar las intenciones ajenas antes de actuar de alguna forma; también se da opciones, lo que quiere decir: visualizar y proponer diversas alternativas de solución a un mismo problema sin encasillarse o ser pesimistas; la consideración de consecuencias es asumir con responsabilidad los resultados de nuestras decisiones; otro aspecto, la metacognición, evalúa el comportamiento propio y cómo éste afecta a sí mismo y a los demás, y el pensamiento crítico, se basa en el análisis y cuestionamiento de los acontecimientos sociales, con el fin de contribuir al mejoramiento del entorno.

Las competencias emocionales. Son aquellas que posibilitan que el estudiante identifique y reconozca sus propias emociones y las de los demás. Las competencias emocionales fomentan la empatía en los jóvenes, ayudan a controlar los sentimientos, a buscar formas positivas de expresarlos, propiciando así la convivencia armónica porque evita realizar acciones que perjudiquen o lastimen a los miembros de la comunidad o a sí mismos.

Las competencias comunicativas. Tienen como objetivo fomentar un diálogo claro, comprensible y argumentado de forma respetuosa con los demás, es

decir, se espera que el estudiante aprenda a escuchar y valorar los diferentes puntos de vista, a defender argumentativamente el suyo, siendo capaz de desarrollar un juicio crítico de la situación comunicativa en la que se encuentre.

2.2 MARCO PEDAGÓGICO

2.2.1 Investigación Acción Participante. El presente proyecto tiene como modelo de investigación, la investigación acción participante, dado que se parte de una observación participante en el aula de clases, tanto durante la etapa diagnóstica como en la ejecución del proyecto, ya que éste constituye una forma significativa de enseñanza que parte del contexto real, problemáticas, necesidades, gustos, intereses de los estudiantes y posibilita continuar con una evaluación diagnóstica hasta el final del mismo. “La investigación acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma”²⁶, es “(...) un medio para desarrollar la capacidad de resolver problemas por parte del profesor, y como una metodología para elaborar el currículum y formar al profesorado”²⁷. Por lo tanto, en el diagnóstico se detectó una situación problemática relacionada con el bajo nivel que manejan los estudiantes en cuanto a producción textual y comprensión lectora, asimismo, como las malas relaciones interpersonales que se presentan en el aula, lo que contribuye a que este grupo sea considerado como uno de los peores de la institución.

En la medida en que se va trabajando para resolver los problemas mencionados, se aplican instrumentos de evaluación para conocer el efecto

²⁶ ELLIOTT, Jhon. El cambio educativo de la investigación acción. Madrid: Morata S. L. 1993. p. 88.

²⁷ ARNAL, Justo. Investigación educativa: fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1996.

que tiene esta metodología en los educandos y así poder diseñar las actividades siguientes para promover en los estudiantes mejores actitudes, mayor interés por la clase de Lengua Castellana y un eficaz desempeño de las maestras en formación ; esta forma de intervención es un problema que se pretende erradicar, está de acuerdo con la propuesta de John Elliot, en su libro, “El cambio educativo en la institución desde la investigación acción”²⁸ pues el objetivo de este tipo de investigación es proporcionar elementos que permitan mejorar la práctica. Por consiguiente, el proyecto “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”, tendrá como fin el afianzamiento de las competencias comunicativas y ciudadanas en donde los principales protagonistas serán los estudiantes de siete dos.

2.2.2 Proyecto pedagógico de aula. El trabajo en el aula es uno de los factores que garantiza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que reciben los educandos. Al pensar en esto y reconocer que dentro del sistema educativo existen algunas falencias, consideramos importante cambiar la forma de llevar a cabo el proceso educativo, puesto que para formar personas competentes y ciudadanos que contribuyan al desarrollo del país, se debe aplicar una estrategia en la que realmente la figura principal sea el joven y no la adquisición memorística del conocimiento descontextualizado y carente de sentido.

Desde hace algunos años se ha venido trabajando con una metodología que parte de las necesidades e intereses de los aprendices. Los proyectos pedagógicos emergen de una situación significativa a través de la cual se busca dar solución a un problema. Ralph Waldo Emerson afirma que: “la

²⁸ ELLIOT, Op. Cit., p. 67.

búsqueda de caminos integradores y complementarios puede ser la única vía para resolver nuestros problemas”.²⁹ Lo anterior alude al trabajo por proyectos en donde se correlacionan los intereses, los conocimientos, las habilidades tanto del maestro como del estudiante con el fin de alcanzar un bien común.

Para Dino de J Segura, “(...) los proyectos de aula son ambientes de aprendizaje donde se aprenden cosas diferentes (...)”³⁰, puesto que el proyecto de aula no se basa en dar el contenido al pie de la letra de los textos guía sino en el proceso que llevan los participantes durante el mismo y en las estrategias que permiten a cada estudiante adquirir de forma personal, lo significativo de la experiencia.

Para realizar nuestra propuesta tomamos como referencia dos teóricos. Tomás Sánchez Iniesta quien entiende por proyectos, “el modo de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos”³¹; a partir de una situación real, la celebración del cumpleaños de la institución y la poca participación de sus estudiantes en el acto, se planificó el proyecto de aula “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”.

²⁹ CERDA, Hugo. La pedagogía por proyectos: Algo más que una estrategia. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá; No 002 (abril - mayo, 2003); p. 24.

³⁰ SEGURA, Dino. Los proyectos de aula: más allá de una estrategia didáctica. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá; No 002 (abril - mayo, 2003); p. 31.

³¹ SÁNCHEZ, Op. Cit., p. 46.

Por otro lado, François Víctor Tochon afirma que: “Un proyecto es el producto de una negociación a producir una actividad de conjunto que pueda satisfacer los deseos individuales al mismo tiempo que cumplir fines sociales”³². En este caso, en particular, el ejercicio planeado llevó a la representación teatral realizada por los escolares la cual surgió de un texto narrativo creado por los estudiantes para cumplir con los objetivos del proyecto de aula desarrollado en el grado siete dos. La puesta en escena se trabajó a partir de los intereses identificados con el test de gustos y disgustos, en donde un 47% afirmaron que deseaban aprender lo relacionado con el cuento, el teatro y la actuación.

Se debe destacar que el trabajo por proyectos potencializa el aprendizaje cooperativo, puesto que promueve la conformación de equipos, forma estudiantes autónomos capaces de tomar decisiones, proponer soluciones al mismo tiempo que se adquiere un sentido y valor por lo aprendido. Del mismo modo, permite el desarrollo de las competencias comunicativas y ciudadanas, las cuales se pueden integrar y trabajar desde cualquier área.

En este proyecto de aula se trabaja la competencia comunicativa cuando el estudiante comprende y produce textos a partir de su interés, teniendo en cuenta la intención comunicativa, el lector real y la superestructura del texto narrativo, así como el hecho de escuchar y hablar ante los demás, de interactuar con lo que lee y escribe. Asimismo, las competencias ciudadanas están inmersas durante todo el proyecto porque el joven empieza a valorar a su compañero, no sólo por sus fortalezas sino por las diferencias existentes entre ellos, creencias, costumbres, ideas, habilidades que hacen del contexto del salón un ambiente democrático, propicio para vivenciar la tolerancia, el respeto y la empatía por el otro.

³² Ibid., p. 46.

Los proyectos pedagógicos de aula se organizan en tres fases. La planificación en la que se tiene en cuenta la necesidad de resolver un problema identificado durante el diagnóstico. En ésta se organizan las actividades que ayuden a solucionarlo. Durante la ejecución se pone en marcha la propuesta. Por último, en la evaluación, se reconocen las fortalezas, dificultades y resultados obtenidos. Para ahondar más en estas fases tendremos en cuenta las cinco dimensiones propuestas por Howard Gardner en su libro “Inteligencias Múltiples”³³:

Perfil individual: Tiene en cuenta los alcances y desaciertos de cada aprendiz, durante el desarrollo del proyecto, para incrementar sus fortalezas, superar sus debilidades y mejorar las actitudes negativas ante la propuesta creadora entre el maestro y los estudiantes.

Dominio de hechos, habilidades y conceptos: Se basa en que el chico reconozca y valore el proceso y sea consciente de la manera cómo adquirió o reforzó los conceptos y habilidades inmersos en el mismo para el logro del producto acordado.

Calidad del trabajo: Se fundamenta en la presentación del producto y en que éste cumpla con todos los requerimientos dependiendo de lo presentado. En todo proyecto las actividades están encaminadas a mostrar a la comunidad el trabajo realizado por los jóvenes; por ejemplo, un proyecto que desea mostrar la elaboración de un afiche, debe cumplir con las reglas necesarias para que el texto sea un afiche y no una circular.

Comunicación: Esta dimensión hace referencia a la oportunidad que se le da al

³³ GARNER, Howard. Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós S. A. 1998.

educando para comunicarse con los demás. “A veces la comunicación es bastante abierta, como en una representación teatral o musical”.³⁴ Es decir, todo producto generado se caracteriza porque es presentado a otras personas que forman parte de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, con los estudiantes se llegó al acuerdo de presentar sus trabajos a través de un libro y mostrar la representación teatral en la última izada de bandera.

Reflexión: “Los proyectos proporcionan una oportunidad excelente para esta actividad <<Metacognitiva>> o reflexiva”³⁵, en donde se cuestiona lo ocurrido en todo el proceso, identificando los aspectos positivos y aquellos en los que existieron fallas, con el fin de mejorar los desempeños de los participantes en el proyecto. En este punto se justifica la necesidad de autoevaluación y Coevaluación durante la construcción del proyecto de aula.

2.2.3 Constructivismo. El método constructivista parte de la idea que el estudiante es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y toma contribuciones de actores como Lev Vigotsky y Ausubel quienes consideran al aprendiz como eje central de la educación. La principal contribución de Vigotsky ha sido que “el aprendizaje no sea considerado como un acto individual, sino más bien social”³⁶. Por ello, en el curso séptimo dos se propuso el trabajo cooperativo, el cual a través de la interacción de los estudiantes desarrolla las competencias comunicativas de los mismos.

El aporte fundamental de David Paus Ausubel fue que “el aprendizaje debe ser

³⁴ Ibid., p. 126.

³⁵ Ibid., p. 127.

³⁶ CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. 5° Ed. Argentina: AIQUE, 1993. p. 26.

una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya conoce el alumno³⁷ por lo tanto, este proyecto parte de las ideas previas de los jóvenes de siete dos, con el objetivo de construir el conocimiento con los educandos.

2.2.4 Competencia Comunicativa. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior entiende por competencia comunicativa: “La capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos; un saber – saber – hacer con el lenguaje en un contexto específico”³⁸

Según Muriel Saville “La competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada (...)”³⁹. Lo que obliga a potencializar el lenguaje con actos comunicativos reales y significativos para el estudiantado, teniendo presente las necesidades de comunicación que éstos requieren.

De acuerdo con esta concepción, se da importancia al trabajo que posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa, por medio de diferentes sistemas de signos, como pueden ser, el uso de la imagen, los gestos, la dramatización, etc.

³⁷ Ibid., p. 27.

³⁸ CASTILLO, Martha. La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas. En: Enunciación. Caldas. No. 9 (mayo- junio. 2004); p. 69.

³⁹ SAVILLE, Muriel 1982. Citado por: LOMAS, Carlos. Cómo Enseñar a hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós. V. 1; p. 33.

2.2.5 Proceso de lectura. Leer no se limita a decodificar los signos presentes en un texto con el fin de comprender un mensaje, de acuerdo a los Lineamientos curriculares; leer es un proceso interactivo basado en el diálogo entre el sujeto, el texto y el contexto. El acto de leer requiere de un lector que actúe como detective, que ponga en juego su habilidad para conjeturar el texto y lleve a cabo el recorrido lector propuesto por Federico Nietzsche,⁴⁰ que va desde el camello, pasa por el león y finaliza con el niño. El primero de ellos busca que la persona admire y goce la lectura, que sea capaz de rumiar el texto sin afanes y cuando esté preparado pase a un segundo estado, en donde asuma una postura crítica, interpretativa y de oposición. El tercero se relaciona con la capacidad creadora; la cual concibe la lectura como producción, puesto que un buen lector es quien expresa su pensamiento y punto de vista a través de la escritura. “Sólo este trabajo de escritura puede ser considerado como un trabajo de lectura real, efectiva.”⁴¹

Uno de los conceptos más acordes al trabajo realizado con los estudiantes de siete dos, es el propuesto por Javier Navarro quien define la lectura “como un goce de los sentidos latentes, como reescritura del significante en lo simbólico y por ende como trastorno de la relación imaginaria.”⁴²

2.2.6 Proceso de escritura. Clemencia Cuervo Echeverri y Rita Flórez en su artículo La escritura como proceso hablan de “reconocer los subprocesos

⁴⁰ ZULETA, Estanislao. Conferencias sobre la lectura.

⁴¹ NAVARRO, Javier. Lectura y Literatura. Tomado de Revista Poligramas, Nº 5. Segundo semestre de 1979. Universidad del valle, p. 86.

⁴² Ibid., p. 83.

involucrados en el proceso total de componer un texto de calidad”⁴³. Esto muestra la importancia del cómo llegar a un producto, puesto que la escritura debe darse a partir de una serie de pasos o subprocesos. Según este texto hay tres momentos en la escritura: La actividad inicial es la planeación, que implica organizar antes de escribir; el pensamiento, las ideas, se puede elaborar un listado o esquema de lo que se quiere decir, dibujar, “anticipar quién lo va a leer y cómo se quiere impactar a la audiencia”⁴⁴. Esto último es muy importante, porque como se sabe la escritura no es solamente un acto individual sino también social, ya que siempre escribimos con la intención de que otro lo lea. Por lo tanto, este momento posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa.

El segundo subproceso transcribir/traducir muestra lo primordial que es reescribir un texto, lo cual permite mejorar y perfeccionar cada vez más los escritos. Pues como lo sustentan Rita Flórez y Clemencia Cuervo: “Este escrito es la primera versión del futuro texto, pero en ningún caso puede ser el producto terminado”⁴⁵.

El tercer subproceso revisar/editar tiene que ver con los arreglos finales del texto y con la evaluación del mismo; es aquí en donde se hacen los últimos retoques al producto final.

De la misma manera, Wilfran Pertuz Córdoba comparte la idea de la reescritura

⁴³ CUERVO, C y FLOREZ, R. La escritura como proceso. Tomado de Revista Educación y cultura. Nº 28. FECODE. Bogotá, 1992. p. 3.

⁴⁴ Ibid., p. 5.

⁴⁵ Ibid; p. 5.

al concebirla como: “(...) un proceso complejo y gradual que requiere volver sobre los borradores para mejorarlos poco a poco”⁴⁶. Es decir, por medio de este ejercicio, el estudiante se hace conciente de la responsabilidad que tiene para mejorar sus producciones teniendo en cuenta a su lector y al mismo tiempo reconoce los aspectos formales de la lengua, sin ser esto último, lo primordial en el proceso de enseñanza.

Los jóvenes de acuerdo con su experiencia conciben la escritura como una actividad terminada, que requiere de una única escritura y que además es aburrida y descontextualizada, pues escriben sólo con el objetivo de presentar un trabajo al maestro y por tanto, éste es el único lector ya que la función que se da es evaluativa, en donde el aspecto normativo de la lengua es lo que más importa a los docentes. Por ello, el proyecto “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR” busca cambiar esta concepción negativa de la escritura, a través de la motivación y el reconocimiento del proceso de producción textual como un medio que permite expresar sentimientos, ideas y pensamiento, generando así el disfrute y goce del mismo.

Por consiguiente, el proyecto de aula deberá partir de los gustos e intereses de los estudiantes, para que la producción de textos esté ligada a intenciones reales, que lleven a dar sentido al proceso de la escritura.

2.2.7 Trabajo cooperativo. Es una estrategia educativa que permite mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes pues busca un fin común a través del trabajo en conjunto. “Por tanto, existe una relación positiva entre los

⁴⁶ PERTUZ, Wilfran, Op. Cit., p. 27.

éxitos de los alumnos que constituyen un mismo grupo”⁴⁷. Ésta es una de las finalidades del proyecto porque se espera que por medio del producto se valore de forma positiva la participación de los miembros del curso.

Una metodología en el aula basada en el trabajo cooperativo no consiste en ubicar a los jóvenes en grupo para que trabajen juntos; se trata de un procedimiento más complejo, puesto que se debe cumplir con los siguientes requerimientos mínimos que garanticen un buen trabajo:

a) Interdependencia positiva: la labor de cada miembro del curso depende de los demás para terminar la tarea.

b) Responsabilidad individual: hace referencia a los compromisos y contribuciones asumidas por cada persona que permiten cumplir con un objetivo común.

c) Habilidades cooperativas: relacionadas con el respeto, la participación y responsabilidad en las actividades.

d) Interacción cara a cara: requiere la presencia de todos los participantes.

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por llevar a cabo una evaluación reflexiva sobre el proceso y el funcionamiento del grupo, lo que facilita la identificación de aspectos positivos y negativos que posibiliten cambios y

⁴⁷ CAVA, M. y MUSITO, G. La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós, 2000. p. 34.

mejoras en el proceso educativo.

Trabajar a partir del aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo personal, aumenta la autoestima, los estudiantes se sienten aceptados y valorados por los demás, contribuye a la solución de conflictos por medio del diálogo y el respeto que conllevan una mejoría de las relaciones interpersonales; del mismo modo, incrementa el rendimiento académico teniendo en cuenta que los compañeros más adelantados jalonan a los estudiantes con dificultades.

2.2.8 Inteligencias Múltiples. Reconociendo la diversidad de aptitudes, habilidades y capacidades cognitivas de los estudiantes se plantea el proyecto “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 7-2 DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR” el cual busca potencializar, motivar y aprovechar las destrezas de cada uno de los jóvenes.

Esto se fundamenta en la teoría de Inteligencias Múltiples planteada por Howard Gardner, quien afirma que la inteligencia “es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos. Constituye la clave del éxito en la resolución de problemas”⁴⁸ . Por ende, cada sujeto desarrolla unas competencias más que otras, según sus intereses y capacidades, además del contexto y las situaciones en las que se desenvuelve.

Por lo tanto, este teórico reconoce y clasifica siete inteligencias del ser humano presentadas a continuación:

⁴⁸ GARDNER, Op. Cit., p. 14.

1. Inteligencia Musical: capacidad para percibir la música y producirla.
2. Inteligencia Cinético – Corporal: habilidad para controlar y manejar los movimientos del cuerpo.
3. Inteligencia Lógico – Matemática: habilidad para analizar y resolver problemas.
4. Inteligencia Lingüística: capacidad para crear nuevos mundos a través de la palabra.
5. Inteligencia Espacial: habilidad para la ubicación temporal y espacial. Permite fijarse más en los detalles.
6. Inteligencia Interpersonal: “Permite comprender y trabajar con los demás”⁴⁹ es una inteligencia social que maneja excelentes relaciones con las personas. Una sujeto que tenga desarrollada esta inteligencia es capaz de reconocer las intenciones de los demás.
7. Inteligencia Intrapersonal: “(...) Es el conocimiento de los aspectos internos de una persona (...) permite comprenderse y trabajar con uno mismo” ⁵⁰Es decir, percibe todo lo relacionado con el individuo y con la

⁴⁹ Ibid., p. 15.

⁵⁰ Ibid., p. 16.

concepción propia del yo.

De las siete inteligencias mencionadas se pretende fortalecer, con este proyecto de aula las relacionadas específicamente con lo interpersonal e intrapersonal, con el objetivo de mejorar las relaciones existentes dentro del salón. De igual forma, al considerarse al educado como un sujeto activo en el proceso de formación se espera que éste reconozca y explote sus habilidades.

Con base en estos razonamientos, la teoría de Inteligencias Múltiples propone un trabajo educativo a partir de proyectos que posibiliten estimular las diferentes capacidades de los jóvenes; abandonando un poco, la idea de que sólo se es inteligente si se tiene un buen manejo lingüístico o un buen razonamiento lógico. Es por ello, que los proyectos deben, como bien lo dice Gardner, tener un sentido y significado para los estudiantes. Asimismo, se pretende desarrollar, durante el proceso, una variedad de actividades, sin caer en un activismo, las cuales permitan el fomento de todas y cada una de las inteligencias, con el fin de que todos los educandos participen activamente del proyecto según sus habilidades, las cuales pueden ser lingüísticas, sociales, corporales, artísticas, etc. apuntando a un objetivo común que responda a los intereses de los jóvenes.

2.2.9 Metacognición. “Es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales”⁵¹. Como la capacidad o habilidad que desarrolla el sujeto para comprender como se realizan las operaciones mentales identificando qué son, cómo y cuándo usarlas, le permite reconocer su desempeño en cada una de ellas y crear mecanismos

⁵¹ BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. 6ª ed. Bilbao: Mensajero, 1996. p. 11.

para regular su buena ejecución. Es decir, el ser humano al realizar cualquier operación mental como la atención, la memorización, la lectura, la escritura, la comprensión entre otras es consciente de sus fortalezas y limitantes cuando ejecuta cualquiera de éstas.

Según Javier Burón⁵² a cada proceso mental se le atribuye una metacognición, a continuación, se mencionan las relacionadas con este proyecto de aula.

Meta-atención: es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender. Controlar la distracción con estrategias, por ejemplo, cuando el ruido nos impide la atención, taparse los oídos, buscar silencio.

Metamemoria: es el conocimiento que se tiene de la propia memoria, su capacidad, limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido. Esta se identificó, en mayor medida, en los actores pues algunas estudiantes decían que los nervios le hacían olvidar los parlamentos y que por tanto preferían ser dramaturgos.

Metalectura: es el conocimiento que se tiene sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien y qué diferencias hay entre unos textos y otros, además reconocer la finalidad por la que se lee. La metalectura no es leer sino juzgar este proceso.

Meta-escritura: conjunto de conocimientos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Saber la finalidad de

⁵² Ibid., p. 12 - 13.

escribir, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo. Por ejemplo, los jóvenes de siete años, en el momento de producir textos, escribían y si no estaban conformes tachaban para volver a escribir.

Metacomprensión: es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla. Qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender.

2.3 MARCO ESPECÍFICO.

2.3.1 Texto narrativo. “Es un tipo específico de texto cuya función es informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios”⁵³ Se caracteriza por tomar parte de una realidad, ya sea contada u observada, y darle cierta ficcionalidad. No toda narración es cuento; dentro de este género se encuentran diversas formas como la noticia, el mito, la leyenda, la anécdota, el caso, entre otros.

Con exactitud no se conoce una fecha del origen de la narración, pero se sabe que surge de la necesidad del ser humano de contar, de narrar historias que permitan su transmisión de generación en generación.

Enrique Anderson Imbert afirma que el término cuento es muy amplio, rico y que su definición depende en gran medida de la experiencia del escritor. El presente proyecto fundamenta su trabajo con lo propuesto en el libro Teoría y técnica del cuento que lo conceptualiza como una narración breve en prosa, en donde el punto de partida puede ser “un personaje interesante, claramente visto por el narrador, más una de estas dos situaciones (o la combinación de

⁵³ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós. p. 217.

ambas): a) el personaje quiere algo o a alguien y según parece no lo puede conseguir; b) algo o alguien, rechazado por el personaje, según parece va a sobreponerse al personaje”⁵⁴. De ésta forma, se dio inicio a la creación de un personaje que motivara a los estudiantes a escribir un texto narrativo que cumpliera con las características del cuento.

A partir de los intereses de los estudiantes detectados, como ya se dijo, en el test de gustos y disgustos se optó por la producción de cuentos, puesto que el texto narrativo se reconoce como una de las formas de expresión que más motiva a los jóvenes. Según Ana Gonzáles y María Charria: “En todos los niveles escolares, la narración oral o escrita es fundamental para que los niños se acostumbren a seguir una secuencia que permita entender sus creaciones”⁵⁵. De acuerdo con esta afirmación, la producción del cuento se realizó a partir de una planificación, en la que se preveían cada una de las características del cuento y a través de una lluvia de ideas el niño pudo construir poco a poco el personaje, la trama, la atmósfera, la tensión y las acciones que lo rodeaban.

El cuento se construye bajo la acción de pocos personajes que se desenvuelven en una trama corta y bajo una sola tensión que hacen que prime la brevedad dentro de la narración. Este texto se caracteriza por manejar un tiempo pasado en el cual se narran acontecimientos importantes de un personaje, además por manejar tensiones y distensiones.

⁵⁴ IMBERT, Enrique. Teoría y técnica del cuento. 1ª ed. Buenos Aires: Mar y mar, 1979. p. 52.

⁵⁵ GONZÁLES, Ana y CHARRIA María. La escuela y la formación de lectores autónomos. La producción de textos en un programa de lectura. Bogotá: CERLALC, 1993. p. 23.

2.3.2 Texto dramático. El texto dramático se conoce como toda composición dialogada, escrita en prosa o en verso, que tiene como finalidad ser representada por actores. Esta clase de escrito comprende dos grandes momentos: El texto dramático o guión y la representación escénica cuyo objetivo es transmitir un producto bellamente elaborado.

2.3.3 Expresión corporal. “Etimológicamente expresión se deriva de “exprimere”, que significa hacer salir presionando”⁵⁶ por lo tanto, es un acto que se inicia en el interior de la persona quien busca expresarse a través de diferentes medios; hoy en día este término se usa en ciertas actividades sociales del ser humano como el arte, el lenguaje y el manejo del cuerpo. Saturnino de la Torre⁵⁷ relaciona la expresión corporal con los periodos bioculturales de la creatividad en la adolescencia, etapa en que se hallan los participantes de este proyecto quienes se ubican en la aptitud creativa de “innovación y planificación” y en el nivel de “solucionar problemas” lo cual se evidenció en el trabajo realizado, en donde los estudiantes tomaron la decisión de solucionar un problema por medio de la representación teatral.

Motos y Aranda consideran que la expresión corporal “(...) implica un acto cognitivo que en esencia consiste en buscar los signos más apropiados del lenguaje corporal y combinarlos del modo más adecuado para que puedan transmitir el mensaje que queremos comunicar”⁵⁸. En este caso, los jóvenes tenían que reconocer cuáles eran los signos pertinentes que identificaban a un pirata para que el público comprendiera la representación teatral.

⁵⁶ MOTOS, Tomás y ARANDA, Leopoldo. Práctica de la expresión corporal. 3ª ed. España: Ñaque, 2005. p. 12.

⁵⁷ Ibid., p. 14.

⁵⁸ Ibid., p. 16.

3. DIAGNÓSTICO.

En este capítulo se muestran aspectos relevantes del Centro Piloto Simón Bolívar, sus características, el análisis efectuado a las pruebas Saber, al plan de mejoramiento, al plan de área; las entrevistas realizadas a los profesores y padres de familia, el test de gustos y disgustos, las pruebas de producción y comprensión textual, que permitieron identificar las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes del grado séptimo dos y recopilar la información necesaria para la formulación del proyecto pedagógico de aula. Es importante aclarar que las observaciones realizadas durante ocho sesiones de clase...ver Anexo B... permitió trazar un horizonte de trabajo teniendo en cuenta la aptitud de los jóvenes frente a la clase.

3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DE LENGUAJE EN LOS GRADOS 5º Y 9º.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los resultados de la Prueba Saber del Centro Piloto Simón Bolívar de los grados 5º y 9º, de la jornada mañana y tarde del año 2005; dicho análisis se realizó tomando como referencia el taller propuesto por el Ministerio de Educación Nacional⁵⁹, que tiene como objetivo explicar el proceso de interpretación de los resultados. Como primera medida, muestra que para hacer la interpretación se debe encontrar la diferencia, restar, entre los entes territoriales en comparación (Municipio, Departamento y Nación) y a este resultado se le antepone el signo menos (-) que representa los aspectos por mejorar por parte de la institución. El signo más (+) que significa las fortalezas.

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Taller de Análisis e Interpretación de las Pruebas Saber. Bogotá: M.E.N, 2006.

3.1.2 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro de promedio y desviación estándar. Los siguientes cuadros “Promedio y Desviación Estándar” muestran el comportamiento global de los resultados del grado quinto y noveno de la institución. Las Pruebas Saber esperan que el resultado del promedio tienda a cien y la Desviación Estándar a cero. Ésta última, señala qué tan homogéneos o heterogéneos son los resultados obtenidos. Es decir, si los datos son altos, heterogéneos, significa que los resultados de los estudiantes son dispersos. Por lo tanto, hay estudiantes con muy buenos desempeños y otros muy bajos.

El taller propone cuatro posibilidades de analizar los cuadros de promedio y desviación estándar:

1) (+) (+) Cuando el promedio del plantel es mayor al de la entidad en comparación y su desviación estándar es menor, significa que la totalidad de los estudiantes tuvieron mejores resultados que el grupo de referencia. Éste sería el ideal de toda institución, puesto que sus educandos han alcanzado las habilidades evaluadas.

2) (+) (-) promedio alto y desviación alta, muestra que algunos de los educandos tuvieron desempeños muy buenos y otros muy malos.

3) (-) (-) promedio bajo y desviación alta, significa que los resultados son muy dispersos. Lo que quiere decir, que un gran porcentaje de los estudiantes tuvieron malos resultados, y entre ellos, hay quienes presentan desempeños demasiado bajos.

4) (-) (+) promedio bajo y desviación baja, quiere decir que la mayoría de los jóvenes tienen bajos niveles en sus competencias.

Tabla 1. Puntaje promedio Vs. Desviación estándar 5° mañana.

| GRADO 5° (mañana) | | | | | | | |
|-------------------|---------------|-------|-------|-------|-----------------------|---------------|--------------|
| | TABLA 1 DATOS | | | | TABLA 2 Comparaciones | | |
| Medida | PI. | Mun. | Dpto. | Nac. | PI Vs. Mun. | PI. vs. Dpto. | PI vs. Nac. |
| Prom. | 64,44 | 66,63 | 64,86 | 60,06 | (-) -2,19 | (-) -0,42 | (+) 4,38 |
| Des. Est. | 6,42 | 8,51 | 8,00 | 8,03 | (+) -2,09 | (+) -1.58 | (+) -1.61 |

Tabla 2. Puntaje promedio Vs. Desviación estándar 5° tarde.

| GRADO 5° (tarde) | | | | | | | |
|------------------|---------------|-------|-------|-------|-----------------------|--------------|----------------|
| | TABLA 1 DATOS | | | | TABLA 2 Comparaciones | | |
| Medida | PI. | Mun. | Dpto. | Nac. | PI Vs. Mu | PI vs. Dpto. | PI vs. Nac. |
| Promedio | 64.23 | 66.63 | 64.86 | 60.06 | (-) -24 | (-) 0.63 | (+) 4.17 |
| Des-Est. | 6.01 | 8.51 | 8.00 | 8.03 | (+) -25 | (+) -1.99 | (+) (-2.02) |

En los cuadros anteriores de los resultados del grado 5° mañana y tarde, se observa que el promedio de la institución comparado con el Municipio y el Departamento es inferior, al contrario del promedio Nacional el cual ha sido superado. Ésto no quiere decir que la institución tenga una calidad alta, puesto que a nivel Nacional se tienen en cuenta las instituciones públicas, privadas, rurales y urbanas y por ende hay una gran brecha en los resultados. Al reconocer que el promedio máximo a alcanzar es 100%, según la prueba

saber, y que la institución se encuentra en un 64.23 %, se puede decir que el Centro Piloto Simón Bolívar se ubica en un nivel medio o aceptable de calidad.

Por otro lado, la desviación estándar es menor en comparación con las entidades, municipales, departamentales y nacionales, lo cual indica una mayor homogeneidad de la población evaluada con respecto a su nivel. Por consiguiente, hay poca dispersión entre los estudiantes. Es decir, al comparar las entidades nos da como resultado, un promedio bajo (-) y una desviación baja (+); que muestra un resultado global inferior de la institución puesto que gran parte de los estudiantes tienen malos desempeños.

3.1.3 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro Niveles de Competencia.

Las siguientes tablas (3, 4 y 5) muestran los resultados obtenidos por la institución en los niveles de competencia, sus respectivos análisis e interpretación, lo que permite reconocer en qué nivel de comprensión de lectura están los estudiantes del Centro Piloto Simón Bolívar; es necesario aclarar que un porcentaje amplio de los jóvenes del grado quinto de primaria que presentaron esta prueba en el año 2005 son los estudiantes de séptimo del año 2007 con los cuales se trabajó en el proyecto de aula.

Tabla 3. Niveles de competencias 5° mañana.

| GRADO 5° (mañana) Niveles de competencia | | | | | | | | | | |
|--|-------|---------|-------|-------|-------|-----------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 Comparaciones | | | | |
| N | PI | E | Mun | Dpto. | Nac. | N | PI vs. E | PI Vs.Mu | PI vs. Dto. | PI vs.Na |
| A | 0.00 | 5 | 1.14 | 2.43 | 3.79 | A | (+) -5.00 | (+) -1.14 | (+) -2.43 | (+) -3.51 |
| B | 15.38 | 20 | 10.16 | 14.95 | 19.31 | B | (+) -4.62 | (-) 5.22 | (-) 0.43 | (+) -4 |
| C | 65.38 | 20 | 42.38 | 48.29 | 47.80 | C | (-) 45.38 | (-) 23 | (-) 17.09 | (-) 17.58 |
| D | 19.23 | 55 | 46.32 | 34.32 | 29.10 | D | (-) -35.77 | (-) -27.09 | (-) -15.09 | (-) -9.87 |

Tabla 4. Niveles de competencias 5° tarde.

| GRADO 5° (tarde) Niveles de competencia | | | | | | | | | | |
|---|-------|---------|-------|-------|-------|-----------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 Comparaciones | | | | |
| N | PI | E | Mun | Dpto. | Nac. | N | PI vs. E | PI Vs.Mu | PI vs. Dto. | PI vs.Na |
| A | 0.00 | 5 | 1.14 | 2.43 | 3.79 | A | (+) -5.00 | (+) -1.14 | (+) -2.43 | (+) -3.51 |
| B | 18.18 | 20 | 10.16 | 14.95 | 19.31 | B | (+) -1.82 | (-) 8.02 | (-) 3.23 | (+) -1.13 |
| C | 61.36 | 20 | 42.38 | 48.29 | 47.80 | C | (-) 41.36 | (-) 18.98 | (-) 13.07 | (-) 13.56 |
| D | 20.45 | 55 | 46.32 | 34.32 | 29.10 | D | (-) -34.55 | (-) -25.87 | (-) -13.87 | (-) -8.65 |

En el grado quinto la mayoría de los estudiantes están en el nivel intermedio, C, como se observa en el cuadro los signos menos (representan las debilidades) se encuentran en el nivel C y D, siendo éste un aspecto por mejorar. Estos resultados, posiblemente, son obtenidos porque los estudiantes leen textos fragmentados, hacen inferencias sólo a través de oraciones y no explícitamente del texto, además se pudo observar que en el plan de área de Lengua Castellana se maneja un enfoque tradicional, donde se enseña el lenguaje de manera silábica y descontextualizada, siendo así que la ortografía se trabaja como una materia más del plan de estudio.

Por lo anterior, se puede concluir que los jóvenes se han quedado en un nivel superficial de lectura porque se les dificulta abstraer información no dicha lingüísticamente en los textos. La institución debe fijarse como meta superar los niveles mínimos de comprensión para lograr ubicar a la mayoría de los educandos en el nivel D, donde se reconoce una falencia, ya que se desea que en él se ubique un 55% de la población y tan sólo se estableció un 19.23% de ésta, para que sean capaces de reconocer la totalidad del texto y relacionarlo con el contexto, colocando en juego su competencia enciclopédica.

Al observar el cuadro anterior, se identifica que el 1.49% de los estudiantes de noveno se localizan en la categoría (A). Es decir, no consiguen el nivel mínimo para este grado. Por ello, una recomendación especial se basa en trabajar con los elementos que estructuran los textos, propuestos por Van Dijk.

A continuación se muestra el resultado del grado noveno.

Tabla 5. Niveles de competencias 9° mañana.

| GRADO 9° (mañana) Niveles de Competencia | | | | | | | | | | |
|--|-------|---------|-------|-------|----------|-----------------------|-----------|------------|------------|-----------|
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 Comparaciones | | | | |
| N | PL | E% | Mun. | Dpto. | Nacional | N | PI vs.Es | PI s.Mu | Educ. Dpto | PI vsNa |
| A | 1.49 | 5 | 1.00 | 1.58 | 2.54 | A | (+) -3.51 | (-) 0.44 | (+) -0.09 | (+) -1.05 |
| C | 31.34 | 20 | 14.06 | 16.38 | 21.19 | C | (-) 11.34 | (-) 17.28 | (-) 14.96 | (-) 10.15 |
| D | 46.27 | 20 | 46.19 | 46.73 | 46.07 | D | (-) 26.27 | (-) 0.08 | (+) -0.46 | (-) 0.2 |
| E | 20.90 | 55 | 38.74 | 35.31 | 30.20 | E | (-) -34.1 | (-) -17.84 | (-) -14.41 | (-) -9.3 |

Comparando los resultados de quinto y noveno, se observa un desempeño menor en los grados superiores. En el nivel A, el grado noveno tiene un porcentaje mayor de estudiantes a diferencia de la básica primaria en donde se superó esta categoría. De igual forma, hay un porcentaje mayor en la secundaria en el nivel literal que en la primaria.

En los grados noveno y quinto, las dificultades se encuentran en los niveles más altos, en donde se observa que un número reducido de jóvenes lo alcanzan, a diferencia de los niveles intermedio en los cuales, se ubica gran parte de la población evaluada.

En este grado, los estudiantes tienen que ser capaces de comprender diversos tipos de textos e interpretarlos. En el nivel D se espera que el educando relacione las ideas previas con las ideas nuevas. Por lo tanto, para ubicarse en el nivel E debe ser capaz de pasar de las dos categorías anteriores a dominar las cuatro siguientes: relacionar entre sí los conocimientos con las experiencias previas, las ideas externas y la información del texto, lo cual le permite tener

una comprensión e interpretación global del texto. Por lo anterior, se sugiere que en el currículo y en el plan de área de Lengua Castellana se implementen teorías que le permitan al estudiante comprender de forma global un texto. Por ejemplo, trabajar con la taxonomía de Barret y los siete niveles de comprensión de Josette Jolibert. Estas estrategias serán explicadas mas adelante, con el objetivo de brindar a la comunidad docente nuevas estrategias metodológicas.

3.1.4 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro de Componentes.

Las siguientes tres tablas presentan los datos del plantel con respecto a los componentes. El número uno (1) representa el componente sintáctico, el dos (2) el semántico y el tres (3) el pragmático.

Tabla 6. Componentes 5° mañana.

| GRADO 5° (mañana) Componentes | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|-------|-------------|------|----------|------|
| TABLA1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| Co | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nacional | | PI Vs.mu | | PI vs.Dpto. | | PI Vs.Na | |
| | Pro | Des | Pro | Des | Pro | Des | Pro | Des | Pro | Des | Pro | Des | Pro | Des |
| 1 | 6.59 | 1.05 | 6.73 | 1.18 | 6.54 | 1.18 | 6.00 | 1.25 | (-) | (+) | (+) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.14 | -0.13 | 0.05 | 0.05 | 0.59 | 0.02 |
| 2 | 5.55 | 0.80 | 6.04 | 1.15 | 5.77 | 1.15 | 5.27 | 1.12 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.49 | -0.35 | 0.22 | 0.35 | 0.28 | 0.32 |
| 3 | 5.13 | 1.14 | 5.47 | 1.34 | 5.26 | 1.31 | 4.78 | 1.34 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.34 | -0.2 | 0.13 | 0.17 | 0.35 | -0.2 |

Tabla 7. Componentes 5° tarde.

| GRADO 5° (tarde) Componentes | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|-------|-----------|-------|----------|-------|
| TABLA1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| CO | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nacional | | PI Vs.mu | | PI vs.Dpt | | PI Vs.Na | |
| | Pro | des | pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | Des |
| 1 | 6.59 | 1.12 | 6.73 | 1.18 | 6.54 | 1.18 | 6.00 | 1.25 | (-) | - | (+) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | 0.14 | -0.06 | 0.05 | -0.06 | 0.59 | -0.13 |
| 2 | 5.74 | 1.15 | 6.04 | 1.15 | 5.77 | 1.15 | 5.27 | 1.12 | (-) | = | (-) | = | (+) | (-) |
| | | | | | | | | | -0.3 | = | -0.03 | = | 0.47 | 0.03 |
| 3 | 4.87 | 0.96 | 5.47 | 1.34 | 5.26 | 1.31 | 4.78 | 1.34 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.6 | -0.38 | 0.39 | -0.35 | 0.09 | -0.38 |

A través de los datos anteriores, se interpreta que en esta institución, la enseñanza de la Lengua Castellana ha dado mayor importancia al componente sintáctico. Por lo tanto se profundiza en la estructura de la oración, viendo si ésta es gramaticalmente correcta o incorrecta, dando menor énfasis al componente semántico y pragmático. Lo que quiere decir, que el lenguaje probablemente se está enseñando de manera aislada y no se tiene en cuenta dentro de una situación comunicativa real (quién lo escribió, a quién va dirigido y con qué intención).

Tabla 8. Componentes 9° mañana.

| GRADO 9º(mañana) Componentes | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|------|--------------|------|-------------|-------|
| TABLA1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| CO | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nacional | | PL Vs. Mun. | | PI vs. Dpto. | | PL Vs. Nac. | |
| | Pro | des | pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | Des |
| 1 | 5.25 | 0.83 | 5.44 | 0.78 | 5.38 | 0.80 | 5.04 | 0.87 | (-) | (-) | (-) | (-) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.19 | 0.05 | -0.13 | 0.03 | 0.21 | -0.04 |
| 2 | 4.99 | 1.10 | 5.52 | 1.01 | 5.43 | 0.99 | 5.10 | 0.99 | (-) | (-) | (-) | (-) | (-) | (-) |
| | | | | | | | | | -0.53 | 0.09 | -0.44 | 0.11 | -0.11 | 0.11 |
| 3 | 4.92 | 1.57 | 5.42 | 1.36 | 5.29 | 1.36 | 5.06 | 1.47 | (-) | (-) | (-) | (-) | (-) | (-) |
| | | | | | | | | | -0.5 | 0.21 | -0.35 | 0.21 | -0.14 | 0.1 |

En el grado noveno, se observa una dificultad mayor en el componente semántico como en el pragmático, ya que éstos se encuentran en un nivel bajo como lo demuestran los signos menos en las casillas. Al comparar los resultados de quinto con los de noveno, se nota que hay mejores desempeños en la Básica Primaria que en la Media. Por ello, es recomendable emplear en el aula textos completos, en donde se trabaje de forma integral los tres componentes. Es decir, que el estudiante reconozca la organización interna y espacial del texto, su sentido, intención, ideologías y demás elementos de la situación comunicativa, quién habla, cómo habla, a quién le habla.

3.1.5 Interpretación y análisis de los resultados del cuadro de Competencias.

En las tablas 9 y 10 se identifican los resultados en cuanto a la categoría de competencias. La primera de ellas, es la textual y la segunda la discursiva.

Tabla 9. Competencias 5° mañana.

| GRADO 5° (mañana) Competencias | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|------|-------------|-------|----------|-------|
| TABLA 1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| C | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nacional | | PI Vs mun | | PI Vs Dpto. | | PI Vs Na | |
| | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des |
| 1 | 5.66 | 0.96 | 6.03 | 1.07 | 5.80 | 1.03 | 5.27 | 1.06 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.37 | 0.11 | 0.14 | -0.07 | 0.39 | -0.1 |
| 2 | 6.01 | 0.85 | 6.26 | 1.03 | 6.04 | 1.04 | 5.57 | 1.03 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | -0.25 | 0.18 | 0.03 | -0.19 | 0.44 | -0.18 |

Tabla 10. Competencias 5° tarde.

| GRADO 5° (tarde) Competencias | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|------|--------------|-------|----------|-------|
| TABLA 1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| C | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nacional | | PI. vs mu. | | PI. vs Dpto. | | PI vs Na | |
| | Pro. | Des | pro | des | Pro. | Des | Pro. | Des | pro | Des | Pro. | Des. | Pro. | Des |
| 1 | 5.78 | 0.80 | 6.03 | 1.07 | 5.80 | 1.03 | 5.27 | 1.06 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | 0.25 | 0.73 | 0.25 | -0.23 | 0.51 | -0.26 |
| 2 | 5.83 | 0.88 | 6.26 | 1.03 | 6.04 | 1.04 | 5.57 | 1.03 | (-) | (+) | (-) | (+) | (+) | (+) |
| | | | | | | | | | 0.43 | 0.15 | -0.21 | -0.16 | 0.56 | -0.15 |

El desarrollo de las competencias, textual y discursiva, están en un nivel medio y por lo tanto, se debe profundizar en su enseñanza. Para trabajar el desarrollo de la primera, como ya se ha dicho, se debe reconocer la tipología textual, al igual que las intenciones discursivas; por consiguiente, el maestro en el aula debe trabajar en el reconocimiento de las reglas de organización de los textos (orales o escritos), comprender y producir diferentes tipos de textos según determinadas finalidades comunicativas y fundamentalmente, comprender los procesos de producción textual y comprensión lectora.

La competencia discursiva se puede desarrollar en el momento en que se reconozcan y se trabajen los diferentes sistemas de significación (música, imagen, gestos, movimiento, etc.); asimismo, identificar las intencionalidades del interlocutor de acuerdo al contexto en el que se lleva a cabo la situación comunicativa. Lo anterior, es posible lograrlo por medio de la pedagogía por proyectos de aula que busquen la transversalización del conocimiento.

Tabla 11. Competencias 9° mañana.

| GRADO 9° (mañana) Competencias | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------|
| TABLA 1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| C | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nacional | | Pla vs mu | | PI vs Dpto | | PI vs Na | |
| | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des | Pro. | Des |
| 1 | 4.90 | 0.76 | 5.38 | 0.78 | 5.27 | 0.78 | 4.92 | 0.81 | (-) -0.48 | (+) 0.02 | (-) -0.37 | (+) -0.02 | (-) 0.02 | (+) -0.05 |
| 2 | 5.33 | 0.76 | 5.55 | 0.82 | 5.50 | 0.83 | 5.24 | 0.87 | (-) -0.22 | (+) 0.06 | (-) -0.17 | (+) -0.07 | (+) 0.09 | (+) -0.11 |

En el grado noveno, se evidencia un mejor resultado en la competencia discursiva que en la textual, lo que posiblemente quiere decir, que los estudiantes no distinguen los diversos tipos de textos y tampoco reconstruyen estructuras locales y globales. Sin embargo, en una situación comunicativa concreta son capaces de dar a conocer sus intenciones a través de un texto. Para mejorar este aspecto, se podría continuar el trabajo con la tipología textual, así como, aprender a interrogar textos con preguntas que estén más allá del reconocimiento de los personajes, se requieren preguntas que desarrollen procesos de pensamiento y no sólo de memorización.

3.1.6 Comparación de resultados en promedio y desviación estándar del año 2003-2005

Tabla 12. Comparación de niveles 9° 2003-2005.

| Comparación de niveles 9° 2003 – 2005 | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| N | A | | C | | D | | E | | F | |
| Año | 2003 | 2005 | 2003 | 2005 | 2003 | 2005 | 2003 | 2005 | 2003 | 2005 |
| Nac | 6.29 | 2.54 | 20.33 | 21.19 | 37.11 | 46.07 | 32.25 | 30.20 | 4.02 | |
| Dpto | 6.24 | 1.58 | 18.29 | 16.38 | 37.75 | 46.73 | 34.08 | 35.31 | 3.65 | |
| Mun | 3.82 | 1.00 | 18.10 | 14.06 | 31.29 | 46.19 | 39.06 | 38.74 | 7.72 | |
| PI. | 5.97 | 1.49 | 16.42 | 31.34 | 29.85 | 46.27 | 40.30 | 20.90 | 7.46 | |

Este cuadro presenta los avances o desmejoras que se tuvieron con respecto a los resultados del 2003 y 2005 en los niveles de competencias. En él se encuentra que en el nivel A, bajó el porcentaje de estudiantes del año 2003 al 2005, lo cual es favorable para la institución, a diferencia de los niveles superiores, en particular el F, en donde en la primera prueba se logró ubicar un 7.46% de la población y en el 2005 ningún miembro de la institución ocupó este lugar.

Lo anterior indica un retroceso en el nivel de calidad de un año al otro; por ello es fundamental que el Centro Piloto Simón Bolívar analice, interprete y compare cada año los resultados obtenidos en cada una de las herramientas evaluativas, ya sean a nivel nacional (Pruebas Saber, ICFES) o institucional, con el fin de que se planteen alternativas de mejoramiento que posibiliten un avance en los desempeños de los estudiantes.

Tabla 13. Comparación del promedio y desviación estándar 9° 2003-2005

| Comparación del promedio y desviación GRADO 9° 2003-2005 | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|------|-----------|------|-------|------|----------|------|-------------------------|------|-------------|------|-----------|------|
| TABLA1 – DATOS | | | | | | | | | TABLA 2 – COMPARACIONES | | | | | |
| AÑO | Plantel | | Municipio | | Depto | | Nacional | | PI. Vs. mun. | | PI vs.Dpto. | | PI Vs. Na | |
| | Pro | des | pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des | Pro | des |
| 2002 | | | | | | | | | - | - | | | | - |
| 2003 | 62.2 | 5.76 | 63.05 | 6.23 | 61.06 | 6.86 | 60.64 | 7.3 | 0.82 | 0.47 | 1.17 | -1.1 | 1.59 | 1.54 |
| 2005 | | | | | | | | | - | - | - | | | - |
| 2006 | 60.9 | 6.24 | 64.56 | 6.62 | 63.7 | 6.74 | 65.3 | 8.01 | 3.66 | 0.38 | 2.47 | -0.5 | -4.4 | 1.77 |

Al comparar los resultados del promedio y la desviación del 2003 con el 2005, es evidente una desmejora en la calidad académica, puesto que se esperaba que el Centro Educativo aumentara su promedio dos puntos, como es el ideal de la Prueba Saber, y disminuyera su desviación estándar. Como se evidencia en los datos anteriores los resultados fueron a la inversa, ya que bajaron un 1.33% en su promedio. Por lo tanto, la institución no está llevando a cabo programas de mejoramiento que contribuyan a un avance en la calidad educativa.

3.1.7 Cuadro comparativo de promedio y desviación estándar de las diferentes áreas.

Tabla 14. Comparación de áreas 2005 (5° mañana)

| Comparación de Áreas 2005 (5° Mañana) | | | | |
|---------------------------------------|------------|--------------|-------------|----------|
| Área | Matemática | C. Naturales | C. Sociales | Lenguaje |
| Año | 2005 | 2005 | 2005 | 2005 |
| Promedio | 62.79 | 54.63 | 56.50 | 64,44 |
| Desviación | 6.88 | 5.80 | 5.42 | 6,42 |

Con base en los resultados de la tabla anterior, se comparan los datos entre las diferentes áreas básicas, en la cual se observa que el promedio superior es de 64.44%, obtenido por el área de Lenguaje y el más bajo es el de Ciencias Naturales con un puntaje de 54.63 %. Por otro lado, la desviación estándar más alta se ve reflejada en la asignatura de Matemáticas y la más baja en Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta las cifras arrojadas, se sugiere al plantel realizar una reforma en su plan de estudio, en el cual se evidencie una transversalización del conocimiento; asimismo, se invita a trabajar a partir de proyectos educativos que surjan de las necesidades e intereses de los educandos, ya que la metodología utilizada hasta el momento no está arrojando buenos resultados.

3.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

El Ministerio de Educación Nacional busca brindar a todos los estudiantes de Colombia una formación integral. Por ello, propone a las instituciones el trabajo

a partir de Competencias Ciudadanas, teniendo en cuenta el nivel de violencia que se vive actualmente en el país.

El área del lenguaje es importante para desarrollar las competencias ciudadanas porque es una herramienta que permite la interacción y la apropiación del mundo a través de la comunicación como elemento de gran relevancia en las relaciones interpersonales. Además, desde y por el lenguaje se desarrollan las competencias comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras. Éstas son aplicables a partir del enriquecimiento del vocabulario y del desarrollo de habilidades verbales y no verbales. Por esta razón, el desarrollo de las competencias ciudadanas en el área de lenguaje se promueve por medio de la literatura la cual conlleva la creación de espacios para discutir las situaciones que se presentan en el texto, donde se da la posibilidad al estudiante de asumir roles presentados en los mismos.

La prueba de Competencias Ciudadanas evalúa el desempeño de los estudiantes en las competencias democráticas y cognitivas. La primera de ellas busca conocer los ambientes democráticos según las características del contexto en que se desenvuelven los estudiantes (la escuela, la familia y el barrio o vereda), en cuanto a si favorecen o no el ejercicio de la ciudadanía. La prueba del año 2005 se propuso diferenciar la percepción de los niños, niñas y jóvenes frente a los tres ambientes cotidianos nombrados anteriormente. Sus resultados se presentan en términos de promedios y desviación estándar. Un promedio mayor sugiere mejores condiciones para el desarrollo ciudadano en dicho ambiente.

Las competencias cognitivas señalan la capacidad que tienen las personas para “realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma

situación desde el punto de vista de las personas (...)⁶⁰ por ello, la dimensión de *toma de perspectiva* junto a la dimensión de *interpretación de intenciones* van de la mano.

A continuación, se presenta la interpretación de los resultados de esta prueba. En la primera tabla se presenta los datos generales obtenido en el grado quinto de la jornada de la mañana; seguidamente, se muestra la tabla de comparación entre las entidades Municipales, Departamentales y Nacionales. Para hacer el análisis se tomó en cuenta los tres ambientes democráticos en los que se desenvuelven los estudiantes (familiar, colegio y barrio).

Tabla 15. Promedio y desviación Competencias Ciudadanas 5° mañana.

| Área: Competencias Ciudadanas promedio y desviación | | | | | | | | |
|---|---------|------|-----------|------|-------|------|--------|------|
| Grado 5° 2005- Jornada mañana | | | | | | | | |
| Tabla 1- Datos | | | | | | | | |
| Competencias | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nación | |
| | Pro. | Des. | Pro. | Des. | Pro. | Des. | Pro. | Des. |
| Actitudes | 5,97 | 0,4 | 6,35 | 0,74 | 6,31 | 0,74 | 6,15 | 0,65 |
| Confianza | 5,72 | 0,67 | 5,98 | 0,82 | 5,99 | 0,84 | 5,93 | 0,72 |
| Acciones | 5,71 | 0,55 | 6,13 | 0,93 | 6,17 | 0,95 | 6,07 | 0,86 |
| Ambiente familiar | 5,87 | 0,55 | 6,3 | 0,8 | 6,28 | 0,8 | 6,14 | 0,75 |
| Ambiente colegio | 5,64 | 0,46 | 5,8 | 0,68 | 5,81 | 0,69 | 5,7 | 0,62 |
| Ambiente barrio | 5,77 | 0,56 | 6,1 | 0,84 | 6,15 | 0,88 | 5,94 | 0,75 |
| Empatía | 5,99 | 0,59 | 6,17 | 0,69 | 6,15 | 0,7 | 5,99 | 0,61 |
| Manejo de rabia | 5,62 | 0,38 | 5,81 | 0,66 | 5,76 | 0,66 | 5,65 | 0,57 |
| Toma de perspectiva | 4,73 | 0,44 | 4,82 | 0,61 | 4,8 | 0,61 | 4,8 | 0,61 |
| Interpretación de intenciones | 4,74 | 0,85 | 4,99 | 0,91 | 4,97 | 0,93 | 4,9 | 0,93 |
| Piratería | 5,25 | 0 | 5,74 | 0,55 | 5,77 | 0,55 | 5,76 | 0,58 |
| Copia | 5,45 | 0,72 | 5,88 | 0,91 | 5,89 | 0,91 | 5,77 | 0,94 |

⁶⁰MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: M.E.N, 2003. p. 12. (Serie Guía No. 6)

Tabla 16. Comparaciones 5° mañana.

| Competencias | Tabla 2 – Comparaciones | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|-------|--------------|-------|-------------|-------|
| | PL vs. Mun. | | PL vs. Dpto. | | PL vs. Nac. | |
| | Pro. | Des. | Pro. | Des. | Pro. | Des. |
| Actitudes | -0,38 | -0,34 | -0,34 | -0,34 | -0,18 | -0,25 |
| Confianza | -0,26 | -0,15 | -0,27 | -0,17 | -0,21 | -0,05 |
| Acciones | -0,42 | -0,38 | -0,46 | -0,4 | -0,36 | -0,31 |
| Ambiente familiar | -0,43 | -0,25 | -0,43 | -0,25 | -0,27 | -0,2 |
| Ambiente colegio | -0,16 | -0,22 | -0,17 | -0,23 | -0,06 | -0,16 |
| Ambiente barrio | -0,33 | -0,28 | -0,38 | -0,32 | -0,17 | -0,19 |
| Empatía | -0,18 | -0,1 | -0,16 | -0,11 | 0 | -0,02 |
| Manejo de rabia | -0,19 | -0,28 | -0,14 | -0,28 | -0,03 | -0,19 |
| Toma de perspectiva | -0,09 | -0,17 | -0,07 | -0,17 | -0,07 | -0,17 |
| Interpretación de intenciones | -0,25 | -0,06 | -0,23 | -0,08 | -0,16 | -0,08 |
| Piratería | -0,49 | -0,55 | -0,5 | -0,55 | -0,51 | -0,58 |
| Copia | -0,43 | -0,19 | -0,44 | -0,19 | -0,32 | -0,22 |

Tabla 17. Competencias democráticas 5° mañana: promedio ideal: 10

| | |
|-------------------|-------------|
| Ambiente familiar | 5,87 |
| Ambiente colegio | 5,64 |
| Ambiente barrio | 5,77 |

De la interpretación de estas competencias se puede constatar que el promedio del Ambiente democrático en el colegio y en el barrio está por debajo del promedio del ambiente familiar. Es decir, la familia posee una estructura democrática más definida, porque en ella, posiblemente, se tiene en cuenta las opiniones de los niños más que con el maestro, en la institución educativa o en el barrio. Ésto puede ser posible entre otras cosas, por la rigidez y jerarquización que se ve en la institución, en donde es evidente el manejo

vertical del poder por parte de los directivos, docentes y por ende en el Manual de Convivencia.

Tabla 18. Competencias cognitivas 5° mañana: promedio ideal: 10

| | |
|-------------------------------|-------------|
| Toma de perspectiva | 4,73 |
| Interpretación de intenciones | 4,74 |

Las competencias señaladas en el cuadro anterior hacen referencia al juicio que una persona concibe sobre las acciones de otros, acciones que de alguna manera la afectan a ella. Lo anterior apunta concretamente a las competencias cognitivas necesarias para centrarse en los conflictos y para entablar relaciones interpersonales más sólidas. Por consiguiente, estas dimensiones deben pretender alcanzar la escala de 5 (mínimo) a 10 (máximo) para demostrar su capacidad de afrontar pensamientos y toma de decisiones. Por lo tanto se refleja que en la institución poco se desarrolla en los estudiantes desempeños que les permitan conocer situaciones problémicas de la realidad y que de la misma forma les inviten a dar soluciones y a plantear alternativas y estrategias de mejoramiento.

Tabla 19. Promedio y desviación Competencias ciudadanas 5° tarde

| Área: Competencias Ciudadanas | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|--------|------|
| Grado 5° 2005 JORNADA TARDE | | | | | | | | |
| Tabla 1- Datos | | | | | | | | |
| Competencias | Plantel | | Municipio | | Dpto. | | Nación | |
| | Pro. | Des. | Pro. | Des. | Pro. | Des. | Pro. | Des. |
| Actitudes | 6,35 | 0,76 | 6,35 | 0,74 | 6,31 | 0,74 | 6,15 | 0,65 |
| Confianza | 5,9 | 0,63 | 5,98 | 0,82 | 5,99 | 0,84 | 5,83 | 0,72 |
| Acciones | 6,16 | 0,63 | 6,13 | 0,93 | 6,17 | 0,95 | 6,07 | 0,86 |
| Ambiente familiar | 6,28 | 0,69 | 6,3 | 0,8 | 6,28 | 0,8 | 6,14 | 0,75 |
| Ambiente colegio | 5,86 | 0,56 | 5,8 | 0,68 | 5,81 | 0,69 | 5,7 | 0,62 |
| Ambiente barrio | 5,91 | 0,6 | 6,1 | 0,84 | 6,15 | 0,88 | 5,94 | 0,75 |
| Empatía | 6,22 | 0,54 | 6,17 | 0,69 | 6,15 | 0,7 | 5,99 | 0,61 |
| Manejo de rabia | 5,75 | 0,53 | 5,81 | 0,66 | 5,76 | 0,66 | 5,65 | 0,57 |
| Toma de perspectiva | 4,77 | 0,49 | 4,82 | 0,61 | 4,8 | 0,61 | 4,8 | 0,61 |
| Interpretación de intenciones | 4,85 | 0,71 | 4,99 | 0,91 | 4,97 | 0,93 | 4,9 | 0,93 |
| Piratería | 6,16 | 0 | 5,74 | 0,55 | 5,77 | 0,55 | 5,76 | 0,58 |
| Copia | 5,91 | 0,81 | 5,88 | 0,91 | 5,89 | 0,91 | 5,77 | 0,94 |

Tabla 20. Comparación 5° tarde.

| Competencias | Tabla 2 – Comparaciones | | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------|--------------|-------|-------------|-------|
| | PL vs. Mun. | | PL vs. Dpto. | | PL vs. Nac. | |
| | Pro | des | Pro | des | pro | des |
| Actitudes | 0 | 0,02 | 0,04 | 0,02 | 0,2 | 0,11 |
| Confianza | -0,08 | -0,19 | -0,09 | -0,21 | 0,07 | 0,11 |
| Acciones | 0,03 | -0,3 | -0,01 | -0,32 | 0,09 | -0,09 |
| Ambiente familiar | -0,02 | -0,11 | 0 | -0,11 | 0,14 | -0,23 |
| Ambiente colegio | 0,06 | -0,12 | 0,05 | -0,13 | 0,16 | -0,06 |
| Ambiente barrio | -0,19 | -0,24 | -0,24 | -0,28 | -0,03 | -0,06 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Empatía | 0,05 | -0,15 | 0,07 | -0,16 | 0,23 | -0,15 |
| Manejo de rabia | -0,06 | -0,13 | -0,01 | -0,13 | 0,1 | -0,07 |
| Toma de perspectiva | -0,05 | -0,12 | -0,03 | -0,12 | -0,03 | -0,04 |
| Interpretación de intenciones | -0,14 | -0,2 | -0,12 | -0,22 | -0,05 | -0,12 |
| Piratería | 0,42 | -0,55 | 0,39 | -0,55 | 0,4 | -0,22 |
| Copia | 0,03 | -0,1 | 0,02 | -0,1 | 0,14 | -0,58 |

Tabla 21. Competencias Democráticas 5° tarde: promedio ideal: 10

| | |
|-------------------|------|
| Ambiente familiar | 6,28 |
| Ambiente colegio | 5,86 |
| Ambiente barrio | 5,91 |

De la interpretación de estas competencias se puede constatar que el promedio del Ambiente democrático más ejecutado es el ambiente familiar, por encima del ambiente del barrio y del ambiente en el colegio. Lo anterior indica que en la familia se lleva a cabo normalmente acciones que conducen a la toma de decisiones y consensos. Claro ejemplo de la percepción y aplicación de las normas para el contexto escolar que compromete la participación real del estudiante.

Tabla 22. Competencias Cognitivas 5° tarde: promedio ideal: 10

| | |
|-------------------------------|------|
| Toma de perspectiva | 4,77 |
| Interpretación de intenciones | 4,85 |

Estas competencias reflejan si los educandos son capaces de interpretar adecuadamente en una situación ambigua los propósitos de las acciones de sus compañeros y docentes, sin atribuir a estas intenciones hostiles frente a ellos. En este caso, las dos dimensiones van de la mano y demuestran la escasa capacidad de centrarse en los conflictos y contemplar distintas posibilidades de solución de problemáticas de manera pacífica.

3.3 SUGERENCIAS

Por medio de los análisis e interpretaciones, realizados anteriormente, se logro reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes del Centro Piloto Simón Bolívar. Por lo tanto, se proponen algunas estrategias curriculares, pedagógicas y evaluativas que pueden ayudar a superar los aspectos por mejorar. Asimismo, contribuir al desarrollar los desempeños de los educandos.

* **Taxonomía de Barret (síntesis y adaptación).** La evaluación de la comprensión de lectura es considerada como una lista de destrezas que constituye la práctica educativa más extendida en nuestro medio, por lo cual es importante su análisis con el fin de mejorar los procesos de seguimiento de los estudiantes, maestros y metodología; habilidades como encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir una secuencia de eventos, establecer relaciones de causa-efecto y muchas otras, se usan con frecuencia para realizar una buena comprensión de un texto.

Un buen ejemplo, lo constituye la taxonomía de Barret (1968), que de acuerdo con el autor incluye las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora. Se trata de una taxonomía pensada para textos narrativos, de la que se pueden sacar ideas para otros tipos de textos. Ésta estrategia pedagógica permite conocer cómo se pueden trabajar los niveles de

comprensión evaluados anteriormente, teniendo claro que los tres son de gran significado para poder realizar una comprensión total de un texto.

Comprensión literal: se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se puede dividir en reconocimiento y recuerdo. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de elementos del texto y el recuerdo requiere que el estudiante reproduzca de memoria: hechos, épocas, lugar del cuento, hechos minuciosos, ideas o informaciones claramente planteadas en el texto.

Elementos de la comprensión literal:

1. **Detalles:** requiere localizar o reproducir de memoria hechos como: nombre de personajes, incidentes, tiempo y lugar del cuento.
2. **Ideas principales:** identificar o recordar una oración del texto, que sea la idea principal de un párrafo.
3. **Secuencias:** localizar o recordar el orden de incidentes o acciones explícitamente planteados en el fragmento seleccionado.
4. **Relaciones de causa y efecto:** identificar o reproducir de memoria las razones, que establecidas con claridad, determinan un efecto.

5. **Rasgos de personajes:** requiere identificar o recordar planteamientos explícitos acerca de un personaje que ayuden a destacar de qué tipo de persona se trata.

6. **Reorganización:** consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis.

7. **Clasificación:** se refiere a ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionadas en el texto, o en ejercer la actividad clasificatoria sobre cualquier elemento del texto.

8. **Bosquejo:** consiste en reproducir el texto en forma esquemática. Se puede ejecutar utilizando oraciones, representaciones o disposiciones gráficas.

9. **Resumen:** consiste en una condensación del texto mediante oraciones que reproducen los hechos o elementos principales.

10. **Síntesis:** se basa en efectuar modificaciones de diversas ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más abarcadoras.

Comprensión inferencial: requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitas en el texto, su intuición y experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. En general, la comprensión inferencial se

estimula mediante la lectura, y las preguntas del profesor que exijan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa.

1. **Detalles:** requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.
2. **Ideas principales:** requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en la selección.
3. **Secuencias:** consiste en determinar el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También, puede determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que señalan en el texto.
4. **Causa y efecto:** plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. Implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre las claves presentadas en la selección.
5. **Rasgos de personajes:** determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto.

Comprensión crítica: requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados

por el maestro, por otras autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.

1. **Juicios de realidad o fantasía:** consiste en que el estudiante sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor.
2. **Juicio de valores:** requiere que el lector juzgue la actitud del personaje.
3. **Apreciación:** implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras.

La siguiente actividad es una estrategia para la interpretación de textos, aplicada según la Taxonomía de Barret, con base en la fábula “La leona y el zorro”, de Esopo. (Ejemplo tomado del texto: la lectura: teoría, evaluación y desarrollo, de los autores Felipe Allende y Mabel Condemarín).

LA LEONA Y EL ZORRO

Reprochaba el Zorro a la Leona que jamás trajera al mundo
más que una sola cría.

-una sola cría, sí – dijo ella - , pero es un León

Es preciso no medir el mérito de las cosas por la cantidad

Sino por la calidad.

Las respuestas a las siguientes preguntas, se dan sin el texto a la vista:

1. COMPRENSIÓN LITERAL: memorización de hechos importantes.

Tipo de pregunta: objetiva, de respuesta breve por completación.

- En el relato se narra una conversación entre _____

2. COMPRENSIÓN INFERENCIAL: de significados y expresiones.

Tipo de pregunta: selección múltiple con varias alternativas correctas

- Subraya las expresiones y palabras que podrían reemplazar a la que aparece en el texto, sin cambiar el significado:

Cría: cachorro, criado, hijo, ternero, leoncito

Mérito: valor, apreciación

Cantidad: número, muchedumbre, dinero

Calidad: valor, cualidad, gusto, belleza

3. COMPRENSIÓN INFERENCIAL: inferencia de detalles significativos.

Tipo de pregunta: objetiva, para una pregunta directa

- Por qué están escritas con letras mayúsculas las palabras Zorro y Leona?

4. INFERENCIAL: de una causa

Tipo de pregunta: selección múltiple

- Las dos últimas líneas están subrayadas, porque:

- son más importantes que las primeras
- su contenido es distinto al de las primeras
- el final de las fábulas se escribe con mayúsculas

5. REORGANIZACIÓN: esquematizar

Tipo de pregunta: respuesta breve relativamente objetiva

- Haga un esquema del texto utilizando los siguientes elementos: Leona, Zorra, muchos hijos, un solo hijo, mayor cantidad, menor cantidad, menos.

6. INFERENCIAL: de formas

Tipo de pregunta: términos pareados

- Marca con una "A" los términos que corresponden a la primera parte, y con una "B" los que correspondan a la segunda parte del texto (la que está escrita con mayúscula).

- conversación
- diálogo
- reflexión
- moraleja
- pensamiento
- charla

7. INFERENCIAL: de actitudes

Tipo de pregunta: selección múltiple

- La Leona siente por las crías que trae al mundo:

- felicidad
- orgullo
- insolencia
- soberbia

* **TIPOLOGÍA TEXTUAL.** La topología de textos permite a los estudiantes reconocer como se estructura cada uno de los textos facilitando su comprensión. De igual forma, ayuda a mejorar su producción escrita porque antes de escribir el niño puede organizar jerárquicamente sus ideas,

seleccionar los elementos de unión adecuados, relacionar el contenido del tema con el registro y el estilo elegido en cualquier tipo de texto.

Con base en el libro “Saber escribir”, se presentan los diferentes tipos de textos con indicación de sus estructuras, sus contenidos, sus lenguajes y sus propósitos. Así, son múltiples los fines de estos escritos dado que las circunstancias pueden ser también muy diversas: elaborar un trabajo escolar, pasar un aviso, enviar un mensaje, etc. Por lo tanto, la tipología textual está compuesta de la siguiente manera:

1. **Texto narrativo:** cuentan un hecho real o ficticio. Los constituyentes del texto narrativo son: el narrador, la acción o conjunto de hechos narrados, los personajes, y el marco narrativo o lugar y tiempo.
2. **Texto descriptivo:** presentan con claridad y rigor los rasgos característicos de personas, animales, objetos, lugares, fenómenos, o situaciones. Los recursos lingüísticos más utilizados aquí son la comparación, la metáfora y el uso de tiempos verbales.
3. **Texto expositivo:** tiene como objetivo principal transmitir una información determinada, sea de carácter científico, didáctico o divulgativo.
4. **Texto argumentativo:** persigue defender una idea u opinión ante el lector, por lo que tiene una gran importancia en la sociedad, ya que constantemente intentamos justificar nuestra conducta u opinión ante los demás. Se caracteriza por una tesis, argumentos y conclusiones.

Según Jesús Sánchez Lobato⁶¹ el texto argumentativo presenta opiniones, hechos o ideas sobre un tema expuesto con el propósito de convencer o persuadir.

* Esta estrategia es tomada de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los cuales proponen un eje referido a la interpretación y producción de textos. En donde “los diferentes usos sociales del lenguaje (...) suponen diferentes tipos de textos. Por lo tanto, los sujetos deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades”⁶². Para ello, se debe tener conocimiento de la microestructura, macroestructura y superestructura de cada texto.

La microestructura se entiende como la estructura de las oraciones y las relaciones entre ellas; la concordancia entre sujeto, verbo, número y género; al igual que la ilación de la secuencia de oraciones a través de conectores o frases conectivas y la segmentación de unidades del texto como las oraciones y los párrafos.

La macroestructura está relacionada con la coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto y el seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.

Por otro lado, la superestructura tiene que ver con la “Estructura global que caracteriza a un tipo de texto”⁶³ muestra como se organizan los componentes de un texto, así como con su esquema lógico de organización.

⁶¹ SÁNCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia: Aguilar, 2006. p. 379-380.

⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 61.

⁶³ VAN DIJK, Op. Cit., p. 77.

* Reconociendo la importancia y las debilidades encontradas en los resultados de las Pruebas Saber es necesario mejorar en los jóvenes del Centro Piloto Simón Bolívar la comprensión de textos. Por ello, se presenta la propuesta de Josette Jolibert, por ser una estrategia didáctica integradora, en donde se aprende a leer y a producir textos. La propuesta, invita al maestro de Lengua Castellana a trabajar e interrogar textos completos desde los primeros años de escolaridad. Cabe recordar, que el maestro tiene total libertad de modificar y adaptar esta estrategia según las necesidades e intereses de su grupo.

Los siete niveles se complementan, cada uno necesita del nivel que le precede y éste es la base para el siguiente. Se dice que ellos están en interacción porque pueden determinar muchas “capas de lectura”. De hecho, la actividad de lectura es un ir y venir entre estos siete niveles.

A continuación, se presentan los siete niveles de Josette Jolibert que contribuyen a la comprensión de un texto:

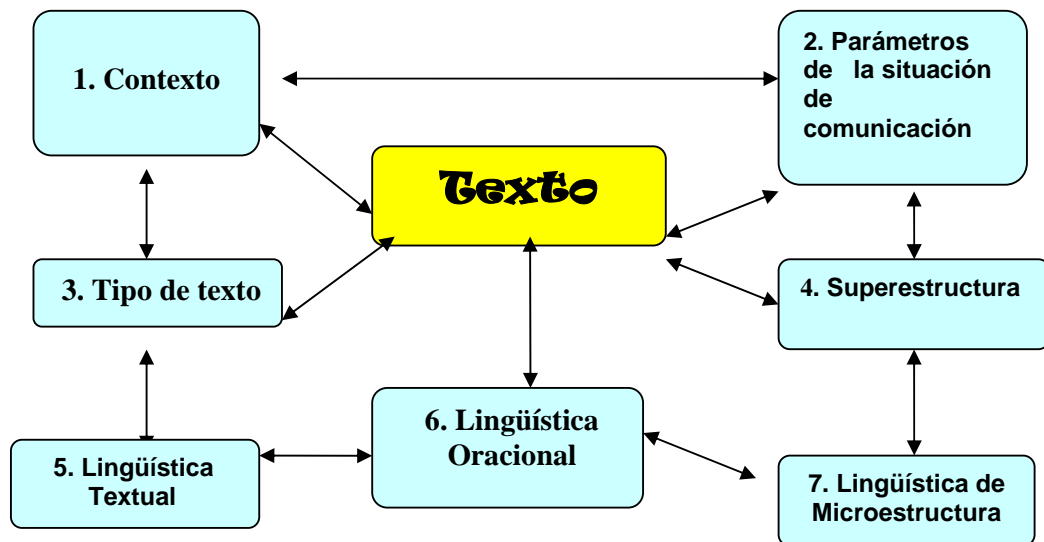


Gráfico 1. Los siete niveles de comprensión textual.

El trabajo del maestro en el aula consiste en lograr que los estudiantes busquen e identifiquen en cualquier tipo de texto el reconocimiento de los siguientes elementos:

1. Los índices (lingüísticos y otros) *dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee.*

2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales *parámetros de la situación de producción* de ese texto ¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?

3. Las características que permiten identificar el *tipo de texto* y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta)

4. Las manifestaciones observables de la *superestructura del texto*: ¿Tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿Un inicio y un cierre específicos?

5. Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto *del texto*. El lector debe detectar cómo se manifiestan: las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar); los subtítulos, las conexiones, el contenido semántico y su progresión a través del léxico; y lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.

6. Identificar las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases como: las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas, terminaciones verbales); los determinantes, los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo reconocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable; y el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

7. Al nivel de las *palabras* y de la *microestructura*, se trata, a la vez:

a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras:

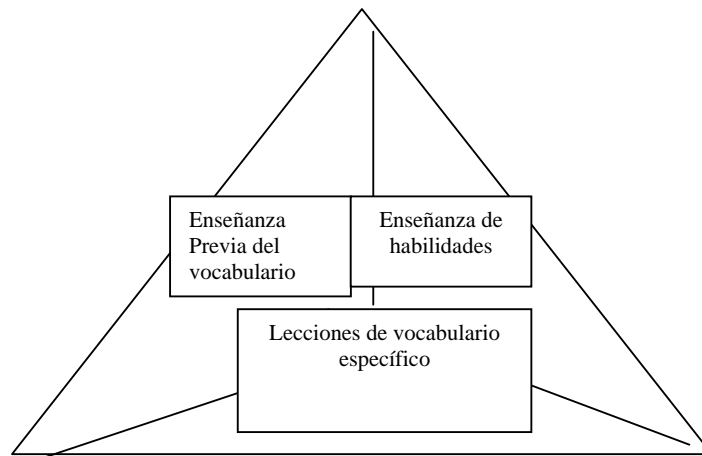
- Las palabras ya conocidas, ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas.
- Las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen; y
- Las palabras nuevas que pueden descifrarse.

b) De detectar los grafemas (minúsculos y mayúsculos) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes:

- Sílabas.
 - Varios grafemas para un mismo sonido.
 - Los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.)
 - Las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.
-
- Se invita a implementar la propuesta desarrollada por David Cooper en su libro “Cómo mejorar la comprensión lectora”⁶⁴. En el cual, se encuentran estrategias que le permitirán al maestro desarrollar habilidades y procesos

⁶⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1999. V. 1 p. 163.

de comprensión en sus estudiantes. Cooper en el capítulo cuatro propone el desarrollo del vocabulario a través del siguiente modelo:



Gráfica 2. Modelo para desarrollar el vocabulario

La Enseñanza Previa del vocabulario sirve para aprender las palabras necesarias para la lectura, el almacenamiento de las mismas y el desarrollo de la información previa. La enseñanza de habilidades permite que el lector reconozca el significado de los términos por su propia cuenta, aprovechando las claves contextuales, el análisis estructural (prefijos, sufijos...) y por último el uso del diccionario. Las lecciones de vocabulario específico contribuyen a que el lector se posea sobre las palabras, éstas deben centrarse alrededor de los mapas semánticos, las analogías, los sinónimos, antónimos, etc. De igual forma, se invita a abordar en el aula el trabajo a partir de la tipología textual la cual responde a la clasificación de los mismos según determinadas características que permiten a los estudiantes reconocer cómo se estructura cada uno de los textos, facilitando su comprensión y ayudándolos a mejorar su producción escrita, porque antes de escribir, el niño puede organizar jerárquicamente sus ideas, seleccionar los elementos de unión adecuados,

relacionar el contenido del tema con el registro y el estilo elegido en cualquier tipo de texto.

* La evaluación es un proceso sistemático y permanente que no comprende la búsqueda de la memorización de contenidos y repetición de ellos, sino, tiene como finalidad “valorar la utilidad pedagógica de la estrategia didáctica (...), y valorar los aprendizajes de cada alumno”⁶⁵. Es decir, la evaluación debe ser un proceso que permita el reconocimiento de competencias, fortalezas y debilidades de los agentes educativos.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana proponen el uso de rejillas como una herramienta que permite llevar a cabo la evaluación como un proceso, teniendo en cuenta, que su implementación en el sistema educativo propicia el trabajo conjunto entre maestro y estudiantes, quienes son los encargados de postular los criterios con los que serán evaluados, pues permite conocer claramente los criterios de evaluación de cualquier actividad realizada en el aula.

Es recomendable que esta rejilla se dé a conocer antes de la evaluación y que sea establecida en común acuerdo entre la maestra y los estudiantes. Con esta modalidad se deja a un lado la evaluación tradicional en donde el maestro imponía los juicios valorativos sin tener en cuenta a sus educandos.

⁶⁵ LOMAS, Carlos. Op. Cit., p. 111.

A continuación, se presentará el ejemplo de una rejilla propuesta por Daniel Cassany⁶⁶ para revisar un párrafo de comparación, a la cual se le hicieron algunas adaptaciones.

Tabla 23. Rejilla para evaluar un párrafo comparativo⁶⁷.

| CRITERIOS | AUTOR | | EVALUADOR | | AMPLIE LA RESPUESTA |
|--|-------|----|-----------|----|---------------------|
| | SI | NO | SI | NO | |
| El párrafo comienza con una oración o frase organizadora | | | | | |
| Despierta una actitud favorable en el lector | | | | | |
| Se inscribe en uno de los tipos de párrafos de comparación contraste. | | | | | |
| Utiliza conectores apropiados para este tipo de párrafos | | | | | |
| Hay concordancia entre oraciones y palabras. | | | | | |
| Conecta frases y oraciones | | | | | |
| Utiliza marcadores textuales. | | | | | |
| Maneja un léxico adecuado. | | | | | |
| Usa diversos signos de puntuación. | | | | | |
| Presenta deficiencias notables que dificultan la comprensión. ¿Cuáles? | | | | | |

* Teniendo en cuenta los bajos resultados de las pruebas de Competencias Ciudadanas, específicamente, en el ambiente democrático de la institución educativa puesto que no favorece en los estudiantes el pleno ejercicio de la democracia, con base en el séptimo capítulo, *Estrategias institucionales*, del libro “Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula”⁶⁸ escrito por José

⁶⁶ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. España: Paidós. 1999

⁶⁷ Adaptaciones a la propuesta presentada por Daniel Cassany “Construir la escritura”. España: Paidós, 1999.

⁶⁸ CHAUX. E, LLERAS. J y VELÁSQUEZ. Op. Cit., p. 45.

Fernando Mejía, se recomienda analizar cómo está funcionando el gobierno escolar para orientar la participación no sólo a un voto sino también a la toma colectiva de decisiones que beneficien los intereses de la comunidad educativa.

El maestro como estrategia pedagógica puede fomentar espacios en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de reconocer, manejar y resolver pacíficamente sus conflictos; en ellos, el docente juega un papel de mediador como participante neutral, que permite guiar el conflicto y llegar a acuerdos. Sin embargo, es importante que las soluciones sean propuestas por los estudiantes y no impuestas por el maestro, como es el caso observado en este plantel educativo.

Con el desarrollo de las competencias ciudadanas se busca que el estudiante sea empático. Es decir, sea capaz de ponerse en los zapatos del otro. Lo anterior se podría desarrollar a partir de juegos de roles (para 5º) y dilemas morales (para 9º) que les permitan a los estudiantes ensayar y practicar las competencias en situaciones cada vez más complejas y reales.

Dilemas morales y juegos de roles como estrategias que desarrollan las competencias ciudadanas en el lenguaje. El proceso moral depende, en primer lugar, de la estimulación cognitiva –estructural y en segundo lugar, de la estimulación social que promueve la apropiación de un rol. La estimulación cognitiva se logra establecer cuando al ser humano se le presentan situaciones en donde un sujeto se enfrenta a un problema y para solucionarlo tiene que llevar a cabo un proceso de toma de decisiones en donde pone en juego sus valores, llamados por Lawrence Kohlberg *Dilemas Morales*.

Por otro lado, el desarrollo de la capacidad de perspectiva social es una condición necesaria pero no suficiente para que se dé el desarrollo del razonamiento moral. “Cierto es que los juicios morales están vinculados a una determinada toma de rol pero pese a ello, el alcanzar un estadio de perspectiva social no implica necesariamente que se dé un desarrollo en la capacidad de razonamiento moral”.⁶⁹

De esta manera, el área de lenguaje permite integrar las competencias ciudadanas a través de actividades como los dilemas morales, que son historias breves sobre un personaje que se enfrenta a una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir; con esta actividad se pretende que los estudiantes aprendan a:

- Expresar y argumentar sus puntos de vista.
- Aceptar y respetar las diferentes opiniones de sus compañeros.
- Confrontar su forma de pensar con la de los demás.
- Contribuir y dar sentido a los valores como la tolerancia, honestidad, solidaridad entre otros.

En efecto, es importante trabajar los juegos de roles los cuales permiten que el estudiante asuma diferentes posturas, de acuerdo a la situación que se presente, poniendo en práctica el valor de la empatía; asimismo, es recomendable desarrollarla a través de lecturas, fábulas, cuentos entre otros.

PROPUESTA. La maestra inicia la sesión presentando un ejemplo de un dilema moral, el cual será trabajado durante la clase. Los estudiantes darán a conocer sus puntos de vista los cuales serán argumentados, sustentados, y

⁶⁹ BAGÜÉS, Olalla. La Educación Moral como Desarrollo en Kohlberg. Barcelona: 2003.

escuchados por los demás; aquí se evidencian las competencias ciudadanas como la escucha, el respeto por el otro, así como por las diferentes opiniones. Después de esto, los estudiantes se organizarán en grupos para construir un dilema moral el cual se dará a conocer a los compañeros a través de una representación (juego de roles), que será sustentada por medio de un guión.

Lo anterior permitirá que el estudiante desarrolle sus habilidades básicas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir); además le ayudará a mejorar la redacción, el hilo conductor, de tal manera que se evidencie la coherencia y cohesión y den forma al texto narrativo. El fin de esta actividad es que el maestro reconozca y se acerque más a sus estudiantes, ya que a través de los dilemas los jóvenes pueden comentar sus propias experiencias.

3.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO

El plan de mejoramiento es un documento propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y la Revolución Educativa Colombia Aprende, en la Guía 5, “Planes de Mejoramiento, ¿y ahora cómo mejoramos?” y la Guía 11, “Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional”. Con ellas se busca que la institución educativa se autoevalúe y reflexione sobre cada uno de los aspectos que la conforman para reconocer sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de planear estrategias que permitan mejorar su calidad educativa; teniendo en cuenta, que “si mejorar es la esencia de quienes aprenden, también lo es de quienes se dedican a la enseñanza”.⁷⁰ Toda la comunidad educativa debe estar abierta a los cambios, a reconocer las metas por alcanzar y estar

⁷⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Planes de Mejoramiento. Y ahora... ¿cómo mejoramos? Bogotá: M.E.N, 2004. p. 5. (Series Guías No. 5)

dispuesta a diseñar nuevas estrategias que aumentan la calidad educativa del plantel.

El Centro Piloto Simón Bolívar, tiene el propósito de transformar su entorno institucional; por ello, entregó un primer avance del plan de mejoramiento en el mes de febrero del 2007, con miras a dar cumplimiento a las políticas emanadas del M.E.N.

El primer avance del plan de mejoramiento de esta entidad educativa se encuentra organizado en tres categorías. La primera es la caracterización e identificación de la institución, en donde se encuentran la ubicación del plantel, algunos referentes históricos, los objetivos y metas, así como datos estadísticos relacionados con información de la comunidad educativa. La segunda parte, muestra el plan de acción de cada una de las gestiones que componen la institución (académica, de comunidad, administrativa y financiera). Y por último, se presentan los resultados de las evaluaciones internas y externas.

En la primera parte se encuentra que la institución tiene como objetivo mejorar los ambientes de aprendizaje y optimizar el desarrollo de competencias. De igual forma, se plantea como meta superar en un 10% los resultados obtenidos en las Pruebas Saber. Pero, en ninguna parte del documento se especifica cómo se llevará esto a cabo. Es decir, no se manifiestan las estrategias de mejoramiento.

En el Centro Piloto Simón Bolívar se observa que la repitencia estudiantil es del 5%, lo cual está estipulado por Ley General de Educación como lo expresa el decreto 230 del 11 de febrero del 2002, en el artículo 9, "los establecimientos

educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa...”⁷¹. Lo anterior, se constata con la siguiente tabla tomada de su plan de mejoramiento⁷², en donde se encuentra registrado el número de estudiantes que reprobó el año 2006 en cada uno de los grados.

Tabla 24. Repitencia estudiantil.

| | | | |
|----------------------------|-------------|-----------------|----|
| Preescolar | 0 | Séptimo | 8 |
| Primero | 5 | Octavo | 26 |
| Segundo | 0 | Noveno | 14 |
| Tercero | 2 | Décimo | 19 |
| Cuarto | 2 | Undécimo | 10 |
| Quinto | 3 | | |
| Sexto | 12 | | |
| Total de repitencia | 101 | | |
| Matriculados | 1959 | | |

Los grados que muestran mayor repitencia son octavos, décimos, novenos y sextos. En el plan de mejoramiento no se especifican las causas de estos resultados ni tampoco, las estrategias pedagógicas usadas con miras a disminuir dichas cifras.

Deserción estudiantil: La deserción escolar, ha sido uno de los grandes problemas de la educación colombiana, no sólo por causas económicas o sociales, sino también por la ausencia de motivación e interés que se debe brindar en la escuela.

⁷¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115/febrero 8 de 1994, Bogotá: Unión, 2004. p. 355.

⁷² Centro Piloto Simón Bolívar. Plan de mejoramiento.2007. p. 32.

Tabla 25. Deserción estudiantil

| | | | | |
|-------------------------|----|--|-----------------|------|
| Preescolar | 25 | | Séptimo | 26 |
| Primero | 25 | | Octavo | 26 |
| Segundo | 24 | | Noveno | 16 |
| Tercero | 19 | | Décimo | 8 |
| Cuarto | 17 | | Undécimo | 5 |
| Quinto | 19 | | | |
| Sexto | 22 | | | |
| Total desertados | | | | 232 |
| Matriculados | | | | 1959 |

Como se puede observar, el colegio en el año 2006 tuvo una deserción de 232 estudiantes; estos datos no especifican el por qué del abandono del colegio. De acuerdo con estas cifras y con lo observado se puede afirmar que el plantel tiene un número elevado de estudiantes flotantes, quienes son cambiados de un salón a otro o sancionados con días de suspensión por su indisciplina o inasistencia. Debido a lo anterior surge la inquietud de conocer si esta alternativa de solución contribuye en algo para los jóvenes o si por el contrario lo que hace es lograr que dichas personas tomen la decisión de no volver a estudiar, como fue el caso de dos estudiantes del grado séptimo dos. Por otro lado, se da un cuestionamiento sobre qué está haciendo la comunidad educativa para estimular en los educandos la construcción de proyectos de vida que los motive en la continuación de su proceso de formación.

A partir de lo expuesto en este documento se hacen las siguientes recomendaciones: tomando como referencia la comparación de los resultados de las Pruebas Saber del año 2003-2005, en cuanto al promedio y desviación estándar, se observa que éstos disminuyeron un 1.33%, en vez de aumentar 2

puntos como es lo esperado por la Prueba Saber. Por consiguiente se considera que la meta de aumentar 10 puntos, propuesta por la institución, es muy alta. Se sugiere a la institución partir de la realidad para lograr plantear metas que se puedan alcanzar. Una de ellas es volver o superar el promedio (62.23) obtenido en el año 2003.

Teniendo en cuenta la tabla 22 es importante que en el plan de mejoramiento, se encuentre la evidencia del por qué, el qué y el cómo se están buscando estrategias, que permitan disminuir el índice de estudiantes que reprueban el año escolar. Esto, se puede llevar a cabo, a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que se deben aplicar tanto a los estudiantes, como a la institución y a los docentes.

Los resultados de cada uno de los promedios obtenidos en cuanto el grado de escolaridad de los padres de familia, su estrato socioeconómico, su edad, el grado de escalafón de los maestros, su formación académica, debe tener su respectivo análisis e interpretación. Solamente con la realización de este ejercicio, se reconocerá la importancia de los resultados, las consecuencias o influencias que generan en el proceso educativo y la calidad de la formación que ofrece el plantel.

Es necesario hacer un análisis más objetivo sobre cada una de las dimensiones estipuladas en la Guía 11, así como hacer el respectivo estudio para ubicarlas según sus resultados en la escala de desarrollo institucional; por consiguiente, no basta con destacar las fortalezas, sino también es importante reconocer las dificultades puesto que a partir de ellas se pueden generar verdaderos cambios.

Del mismo modo, es esencial que no sólo se publiquen los resultados de las pruebas externas sino que haya un concienzudo análisis e interpretación de las mismas, con el objetivo de plantear estrategias de tipo curriculares, evaluativas y pedagógicas. Para trabajar en el mejoramiento de estos aspectos, se puede tomar como referencia la cartilla “Construir y Transformar”⁷³ elaborada por las estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

De igual forma, cuando se haga la propuesta de mejoramiento con respecto al tipo de evaluación se debe tener en cuenta a todos los participantes de la comunidad educativa, tales como docentes, directivos, estudiantes y padres de familia.

3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

El Ministerio de Educación Nacional ha buscado renovar el sistema educativo con el propósito de lograr una mayor calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por tal razón, se invita a los maestros del Centro Piloto Simón Bolívar a mejorar y actualizar los planes de área, a partir de los documentos legales que orientan el quehacer docente. Igualmente, se sugiere integrar en dichos planes las necesidades, intereses y problemáticas de su comunidad a través de la transversalización del conocimiento.

La interpretación y el análisis del Plan de Área de Lengua Castellana del Centro Piloto Simón Bolívar, se basó en la orientación que brinda la Guía de

⁷³ Construir y transformar. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2007.

autoevaluación para el mejoramiento de la institución, Guía 11, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Castellana y la Ley General de Educación.

En la Guía 11⁷⁴ se encuentran los criterios que se utilizan para evaluar una Institución Educativa, presentados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006 con el fin de orientarlas en su proceso de mejoramiento a partir de la reflexión crítica. El proceso de autoevaluación es aplicado por medio de cuatro componentes. El primero, “*Gestión directiva y horizonte institucional*”, guía y articula los procesos institucionales e interinstitucionales. El segundo, “*Gestión académica*”, desempeña uno de los papeles de mayor importancia en el Plantel Educativo; por esta razón nuestra interpretación está dirigida a este ítem. El siguiente apartado, llamado “*Gestión administrativa*”, abarca los recursos financieros, logísticos, físicos entre otros. Finalmente, está el estamento de “*Gestión de la comunidad*”, que comprende los intereses y necesidades del entorno.

Los tres siguientes documentos son tomados para contrastar la información que se obtuvo por medio de la autoevaluación orientada por la Guía 11. De los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se tomaron como referencia el capítulo tres y cuatro, relacionados con la concepción de lenguaje y los ejes para pensar propuestas curriculares, en los cuales se presenta una disposición hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje del lenguaje.

De los Estándares Básicos de Competencias de lenguaje se retoma la importancia del trabajo basado en procesos y no en contenidos. Por último, de la Ley General de Educación (1994), se tuvo en cuenta el artículo 23 del

⁷⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Bogotá: M.E.N, 2006. (Series Guías No 11)

capítulo 1, el cual hace referencia a las áreas obligatorias y fundamentales de la educación.

Retomando la Guía 11 y el componente de “*Gestión académica*” se hizo un análisis a partir de tres dimensiones: *el diseño curricular, las prácticas pedagógicas y el seguimiento académico*. El diseño curricular está conformado por cinco aspectos: plan de estudios, en este caso sólo se analizó el plan de área de Lengua Castellana; enfoque metodológico, evaluación, recursos para el aprendizaje y uso de tecnologías en el aula-TIC que dan soporte al trabajo de aula. Por otro lado, la dimensión de prácticas pedagógicas alude a la planeación en el aula, el estilo pedagógico y la evaluación. La última dimensión apunta hacia las estrategias de enseñanza, al seguimiento de resultados de las pruebas nacionales, a su interpretación y análisis.

Las anteriores dimensiones, son evaluadas con una escala de desarrollo institucional que consta de cuatro descriptores organizados jerárquicamente; por medio de ellos, se reconoce en el nivel en que se encuentra la Institución Educativa. El primer nivel es el de Existencia en donde “la institución se caracteriza por un desarrollo parcial, desordenado, incipiente o desarticulado, según el caso”⁷⁵. En el segundo nivel, Pertinencia, el plantel realiza su trabajo conforme a lo establecido por las normativas establecidas nacionalmente, para que éstas sean articuladas con el Proyecto Educativo Institucional. En el tercer rango, Apropriación, se ve reflejado el nivel de desarrollo de la institución y el reconocimiento de éste por la comunidad educativa. Finalmente, se encuentra el nivel superior denominado Mejoramiento Continuo caracterizado por el desarrollo del pensamiento reflexivo en la institución, con el fin de plantear permanentemente procesos de evaluación que permitan superar las dificultades y fortalecer los aspectos positivos.

⁷⁵ Ibid., p. 11.

3.5.1 PRIMERA DIMENSIÓN: DISEÑO CURRICULAR. Cabe aclarar que para este trabajo no se analizó todo el plan de estudios sino el plan de área de Lengua Castellana tomando como base los cuatro niveles nombrados anteriormente.

* **Plan de área de Lengua Castellana.** Con base en la escala de desarrollo institucional, el plan de área de esta Institución Educativa se ubica en el nivel existencial por las siguientes razones:

- Se evidencia que el plan de área es un conjunto de temas y subtemas elaborados de forma aislada e individual, al no reflejarse un trabajo en grupo, debido a que cada maestra diseña su propia planeación según el grado en que se encuentra; ésto lleva a que el documento no sea continuo ni permita la articulación de un grado a otro. Parece ser, que en el colegio poco se hacen reuniones por áreas en las que se cuestione sobre la pertinencia de los planes, la metodología y el enfoque apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana.
- El hecho de que en la institución exista una asignatura llamada Ortografía, en la cual se tiene un profesor y un aula distinta, en donde se enseña la parte lingüística aislada de su contexto, demuestra que el Centro Piloto Simón Bolívar no responde a lo estipulado en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional puesto que en esta institución se reconoce un enfoque silábico.

Por consiguiente, para que el plan de área se pueda ubicar en el siguiente nivel “Pertinencia”, es necesario que además de regirse por los Estándares también se fundamente en los Lineamientos Curriculares, en donde se propone el trabajo por proyectos pedagógicos, que permitan reflejar una transversalización de las áreas. Los aportes brindados por estos documentos no se deben quedar en el papel ya que es fundamental llevar la teoría a la práctica.

Por ende, la institución no alcanza los niveles superiores porque se identifican los Estándares de calidad mas no se presencia el uso de los subprocesos, lo que da como resultado una lista de contenidos y temáticas aisladas. Por esta razón y teniendo en cuenta que el documento está basado en los Estándares del 2003, es notoria la falta de un proceso de actualización y evaluación del plan de área de Lengua Castellana.

* **Enfoque metodológico.** El Proyecto Educativo Institucional del Centro Piloto Simón Bolívar propone una metodología “Constructivista – activa” en donde el maestro enseñe a partir de los presaberes de los estudiantes y los conciba como un “constructor de conocimiento”⁷⁶. Sin embargo, en el plan de área no se hace evidente el enfoque metodológico utilizado para la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana; en él, se observa el manejo de una metodología silábica o gramatical, basada en fonemas, palabras, enseñanza de la ortografía y los signos de puntuación, de manera aislada y no dentro de los textos. Por lo tanto, este aspecto también se encuentra en el nivel existencial. Para alcanzar el nivel superior se requiere tener en cuenta los ejes propuestos en el capítulo cuatro de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, que aluden a la construcción de sistemas de significación, a la producción e interpretación de textos, a los procesos culturales y estéticos del lenguaje, y a los principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación. Asimismo, plantear una concepción de lenguaje, que les permita tener un horizonte claro, que guíe el proceso de enseñanza-

⁷⁶ CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR, Op. Cit., p. 28.

aprendizaje de la institución, pasando de considerar el lenguaje como un acto lingüístico a verlo como un sistema de signos en el que se usan diversas formas de expresión.

* **Evaluación.** La evaluación ha pasado de ser un simple proceso de asignación de notas y memorización de contenidos, que se da a conocer al final de cada periodo como requisito para calificar a los estudiantes, a ser vista como un proceso continuo y permanente que permite mejorar la calidad de la educación, porque es a través de ella que se identifican y reconocen los alcances, fortalezas y debilidades del proceso educativo. No sólo va orientado hacia el educando, sino también hacia el docente (metodologías, estrategias de aprendizaje-enseñanza, etc.) y a la institución.

El Ministerio de Educación Nacional, en su serie de documentos, “*La evaluación en el aula y más allá de ella*”, realizada en 1997, presenta las siguientes propiedades de un nuevo enfoque de evaluación.

Continua: es decir, que se realiza de manera permanente, con base en un seguimiento que permita apreciar el progreso y las dificultades que pueden presentarse en el proceso de formación de cada alumno.

Integral: en donde se tengan en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del alumno.

Sistemática: es organizada con base en principios pedagógicos los cuales guardan relación con los fines y objetivos de la educación, los contenidos, los métodos.

Flexible: es decir, tiene en cuenta los ritmos de desarrollo de los alumnos en sus diferentes aspectos; por consiguiente, debe considerar la historia del alumno, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones, y en general, su situación concreta.

Interpretativa: es decir, que busca comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del alumno.

Participativa: que involucre varios agentes, que propicie la autoevaluación y la coevaluación.

Formativa: es decir, que permita reorientar los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento.

En el plan de área se observa que la evaluación es concebida según el decreto 230/02. Esta evaluación se encuentra en el segundo nivel de "Pertinencia" al estar fundamentada en criterios legales como el artículo 5 del decreto 230 del 11 de Febrero del 2002, que evalúa a los estudiantes mediante la escala de Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente y Deficiente.

Teniendo en cuenta, las características anteriores de la evaluación, se identificó en el plan de área, la falta de un proceso participativo, en donde se involucre al estudiante, los padres de familia y el maestro, con el fin de establecer criterios claros conocidos y concertados por toda la comunidad. Asimismo, no se evidencia la evaluación como un indicador de las fortalezas, necesidades o dificultades, puesto que en ellas, no está explícitas las reformas pertinentes y los pasos a seguir con aquellos estudiantes que requieren de atención especial.

Este aspecto, no se ubica en el nivel de “Apropiación”, porque no se evidencia un proceso con criterios claros de evaluación por competencias y desempeños, por consiguiente tampoco alcanza el último nivel, al no tener un seguimiento de los procesos de los estudiantes al igual que de las evaluaciones externas como son las Pruebas Saber.

* **Recursos para el aprendizaje.** Los recursos con que cuenta la institución son un televisor, una grabadora, 26 computadores, un VHS y un DVD. Dentro del plan de área no se evidencia el uso de ninguna de las herramientas mencionadas anteriores; lo cual se constata con las observaciones, en donde la docente como únicos recursos de aprendizaje usaba el tablero y libros correspondientes a cada grado escolar. Esto ocasiona su ubicación en el nivel existencial.

* **Tecnologías de la información y comunicación (TIC).** Con respecto a este aspecto, no se reconoció ninguna política institucional clara y equitativa sobre la adquisición y uso de estas tecnologías, ni su incidencia en las prácticas de aula. Por otro lado, se reconoce que en el colegio no se refleja lo estipulado en la visión institucional, en donde se proyecta la informática y la tecnología como énfasis, puesto que los computadores son utilizados exclusivamente en el área de informática y éstos siempre están en uso por los alumnos a quien les corresponde su respectiva clase.

3.5.2. SEGUNDA DIMENSIÓN. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

* **Relación pedagógica.** En este aspecto se toma como referencia el grupo de observación, séptimo dos; con respecto a éste se puede identificar que se sitúa en el nivel existencial de la escala de desarrollo institucional, porque se evidencia una relación vertical en donde el maestro es superior al estudiante. Esto se constata con la estructura física del aula, por la tarima situada frente a

los puestos de los estudiantes organizados en filas, lo que muestra, que la distribución del espacio es escogida por la maestra, para tener un mayor control de la disciplina.

Además, por la conducta que tienen los estudiantes al ponerse de pie con la llegada de los maestros, quienes exigen respeto con esta acción. Por lo anterior, no puede ubicarse en los niveles superiores por la falta de comunicación recíproca, ya que se reconoce que el discurso de la docente es lineal, pues considera a los estudiantes como sujetos pasivos que deben llenarse de conocimiento, los cuales son valorados con una nota final.

* **Planeación de aula.** Teniendo en cuenta, lo observado en la docente del área de Lengua Castellana, del grado séptimo dos la planeación de aula, se encuentra en el primer nivel pues se reconoce el uso de un planeador general, en el cual están de forma explícita los contenidos y temas de enseñanza propuestos por el plan de área, que como se mencionó está organizado por listados de conceptos.

En él no se identifica la metodología de enseñanza, ni la posición de los estudiantes, ni de la maestra durante el proceso. De igual forma, no se reconocen las estrategias de evaluación.

* **Estilo pedagógico.** En el trabajo pedagógico se puede observar que la docente “dicta” clase a partir de contenidos. Es decir, su estilo de enseñanza es magistral, porque en el desarrollo de actividades se identifica el uso de conceptos aislados que se quedan sólo en definiciones y dictados. Al igual, la metodología está orientada hacia las respuestas de los estudiantes a preguntas realizadas por la docente (que en muchas ocasiones son erróneas) y no hacia la construcción de preguntas por parte del estudiante.

Se considera, que este aspecto no accede a los siguientes niveles; primero, porque los maestro no manejan fuentes bibliográficas y sustentos teóricos para sus clases, como se manifiesta en el plan de área de lengua castellana, en donde sólo se citan cartillas correspondientes a cada grado (Santillana 6º y 7º y cartilla “Leer y soñar”); segundo, porque el aprendizaje no se da por proyectos que surgen de los gustos de los estudiantes, sino por una serie de contenidos establecidos, de antemano, por las profesoras. De igual forma, se nota la falta de desarrollo de los desempeños propuestos por los Estándares.

3.5.3 TERCERA DIMENSIÓN: SEGUIMIENTO ACADÉMICO

* **Seguimiento del ausentismo.** Se constata, la existencia de un formato de seguimiento de asistencia en el aula, que es usado por el maestro en cada cambio de hora (debido a la rotación de los estudiantes). Además, en cada grupo un estudiante es el encargado de tomar la asistencia; ésta es llevada a coordinación de disciplina, con el objetivo, de tener un registro del número de fallas de los estudiantes. Para que según lo reglamentado por el Manual de convivencia de la institución, se lleve a cabo su respectiva sanción dependiente de la cantidad de ausencia sin excusas del educando lo cual afecta la nota de comportamiento del periodo en curso. Por ejemplo, un niño, cuya inasistencia sume 6 fallas sin excusa, es suspendido durante tres días.

En este aspecto, la institución, a pesar de llevar un control exhaustivo de la asistencia de sus alumnos, no indaga las causas del ausentismo, no se ve la participación activa de los padres, estudiantes y docentes y no se conoce el diseño de estrategias que contribuyan al mejoramiento de esta situación; por tal razón se ubican en el nivel existencial.

* **Seguimiento a los resultados académicos.** Este ítem no se evidencia en el proyecto de aula, por lo tanto no se tuvo en cuenta su análisis.

* **Uso pedagógico de las evaluaciones externas.** En este aspecto, el Centro Piloto Simón Bolívar se sitúa en el nivel existencial, porque como se dijo anteriormente, la institución ha presentado en dos ocasiones las pruebas saber en el año 2003 y el 2005 y, anualmente, en el grado once las pruebas ICFES, al igual, que la prueba realizada a los maestros y ninguna de ellas, han sido analizadas por los docentes de la Institución. Solamente, en Junio de este año se hizo el primer taller para interpretar los resultados y plantear estrategias de mejoramiento, orientado por las maestras en formación de la Universidad Industrial de Santander; por tanto, es imposible obtener un lugar en los tres niveles restantes.

En el ítem motivo de este análisis, a la institución educativa le falta mayor compromiso tanto por parte de los docentes como de los directivos por conocer, interpretar, analizar y divulgar la información de los resultados de dichas pruebas para que con ellos se pueda trabajar en el refuerzo necesario de los estudiantes y mejorar el desempeño de los docentes.

* **Actividades de recuperación.** Este aspecto no está plasmado en el plan de área, pero con lo observado en la institución se notó que los docentes diseñan individualmente las recuperaciones de los estudiantes; no se evidencian criterios comunes que contribuyan al mejoramiento de los desempeños de los jóvenes. Por tal razón, este ítem se ubica en el nivel existencial.

A continuación, se presentan las tablas 24 y 25 en la que se encuentran los resultados generales y el perfil de la gestión académica.

Tabla 26. Resultados de la Gestión académica.

| Procesos | Elementos | Escalas | | | |
|------------------------|---|---------|-------------|----------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Diseño curricular | Plan de área | X | | | |
| | Enfoque metodológico | X | | | |
| | Evaluación | | X | | |
| | Recursos para el aprendizaje | X | | | |
| | Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) | X | | | |
| | Promedio | | 1.2 | | |
| Prácticas pedagógicas | Relación pedagógica | X | | | |
| | Planeación del aula | X | | | |
| | Estilos pedagógicos | X | | | |
| | Evaluación en el aula | X | | | |
| | Promedio | | 1 | | |
| Seguimiento académico. | seguimiento al ausentismo | X | | | |
| | Seguimiento a los resultados académicos | X | | | |
| | Uso pedagógico de la evaluación externa | X | | | |
| | Actividades de recuperación | X | | | |
| | Promedio | | | 1 | |
| | Promedio general | | 1.06 | | |

Tabla 27. Perfil de Gestión académica

| | | | |
|---|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 4 | | | |
| 3 | | | |
| 2 | | | |
| 1 | x | x | x |
| | Diseño curricular | Prácticas pedagógicas | Seguimiento académico |

Las tablas anteriores, muestran los resultados obtenidos según la Guía 11 en la gestión académica. Como se puede observar en todos los aspectos evaluados el Centro Piloto Simón Bolívar se encuentra en un nivel existencial. Es decir, lo planteado en la institución en muchas ocasiones se queda plasmado en un papel y en otras no se manifiestan los enfoques teóricos que fundamenten el proceso educativo. Es importante que el colegio proponga un diseño curricular que responda a las necesidades de su comunidad el cual sea evaluado con el objetivo de realizar los ajustes necesarios de manera periódica.

Posiblemente, los datos obtenidos en el anterior análisis den como resultado un bajo nivel académico, puesto que es evidente la desarticulación de lo teórico con lo práctico.

3.6 DOCENTE TITULAR DEL ÁREA

La entrevista (Anexo E) realizada a la profesora el día 14 de junio, tuvo como objetivo conocer sobre su desempeño y estilo pedagógico, para contrastar la información con lo observado por las maestras en formación y las opiniones que tienen sus estudiantes, tanto del trabajo en el área, como sobre la docente.

La profesora Olga Cecilia Contreras es Licenciada en Educación Especial y Dificultades en el aprendizaje. Ella tiene 15 años de práctica docente y 10 años trabajando en el área de Lengua Castellana con niños especiales. En el año 2006 ingresó al Centro Piloto Simón Bolívar por el nombramiento del Ministerio de Educación Nacional en el área de Lengua Castellana.

Olga Contreras considera que su desempeño es bueno, puesto que piensa “siempre hay algo más por hacer, por innovar, actualizar”*. Lo anterior, se constata en las observaciones y conversaciones con la profesora, en donde se ve su interés por mejorar el proceso educativo de sus estudiantes, ya que ella se cree una novata en el campo en el que se está desempeñando actualmente y como dice “es muy diferente enseñar a los niños especiales”.

Por otro lado, al preguntársele por la metodología que utiliza en el desarrollo de sus sesiones pedagógicas respondió: “presentación del tema, desarrollo práctico del trabajo en clase, confrontación de ideas y proposiciones, producción escrita a nivel personal”. Es decir, describió cuáles eran los momentos de la clase, pero no su metodología. En las observaciones se evidenció una metodología magistral, puesto que es ella quien maneja el conocimiento y lo transmite a sus estudiantes. En el aula es muy poca la participación de los jóvenes quienes por lo general se encuentran distraídos viendo por la ventana los partidos de fútbol que se desarrollan en la cancha de la institución.

De igual forma, la profesora Olga afirma que se identifica con los enfoques constructivistas y tradicionales, aclarando que este último tiene algunos aspectos positivos, por lo tanto hay cosas de él que tiene en cuenta. Lo dicho se notó en sus clases que se caracterizaban por dictar conceptos tomados fielmente de una cartilla; así lo confirma su respuesta a la solicitud hecha: “Nombre los textos en que se apoya para preparar las sesiones”, puesto que señala los siguientes documentos: “Guía para el docente editorial Norma, todos los textos de Español de 7º, libros, revistas...”*.

* ENTREVISTA con Olga Contreras, Docente de Lengua Castellana. Bucaramanga, 14 de junio de 2007.

* ENTREVISTA con Olga Contreras, Docente de Lengua Castellana. Bucaramanga, 14 de junio de 2007.

Durante las visitas pedagógicas se evidenció la falta de un proceso continuo y criterios claros, concertados por la maestra y los estudiantes. Al tratar el ítem sobre la evaluación la docente manifestó tener en cuenta criterios como: “participación, cumplimiento de las actividades, forma, fondo, nivel de interés e inquietud en los temas, producción escrita”. Además, piensa que este grupo en especial, es “muy dinámico, alegre, pero indisciplinado; la disciplina es un factor importante, pero, no primordial”. La profesora siempre recalcó lo difícil que es trabajar con el grado siete dos, debido a que eran poco responsables y algunos desinteresados por el estudio.

3.7 DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

La encuesta (Anexo F) se aplicó el día 16 de julio en una reunión programada por la institución para la entrega de boletines del segundo periodo. En ese día, de 35 padres asistieron 23; después de una breve presentación de las maestras en formación y de la razón por la cual estaban en el colegio, se explicó que la encuesta tenía como objetivo obtener información que permitiera conocer y constatar los gustos de los estudiantes, así como el hecho de que ellos, como padres de familia, se reconocieran como un sujeto activo dentro del proceso de formación de sus hijos pues la prueba les permitía explorar si ellos los conocen o no.

Los datos arrojados por la encuesta a los padres de familia de los estudiantes del grado séptimo dos, al igual que lo observado durante el desarrollo de la misma, permitió concluir que:

- A los padres de familia se les dificultó comprender algunas preguntas, debido a que no entendían el significado de ciertas palabras, como “hábito, significativo y potencialidades”.

- Algunos padres manifestaban oralmente no conocer los intereses de sus hijos porque no sabían si éstos tenían métodos de estudio, qué les gustaba leer o qué opinaban de su maestra de Lengua Castellana; estas afirmaciones muestran la poca comunicación que existe entre padres e hijos, ya que en su mayoría tienen un trabajo pesado y por lo tanto, poco tiempo para compartir con sus hijos.
- La mayoría de los acudientes respondieron que sí contribuyen al proceso educativo de sus hijos; sin embargo, muchos no conocen los gustos y hábitos de estudio de éstos. Su contribución es vista como el ponerlos a hacer tareas o facilitarles el dinero o materiales para las consultas.
- La pregunta 4.2: ¿Qué potencialidades ha observado en su hijo?, fue una de las más difíciles para ellos, ya que, como una señora lo dijo, “quedamos en blanco”. A los padres se les dificulta reconocer y expresar las cualidades de sus hijos; lo anterior se constató en las respuestas dadas, puesto que algunos nombraban cualidades, pero también, escribían y resaltaban sus defectos.
- Los padres al igual que sus hijos poco justificaban las respuestas; parece ser que no les gusta escribir y por lo tanto a los estudiantes no se les fomenta el hábito y gusto por la lectura en sus hogares debido a que sus padres tampoco leen y no tienen un modelo a seguir.
- Un gran porcentaje de los hogares se encuentra desintegrado, muchos de los niños conviven con uno de sus padres. La mayoría de ellos, son de estrato socioeconómico bajo (uno y dos).

- Los acudientes tienen un nivel educativo bajo: un 49 % alcanza la primaria y un 43 % parte de la secundaria. Por consiguiente, no pueden contribuir en buena medida al proceso educativo de sus hijos debido a que algunos de los padres de familia no saben leer ni escribir signos lingüísticos.

3.8 AMBIENTE DE AULA

Teniendo presente que el aula significa más que cuatro paredes y un tablero, que no se reduce a un espacio físico, sino como afirma Hugo Cerda Gutiérrez el aula es “un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre dos protagonistas del proceso educativo”⁷⁷, en este proyecto se le considera un espacio que facilita la interacción entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante en donde éstos son sujetos activos, responsables y autónomos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por lo anterior, se identificaron en el ambiente de aula del grado séptimo dos, algunas categorías presentes en toda aula “Entorno físico espacial, clima y ámbito socio-emocional, procesos de interacción y de enseñanza – aprendizaje”⁷⁸, propuestas por Cazden y Coll, los cuales permiten identificar aspectos positivos que contribuyen a un buen desarrollo de un proyecto pedagógico.

* **Entorno físico y espacial.** El salón de Lengua Castellana del grado séptimo dos, se encuentra ubicado en el tercer piso del bloque derecho; cuenta con un

⁷⁷ CERDA, Hugo. Op. Cit., p. 13.

⁷⁸ Ibid., p. 24.

tablero acrílico, un armario de cartillas y cuadernos, un escritorio para la docente y sus respectivos pupitres para cada estudiante; éstos, en su mayoría, se encuentran en buen estado, aunque algunos están rayados. La iluminación y ventilación del salón es apropiada. El salón también cuenta con utensilios de aseo como la escoba, el traperero, el recogedor y una caneca.

Por otro lado, los niveles de ruido son altos, ya que las canchas del plantel están contiguas al aula, lo que genera distracción a los estudiantes quienes se interesan por observar los partidos de fútbol o básquet que se llevan a cabo en los horarios de clase. Además, al estar cerca de la carretera, en el momento de pasar los carros con sus pitos distraen a los jóvenes.

El aula está organizada en hileras y filas; al frente se ubica una tarima, en donde se encuentran el escritorio de la maestra y el tablero. Esto refleja un entorno de formalismo y jerarquía, en donde hay una notoria diferencia entre maestro y estudiante, hecho que dificulta una relación proxémica que genere un ambiente de calidez y familiaridad.

Otro aspecto importante es la falta de decoración o material didáctico que permita a los jóvenes sentirse a gusto en este sitio; en la pared sólo hay una cartelera que está desde el año pasado.

* **Clima y ámbito socio-emocional.** El grado siete dos es un grupo conformado por 35 estudiantes (18 niñas – 17 niños), entre edades de doce a quince años y son estudiantes de estrato socio económico bajo. En ellos se identificó gusto por el dibujo, la actuación y el deporte. Tres de los varones participan en el equipo infantil de básquet de la institución y la mayoría realiza caricaturas de los maestros o dibujos de personajes animados.

El grupo es reconocido en la institución como uno de los cursos más difíciles para trabajar, debido a su constante indisciplina y peleas en el aula. Por ello, se ha cambiado en dos ocasiones a la directora de grupo; como estrategia de mejoramiento el plantel optó por intercambiar de grado a dos niños destacados por su mal comportamiento.

Durante las visitas al aula se observó que gran parte de las niñas son pasivas. Son pocas las que participan activamente en el desarrollo de las clases. Éstas, no fomentan indisciplina y recalcan constantemente que el salón mejoraría si no estuvieran los niños. En ocasiones se distraen pasándose papeles, haciendo cartas o completando las tareas que les falta. Además, sus relaciones interpersonales, por lo general, son buenas; en ellas no se refleja la rivalidad, que se observa en los niños.

Los estudiantes varones tienen un trato fuerte y violento en algunas oportunidades originado por juegos bruscos que terminan en peleas. Estos chicos se destacan por ser competitivos entre sí y usar un vocabulario incorrecto, lo cual, genera roces entre ellos. Además, existen “parches” dirigidos por los más fuertes y grandes del salón quienes impiden un óptimo desempeño de la sesión pedagógica.

Por otro lado, se identificó que los educandos no responden con el cumplimiento de las actividades asignadas en el área de Lengua Castellana; en oportunidades, sólo dos de las 35 personas realizaban el trabajo lo cual manifiesta la falta de responsabilidad y compromiso de un gran porcentaje de los educandos.

*** Procesos de interacción y de enseñanza-aprendizaje.** El ser humano necesita interactuar activamente con los demás, para desarrollarse de forma

integral. Por ello, es fundamental que la escuela sea un espacio en donde se propicien las relaciones interpersonales con el propósito de crear en el aula un ambiente de cooperación y participación.

En este grado se identificó que el proceso de integración es guiado primordialmente por la maestra, que es ella quien inicia la conversación e incita a la participación de los estudiantes ya que los educandos por lo general, no participan autónomamente en las sesiones pedagógicas; siempre se señala la persona que va a “aportar” en la clase.

Asimismo, es evidente que la participación de los jóvenes en las decisiones que involucran su proceso educativo, es pasiva debido a que la docente es quien elige desde los temas hasta el cómo evaluar, sin tener presente los gustos y necesidades de sus estudiantes.

Por otro lado, la comunicación entre profesor y alumno está guiada por quien enseña un saber a alguien que necesita aprenderlo. Es decir, en el aula no se observa que el educando además de formarse también pueda enseñar, al igual que la maestra pueda aprender de la interacción con ellos.

3.9 DESCRIPCIÓN DEL TEST DE GUSTOS Y DISGUSTOS

El test de gustos y disgustos (Anexo G) fue presentado a 34 estudiantes del grado séptimo dos el día 12 de junio de 2007, con el objetivo de recopilar información sobre los intereses, gustos y desagradados de los miembros de este curso para identificar a partir de sus necesidades el problema micro del proyecto que será realizado en el segundo semestre del año en curso. Este

tipo de test fue propuesto por el profesor Pablo Romero en su libro “Pensamiento Hábil y Creativo”⁷⁹ el cual, fue adaptado según las situaciones observadas en el curso.

A continuación, se presenta los resultados del test de gustos y disgustos. Éste, está conformado por cinco categorías. La primera categoría alude a la información familiar del estudiante. La segunda está relacionada con el ambiente de aula. La tercera con la institución, la cuarta con la clase de Lengua Castellana y la última con los gustos de los estudiantes.

El análisis del test se presenta a través de gráficos circulares que plasman cada una de las categorías que surgieron de los resultados del mismo. De igual forma, se tuvo en cuenta el ambiente de aula observado durante 6 sesiones pedagógicas en las cuales se pudo interactuar con los estudiantes y la docente. Asimismo, se pondrá en comillas algunas de las justificaciones a las respuestas dada por los estudiantes.

3.9.1 Análisis, interpretación y tabulación del test de gustos y disgustos

Mi familia

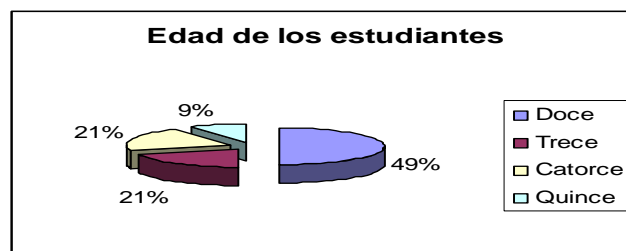
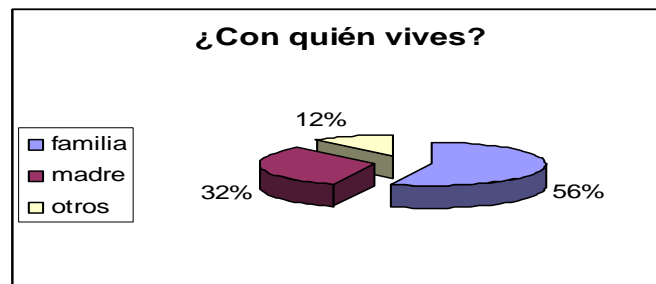


Gráfico 3

⁷⁹ ROMERO, Pablo y otros. Pensamiento hábil y creativo. Bogotá: Redipace, 2003. p. 349. Citado en: Didáctica de la Lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá: Fernández Vásquez Rodríguez, 2005. p. 81.

La mayoría de los estudiantes tienen doce años de edad, con un porcentaje de 49% como se observa en la gráfica, lo que equivale a 17 estudiantes. El 21% tiene trece años, representando a siete personas. Al igual que quienes tienen catorce años. Una minoría del 9% correspondiente a tres estudiantes tiene quince años. Estos últimos se encuentran repitiendo el año escolar y uno de ellos fue expulsado de otra institución educativa.

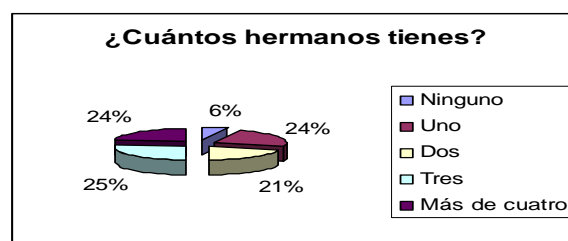
1)



Gráfica 4

A través de la gráfica, podemos observar que el 56% de los estudiantes, correspondiente a 19 personas, viven en una familia nuclear (padres e hijos); lo cual es importante para la estabilidad emocional y el desarrollo afectivo de los jóvenes. Un 32%, equivalente a 11 de los estudiantes viven en una familia conformada sólo por su madre o su padre y sus hermanos. El 12% (4 personas) vive con otros familiares como tíos y abuelos. Uno de ellos vive en un hogar sustituto a cargo de tutoras.

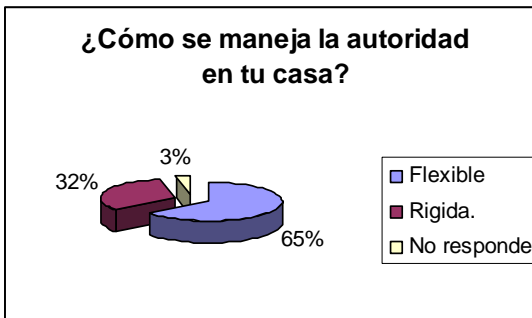
1.2)



Gráfica 5

Como se puede identificar en la gráfica 5, la mayoría de los estudiantes hacen parte de una familia numerosa. El 25%, que representa a 9 personas tiene 3 hermanos, el 24% es decir, 8 de los jóvenes tiene cuatro o más hermanos e igual porcentaje tiene los estudiantes con un único hermano. Sólo dos personas son hijos únicos.

1.3)



Gráfica 6

El 65% de los estudiantes afirman que en sus hogares se maneja la autoridad de buena manera, con diálogo y respeto. Estas características fueron agrupadas en la categoría “flexible” y con ella se emparejaron 22 alumnos. Un 32%, representado por 7 jóvenes contestaron que en su hogar la autoridad sólo la llevan sus padres y lo hacen por medio de gritos, golpes y autoritarismo, a lo anterior se le asignó la categoría “Rígida” y un 3% (1 persona) no respondió a esta pregunta. Estos resultados tienen una amplia relación con los obtenidos en la Prueba Saber de Competencias Ciudadana, en donde se identificó que se maneja una mejor democracia en el hogar que en la escuela.

1.4)

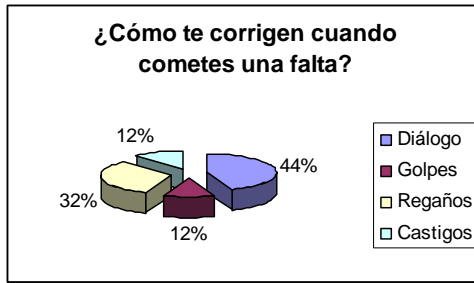


Gráfico 7

La gráfica 7 muestra el porcentaje de cómo están siendo corregidos los estudiantes del grado siete dos en sus hogares. 44% (15 personas) de la población afirma que sus padres o familiares los corrigen de buena forma, con diálogos y consejos. Al contrastar con la pregunta anterior (gráfica 4), se observa que el porcentaje de estudiantes que decían que en su casa la autoridad se manejaba con el diálogo, se bajó en un 21% (7 jóvenes). Es decir, entre los 22 niños hay 7 que son maltratados ya sea física o verbalmente. Otro 32% (11 estudiantes) dicen ser regañados, un 12% (4 de los encuestados) ser golpeados, al igual que el otro 12% quienes son castigados. Por lo tanto, se identifica que más de la mitad del salón recibe maltrato por parte de su familia.

1.5)

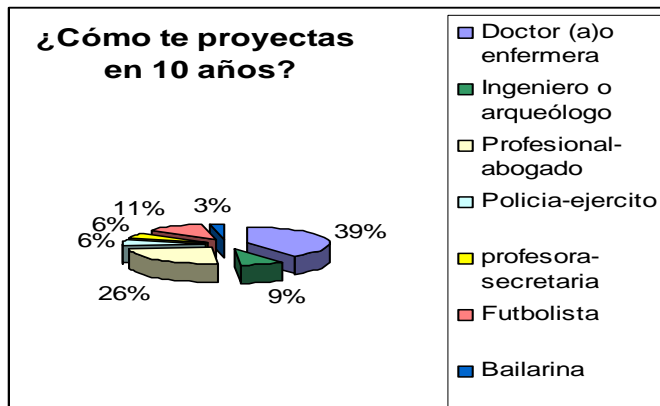


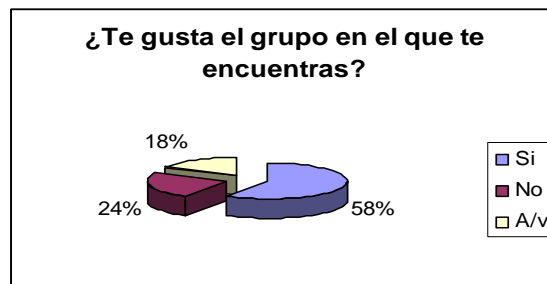
Gráfico 8

Esta pregunta arrojó respuestas muy heterogéneas, por lo tanto, se agruparon de acuerdo a sus características en 7 categorías. El 39% correspondiente a 12 estudiantes se interesan por la rama de la salud. Un 26% (9 personas) se proyecta como profesional. Un 11% (4 niños) quiere ser futbolista. El 6% (2 estudiantes) como profesora o secretaria y otros dos estudiantes se ven como miembros del ejército o la policía.

Teniendo en cuenta, que un estudiante del Centro Piloto Simón Bolívar obtiene el título de “Bachiller comercial con énfasis en informática y tecnología” y contrastándolo con las proyecciones de los estudiantes se nota que sus gustos e intereses están en desacuerdo con lo estipulado en el colegio y que éste, poco hace énfasis en la tecnología y la informática.

Mi aula.

2.1)

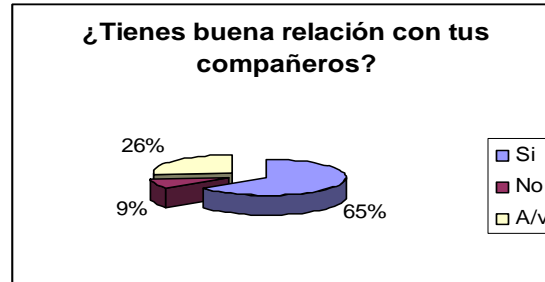


Gráfica 9

20 estudiantes, representados por el 58% afirman que están a gusto con su grupo, unos porque están con sus amigos, otros porque les parece agradable el curso. Un 24% equivalente a 8 jóvenes, dicen que no les gusta por la indisciplina, unos por las burlas de sus compañeros y otros por la agresividad de los niños. El 18% restante (6 personas) dice que a veces si se siente contentos en el curso y a veces no. Lo anterior, nos muestra que hay un

porcentaje significativo de estudiantes que no se siente bien en su curso lo cual se evidenció durante las observaciones con el rechazo y burlas frecuentes que le hacían a un grupo determinado de estudiantes.

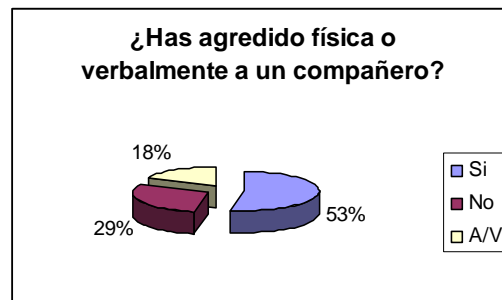
2.2)



Gráfica 10

La mayoría de los estudiantes afirma tener una buena relación con sus compañeros, el 65% (22 jóvenes). Un 26% (9 chicos) dice que a veces y un 9% señala que no, porque sus compañeros los rechazan o se burlan de ellos. Teniendo en cuenta lo observado en el aula, se identificó que hay un pequeño grupo de estudiantes que es apartado por el curso y por lo general se sientan en la parte de atrás del salón. Esta información se reafirma con la pregunta anterior.

2.3)



Gráfica 11

Como se nota en la gráfica 11 un 29% (10 estudiantes) afirma no haber agredido nunca a un compañero. Por otro lado, el 53% (correspondiente a 18 alumnos), respondió que si ha agredido a sus compañeros y lo justifican así: “Me buscan”, “Porque él también me agredió”, “Por cansones” y un 18% (6 jóvenes) contestó que a veces arremete contra sus compañeros porque “Me sacan la piedra”. Lo que muestra, que hay 16 personas en total, que sí están generando violencia en el aula. Esto se constata con las observaciones realizadas por las maestras en formación, asimismo por los comentarios de los docentes y estudiantes quienes dicen que “el curso es muy agresivo”.

2.4)



Gráfica 12

El 44% de los estudiantes contestaron que nunca han sido agredidos por sus compañeros, entre otras cosas, por ser: “buenos amigos”, “yo soy decente”, “no me meto con ellos”. Un 50% dice que sí y un 3% dice que alguna vez fue agredido por un compañero. Se sigue confirmando que en el curso hay quienes son muy agresivos y otros muy amigables.

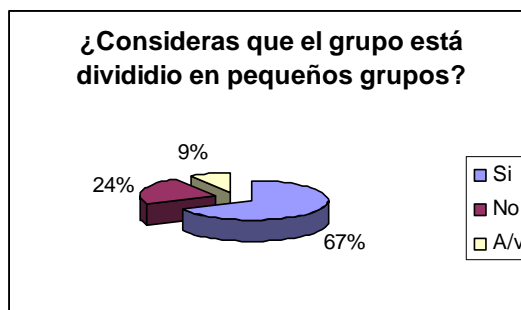
2.5)



Gráfica 13

La pregunta anterior muestra al 50% de la población en la categoría sí. Ésta, representa a la mitad de los estudiantes (17 jóvenes), quienes dicen que son capaces de solucionar sus conflictos a través del diálogo y la comprensión. El otro 50%, dividido en un 41%, correspondiente a 14 estudiantes, contestaron que a veces dialogan y a veces no, uno de ellos justificó que dependiendo de si el problema era pequeño o grande es que se buscaba la solución y ésta podría ser desde los golpes o insultos, hasta conversaciones calmadas. El restante 9% afirma que no dialoga para solucionar los problemas.

2.6)

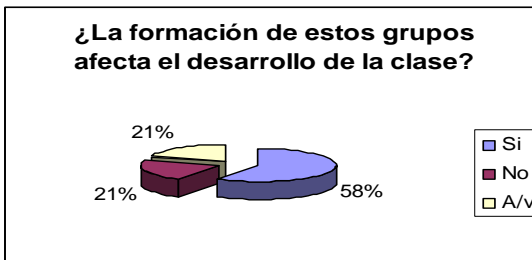


Gráfica 14

Tanto la pregunta 2.6 como la 2.7 surgieron a partir de las observaciones de las sesiones y conversaciones con estudiantes en donde se pudo identificar la división de dos bandos en el curso, cada uno de ellos con líderes quienes son

los que los defienden y los cuidan si llega a haber alguna pelea o problema. Esto mismo se puede sustentar con las respuestas de los estudiantes quienes en un 67%, equivalente a 23 de los encuestados, reconocen la existencia de dichos jóvenes, que en su totalidad son hombres. Otro 9% (3 personas) dice que a veces y el 24% (8 jóvenes) restante opina que no.

2.7)

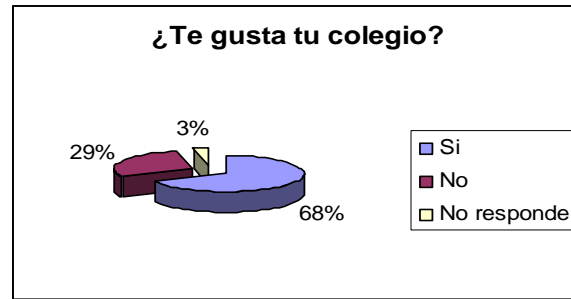


Gráfica 15

58%, correspondiente a 20 estudiantes, sustentan que la organización de estos grupos, sí afecta el desarrollo de la clase porque como ellos dicen, “el parche de los niños”, interfiere con la disciplina del salón. En la siguiente categoría, se ubica el 21% que dice que no, porque “a veces nos portamos bien” o porque para algunos no existen estos grupos. En suma, se puede decir que hay grupos o “parches” en el salón, más de la mitad de los estudiantes lo reconoce y es evidente en la relación que ellos tienen en el aula.

Mi colegio.

3)

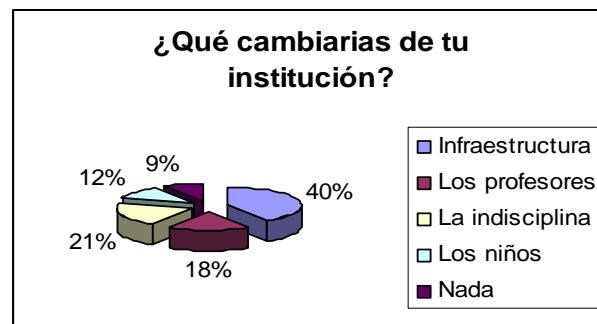


Gráfica 16

Con la pregunta anterior se buscó conocer que tanto los estudiantes estaban a gusto en su colegio teniendo en cuenta que éste es un factor primordial para el proceso educativo de ellos. Un 68% de la población, correspondiente a 23 personas contestaron que si les gustaba la institución y un 29% respondió que no (10 personas). Un tres por ciento no respondió. Es decir 1 estudiante.

Los jóvenes de siete dos están conformes en su mayoría con el plantel, en los diálogos sostenidos con ellos, expresaban que el colegio les parecía excelente, que tenían buenas maestras y la educación era de calidad.

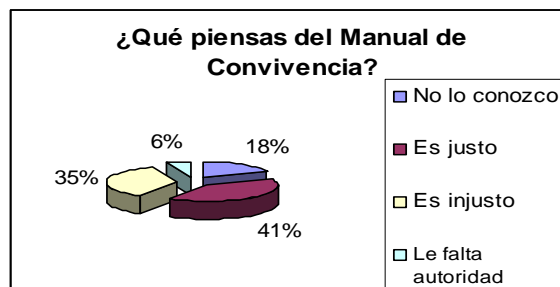
3.1)



Gráfica 17

La mayoría de los alumnos coincidieron en modificar la infraestructura de su colegio, porque “es muy fea”, “las palomas ensucian los salones” y “las paredes están rayadas”, otro 21% dice que cambiaría la disciplina, porque “el colegio tiene muy mala fama”. Un 18% sacaría a los profesores, ya que, según ellos, los docentes son muy gritones y amargados. El 12% haría que su colegio fuera sólo de niñas, porque “los niños son insoportables y cansones”. Y el restante 9% está conforme con su institución y dice que es muy bonita y grande. Con estas dos últimas preguntas se observa que los jóvenes se contradicen porque en un momento destacan la calidad del colegio y a sus maestros y luego afirman desear cambiarlos.

3.2)

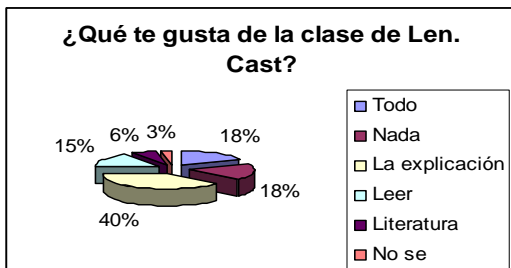


Gráfica 18

La mayoría de la población encuestada piensa que el Manual de Convivencia de la institución es justo, porque “dice reglas que nos llevan por un buen camino”, con un porcentaje de 41% equivalente 14 personas. El 35% correspondiente a 12 alumnos, piensa que es injusto, porque tiene muchas reglas que como ellos los sustentan “cansan”. Un 6% cree que le hace falta más autoridad “es muy duro en la forma de decir, pero, no de actuar” y un 18%. Es decir, 6 estudiantes no lo han leído o no lo conoce.

Mi clase de Lengua Castellana

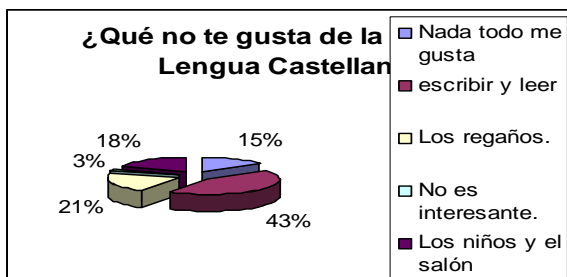
4)



Gráfica 19

Un 44% de los estudiantes (14) afirma que lo que más les gusta de la clase es como explica la profesora, porque “ella es muy inteligente, amable y comprensible“. Por otro lado, un 18% (6 personas) de la población respondió que no les gusta nada, alguno de ellos dicen que es una clase “aburrida porque solo se escribe en ella“. Igualmente 18% expresa su total conformidad con el área, porque “es interesante y aprenden muchas cosas para la vida“. A un 15% (5) le gusta el espacio de la lectura. Al 6% equivalente a dos estudiantes le gusta la literatura y un 3% (1 alumno) no sabe qué le gusta del área.

4.1)

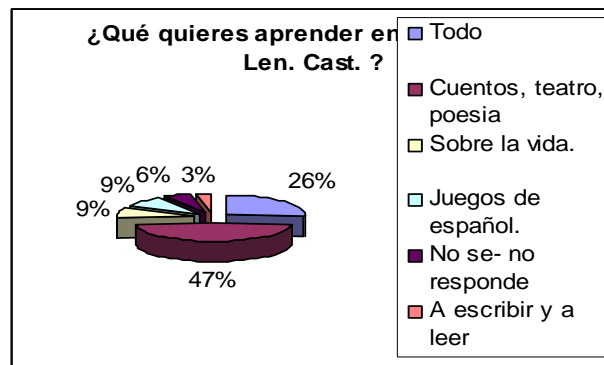


Gráfica 20

La gráfica anterior nos arroja los siguientes resultados: el 43% de los estudiantes correspondiente a 15 personas manifiesta que lo que menos le agrada de la clase es escribir y leer como ellos mismos afirman “me aburre, pura y pura copiadera“. Otro 23% (7 educandos) de los jóvenes respondió que

lo que más les desagrada son los gritos de la profesora, según los encuestados “ella regaña mucho” “es muy amargada a veces”. Otro 18% equivalente a 6 estudiantes señalan que no les gustan los niños “porque son muy groseros e indisciplinados” y el salón de clase, “porque siempre lo ensucian las palomas”. El 18 % restante contestó que todo en la clase les gusta.

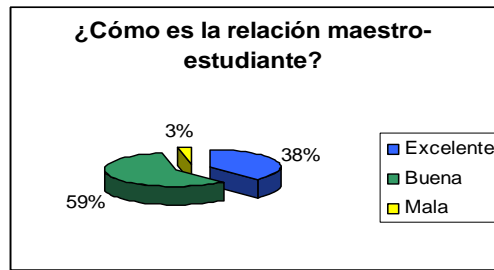
4.2)



Gráfica 21

Esta pregunta está realizada con el objetivo de identificar, los intereses de los estudiantes en cuanto al área de lenguaje y con ellos plantear un proyecto de aula para la segunda mitad del semestre. En ella, se obtuvo gran variedad de respuestas. Por lo tanto, se agruparon en categorías según sus características o semejanzas. El 26% de los estudiantes (9 jóvenes) quieren aprender de todo, un 47% (16 personas) les gustaría que les enseñaran algo de cuentos, teatro o poesía. Un 9% equivalente a tres personas están interesados en aprender juegos y dinámicas del área. Otro 9% desea que en la clase se hable sobre situaciones de la vida y por último un 3% representado por un estudiante no sabe qué quisiera trabajar en las sesiones.

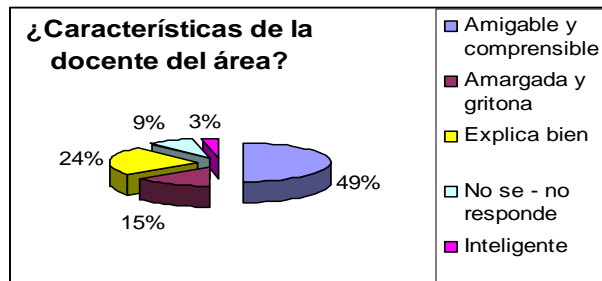
4.3)



Gráfica 22

La relación de los estudiantes con la docente, es buena, la gran mayoría afirma que la profesora Olga es una buena persona y que aunque muchas veces los regaña lo hace porque ellos molestan mucho, sólo un 3% dice que es mala, “porque ella lo puede regañar a uno, pero uno, no la puede regañar a ella”.

4.4)

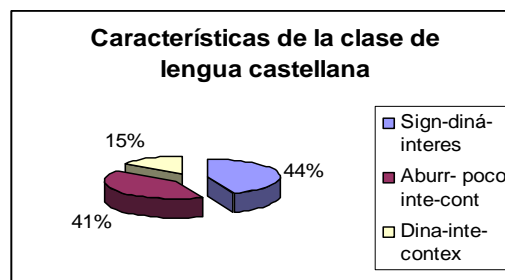


Gráfica 23

Como se puede observar en la gráfica anterior, un 49% caracteriza a su maestra como una persona amigable y comprensible. El 24%, piensa que es una buena profesora, porque explica bien. Un 15% opina que es amargada y gritona. 9% no contestó a esta pregunta y un 3% la describe como una docente inteligente.

Esto determina, que aunque hay muchos niños que ven a su maestra como una buena docente, hay un porcentaje significativo que la define como gritona; en las sesiones observadas, notamos que la docente tenía una buena relación con los estudiantes, pero en el momento en que había “indisciplina” ella se ofuscaba un poco y los regañaba como única forma de llamar su atención o procedía a traer el observador de alumnos, para que ellos lo firmaran.

4.5)



Gráfica 24

41% de los estudiantes consideraron que las clases de Lengua Castellana son aburridas, algunos lo sustentan diciendo que no hacían más que escribir o que les daba “mamera” leer. Por otro lado, más de la mitad de los jóvenes piensa que las sesiones de español son interesantes, contextualizadas y significativas.

4.6)

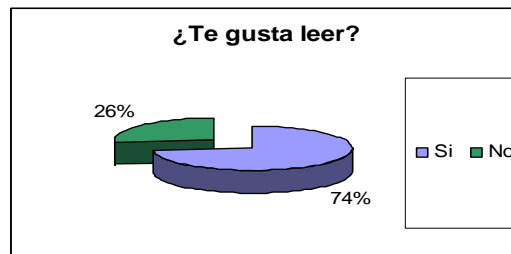


Gráfica 25

Casi en su totalidad los estudiantes respondieron que lo visto en clase si era significativo en sus vidas, porque les iba a servir para ser profesionales en un futuro, sólo dos personas de treinta y cuatro dijeron que no y aún así no justificaron su respuesta.

Mis gustos

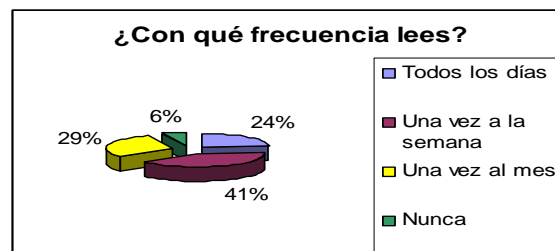
5)



Gráfica 26

El 26%, equivalente a 9 alumnos, respondió que no le gustaba leer porque era “aburrido, me da sueño” pero el 74% de la población encuestada, correspondiente a 25 estudiantes contestaron que sí les gusta leer y lo sustentaron diciendo, entre otras cosas, que “con la lectura uno aprende”, “leer sirve para la vida”. Esta respuesta no era lo que esperábamos, puesto que se creía que la mayoría de los jóvenes del grado séptimo dos no les gustaba la lectura, al observar su indisposición frente a ésta.

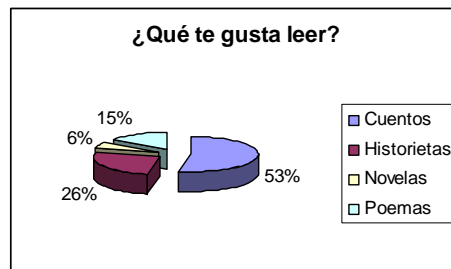
5.1)



Gráfica 27

8 personas, representadas con un 24% marcaron la categoría “todo los días”. Al contrastar con las respuesta anterior, se puede deducir que a los estudiantes si les gusta leer, pero, no tienen buenos hábitos de lectura. Teniendo en cuenta que un 41% (14 alumnos) se ubicó en “una vez a la semana”. Otro 29% (10 jóvenes) una vez al mes y un 6% (2 alumnos) respondió que “nunca”. Además, se puede decir que los estudiantes que leen lo hacen en sus casas porque allí son libres de escoger el tema que desean.

5.2)



Gráfica 28

Más de la mitad del salón (53%) afirma el agrado por leer cuentos. A un 26% de los estudiantes les gusta las historietas, al 15% los poemas y al 6% las novelas. Lo anterior, permite identificar al texto narrativo como principal gusto de los estudiantes. Teniendo en cuenta las respuestas de las gráficas 26 y 28, se corrobora que con los jóvenes se podría trabajar a partir de éstos.

3.10 Descripción de la prueba de comprensión y producción de texto.

El día jueves 14 de junio se realizó la prueba de **comprensión y producción de texto** (Anexo E) a 32 estudiantes. Con el objetivo de identificar el nivel de comprensión y producción de los mismos.

Éste se realizó a partir de la lectura titulada “**De la memoria a los conceptos**” (de Miguel Bettin Osorio, tomada de Generación de cambio, Guía de bachillerato, Bogotá, N° 4, 1999) y está compuesto de 11 preguntas. Nueve son de opción múltiple con única respuesta. Éstas evalúan y ubican a los jóvenes según el nivel de comprensión de lectura que hayan alcanzado. Tres preguntas son del nivel literal, cinco inferencial y una crítico intertextual. Asimismo, se diseñaron tres preguntas abiertas que tienen como fin conocer y analizar la producción escrita de cada uno de los estudiantes.

Para la realización de la prueba, se tomó como referencia los cuadernillos del 2005 presentados por las Pruebas Saber. De igual forma, el documento “Evaluar para Transformar, aportes de la prueba saber” de Mauricio Pérez Abril con el objetivo de reconocer en qué nivel de comprensión de lectura se encuentran los estudiantes. Estos documentos permitieron explorar una a una las preguntas e identificar que se estaba evaluando en cada una de ellas.

3.10.1 Análisis, interpretación y tabulación de la prueba de comprensión y producción de texto.

Clave: B

Nivel: Literal

Componente: Semántico

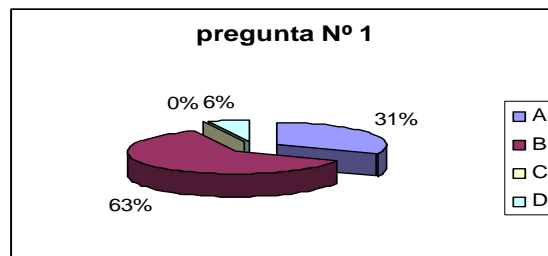


Gráfico 29

Como se observa el 63% contestó la respuesta adecuada. Es decir, 20 estudiantes alcanzaron a identificar las relaciones semánticas explícitas en el texto entre los componentes de una oración o un párrafo. 12 estudiantes, representados con el 37% no se ubicaron en el nivel C (Literal), por lo tanto su lectura no cumple con los requisitos mínimos para ubicarse dentro del nivel inferior.

2) Clave: C

Nivel: Inferencial

Componente: Semántico

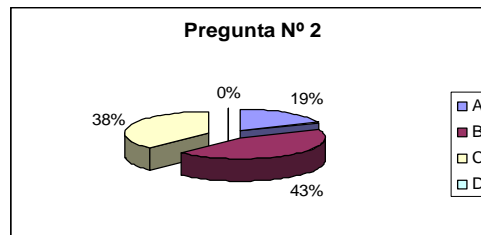


Gráfico 30

El 38% de la población correspondiente a 12 personas infirió el significado de lo que se dice en relación con un tema o un campo de ideas. Pero, al 62% restante representado por 20 estudiantes (más de la mitad del salón), se les dificultó llevar a cabo este desempeño en su lectura, posiblemente, porque no relacionó la frase con todo el texto.

3) Clave: D

Nivel: Literal

Componente: Semántico

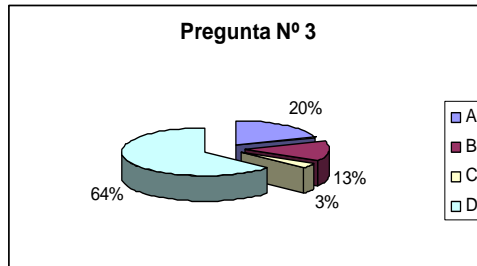


Gráfico 31

El 64% de los estudiantes (19) fue capaz de elaborar paráfrasis, entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado. Al contrastar los resultados de esta pregunta con la N° 1 vemos que los resultados son muy similares, lo cual, permite ubicar con mayor seguridad a los estudiantes de siete dos en un primer nivel de lectura, el literal.

4) Clave: D

Nivel: Inferencial

Componente: Semántico

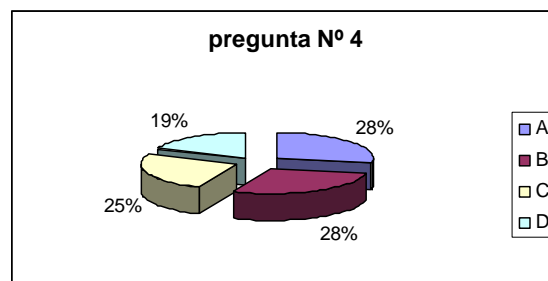


Gráfico 32

Sólo 6 estudiantes representados con el 19% identificaron el significado de lo que se dice en relación con un tema o un campo de ideas. Por otro lado, el

81% de la población (26 estudiantes) no llevó a cabo este proceso en su lectura.

5) Clave: C

Nivel: Crítico-intertextual

Componente: Semántico

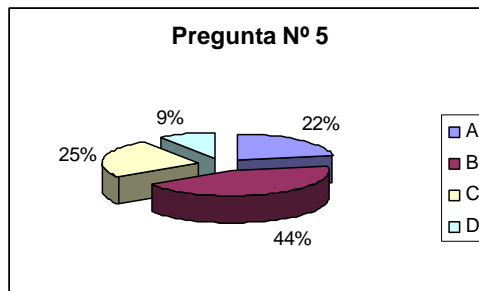


Gráfico 33

El 25% de los estudiantes (8) realizó una lectura crítica. Es decir, fijó un punto de vista y accedió a conclusiones que no estaban dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada. 24 estudiantes representados con el 75% se limitó sólo a la información que da el texto, por ello, la gran mayoría (44%) optó por la opción B como respuesta ya que en ella se encontraba la palabra “memorización” que aparece en el título y en la primera parte del texto. Esto demuestra que los educandos leen de manera superficial y que se quedan con una primera lectura.

6) Clave: A

Nivel: Inferencial

Componente: Semántico

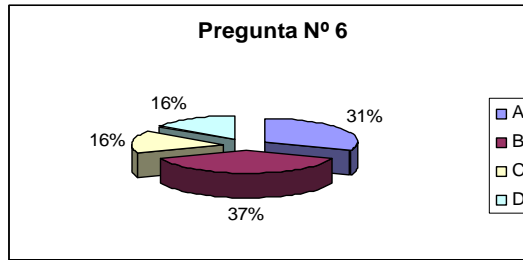


Gráfico 34

10 estudiantes (31%) reconocieron la intención del texto. Mientras que el 69% de la población (22 personas) no acertaron en la respuesta pues se les dificulta ir más allá de la información explícita y relacionarla con la información implícita.

7) Clave: A

Nivel: Inferencial

Componente: Semántico

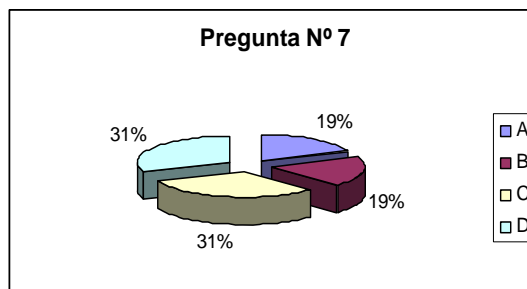


Gráfico 35

El 19% de los estudiantes (6 en total) fue capaz de identificar el significado y la temática global del texto, puesto que ésta no está dicha textualmente en la lectura. Pero, el 81% sólo se basa en la información que está explícitamente en el texto.

8) Clave: A

Nivel: Inferencial

Componente: Semántico

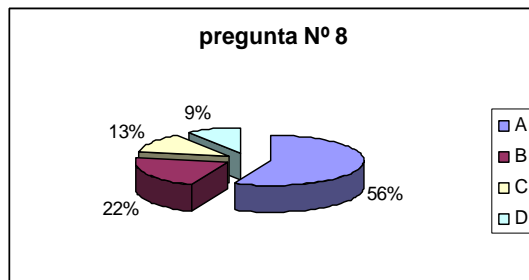


Gráfico 36

El 56% de la población (18 jóvenes) identificó el significado de lo que se dice en relación con un tema o un campo de ideas. Mientras que 44% no lleva a cabo este desempeño, tal vez, no realiza supuestos con ayuda de la información que le brinda el texto.

9) Clave: A

Nivel: Literal

Componente: Semántico

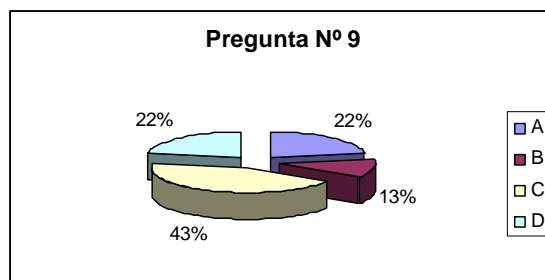


Gráfico 37

El 22% de la población (7) reconoció el significado local de la palabra “andanada” y por tanto, fueron capaces de inferir el significado de lo que se escribe en relación con un tema o campos de ideas. Pero el 78% restante no infirió el significado de esta palabra.

| | | | | | |
|------------------------------|---|-----|--|--|--|
| | una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado. | | | | |
| | Reconocer los significados de las palabras y frases del lenguaje coloquial y cotidiano. | | | | |
| Inferencial | Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas. | | | | |
| | Analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma. | | | | |
| | Identificar el significado y la temática global del texto. | | | | |
| Crítico Inter-textual | Fijar un punto de vista y acceder a conclusiones que no estaban dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada. | 25% | | | |

3.10.3 Interpretación y tabulación de la producción de textos.

Como se dijo anteriormente la prueba aplicada incluye tres preguntas de producción textual. En ella se pide a los estudiantes escribir una opinión sobre la educación memorística ...ver pregunta 11... Para analizar la producción de los chicos se tuvo en cuenta las cuatro categorías propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (ver página 65 a la 72). En donde lo primordial es el acto comunicativo, más que los aspectos formales de la lengua.

La primera de ellas, es el nivel **A**, en donde se mira la coherencia y cohesión local. Es decir, se analiza internamente la proposición. Esta categoría exige: producir por lo menos una proposición, mantener concordancia entre sujeto,

verbo y número, segmentar la proposición y el uso de los signos de puntuación. Además está relacionada con la competencia textual.

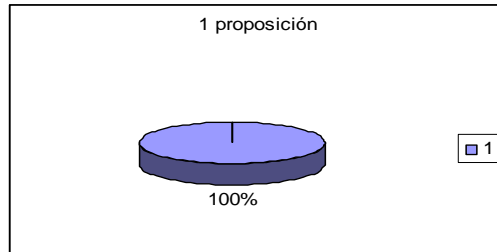


Gráfico 38

Como se observa en la gráfica anterior, la totalidad de los estudiantes produjo al menos una proposición, que es uno de los aspectos mínimos esperados en este nivel.

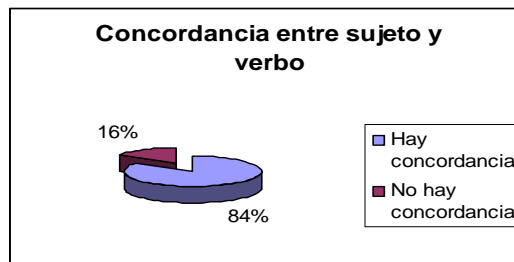


Gráfico 39

De los 32 estudiantes que logran construir una proposición, sólo el 84% (27 personas) tiene concordancia entre sujeto y verbo, mientras, que el 16% no la maneja.

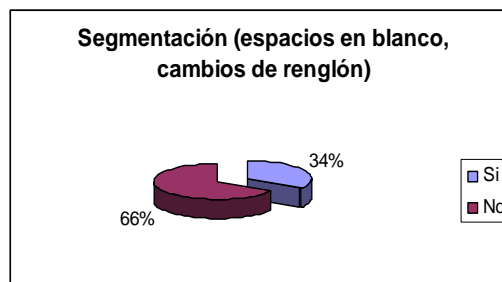


Gráfico 40

Como se observa en la gráfica, 11 estudiantes, representados con un 34% utilizan en sus escritos, el espacio en blanco, el cambio de renglón, además, del uso frecuente de la conjunción “y”. Por lo tanto, sus producciones son incoherentes, teniendo en cuenta que no definen relaciones lógicas entre proposiciones, escriben de corrido, no segmentan párrafos, ni mucho menos utilizan los signos de puntuación que permitan dar pausas a la lectura.

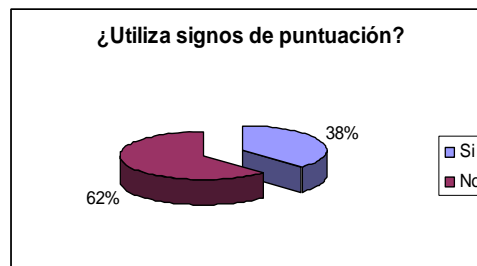


Gráfico 41

El 62% de los educandos, no utiliza ningún signo de puntuación y el 38% que sí lo hace, sólo usa la coma o el punto, que en su mayoría están mal ubicados y utilizados esporádicamente. Muy pocos tuvieron en cuenta otros signos, como los puntos suspensivos o los dos puntos.

En el Plan de Área de Lengua Castellana de esta institución se observa que desde el grado segundo de primaria se enseña y hace énfasis en la utilización de los signos de puntuación. Lo cual, parece ser que no ha sido significativo para los estudiantes, teniendo en cuenta lo evidenciado en la mayoría de los escritos. Posiblemente, los resultados anteriores se atribuyen al modo de enseñanza de los mismos, puesto que éstos se dictan de manera aislada; como lo notamos en las observaciones de aula, en donde se ve su concepto y no su función dentro de un texto. Además el plantel tiene una asignatura aparte al área de español llamada ortografía, en donde se manejan estos “temas”.

A continuación, se encuentran ejemplos de la producción escrita de los estudiantes ubicados en el nivel A.

Texto 1

11) Haga un escrito sobre cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje en su colegio. Imagine que lo va a explicar a un nuevo estudiante. En el colegio
aprenden bien yo en algunas clases me gustan e
otras no unas son chebres otras son aburrid
las profesoras algunas son chebres y otras s
aburridas. ~~En~~ en algunas clases entiendo y
en otras no entiendo.

Este texto cumple con lo requerido en el nivel A porque en él hay por lo menos una proposición "las profesoras algunas son chebres y otras son aburridas". Asimismo, existe concordancia entre sujeto, verbo y número. Se emplea el artículo femenino del plural "las" correspondiente al sujeto colectivo y femenino "profesoras". En este texto no se hace uso de la segmentación y únicamente hay un signo de puntuación (el punto final).

El nivel **B** está relacionado con la coherencia global. "Entendida como una propiedad semántica global del texto"⁸¹. Para que un estudiante se encuentre en esta categoría en su producción debe existir el seguimiento de un hilo temático y producir más de una proposición coherente.

⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit., p. 66.

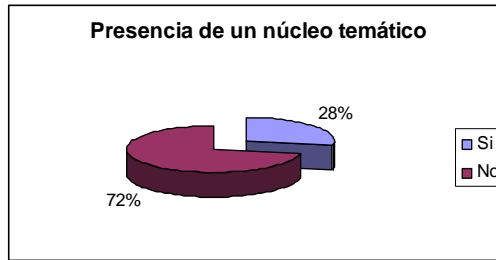


Gráfico 42

Sólo el 28% de los jóvenes, equivalente a 9 personas, presentan en su escrito el seguimiento de un hilo temático. Es decir, construyeron un texto en donde se evidencia más de una proposición coherente relacionada con el mismo tema. Por otro lado, el 72% producen varias proposiciones, sin embargo, estos 23 estudiantes no manejan una progresión temática y cohesión entre sus proposiciones, lo que hace que sus textos sean una lista de oraciones inconexas.

Ejemplo de producción en el nivel B:

TEXTO 2

La educación en el centro piloto simón Bolívar es buena su enseñanza es muy buena.

Nuestros profesores se expresan y enseñan muy bien, no es necesario memorizar todo lo que escribimos en los cuadernos, y además lo mas importante es tener los conceptos en la memoria. Y para mi eso esta muy bien

Este texto cumple con las características del nivel A, porque tiene más de una proposición, hay concordancia entre sujeto (nuestros), verbo (expresan y enseñan) y número (plural); se reconoce la segmentación, con la utilización del

espacio en blanco y el uso de signos de puntuación, empieza el párrafo con mayúscula y lo termina con punto aparte. Este escrito pudo superar el nivel A y ubicarse en el B, porque produjo proposiciones hiladas, en las que se evidencia un hilo temático.

El texto presentado a continuación, a pesar de tener más de una proposición, no se ubica en el nivel B, puesto que no se sigue un eje temático y no tiene coherencia.

TEXTO 3

11) Haga un escrito sobre cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje en su colegio. Imagine que lo va a explicar a un nuevo estudiante.

la profesoras son muy buenas y nos explican bien pero me mal en matematicas porque es muy difisa los salones son muy limpio y gueta fragancia pura nos toca educacion fisica los miercoles y salimo a las 12:30 el colegio es muy bonito y nos en silla mugro

El escrito inicia tratando de describir el proceso de enseñanza pedido en la pregunta. Pero, después de la primera proposición “la profesoras son muy buenas y nos educació bien”, se cambia de tema en varias oportunidades (...me mal en matematicas... los salones son muy limpios... nos toca educación física). Es decir, este estudiante además de no tener concordancia en sus oraciones, no maneja un hilo temático y por esto mismo no tiene coherencia en su texto. Por ello, no supera el nivel A.

El nivel **C**, alude a la coherencia y cohesión lineal. Es decir, a cómo se entrelazan las proposiciones entre sí, con el objetivo, de producir un texto organizado jerárquicamente y con significado.

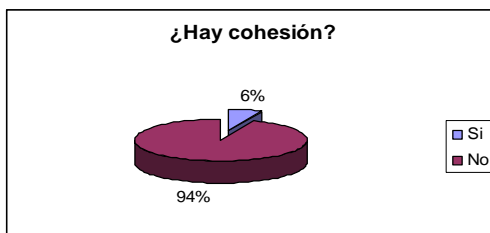
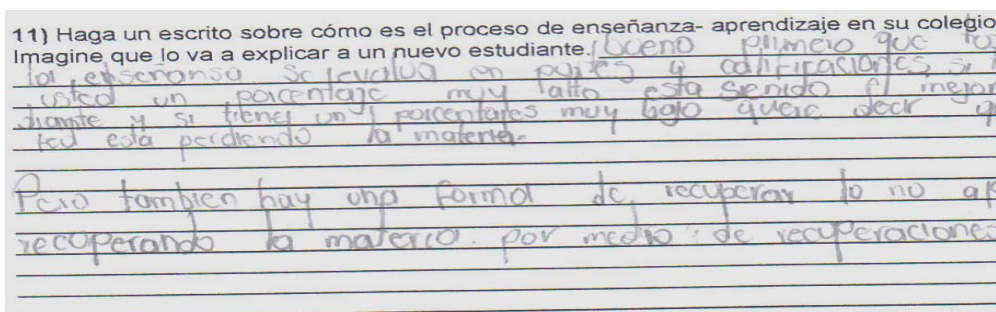


Gráfico 43

El 94% de los estudiantes, no maneja cohesión en sus escritos, ya que sus proposiciones son aisladas, sólo 2 jóvenes, representados por el 6%, alcanza esta categoría, al usar conectores, marcadores textuales, signos de puntuación y nomenclaturas.

TEXTO 4



El texto anterior aunque utiliza expresiones conectivas como “...primero...”, “Pero también...” “...por medio...”. Las cuales permiten dar un nivel de coherencia lineal al texto y evidenciar la jerarquización de las proposiciones. No alcanza a ubicarse en el nivel C. porque tiene problemas de concordancia de número “un puntajes muy bajo”. Esto muestra que es necesario tener cada

uno de los niveles con sus categorías correspondientes, puesto que si falta una, inmediatamente afecta a las demás y por ende sino puede superar los niveles inferiores, tampoco los que le siguen.

El nivel superior **D**, hace referencia a la dimensión pragmática. Es decir, se reconoce un tipo de texto y una intención determinada.

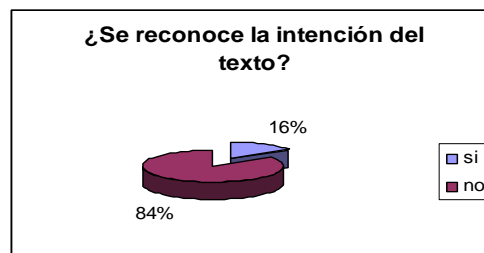


Gráfico 44

En los textos, se evidenció que a un 84% de los jóvenes (27 personas), se les dificultó escribir teniendo en cuenta el propósito o intención que se pedía. En este caso, la intención era describir el proceso de enseñanza- aprendizaje que se daba en su colegio. Un 16%, correspondiente a 5 estudiantes se ubicó en esta categoría. Vale la pena, nuevamente aclarar que aunque en sus textos se reconoce la intención, esto, no quiere decir que se ubiquen en el nivel D, porque la producción no cumple con todos los requisitos de los niveles anteriores, lo cual es una exigencia para escalar de un nivel a otro. Por lo tanto, para estar en otro nivel se deben ir superando todas las categorías que conforman cada uno de los niveles.



Gráfico 45

En los textos no se manifiesta una estructura clara, que permita reconocer el tipo de texto escogido por los estudiantes para dar a conocer su pensamiento. Sólo el 13% tomó como referencia el texto narrativo, por ejemplo al poner un título y utilizar diálogos.

TEXTO 5

11) Haga un escrito sobre cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje en su colegio. Imagine que lo va a explicar a un nuevo estudiante.

oye amigo, tienes que contar con mígo, oye mígo aprovecha a los profesores, ellos son muy buenos y ellos explican muy bien y las profesoras son muy buenas y le aprenden todo lo que hay que aprender asíno lo hechar por ser muy indisciplinada tiene que ser mejor en la institución, oye bamos a salir hablar mas tarde,...

hola amigo maria ya en las primeras clases te ha ido bien si pero unos compañeros que hablan mucho, si estudie porque asíno sabes que no puedes estudiar en otro colegio como te parecio las profesoras de hoy muy bien eso es lo máximo y la profesora Olga es una persona respetosa y las demas son unas personas que respetan y nos ayudan a aprender al máximo.

ESTUVIEN no se quedan brutos.

Aunque, el texto tiene problemas de cohesión, por la falta de expresiones conectivas, en él está clara su intención comunicativa; además se hace uso de una estructura dialogada, en donde se observa la relación de dos personas (una pregunta y la otra responde).

En la siguiente tabla se presentan los resultados generales obtenidos en cada una de las categorías que conforman los niveles.

Tabla 29. Desempeños evaluados en la producción textual.

| CONDICIONES | NIVEL | RESULTADOS OBTENIDOS |
|--|----------|----------------------|
| Producir al menos una proposición. | A | 100% |
| Concordancia entre género, número y verbo. | | 16% |
| Segmentación. | | 34% |
| Signos de puntuación. | | 38% |
| Total | | 47% |
| Núcleo temático | B | 28% |
| Total | | 28% |
| Cohesión | C | 6% |
| Total | | 6% |
| Intensión comunicativa | D | 16% |
| Superestructura | | 13% |
| Total | | 22% |

Estos resultados manifiestan que la mayoría de los educandos tienen dificultades para producir textos con coherencia, concordancia y cohesión, así

como para plasmar en ellos una intención comunicativa determinada. Igualmente, aunque no se tuvo en cuenta los problemas de ortografía y la falta de uso de los signos de puntuación, son muy notorios; a pesar, de que como ya se dijo, son temáticas en las que se hace énfasis en el Plan de Área.

Como se puede observar el nivel de producción de los estudiantes del grado séptimo dos se ubica en el nivel mínimo con un 47% de la población y sólo el 28% supera éste nivel, situándose en el B. Ninguno de los estudiantes logró alcanzar los niveles superiores puesto que para hacerlo se requiere cumplir con cada una de las categorías propuestas en cada nivel, teniendo presente que éstos se organizan jerárquicamente y son prerrequisito para pasar al siguiente. Lo anterior invita a reforzar un trabajo dentro del aula en donde se motive al chico a escribir con sentido y coherencia.

3.11 Categorización descriptiva de los resultados del diagnóstico.

En este apartado se presenta la categorización obtenida a partir de diferentes técnicas de recolección de información tales como la observación, la entrevista estructural, el test de gustos y disgustos, la prueba de comprensión y producción textual, los diálogos informales y el análisis e interpretación de documentos legales de la institución.

A continuación se muestra la tabla de las categorías generales arrojadas a partir del diagnóstico.

Tabla 30. Categorización

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS | CATEGORÍA AXIAL | SUBCATEGORÍAS |
|--|---|--|
| ESTUDIANTES GRADO 7°2 | | |
| <p>A. Gustos y disgustos de los estudiantes del grado 7°2 ...ver test de gustos y disgustos 3.11.1...</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de 7°2 afirman que han sido agredidos (53%) o han agredido a compañeros del salón (50%). Por tal razón el grupo se encuentra dividido en bandos o parches como lo afirma el 67% de los estudiantes. - De la clase de Lengua Castellana lo que menos les agrada a los estudiantes es leer y escribir (43%). - Los jóvenes de siete dos (47%) manifiestan el deseo de aprender acerca de los cuentos, el teatro y la poesía. - Paradójicamente el 74% de los educandos afirma que les gusta la lectura, en especial la de los cuentos (53%). | <p>Las agresiones se presentan porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Me buscan”, “es que me la quieren montar y yo no me voy a dejar”, “si se meten con uno de los mismos yo los tengo que defender”. <p>No me gusta leer ni escribir porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “nos da pena leer en público, por eso no leemos”, “no nos gusta lo que nos ponen a leer” , “ me aburre, pura y pura copiadera “. <p>Lo que quisiéramos aprender en esta área es:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “a escribir cuentos, son divertidos”, “el teatro para poder ser actores”. <p>Nos gusta leer</p> <ul style="list-style-type: none"> -“porque aprendemos”, “las historias son divertidas”, “porque leo lo que quiero y no me toca pasar al frente”. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>B. Prueba de comprensión y producción textual ... ver el ítem 3.12...</p> | <p>- Niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de séptimo dos.</p> <p>- Niveles de producción de textos de los educandos de siete dos.</p> | <p>Los estudiantes presentan una baja comprensión lectora, la mayoría de ellos se ubican en el nivel literal con un porcentaje que oscila entre el 63% y el 22%.</p> <p>Los jóvenes en su mayoría se ubican en los niveles inferiores de producción textual.</p> |
| <p>C. Prueba Saber de Lenguaje y competencias ciudadanas.</p> | <p>-Niveles de competencias en Lenguaje.</p> <p>-Componentes</p> <p>-Competencias</p> <p>-Competencias Democráticas</p> | <p>Los resultados obtenidos ubican a la mayoría de los estudiantes de quinto y noveno en los niveles inferiores de comprensión lectora.</p> <p>La prueba refleja que los componentes se están trabajando aisladamente y que la institución hace énfasis en el sintáctico.</p> <p>Se evidencia un bajo desempeño de los estudiantes en las dos competencias (textual y discursiva).</p> <p>Se resalta la falta de una participación activa de los jóvenes dentro de la institución</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>D. Ambiente de aula.</p> | <p>-Entorno físico y espacial.</p> <p>-Clima y ámbito socio-emocional.</p> | <p>Los niveles de ruido y distracción en el salón de siete dos son altos. La organización espacial del aula muestra una relación jerárquica entre el maestro y el estudiante.</p> <p>El curso de siete dos es reconocido en la institución como uno de los peores grupos tanto a nivel académico como disciplinario.</p> |
| <p>MAESTRA DE LENGUA CASTELLANA DE 7°2</p> | | |
| <p>E. Componente pedagógico ...véanse los ítems 3.7 y 3.8...</p> | <p>- La docente no lleva registro de campo que le permitan mejorar su quehacer docente.</p> <p>- La profesora planea sus clases de acuerdo a lo propuesto por cartillas.</p> | <p>- Guía para el docente editorial norma, texto de español de séptimo.</p> |
| <p>F. Componente didáctico</p> | <p>- La docente se rige por el plan de área diseñado por ella misma.</p> <p>- Generalmente las actividades de la docente en el dictado de conceptos.</p> | <p>- Esto se evidencio en las observaciones de clase y en los documentos institucionales.</p> |

| PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA | | |
|--|---|---|
| G. Diseño curricular. | <p>Plan de área de Lengua Castellana.</p> <p>Metodológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia una desarticulación con los documentos propuestos por el M.E.N. | <p>Es un conjunto de temas y subtemas elaborado de forma individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología silábica. - Enseñanza aislada. - Falta de organización y articulación de los temas de un grado a otro. |
| H. Práctica pedagógica | <p>Relación pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jerarquización - Estilo pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> - Se identificó un manejo de la autoridad de manera vertical. -Dicta clases a partir de contenidos |
| I. Seguimiento académico | <p>Uso pedagógico de la evaluaciones externas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Falta de reflexión, análisis e interpretación de los resultados que propicien mejoras en el nivel académico de los estudiantes. |

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MACRO

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado en el Centro Piloto Simón Bolívar en el grado séptimo dos, a través de la prueba de comprensión lectora y producción textual, permitió ubicar a los educandos en un nivel de comprensión literal caracterizado “por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto”.⁸² Esto se constata, al comparar los porcentajes de cada uno de los niveles de competencia que aluden a los diferentes modos de lectura, estipulados por Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante (Literal, inferencial y crítico intertextual) en donde se observa que los resultados más altos, son los concernientes al nivel literal...Véase la tabla 29... que muestra a un 49% de los estudiantes quienes alcanzaron los tres desempeños propuestos en la prueba.

Sin embargo, otro 51% de los jóvenes no llegó al nivel **B** (literal) y por tanto se ubica en la categoría **A** de comprensión, establecida por la Prueba Saber. Cabe aclarar, que la ubicación en esta categoría no implica que los estudiantes no hayan acertado en algunas de las respuestas relacionadas con otros niveles.

Por otro lado, los porcentajes menores se localizan en los niveles de mayor complejidad, como son el nivel inferencial y el crítico intertextual. El primero de ellos con un porcentaje del 26% y el segundo de 25%. De lo anterior, se deduce que los jóvenes del grado siete dos tienen mayor dificultad para

⁸² INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Cómo se evalúa en lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre, 2002.

reconocer e identificar las intenciones comunicativas de los textos, el sentido global de los mismos, sugerir conclusiones y plantear una postura crítica. También, poseen un vocabulario escaso, poca argumentación, y en el momento de leer, no asumen una postura dialógica entre el texto y ellos como lectores dejando a un lado su responsabilidad de inferir, deducir y presuponer a través de la información implícita subyacente en cada texto.

La prueba de producción de texto permitió identificar en los educandos varias falencias; por ejemplo, los chicos muestran una actitud de pereza a la hora de ejecutar el acto de escribir, puesto que las pocas veces que producen, teniendo en cuenta que la gran mayoría del tiempo están transcribiendo información del tablero al cuaderno o de una guía al mismo, los resultados son muy limitados y en ellos no se evidencia un punto de vista y mucho menos su propia voz, debido a que copian fragmentos del texto.

La anterior afirmación se deriva de lo encontrado en el test de gustos y disgustos ...Ver gráfica 20... en donde, con un porcentaje del 43% la población estudiantil afirma: "De la clase de español no me gusta leer ni escribir". Esto porque los jóvenes de séptimo dos conciben la lectura y la escritura como una obligación y un requerimiento de la mayoría de sus clases y no como una actividad agradable y enriquecedora. Lo anterior lo sustenta la gráfica 26 que muestra que al 74% de los educandos les gusta leer y sólo un 26% insiste en que es aburrido y les da sueño. Es decir, los niños y niñas tienen interés por la lectura, pero fuera de la exigencia académica.

Otras de las dificultades pueden confirmarse en la gráfica 46 en la que se reconoce que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles inferiores representados por un 87%, los cuales se hallan en el nivel **A** de la competencia textual. En ella se evaluaron cuatro condiciones: la producción de al menos

una proposición, concordancia, segmentación y el uso adecuado de los signos de puntuación. Cabe aclarar, que estos 28 estudiantes a pesar de producir más de una proposición, tienen como problema el uso de los signos de puntuación y por tanto no presentan una segmentación apropiada.

Por consiguiente, tan sólo un 4% de la población evaluada supera el nivel **A** y se localiza en el nivel **B**, en donde los educandos además de cumplir con todas las condiciones del nivel anterior, también fueron capaces de construir el sentido global del texto e igualmente de mantener un hilo temático. El 100% de los jóvenes se ubica en los niveles inferiores; por lo tanto, ninguno de ellos alcanza niveles de mayor complejidad en su producción, puesto que no se reconoce la intención comunicativa ni la superestructura de los textos.

Por lo anterior, es necesario implementar un proyecto de aula en donde se motive a los estudiantes a desarrollar las habilidades básicas propuestas dentro de la competencia comunicativa y que den solución al siguiente interrogante *¿Cómo incentivar y afianzar el gusto por la comprensión y producción textual en los estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar?*

4.1.2 JUSTIFICACIÓN

Se considera que los problemas detectados mediante las observaciones y los resultados de las pruebas aplicadas se deben, entre otras cosas, a que en el aula no se trabaja a partir de los intereses y gustos de los aprendices quienes son los personajes centrales del proceso educativo. De igual forma, se tiene la certeza de que la competencia comunicativa se puede mejorar ampliamente por medio de la práctica de la producción textual, ya que ésta es la capacidad de comprender y producir cualquier tipo de texto.

Por ello, es necesario trabajar en el grado siete dos, la producción de textos que contribuyan de forma gradual a superar el nivel A para lograr que los estudiantes dejen de escribir párrafos inconexos e incoherentes y pasen a tener en cuenta la importancia de la coherencia, de la ilación de las ideas, de una estructura lógica que permita la construcción de un hilo temático con el fin de elaborar textos con una intención comunicativa clara; asimismo, favorecer la comprensión lectora a partir de textos de acuerdo con su edad, intereses y gustos.

El test de gustos y disgustos permitió identificar que un gran porcentaje de los estudiantes muestra un interés hacia los textos narrativos y el teatro. A partir de este hallazgo, se propone la realización de una representación teatral que tenga como base un texto narrativo y que integre el arte, el lenguaje y las competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta los aportes de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se concibe al texto como todos aquellos signos a los cuales se

asignan un sentido o un significado, es decir los textos no sólo incluyen los signos lingüísticos sino también los gestos, la música, el teatro, la imagen, el movimiento, etc. Por ende, el proyecto *“PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”*, busca brindar a los jóvenes, diversos modos de expresión que posibiliten la construcción del producto, establecido con anterioridad por las maestras y los estudiantes, el cual está basado en una representación teatral.

El trabajo en el área de Lengua Castellana debe estar orientado hacia la mejora de la competencia comunicativa, ya que ésta no se basa sólo en el desarrollo de las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para llevar a cabo un uso adecuado de la lengua, sino que va más allá. La competencia comunicativa “...consiste en saber qué decir a quién, cómo y cuándo decirlo, y qué y cuándo callar...”⁸³. Es decir, tener la capacidad de adaptarse a cualquier situación comunicativa al reconocer al interlocutor y al contexto real.

Este proyecto reconoce que la competencia comunicativa se desarrolla en situaciones reales y significativas para los estudiantes; para Vigotsky la escritura debía “(...) poseer un cierto significado para los niños, debería despertar una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida (...) y no como una habilidad que se ejecuta con las manos sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja”⁸⁴, a través de la cual los educandos pueden expresar y comunicar sus pensamientos y sentimientos. Por ello, las producciones de los miembros del grado séptimo dos estarán orientadas hacia lectores concretos, debido a que los jóvenes ya no se

⁸³ Lomas, Carlos. Op. Cit., p. 82.

⁸⁴ BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique, 1996. p. 38

interesan en producir escritos de simulaciones o carentes de sentido que son realizados sólo como requerimiento académico y no por gusto propio, lo que permitirá afianzar las competencias comunicativas.

Por lo anterior, se parte de la construcción de un texto narrativo que tiene dos fines: primero, ser enviado a un concurso nacional de cuentos y segundo, ser la base del texto dramático que posteriormente será presentado en una izada de bandera a la comunidad educativa.

4.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA MICRO

4.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. Tomando como referencia el test de gustos y disgustos aplicado a treinta y cuatro estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar y, específicamente, el ítem relacionado con “**Mi aula**” (Ver el ítem 9.2), además de lo observado durante la fase diagnóstica, se encontró que en el salón se presentan algunos problemas de agresión personal, tanto física como verbal, que interfieren con el proceso de enseñanza-aprendizaje y son algunas de las causas por las que son calificados como el peor grupo de la institución, en cuanto a rendimiento académico y disciplinario.

Debido a esta situación, se realizó un conversatorio con los estudiantes para dar a conocer los resultados de las pruebas aplicadas; en él se generó una discusión en torno a estos datos y a la poca participación de los educandos del colegio en la celebración del aniversario del plantel, momento cuando los jóvenes se sintieron ignorados, puesto que nunca el grupo tuvo la oportunidad de mostrar sus habilidades en un acto cultural.

A partir de lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento *¿Cómo generar un cambio en la comunidad educativa con respecto a la mala concepción que se tiene de los estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar?*

4.2.2 JUSTIFICACIÓN

Organizar, planear y ejecutar una representación teatral con los estudiantes de séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar, es relevante y significativo, puesto que surge del interés y de la necesidad real del grupo, la cual consiste en mejorar las relaciones interpersonales entre sus pares y con ello cambiar la concepción negativa que se tiene en la institución con respecto al curso.

Por consiguiente, al considerar que “el lenguaje sirve como un instrumento para producir efectos sobre el entorno social”⁸⁵ este proyecto adquiere importancia por las siguientes razones: como un propósito primordial, porque brinda a los estudiantes espacios de interacción, pues como bien lo reconoce Vigotsky “(...) el proceso de la escritura es marcadamente social”⁸⁶, a través de las relaciones con los demás se enriquecen sus competencias, tanto comunicativas como ciudadanas y, la segunda, no menos importante, porque se muestra y trabajan diferentes modalidades de texto para que los estudiantes encuentren diferentes formas de expresión.

Teniendo en cuenta que la expresión es la manifestación del pensamiento que adquiere su valor cuando se hace transitiva y social, es decir cuando se exterioriza y se da a conocer, en este proyecto de aula es tomada con una intención comunicativa concreta desarrollada de forma oral, escrita y corporal porque hace énfasis en los aspectos artístico, comunicativo y social.

⁸⁵ Ibid., p. 54.

⁸⁶ JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Magisterio, 1997. p. 365.

Del test de gustos y disgustos se toma el ítem relacionado con **“Mi clase de Lengua Castellana”** ... ver gráfica 21... en donde a un 47% de los educandos les gustaría trabajar en esta sesión sobre el cuento, el teatro y los poemas; igualmente, en la gráfica 28 se evidencia el gusto hacia los textos narrativos. Lo anterior, justifica el trabajo a partir de este tipo de texto, porque la narración es la forma de expresión más cercana al ser humano quien tiende siempre a contar sus vivencias, sentimientos, experiencias, etc.

Es claro que, a partir de la producción textual con un fin establecido, se motiva a escribir a los jóvenes y se contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas ya que por medio de la construcción de textos, se posibilita la autoevaluación y coevaluación de los mismos, se pone a prueba la valoración del propio trabajo y el de los otros, así como el respeto por la escucha y por la palabra del otro, valores que, según lo afirman los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas afirman que los valores no se enseñan sino que tienen que ser vivenciados por los estudiantes quienes en situaciones reales los van adquiriendo y afianzando.

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Generar un proyecto de aula que permita mejorar la competencia comunicativa y ciudadanas de los estudiantes del grado séptimo dos del Centro Piloto Simón Bolívar, a través de la comprensión y producción de textos narrativos.

4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar espacios de motivación y disfrute hacia la lectura y la producción textual.
- Proponer el desarrollo de la escritura, a través de los procedimientos de la misma.
- Contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales de los jóvenes del grado siete dos, por medio de la valoración del otro y el respeto por la diferencia.
- Desarrollar la creatividad e imaginación a través de la construcción de texto libre.
- Implementar en el aula el trabajo cooperativo como estrategia que posibilite la interacción entre los estudiantes.

4.4 IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La información arrojada en la fase diagnóstica en el capítulo uno, permitió detectar e identificar los intereses y necesidades de los estudiantes del grado séptimo dos. El proyecto motivo de este escrito busca satisfacer las expectativas y afianzar las dificultades y fortalezas de los estudiantes con el objetivo de mejorar su producción escrita y fomentar la competencia comunicativa. A continuación se presenta una tabla tomada del libro “Didáctica de la Lengua materna. Estado de la discusión en Colombia” que muestra el proceso general del proyecto de aula.

Tabla 31. Presentación del proyecto.

| | |
|--------------------------------|---|
| Título del proyecto | Pequeños autores grandes escritores Tiempo previsto: 56 horas clase |
| Situación significativa | En la reciente celebración del aniversario del Centro Piloto Simón Bolívar, se observó que los actos estuvieron a cargo de estudiantes externos y no de los miembros que forman parte de la comunidad educativa de esta institución. Además, los resultados de la prueba de gustos y disgustos, permitieron identificar el interés de los jóvenes del grado 7-2 por la actuación. |
| Venta del proyecto. | ¿Cómo les pareció la celebración del aniversario del colegio? ¿Por qué los estudiantes del Centro Piloto no tuvieron una mayor participación en este evento? ¿Qué opinan de los actos a cargo de estudiantes ajenos a la institución? ¿Qué les gustaría hacer para que el grado 7-2 sobresalga en la institución? ¿Recuerdan los resultados de la prueba de gustos y disgustos? |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>¿Cómo incluiríamos lo que más les gusta, “los cuentos, el teatro la actuación y la poesía” en el proyecto?</p> <p>¿Cómo se imaginan una representación teatral de este curso?</p> |
| Detonante | <p>Si a ustedes les gusta la actuación, ¿por qué no escribimos entre todos una historia y la representamos? De acuerdo con la prueba de gustos y disgustos, los cuentos son los textos que a ustedes más les gusta leer; también encontramos que la actuación es una de las actividades que más les interesa, ¿Por qué no escribimos un texto narrativo? ¿Sobre qué podríamos escribir?</p> |
| Producto acordado. | <p>Una representación teatral, con el fin de ser presentada a la comunidad educativa en una izada de bandera. La cual está planeada para el mes de noviembre.</p> |

Título del proyecto: PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR.

4.4.1 Situación significativa.

Los resultados más relevantes para el proyecto de aula arrojados en el test de gustos y disgustos hacen referencia a las malas relaciones interpersonales de los estudiantes de séptimo dos, en donde un 53% ... ver gráfica 9... de ellos afirma haber agredido física o verbalmente a algún compañero y otro 18% dice que alguna vez lo ha hecho. De igual forma, al preguntarles “¿Tú has sido agredido por alguien del grupo?”, el 50% ...véase gráfica10... respondió que sí

y un 6 % que a veces.

Estos datos reflejan que más de la mitad de los estudiantes tienen dificultades con alguno de sus pares; esto se corroboró en las observaciones realizadas durante la fase diagnóstica, en donde se evidenció la ocurrencia constante de conflictos, burlas y rechazos entre los integrantes del grupo, hecho que genera una indisciplina permanente, que cataloga a este curso como uno de los peores del colegio, tanto en la parte académica como en la disciplinaria según lo comentado por algunos miembros de la comunidad educativa y por los mismos niños de siete dos.

A partir de lo planteado anteriormente y lo observado durante el acto cultural efectuado con motivo del aniversario de la institución, se generó un diálogo con los chicos en cuyo transcurso manifestaron su inconformidad por la nula participación que tuvieron en los puntos presentados, ya que la totalidad de ellos estuvieron a cargo de educandos de otros planteles como el INEM y el Santander. A esto, se sumó el comentario de uno de los estudiantes quien dijo en forma burlesca: “y qué querían mostrar, ir a hacer el oso”. De esta manera, se ratifica la marcada influencia negativa de los comentarios permanentes por parte de profesores, directivos y estudiantes de otros cursos, los cuales han logrado convencer a los alumnos de séptimo dos que son los peores estudiantes de la institución.

Los jóvenes afirmaron que su salón era el peor del colegio; decían que era el curso que más firmaba el observador y a donde los profesores no querían ni entrar a dar clase; recalcaron el título que tenían de peores. Con lo anterior excusaban su poca participación en las presentaciones en las izadas de bandera o demás eventos.

A partir de las situaciones concretas expuestas anteriormente, es que el proyecto de aula toma validez, puesto que nace de las necesidades y problemáticas reales de los educandos, a las cuales los jóvenes buscaron darle solución, de común acuerdo, junto con las practicantes.

Después de analizar y proponer diversas opciones, entre los estudiantes se tomó la decisión de realizar una representación teatral que surgiera de la producción de un texto narrativo escrito por los educandos para transformarlo posteriormente en un texto dramático, con el objetivo de presentar el producto del proyecto de aula ante la comunidad educativa del Centro Piloto Simón Bolívar y así mejorar la concepción que se tiene de ellos. Esta actividad permitiría que se muestren y resalten las diversas habilidades de los jóvenes del grado siete dos, las cuales han sido opacadas con los malos comentarios de los profesores y los propios estudiantes, e igualmente, fomentar las habilidades comunicativas a partir de la producción de textos que tengan sentido y significado para cada uno de los escolares.

4.4.2 Venta del proyecto. Al reconocer las problemáticas que rodean al curso, con lo expresado por los jóvenes, se realizó la venta del proyecto orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les pareció la celebración del aniversario del colegio?

Las respuestas dadas por los muchachos (as) fueron entre otras: “Chévere, me gustó mucho la banda del Santander”, “Los bailes de los estudiantes del INEM estuvieron muy bonitos”, “Pobrecito el tipo que cantó nadie le puso cuidado”. “!Qué mamera! Todo lo que presentaron fue de otros colegios”

- ¿Por qué los estudiantes del Centro Piloto no tuvieron una mayor participación en este evento?

Ésta fue una de las preguntas que nos causó curiosidad por el bajo perfil que mostraron los estudiantes con sus respuestas, ya que ellos justificaron la poca participación del colegio con sus debilidades y el comentario de un joven quien dijo: “Y qué querían presentar, ir a hacer el oso”. Los chicos consideran que no tienen espacios para organizar eventos que les permitan mostrar sus fortalezas, además creen que no son buenos a la hora de presentar actos culturales.

¿Qué opinan de los actos a cargo de estudiantes ajenos a la institución?

Algunos estudiantes estaban conformes con las actividades del colegio, pero otros por el contrario manifestaron su indisposición, diciendo que ellos también eran capaces de hacer cosas mejores, pero de todas formas afirmaban que los actos siempre estaban a cargo de los cursos mayores o si no de estudiantes de otros planteles. Un muchacho dijo: “El colegio debería crear su propio grupo de porristas, de cantantes, para salir y mostrarse como los demás colegios”. Muchos de sus compañeros apoyaron la propuesta, estaban seguros de que los estudiantes del Centro Piloto tenían muchos talentos ocultos.

- ¿Qué les gustaría hacer para que el grado siete dos sobresalga en la institución y cambie la mala imagen que tiene frente a la comunidad educativa?

Una niña dijo: “Hablando con la coordinadora” a lo cual se le respondió; “Si, pero, ¿Qué se la va decir? No es solo ir a quejarnos sino a proponerle algo que sea interesante para la institución”. Otros dijeron que preparando un baile; esto fue inmediatamente refutado por los niños en particular “¡Qué! No bailan ni siquiera en el salón, mucho menos en una presentación”. Otro grupo de estudiantes opinó que sería bueno hacer una obra de teatro. Esta idea fue la más apoyada por los estudiantes, quienes entusiasmados, decían que sí, que en la obra se podía bailar, cantar y actuar. Las maestras en formación teniendo en cuenta lo planificado y lo arrojado en el test de gustos y disgustos apoyaron la idea dando a conocer los beneficios que se obtendrían al llevar a cabo esta actividad.

- ¿Recuerdan los resultados de la prueba de gustos y disgustos? ¿Cómo incluiríamos lo que más les gusta, “los cuentos, el teatro y la poesía”, en el proyecto?

Algunos aprendices respondieron que leyendo cuentos y que para actuar se debía saber de teatro. También afirmaron que querían escribir cuentos y conocer más sobre el tema.

- ¿Cómo se imaginan una representación teatral de este curso?

Según los estudiantes la representación del salón: “No debe ser copiada”, “debe ser creativa”, “muy bonita, con muchos materiales”. “Que nos podamos disfrazar, hacerla muy real”

4.4.3 Detonante. A través del conversatorio los jóvenes decidieron realizar algo que los ayudara a que los demás los vieran de forma positiva, dejando a un lado el rótulo negativo que les tenían. Por ello, consideraron que la mejor

opción era por medio de una representación teatral. Después de un tiempo concluyeron que no deseaban hacer algo que ya conocieran los demás, por esta razón y teniendo presente los resultados del test se propuso escribir un texto narrativo que sirviera de base para la puesta en escena; esto ilusionó en gran medida a los muchachos quienes se comprometieron a sacar adelante el curso de siete dos y preparar todo para la representación teatral.

4.4.4 Producto. Como producto final del proyecto, se decidió organizar una representación teatral que permitiera mostrar y resaltar la creatividad, imaginación e interés de los estudiantes del curso séptimo dos, el cual, sería presentado frente a la comunidad educativa el catorce de noviembre, en la última izada de bandera que se realiza en el plantel .

El proyecto: *“PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SIETE DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”* buscó que además del producto final, ya antes mencionado, se recopilaran tres subproductos más; éstos fueron: La producción individual o colectiva de un texto narrativo que tuvo como objetivo la participación en el Concurso Nacional de Cuentos en honor a Gabriel García Márquez, organizado por RCN y el Ministerio de Educación Nacional. La construcción de un texto dramático y la elaboración del libro de séptimo dos en donde se reunieron los trabajos desarrollados por los estudiantes durante el proyecto, el cual fue entregado a la biblioteca del Centro Piloto Simón Bolívar. Este libro fue elaborado con el propósito de motivar a los demás jóvenes del colegio a leer y producir sus propios textos. Para ello, se entregó en cada salón un plegable (Anexo E) con algunos de los cuentos y se invitó a leer el libro que se tituló: *“PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES”*.

4.5 PLAN DE ACCIÓN.

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LEB. CON ÉNF. EN LEN. CAST.
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLIVAR**

En el grado séptimo dos Centro Piloto Simón Bolívar se llevará a cabo un Proyecto de Aula que parte de las necesidades de sus estudiantes, detectadas durante la fase diagnóstica del mismo. La situación significativa en la que se basa este proyecto surgió de la celebración del aniversario de la institución, en donde se observó que la gran mayoría de los actos estuvieron a cargo de educandos externos y no de los miembros de la comunidad educativa. Igualmente, nos apoyamos en los resultados de la prueba de “Gustos y disgustos” que permitieron identificar el interés de los alumnos del grado siete dos por la lectura de cuentos y la actuación.

Por ello, a partir de un conversatorio sobre lo sucedido en la reciente celebración y algunas preguntas los jóvenes expresaron el deseo de ser los encargados de realizar los actos que forman parte de una celebración cultural y se llegó al siguiente acuerdo. Durante los dos últimos periodos del año en curso se ejecutará en este grado el proyecto “PEQUEÑOS AUTORES,

GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR” Éste se dividirá en tres momentos. El primero de ellos se basará en la comprensión y producción de textos narrativos. El segundo, consistirá en transformar uno de los textos narrativos en guión y el último tiene como objetivo preparar y organizar la representación teatral, los cuales darán como resultado dos subproductos (un texto narrativo y un guión) que facilitarán alcanzar el producto del proyecto “La Representación Teatral”.

| Tabla 32 PLAN DE ACCIÓN | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| Docentes: Diana Vera Arenas, Paola Vera Arenas Grado: 7-2 | | | | | |
| Tiempo: 14 semanas (4 horas por semana) | | | | | |
| Estándar | Contenidos | | | Estrategias/actividades | Recursos |
| | Actitudinales | Procedimentales | Conceptuales | | |
| Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así | <ul style="list-style-type: none"> Disfruta de la lectura y la creación de textos orales y escritos | <ul style="list-style-type: none"> *Expresa acertadamente su punto de vista sobre la temática presentada en la clase. | <ul style="list-style-type: none"> Texto narrativo. | <ul style="list-style-type: none"> * Venta del proyecto a través de un conversatorio que permitirá a los estudiantes expresar su opinión acerca de los actos culturales realizados por | <ul style="list-style-type: none"> Globos Plásticos. Tablero. Expógrafo. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| <p>el desarrollo de mi creatividad.</p> <p>*Produzco textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escucha y respeta la opinión de sus compañeros. | <p>* Asume una postura participativa en la formulación de un proyecto colectivo.</p> <p>* Organiza grupos de trabajos con funciones específicas para la ejecución de un producto.</p> <p>* Comprende textos narrativos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El cuento. • Elementos del cuento: <ul style="list-style-type: none"> -Personajes. -Acción. -Ambiente. -Trama. -Tensión. | <p>alumnos de otros colegios durante la celebración del aniversario del plantel educativo, las posibles causas de la situación y proponer soluciones viables.</p> <p>* Sensibilización hacia la comprensión y producción de textos literarios a través de rutinas basadas en actividades lúdicas como: rompecabezas de la secuencia de un cuento, producción improvisada de cuentos colectivos orales y escritos, lecturas y reconstrucción de poemas, elaboración de un cuento</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas. • Cuento “Caperucita Roja” de Triunfo Arciniegas. • Televisor • DVD. • Biblioteca de la institución. • película “Sherk tercero”. • Taller N° 1. Trabajo de |
|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|
| <p>nexos intertextuales y extratextuales teniendo en cuenta su estructura, características y elementos.</p> <p>*Comparo los procedimientos narrativos y dramáticos empleados en la literatura que permite</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cumple responsablemente con los trabajos extraclase | <p>*Identifica los personajes, la situación, sitio y lugar, en el que se lleva a cabo un texto narrativo.</p> <p>*Reconoce los elementos básicos de una situación de comunicación.</p> <p>* Formula hipótesis sobre la película.</p> <p>*Establece relaciones entre el contenido de un</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El verbo (como acción) | <p>loco, ubicación de los signos de puntuación en un texto, cómo aprender a seguir instrucciones, juegos de roles, entre otros.</p> <p>*Comprensión de lectura del texto literario "Caperucita Roja" de Triunfo Arciniegas. Actividades antes de la lectura, basadas en la formulación de hipótesis, durante, confirmación de hipótesis, responder las preguntas y después de la lectura la socialización de las repuestas y la lectura del texto Completo.</p> | <p>"Sherk"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagen de Sherk. • Hojas decoradas • Cartel con cuento. • Taller N° 2 "EL cuento" • Rejilla de evaluación Para textos Narrativos. • Poema "Hagamos un trato" de |
|---|---|--|--|---|---|

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| <p>estudiarla por géneros.</p> <p>* Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de textos que he leído.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Emite un juicio valorativo frente a los trabajos expuestos. | <p>texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice y lo que él ya sabe.</p> <p>*Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en un texto narrativo.</p> <p>*Define una temática para la producción de un texto narrativo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Características del cuento: <p>-Brevedad.</p> <p>-Conciso.</p> <p>-Condensado</p> | <p>* Proyección de la película “Shrek III ”</p> <p>Hacer inferencias sobre la trama de la película desarrollo del taller de trabajo.</p> <p>* Por medio de la producción libre crear un personaje que orientará la elaboración del primer borrador del texto narrativo.</p> <p>*Visita a la sala infantil de la Biblioteca Pública Gabriel Turbay.</p> <p>* Reescritura del texto narrativo teniendo en cuenta sus características y</p> | <p>Mario Benedetti.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Láminas con las palabras (veta, fusiles, huracán) • Cartel con el cuento <i>Los tres hermanos</i>. • Hojas blancas • Tablero. • Marcadores. • Biblioteca. • Variedad de cuentos. • Taller N° 3 |
|--|---|---|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en el desarrollo de la sesión. | <p>* Elabora un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.</p> <p>* produce una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.</p> <p>*Evalúa un texto narrativo. Teniendo en cuenta los parámetros establecidos con anterioridad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La Exposición. • El género dramático. | <p>elementos.</p> <p>*Ilustración del texto narrativo.</p> <p>*Planeación de la exposición oral sobre la venta del cuento con el objetivo de elegir colectivamente el mejor texto para la representación.</p> <p>* La estrategia de evaluación está enfocada como un instrumento pedagógico que permite valorar el proceso de los estudiantes en ella se tiene en cuenta:</p> | <p>“Visita a la Biblioteca”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transporte • Permisos. • Periódicos. • Revistas. • Tijeras. • Colbón. • Cartel con el cuento loco “<i>Cara pálida</i>”. • Hojas blancas. • Taller N° 4. “La exposición” |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | <p>* Se dirige de forma respetuosa</p> | <p>* Planea la presentación de una exposición oral.</p> <p>*Expone adecuadamente sus ideas.</p> <p>*Reconoce los elementos que componen el género dramático.</p> <p>*Identifica los componentes del texto dramático.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Características del un texto | <p>- Evaluación de la carpeta. Autoevaluación y coevaluación del texto narrativo y la exposición usando una rejilla, además la participación y actitud de los estudiantes.</p> <p>*Exposición de los cuentos frente al grupo.</p> <p>* Celebración del día del amor y la amistad, entrega de caramelos y lectura de un poema "<i>Alfonsina y el mar</i>".</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rejillas Auto-evaluación de la exposición. • Rejilla de evaluación de la exposición. • Rejilla de coevaluación del cuento. • Cronómetro. • Tarjeta para indicar el tiempo. • Material realizado por |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| | <p>ante sus compañeros y maestras.</p> | <p>*Deduce la diferencia entre el género narrativo y el género dramático.</p> <p>*Reconoce las características de un guión.</p> <p>*Produce</p> | <p>dramático.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre el género dramático y el género narrativo. • Elementos del guión. • Visita del guionista Germán Castro | <p>* Culminación de la primera fase del proyecto, entrega de diplomas de honor al mejor cuento, a los estudiantes destacados y a quienes tuvieron un cambio de actitud frente a la sesión.</p> <p>*Lectura del cuento ganador.</p> <p>*Lectura de un texto dramático, representación y reconocimientos de las características del mismo.</p> <p>*Identificación de las diferencias y semejanzas entre el texto narrativo y el</p> | <p>los estudiantes, como soporte de su exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diplomas de honor. • Ejemplo de un guión “<i>La Conejita vanidosa</i>” • Taller N° 5 “El género dramático”. • Guionista profesional “Germán |
|--|--|---|--|---|---|

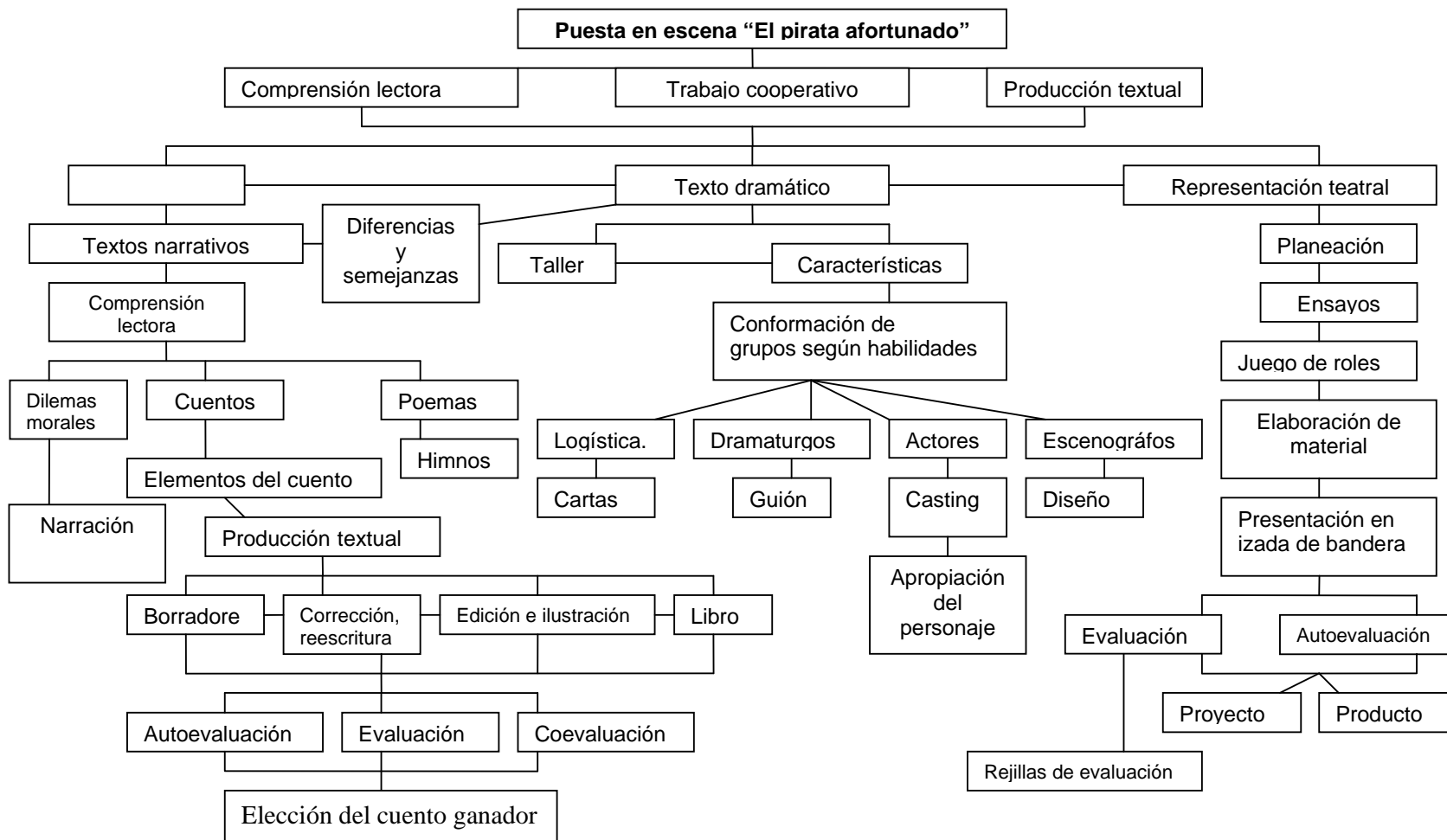
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>colectivamente un texto dramático.</p> <p>*Reescribe el contexto de una historia teniendo en cuenta el espacio y tiempo en el que se desarrolla.</p> <p>*Infiere el significado de palabras a partir del contexto en que se encuentran.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de vocabulario. • Figuras literarias: -Símil. | <p>dramático, a partir de la lectura “<i>La conejita Vanidosa</i>”. Dramatización de la lectura.</p> <p>* Primer borrador del guión (dos escenas del Pirata Afortunado).</p> <p>* Reescritura del texto dramático teniendo en cuenta los signos de puntuación y las figuras literarias.</p> <p>* Selección de los actores, a través de un casting.</p> <p>* Conformación libre de equipos de trabajo</p> | <p>Castro”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema en CD “<i>Alfonsina y el mar</i>”. • Grabadora. • Caramelos. • Lámina de un barco y un pirata. • Proyector de acetatos. • Acetatos con imágenes de: Murallas de |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | | <p>*Identifica en el texto figuras literarias.</p> <p>* Emplea correctamente los signos de puntuación y las figuras literarias para dar sentido a un texto.</p> <p>*Reescribe y mejora su texto dramático.</p> | <p>-Hipérbole.</p> <p>-Personificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función de los signos de puntuación. • Concepto de representación | <p>(Logística, actores, escenógrafos y dramaturgos).</p> <p>*Ensayos y preparación para la representación.</p> <p>*Elaboración de la escenografía.</p> <p>*Apropiación del personaje asignado a través de los juegos de rol</p> <p>* Conversatorio en torno a dilemas morales, que permitan mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes.</p> | <p>Cartagena, cañones, barco, pirata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La papa. • Cinta. • Tiras de papel con palabras. • Película "Piratas del Caribe III". • Taller N° 6 • Láminas. • Láminas del concéptrese. |
|--|--|--|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | <p>* Cumple de forma oportuna con los compromisos adquiridos.</p> <p>*Asume una postura crítica frente a dilemas morales.</p> | <p>teatral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego de roles. • Dilemas morales. | <p>*Desarrollo de talleres de trabajo.</p> <p>*Presentación del producto final del proyecto: representación teatral del cuento “<i>El pirata afortunado</i>” en la izada de bandera del 14 de noviembre.</p> <p>*Evaluación, coevaluación y retroalimentación del proyecto por parte de los estudiantes, las docentes asesoras, miembros del plantel y practicantes de la UIS.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Texto “El pirata afortunado” • Texto “<i>El testamento de Don Facundo</i>”. • Cartel con un guión. • Cartón. • Vinilos. • Cinta. • Tijeras. • Pinceles. • Escenografía • Música. • Vestuario. • Maquillaje. |
|--|--|---|--|--|--|

4.5.1 Diseño de unidad

Gráfica 46



4.6 RESULTADOS

4.6.1 EVALUACIÓN.

La evaluación de un proyecto de aula es una de las fases más significativas y enriquecedoras del proceso; a partir de la revisión del trabajo desarrollado se da el reconocimiento de las fortalezas, debilidades y avances encontrados en el transcurso del mismo, puesto que permite conocer el impacto logrado entre la comunidad educativa.

4.6.1.1 Evaluación del proyecto: Maestras en formación

En el transcurso del proyecto se pudo evidenciar un avance gradual en la producción textual y en las competencias comunicativas y las ciudadanas, ya que los resultados obtenidos y la evaluación hecha por los mismos estudiantes así lo demuestra.

En cuanto a la producción textual el trabajo fue lento pero constante, puesto que el nivel de los aprendices era elemental como lo mostró el resultado de la Prueba Saber, el test de comprensión lectora y producción textual. El proyecto permitió que los estudiantes reconocieran el acto de escribir como un proceso y a partir de éste mejoraran las competencias comunicativas, teniendo en cuenta que la escritura es de carácter social. Lo anterior se debió a que el proyecto brindó a los jóvenes situaciones comunicativas auténticas que propiciaron el desarrollo de la competencia comunicativa, en las cuales los estudiantes contaron con lectores y público reales.

Por otro lado, a pesar de que se tuvo algunos tropiezos, como la falta de tiempo y la falta de organización interna del plantel, se alcanzó el objetivo propuesto, que pretendía que los jóvenes mejoraran sus relaciones interpersonales y que además se diera un primer paso para mostrar el lado positivo del grupo frente a la comunidad educativa. Asimismo, este trabajo permitió que los miembros de siete dos reconocieran tanto sus habilidades como las de sus compañeros y con ello aprendieran a valorarse como personas lo que se constató en sus propias voces en la autoevaluación donde ellos afirmaron sentirse útiles e importantes durante las diferentes sesiones.

Con lo anterior se sustenta que el proyecto aula, “PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”, fue significativo tanto para los estudiantes como para las maestras ya que se partió de una situación problemática real y conocida por los actores involucrados en el trabajo, lo que permitió un compromiso por parte de todos encaminado a alcanzar un fin común.

4.6.1.2 Evaluación de la producción y la Competencia Comunicativa. La evaluación realizada a los estudiantes, fue continua, permanente y orientada hacia los procesos y no hacia el resultado. Por lo tanto siempre se tuvo en cuenta los trabajos realizados en clase, los avances en la producción textual, la participación, creatividad, imaginación, espontaneidad y recursividad para organizar la puesta en escena de la representación teatral, además del cambio de actitud frente a sí mismo, sus compañeros y las sesiones pedagógicas.

Durante el proceso se comprobó que el proyecto de aula logró su objetivo general, el cual buscaba mejorar la producción textual de los estudiantes de siete dos y fomentar las competencias comunicativas. Esto no quiere decir que

los muchachos alcanzaron los niveles más altos tanto en producción y comprensión, pero sí mostraron un avance significativo logrado a partir de la elaboración de borradores, revisiones, autoevaluación y coevaluación de los textos como los cuentos, las canciones y los escritos dramáticos, entre otros, todos ellos realizados a partir de una intención comunicativa concreta.

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos por los estudiantes del grado siete dos, tanto en la producción como en la competencia comunicativa. Como ya se ha dicho, las competencias se refieren al saber hacer en una determinada área; por lo tanto, para evaluar la competencia comunicativa se tuvo en cuenta la representación teatral: “El pirata afortunado”, que como afirman Omar Martínez y Rosmary Herrera, en ella se puede evaluar “la capacidad para pensar y expresarse con coherencia, manejar una correcta pronunciación y perfecta dicción, y un adecuado tono de voz (...) el manejo que hace del auditorio”⁸⁷. Teniendo en cuenta lo anterior y el proceso realizado con los jóvenes, a través de la puesta en escena se permitió mejorar la competencia comunicativa. Ésto se afirma con el buen manejo de público, del escenario, el uso adecuado de la voz, la coherencia, no sólo de la representación sino también de la producción del texto dramático. Asimismo, la destreza demostrada durante la promoción que se hizo del libro por medio de los folletos entregados en cada salón.

Por otra parte, durante las sesiones realizadas se evidenció un avance en las habilidades comunicativas, escuchar, hablar, leer y escribir, puesto que como se mostró en el diagnóstico los chicos no participaban, no producían textos y no se escuchaban los unos a los otros. Esto se logró mejorar a partir de sesiones que despertaron su interés, en donde ellos tuvieron una participación

⁸⁷ MARTÍNEZ, Omar y HERRERA, Rosmary. Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación Institucional. Bogotá: MEN, 2002. p. 63.

activa como por ejemplo exposiciones, representaciones, elaboración de instrumentos, etc.

Los resultados de la producción textual se corroboran con los textos elaborados por los estudiantes de siete dos, los cuales fueron orientados por el Estándar de producción textual en donde se busca que “la producción de textos escritos responda a necesidades específicas de comunicación y a procedimientos sistemáticos de elaboración”⁸⁸, debido a que sus textos surgieron por la motivación de ser enviados a un concurso nacional de cuentos y ser elegidos como texto guía de la representación teatral. De igual forma, la evaluación de los textos se rigió por algunos criterios propuestos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (página 63), como la concordancia entre sujeto, número, género, etc; la coherencia entre los párrafos, el buen manejo gramatical, el seguimiento de un hilo conductor, la construcción de un texto conformado por más de un párrafo, en los cuales los jóvenes al inicio del proyecto presentaban ciertas falencias.

Los alcances más importantes de este proyecto fueron: que los estudiantes, primero, se interesaran y motivaran por escribir y leer; segundo, que lo hicieran pensando en unos lectores reales; tercero, que reconocieran la producción y comprensión de textos como un proceso y que a partir de esto mejoraran su competencia comunicativa.

4.6.1.3 Evaluación del proyecto: estudiantes. El veinte de noviembre en la clausura del proyecto “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”,

⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit.

treinta estudiantes realizaron la valoración del trabajo ejecutado durante el tercer y cuarto período escolar. La evaluación se basó en la aplicación de tres rejillas (Anexo I) que permitieron estandarizar las concepciones de los participantes relacionadas con el trabajo por proyectos de aula, puesto que con esta población es la primera vez que se lleva a cabo una estrategia como ésta.

La primera rejilla contiene criterios que permiten al aprendiz evaluar el proyecto de aula. La segunda busca, a través de ciertas pautas, conocer los juicios valorativos de los jóvenes en cuanto a la elaboración y presentación del producto. Por último, está la rejilla de autoevaluación del proceso educativo del estudiante.

4.6.1.3.1 Resultados de la evaluación del proyecto. En esta rejilla se presentaron once criterios para evaluar el proyecto. El estudiante debía contestar en cada uno de ellos Si o No y explicar la razón de su respuesta. A continuación se muestran los resultados generales.

Tabla 33. Resultados en porcentajes de la evaluación del proyecto

| Criterios de evaluación del proyecto | SI | NO |
|---|-------------|------------|
| 1. El nombre del proyecto refleja situaciones significativas para el grupo de estudiantes. | 100% | 0% |
| 2. Hubo participación del grupo en el desarrollo del proyecto. | 90 | 10% |
| 3. La organización de las actividades propuestas por las practicantes, permitió que el proyecto fuera significativo para los estudiantes. | 100% | 0% |
| 4. Los estudiantes del colegio respondieron respetuosamente a la presentación del proyecto. | 97% | 3% |
| 5. Consideran que aprendieron conceptos aplicables a otras situaciones de la vida real. | 97% | 3% |
| 6. Los temas tratados en las clases sirvieron para mejorar la presentación de los proyectos. | 97% | 3% |
| 7. El curso siempre mantuvo excelente comportamiento en las distintas actividades propuestas por sus profesores. | 77% | 23% |
| 8. Las actividades realizadas en las clases fueron novedosas y permitían aprender cosas nuevas. | 95% | 5% |
| 9. A través del proyecto resalté mis cualidades y las de los demás. | 97% | 3% |
| 10. Participar en este proyecto me ayudó a cambiar como persona. | 90% | 10% |
| 11. Valoré y respeté el trabajo de mis compañeros. | 87% | 13% |

Como se puede observar los resultados de esta rejilla muestran que los criterios son considerados por los estudiantes de forma positiva. El menor de los porcentajes se obtuvo en el numeral siete, en donde más de la mitad del

salón reconoció que el curso, durante el proyecto, mejoró su comportamiento y actitud ante la clase de Lengua Castellana; sin embargo, el 23% afirma que algunas veces no asumieron el mejor comportamiento ante la clase porque “a veces empezaban a jugar pero después les pasaba” “a veces se portaban mal” “Hay clases en las que molestamos” “Algunas clases se portaban bien y en otras mal”.

A pesar de que el porcentaje en este ítem fue bajo, al compararse con los resultados obtenidos en la gráfica 15, en donde el 58% de los muchachos pensaban que la indisciplina del salón era bastante, se redujo a un 23%. Los resultados de la pregunta N° 9 (97%) demuestran que, con el proyecto de aula, se logró un cambio en la concepción individual de los jóvenes puesto que como ellos dicen “sí, vi que yo podía escribir muchas cosas bonitas”, “sí descubrí mis cualidades como escritor” “sí me enseñó que yo sí puedo.” Este último comentario nos impactó ya que la estudiante reflejaba una baja autoestima y desinterés por las clases; de igual forma era reconocida por su bajo rendimiento académico. Posiblemente, lo anterior ocurría porque no se tenían en cuenta las diferencias notables en las habilidades de cada persona, que como ella se interesaba más por lo artístico.

4.6.2 Descripción de la realización del producto. La presentación del producto final del proyecto, “PEQUEÑOS AUTORES, GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SIETE DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR” fue mostrada a la comunidad educativa el día 14 de noviembre, en la izada de bandera que tuvo como motivo la Independencia de Cartagena. Cabe aclarar, que la representación teatral fue expuesta el día anterior a los estudiantes de los grados séptimos de la institución, junto con los productos

finales de las compañeras del curso siete cuatro, quienes presentaron un socio-drama.

La puesta en escena se realizó en la tarima de las canchas del plantel, aproximadamente a los ocho de la mañana, contando con la presencia de los educandos de todos los grados, los docentes y directivos del colegio, así como la maestra asesora del proyecto y compañeras de la carrera.

Esta representación teatral titulada “El pirata afortunado” se basó en el cuento que lleva el mismo nombre, producido en la primera fase del proyecto por los estudiantes Diego Archila y Jainer Sierra, el cual fue elegido como el cuento ganador por sus compañeros, con ayuda de una rejilla de evaluación y luego transformado en texto dramático.

La puesta en escena necesitó de la participación de quince estudiantes quienes en ese día dieron a conocer sus habilidades histriónicas y la apropiación de los personajes asignados; la actividad fue posible debido al interés, creatividad, recursividad e imaginación de los educandos a la hora de crear y dar vida a los personajes. La iniciativa de los jóvenes despertó la mayor atención por parte de los espectadores, al utilizar recursos como las bolsas de pintura roja, que en el momento de la pelea eran explotadas para simular la sangre, los tatuajes y accesorios característicos de los piratas creados por ellos mismos.

En el momento de la presentación, los estudiantes se acercaron a la tarima interesados por la función, los docentes de otras materias estaban sorprendidos con la espontaneidad y el trabajo realizado por los chicos y chicas de siete dos; varias maestras se veían atónitas al reconocer a estudiantes que

nunca se destacaban y que en ese momento estaban siendo muy buenos actores.

Al finalizar la representación teatral los aplausos se escucharon y se sintió la gratificación de todo el trabajo realizado. Los compañeros de otros cursos se acercaban a la tarima, felicitaban a los muchachos y les hacían bromas. Los docentes, igualmente, se veían emocionados con los resultados, felicitaban a las maestras en formación por haber resaltado las capacidades de los estudiantes y decían que el colegio debería tener un grupo de teatro; la gran mayoría estaban sorprendidos al ver a los que para ellos, eran los más indisciplinados, como los actores de la representación teatral.

Posteriormente, algunos de los niños de siete dos pasaron por todos los salones entregando un folleto (Anexo J) en donde se mostraban cuatro de los cuentos escritos por ellos, e invitaron a sus compañeros a leer el libro dejado en la biblioteca de la institución, en el cual se encuentra la recopilación de ciertos trabajos realizados durante el proceso y a plasmar sus ideas a través de sus propias producciones. Durante este recorrido, los educandos continuaban recibiendo halagos y aplausos por parte de los miembros de la comunidad.

Al llegar al salón los estudiantes estaban satisfechos, se sentían orgullosos de formar parte del grado siete dos y de haber realizado un excelente trabajo; los compañeros que no trabajaron como actores los felicitaron y se dieron cuenta que aunque no estuvieron al frente en el momento de la representación, su trabajo, colaboración y apoyo fueron aportes claves para obtener los buenos resultados que se lograron ese día, en definitiva hubo alegría y armonía en el aula.

4.6.2.1 Evaluación del producto: Maestras en formación. El proyecto de aula en mención, terminó con la presentación del producto: la puesta en escena de la representación teatral “*El pirata afortunado*” la cual se desarrolló durante dos etapas, la planeación y la ejecución. La planeación corresponde a lo estipulado en los planes de clase desarrollados en veintiún sesiones en donde se trabajaron temas que privilegiaron los procesos de lectura y escritura y, fomentaron los desempeños necesarios para obtener el producto a partir de la elaboración de los cuentos y su debida progresión. En los textos finales se evidencia una mejoría en la producción escrita puesto que los educandos lograron construir textos con concordancia, con un hilo temático, etc. y uno de éstos fue la base del texto dramático en el que se sustenta la representación teatral.

El producto seleccionado, de mutuo acuerdo entre las maestras en formación y los estudiantes del grado séptimo dos, involucró a todos sus miembros, hecho que los jóvenes tenían claro puesto que constantemente se les recalca la importancia del trabajo cooperativo y por ende el cumplimiento oportuno de las responsabilidades asignadas para alcanzar el fin común. Al finalizar cada etapa se realizaba una evaluación general del grupo para identificar los avances, fortalezas y aspectos por mejorar. Los educandos, a lo largo del proyecto, tomaron la decisión de participar en lo que ellos, de acuerdo a sus habilidades, consideraban de su interés; por ello, la organización de los grupos fue de forma espontánea y libre lo cual contribuyó a obtener los resultados esperados, puesto que los muchachos desempeñaron sus cargos con agrado y compromiso.

La segunda etapa, ejecución, se realizó como se acordó en la venta del proyecto. La puesta en escena de la representación teatral se presentó a la comunidad educativa el 14 de noviembre, en la izada de bandera que conmemora la independencia de Cartagena.

Ésta inició aproximadamente a las ocho de la mañana y fue el último punto del acto cultural. Los estudiantes de séptimo dos tuvieron como público a todos los miembros de la jornada de la mañana, incluyendo docentes y directivos, quienes se ubicaban en las canchas del colegio. Los actores se encontraban un poco nerviosos y con gran ansiedad, durante el transcurso de la izada de bandera se les escuchaba ensayar sus parlamentos. Después de una corta descripción del proyecto de aula a cargo de una de las maestras en formación empezó la representación. Desde un inició el público mostró interés por ésta y se acercó a la tarima para disfrutar de cerca del acto y con una actitud de respeto hablaban del trabajo de sus compañeros sobre todo de su creatividad.

Al finalizar "*El pirata afortunado*" se escuchó un fuerte aplauso, felicitaciones y halagos tanto a los estudiantes como a las maestras en formación lo cual confirma el éxito del producto.

Durante la ejecución de la representación teatral se evidenció el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, quienes tuvieron un tono de voz adecuado, una buena expresión corporal y un manejo de público adecuado, además, manejaron coherencia entre la temática, el vestuario y los accesorios.

4.6.2.2 Resultados de la evaluación del producto: estudiantes. Esta rejilla consta de seis preguntas relacionadas con el producto final del proyecto, la representación teatral, el cual fue presentado frente a la comunidad educativa en la última izada de bandera del colegio.

Tabla 34. Resultados en porcentajes de la evaluación del producto.

| Criterios de evaluación | %SI | %NO |
|--|-------------|------------|
| 1. El producto elaborado muestra una clara relación con el proyecto de aula. | 97% | 3% |
| 2. Responde a una necesidad del grupo o a una situación significativa real. | 97% | 3% |
| 3. En el producto se evidencian procesos de formación y aprendizaje de conceptos sobre temáticas del área de Lengua castellana. | 90% | 10% |
| 4. Está dirigido a lectores o espectadores reales, ¿cuáles? | 97% | 3% |
| 5. El producto es atractivo para los lectores o espectadores. | 89% | 11% |
| 6. El producto presenta imágenes coherentes con el texto escrito u oral. | 95% | 5% |
| 7. La presentación del producto es clara y comprensible para el lector o los espectadores. | 100% | 0% |
| 8. Hay una secuencia clara de acciones que invitan a un cambio de comportamiento o actitud por parte de los lectores o espectadores. | 83% | 17% |
| 9. Los aspectos que se tratan en el producto son variados y plenos de creatividad y sentido. | 100% | 0% |
| 10. A través del proyecto la comunidad educativa cambió la forma de pensar con respecto al grado 7º2 | 100% | 0% |

La tabla anterior muestra resultados muy positivos. La mayoría de los educandos se sintieron satisfechos con el trabajo desarrollado durante el proyecto y reconocieron que las actividades realizadas siempre estuvieron dirigidas hacia un producto final concreto y contextualizado.

La pregunta N° 10 reafirma, una vez más, el cambio de los estudiantes no sólo en el área de Lengua Castellana sino en las demás asignaturas, lo cual contribuyó a mejorar la concepción frente a la comunidad educativa que se tenía de este curso y lo más importante; frente a los propios integrantes del grado siete dos.

4.6.3 Resultados de la autoevaluación. Esta última rejilla se realizó a partir de dos preguntas abiertas, con el fin de conocer el impacto que tuvo la ejecución del proyecto, tanto en lo académico como en lo personal. Se observó en las respuestas una variedad de razones, en su mayoría positivas, en donde se confirma el proceso de metacognición alcanzado por los estudiantes, puesto que fueron concientes del proceso realizado.

A continuación se presenta cada una de las preguntas realizadas con sus respectivas respuestas. Cabe aclarar, que los jóvenes dieron más de una respuesta y el enunciado de cada categoría fue tomado textualmente de uno de ellos, a la cual se le agruparon otras opciones que tenían alguna relación.

Tabla 35. Resultados de la autoevaluación ¿Qué aprendí?

| Durante las clases de Lengua Castellana he aprendido que... | Nº de Est. |
|---|-------------------|
| 1) “También he aprendido que para hacer un cuento tiene que hacer muchos borradores, todos los que sean necesarios”, “aprendí como es el comienzo de un buen escritor” | 20 |
| 2) “También he aprendido a valorar lo que es la escritura” | 12 |
| 3) “aprendí a mejorar la ortografía y la letra” | 14 |
| 4) “a valorar a mis compañeros” “a respetar la palabra” | 13 |
| 5) “aprendí una cosa muy importante que si se puede que uno siempre dice que no puede pero yo aprendí que si se puede ser alguien en la vida” | 2 |
| 6) “aprendí a dibujar, a hacer cosas que no sabía hacer” | 6 |
| 7) “aprendí que la crítica es necesaria” “a hacer críticas sanas” | 11 |
| 8) “aprendí a dejar volar la imaginación” | 5 |
| 9) “A dejar el miedo al hablar en público” | 8 |
| 10) “aprendí a dramatizar, a meterme en mi papel” “para actuar se necesita mucha disciplina y memoria” | 5 |
| 11) “el teatro y la poesía” | 8 |
| 12) “hay que saber leer antes de escribir o hacer algo” | 9 |

Como se observa en la tabla 35 el criterio en el cual los estudiantes enfatizaron más su aprendizaje fue en la realización de borradores, puesto que reconocieron la importancia de la reescritura como un aspecto fundamental en el proceso de la producción. De igual manera, en el criterio número dos, se manifiesta el interés de los educandos hacia la producción textual; asimismo, en el numeral doce, por lo tanto, se confirma que ven la lectura como un

proceso generador de texto, al ser considerada por la mayoría de los alumnos como una actividad agradable generadora de goce y disfrute. Como se dijo anteriormente, los jóvenes fueron concientes de la forma en que se llevó a cabo su aprendizaje. En diálogos informales ellos identificaron cómo era la metodología de la clase, sabían que siempre se realizaba una actividad de rutina que permitía dar una introducción a las actividades de las sesiones pedagógicas y que al finalizar la clase se debía entregar un producto.

Aunque no era el objetivo primordial de este proyecto enfatizar en la normatividad del lenguaje, los educandos a través de las dinámicas y la producción de borradores identificaron la importancia de estos aspectos para una mejor comprensión del texto.

Por otra parte, dentro de los resultados se ve como este proyecto no solamente generó aprendizajes cognitivos sino que también propició en los jóvenes un cambio de actitud, como lo demuestran los numerales cinco, seis, ocho y diez, en donde los chicos afirman que aprendieron a reconocer capacidades y habilidades que antes no habían tenido la oportunidad de resaltar.

El criterio número siete muestra el cambio de concepción que tuvieron los muchachos frente a la crítica constructiva de los trabajos realizados durante el proyecto, teniendo en cuenta que la primera actividad relacionada en torno a éste, produjo disgustos en algunos estudiantes, quienes no aceptaban ni respetaban el punto de vista de sus compañeros, pero después de varias actividades reconocieron la importancia de conocer lo que pensaban los demás acerca de sus producciones.

Tabla 36. Resultados de la autoevaluación ¿Cómo me sentí?

| Durante las clases de Lengua Castellana me he sentido así... | Nº de estudiantes |
|--|--------------------------|
| 1) “Muy bien y alegre” | 28 |
| 2) “Un actor porque fue muy bueno y significativo” | 6 |
| 3) “Tranquilo me senti libre de participar” | 4 |
| 4) “Sin miedo, tuve valor a enfrentar las burlas de mis compañeros” | 6 |
| 5) “Agradecido” y “Compañerista” | 9 |
| 6) “Importante y útil”, “sentí que soy una persona muy importante e inteligente | 7 |
| 7) “Mal cuando no presentaba trabajos” | 2 |

Esta rejilla constata que el proyecto despertó el interés de los estudiantes, puesto que se sintieron a gusto con el trabajo; es importante recalcar en este aspecto el reconocimiento que hicieron de ellos mismos como personas útiles e inteligentes. A partir de este hecho, se pudo incentivar las competencias comunicativas; también se fomentó las competencias ciudadanas, entre ellas la valoración de sus cualidades y la de los demás, el respeto por los diferentes puntos de vista y la aceptación de la crítica constructiva. Igualmente, los estudiantes se desinhibieron logrando que su participación fuera espontánea, basada, no en una nota, sino en sus deseos de contribuir al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

5 CONCLUSIONES

- Durante el trabajo realizado con el proyecto, “PEQUEÑOS AUTORES GRANDES ESCRITORES: UNA ESTRATEGIA PARA MOTIVAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DOS DEL CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR”, se logró un avance significativo en lo relacionado con el problema macro basado en la necesidad de motivar y fomentar el gusto por la escritura y la competencia comunicativa; aunque no se solucionaron por completo las dificultades, si se evidenció un progreso gradual en el mejoramiento de las producciones de los estudiantes quienes reconocieron que la escritura es parte del proceso de la lectura y no es un producto terminado. De igual forma, los jóvenes mejoraron sus habilidades comunicativas, al escucharse, al usar un tono de voz adecuado, teniendo en cuenta al público al que se dirigen y manejando una coherencia en sus discursos y escritos.
- Por otro lado, un factor importante dentro del proceso que facilitó el alcance de los objetivos, fueron las buenas relaciones interpersonales entre maestras y estudiantes, fundamentadas en el respeto mutuo. Esto contribuyó a que en el aula se vivenciara un ambiente agradable, en donde el conocimiento se trabajó en forma contextualizada, para que los jóvenes reconocieran el lenguaje como parte natural y social de sus vidas y, construir así una nueva concepción de lenguaje que no se limita a lo escrito y lo oral.
- Durante la ejecución del proyecto se reconoció a las rutinas iniciales de clase como un agente que facilitó y propició el proceso de enseñanza-

aprendizaje alcanzado con los estudiantes, puesto que se concibieron como una estrategia no sólo de motivación sino también de potencialización de las habilidades de los educandos a partir de las cuales se logró que el aprendizaje fuera significativo e interesante. De igual forma, la preparación de éstas puso a prueba tanto la creatividad de las maestras en formación como la de los jóvenes quienes planearon y ejecutaron las actividades con un fin determinado para que existiera una relación con lo realizado durante la sesión.

- Cabe resaltar el significado que tuvo el proyecto en los jóvenes para mejorar la concepción negativa que se tenía del grupo. No sólo al finalizar el proceso reconocieron sus avances; durante conversaciones informales con estudiantes y en las evaluaciones que se realizaban en cada fase del proyecto, los alumnos de siete dos dijeron sentirse motivados por las clases y haber mejorado sus relaciones interpersonales. Por lo tanto, se puede afirmar que el proyecto contribuyó en el afianzamiento de las competencias ciudadanas, de forma gradual, puesto que en las primeras actividades, el irrespeto por las diferentes opiniones, las burlas y la falta de escucha eran una problemática constante en el aula, lo que se confirma con el observador de alumnos en el cual se disminuyó en gran medida las anotaciones negativas de los demás maestros de la institución.
- Durante el desarrollo del proyecto la mayor dificultad fue la falta de organización del plantel debido a que de un día para otro, planeaban actividades que no estaban estipuladas en el cronograma institucional, por lo cual en muchas ocasiones no se pudo llevar a cabo las sesiones y se redujo el tiempo de trabajo.

- Otra dificultad está relacionada con los estudiantes quienes provienen de hogares disfuncionales y conflictivos, en donde, en muchos casos sus padres fueron asesinados o se suicidaron, lo que generaba en ellos desinterés hacía el estudio y la vida, pero por medio del proyecto muchos se despejaron y encontraron en la clase otras formas de expresar sus sentimientos, olvidando en cierta medida el uso de la violencia para comunicarse.
- Este proyecto no contó con la participación de los padres de familia puesto que su falta de tiempo, compromiso y desinterés fueron un obstáculo para su vinculación. Sin embargo, ellos estaban informados de la realización del proyecto y desde sus casas contribuyeron con accesorios y materiales necesarios para la puesta en escena.
- Con la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples, se propicio un ambiente variado de aprendizaje que permitió resaltar pintores, escritores, actores, dramaturgos entre otros, lo cual permitió la participación activa de todos estudiantes en el proyecto, quienes según sus gustos, habilidades y capacidades cumplieron determinadas funciones para que se pudiera llevar a cabo la representación teatral.
- El trabajo cooperativo contribuyó con el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, puesto que al relacionarse con sus pares adquirieron habilidades que propiciaron una mejor relación con los demás; así como se creó una estrategia en la que se afianzó el rendimiento académico debido a que los estudiantes más avanzados estimularon el sentido de responsabilidad y compromiso de sus compañeros. Es importante aclarar que no se logró a cabalidad la unión de los grupos porque en la primera fase algunos se disociaron al

conocer que el premio del concurso de cuento era un computador y un viaje a Cartagena; pero en los grupos organizados para la realización de la representación teatral todos cumplieron con sus respectivas funciones y los nuevos grupos se colaboraron entre sí.

- La realización de este proyecto generó un proceso de cambio de actitud y de autoestima en los estudiantes del grado siete dos; como consecuencia del mismo, para las maestras en formación el aprendizaje más valioso consistió en reconocer que la mejor educación, no es aquella que satura de contenidos la mente de las personas sino aquella que posibilita la formación intelectual, social y personal del educando.
- En este caso, el texto narrativo fue un instrumento relevante porque permitió conocer más a fondo la vida de los estudiantes, ya que en ellos se reflejaban algunas de sus problemáticas. De igual forma el texto dramático y la representación teatral contribuyeron a despertar la imaginación y creatividad de los educandos.
- Asimismo, queremos resaltar la importancia del trabajo a partir de proyectos pedagógicos, que partan de las necesidades específicas de una comunidad, en donde el proceso de enseñanza- aprendizaje sea de calidad y significativo para los jóvenes. Lo anterior, requiere cambiar la concepción de alumno, ya que con esta estrategia se ve al estudiante como un sujeto activo, al que se le valoran los aportes, gustos e intereses, alcanzando así los objetivos propuestos.
- Un maestro jamás debe crear juicios valorativos antes de conocer a sus estudiantes, puesto que al hacerlo, interfiere con el buen desempeño de

su labor y la posibilidad de valorar las cualidades de las personas que tiene a su alrededor.

- Para finalizar, queremos invitar a los docentes a trabajar con los estudiantes a partir de los proyectos de aula, que posibiliten ver la educación como algo significativo y contextualizado, así como, que reconozcan las diferencias e individualidades de cada uno de sus educandos con el fin, de valorar y resaltar sus habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAL, Justo. Investigación educativa: fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1996.

BAGÜES, Olalla. La educación moral como desarrollo en Kohlberg. Barcelona, 2003.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: AIQUE, 1996.

BERNANADETTE y CHARLES Bru. Cómo improvisar cuentos. Valor educativo del cuento. Elaboración, estrategias y metodología. Cuentos para explicar. España: Aula práctica Ceac, 1995.

BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. 6ª ed. Bilbao: Mensajero, 1996.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. 5º Ed. Argentina: AIQUE, 1993.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. España: Paidós. 1999.

CASTILLO, Martha. La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas. En: Enunciación. Caldas. No. 9 (mayo- junio. 2004)

CAVA, M. y MUSITO, G. La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós, 2000.

CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, 1985.

CERDA, Hugo. La pedagogía por proyectos: Algo más que una estrategia. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá; No 002 (abril - mayo, 2003).

CHAUX. E., LLERAS. J. y VELÁSQUEZ. A. Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas. Bogotá: M.E.N, 2004.

Construir y transformar. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2007.

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1990.

CUERVO, C y FLOREZ, R. La escritura como proceso. Tomado de: Revista Educación y cultura. Bogotá: FECODE, N° 28. 1992.

ELLIOTT, John. El cambio educativo de la investigación acción. Madrid: Morata, S.L. 1993.

GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1998.

GARNER, Howard. Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós S. A. 1998

GONZALES, Ana Y CHARRIA, María. La escuela y la formación de lectores autónomos. La producción de textos en un programa de lectura. Bogotá: CERLALCS, 1993.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Cómo se evalúa en lenguaje. Bogotá: ICFES, octubre, 2002.

IMBERT, Enrique. Teoría y técnica del cuento. 1ª ed. Chile: Mar y mar, 1979.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. 7ª ed. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Magisterio, 1997.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. V. II. Barcelona: Paidós, 1.999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Bogotá: MEN, 2006.

_____ Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Bogotá: MEN, 2004 (Series Guías No 6)

_____ Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Bogotá: MEN, 2006. (Series Guías No 11)

_____ “La evaluación en el aula y más allá de ella”. Bogotá: Impreandes presencia, 1997 (Serie documentos de trabajo)

_____ Ley General de educación, ley 115/febrero 8 de 1994. Bogotá: Unión, 2000.

_____ Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998.

_____ Planes de Mejoramiento. Y ahora... ¿cómo mejoramos? Bogotá: M.E.N, 2004. (Series Guía 5)

_____ Resultados. Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. Quinta aplicación. Calendario B. Bogotá: SED, 2001.

_____ Taller de Análisis e Interpretación de las Pruebas Saber. Bogotá: MEN, 2006. Tomado de: <[http:// www.mineducacion.gov.co/saber](http://www.mineducacion.gov.co/saber)>.

MOTOS, Tomás y ARANDA, Leopoldo. Práctica de la expresión corporal. 3ª edición. España: Ñaque.

NAVARRO, Javier. Lectura y Literatura. En: Revista Poligramas, N° 5. Segundo semestre de 1979. Universidad del valle, p. 86.

PÉREZ, Mauricio. Evaluar para Transformar, aportes de la Prueba Saber al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos de lenguaje. Bogotá: ICFES. 2003.

PERTUZ, Wilfran. Los “Borradores como proceso reparador de la escritura”. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá: Magisterio, No 002 (abril-mayo. 2003)

Promoción del manual de policía convivencia y cultura ciudadana. Jóvenes construyendo ciudad. Alcaldía de Bucaramanga. 2007.

RAUL, Omar y HERRERA, Rosmary. Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional. Bogotá: MEN. 2002.

ROMERO, Pablo y otros. Pensamiento Hábil y Creativo. Bogotá: Redipace, 2003.

SÁNCHEZ, C y ALFONSO, D. El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá: No 7 (Marzo 2004).

SÁNCHEZ, Jesús. Saber escribir. Colombia: Aguilar, 2006.

SEGURA, Dino. Los proyectos de aula: más allá de una estrategia didáctica. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá; No 002 (abril - mayo, 2003).

STARICO, Mabel. Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Río de La Plata: Magisterio, 1996.

VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor. España: Paidós, 1.997.

WALDO, Ralhp. La pedagogía por proyectos: Algo más que una estrategia. En: Magisterio Educación y Pedagogía. Bogotá: Magisterio, No 002, (abril-mayo, 2003)

Anexo A

DESCRIPCIÓN DEL TALLER REALIZADO A LA COMUNIDAD ACADÉMICA.

Talleristas: Darlini Roció Peña Gutiérrez,
Diana Xiomara Vera Arenas.
Paola Andrea Vera Arenas.
Diana Alexandra Zapata.

Participantes: Comunidad académica (jornada mañana y tarde), Rectora de la Institución y coordinadores.

Fecha: 19 de junio/2007

Tiempo: 2 horas

Recursos Video Beam, Cartilla “Construir & transformar”, fotocopias y Tablero.

“Construir & Transformar”

El taller “Construir & Transformar” fue presentado al Centro Piloto Simón Bolívar, el día 19 de junio, con la orientación de las estudiantes de IX semestre de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana a la comunidad académica de la institución. Con el objetivo de propiciar espacios de discusión con los maestros y directivos del plantel, en torno a los resultados obtenidos en las Pruebas Saber del año 2005, con miras a generar estrategias de mejoramiento a nivel curricular, pedagógico y evaluativo.

La actividad se planteó al observar que la institución no había tenido ningún acercamiento a las Pruebas Saber (evaluación externa) realizadas en el año

2003 y 2005. Por ello, la importancia y necesidad de un primer taller que permita conocer y ahondar en el tema.

Para la realización de este taller, se hizo entrega de una cartilla a la rectora y al grupo de la mesa de trabajo de la institución, conformado por cuatro docentes de la mañana, cuatro de la tarde y las dos Psicoorientadoras del plantel, en donde se presentó los resultados generales de la prueba, en el área de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y un análisis e interpretación de los resultados obtenidos en Competencias Ciudadanas y lenguaje, teniendo en cuenta, que nuestro énfasis es en Lengua Castellana y que éste transversaliza a las demás asignaturas.

En un principio, el taller estuvo planeado para el día 17 de mayo, con un tiempo de cuatro horas (8:00 AM a 12:00) y presentado sólo a las profesoras de Lenguaje, las integrantes de la mesa de trabajo del plantel y los directivos (21 personas). Sin embargo, no se llevó a cabo por la inasistencia de los docentes, sólo cinco maestros llegaron ese día, y la falta de colaboración de la señorita rectora quien no brindó el espacio e información oportuna a los maestros.

Nuevamente, en una reunión académica se asignó la fecha definitiva con un tiempo máximo de dos horas porque los directivos dijeron no contar con más tiempo. Por ello, pidieron que el taller fuera corto y concreto. Pese a todas las trabas, el taller se pudo llevar a cabo en dos horas, y aunque fue un tiempo muy reducido, los maestros se mostraron interesados.

La jornada comenzó luego de la presentación que nos hizo la rectora. Posterior a esto, se entregaron unas hojas de evaluación en las cuales presentamos el cuadro del C.Q.A. en el que los docentes debían escribir en el

primer recuadro lo que conocían acerca de las Pruebas Saber en la segunda casilla (Q) lo que quisieran conocer y en la última lo que conocí (ésta se contestó al finalizar el taller). Además, se presentó una rejilla en la cual evaluaron el desempeño de las tallerista. Seguidamente, se mostró el por qué y los objetivos del taller, al igual que las políticas educativas que tuvo en cuenta el ICFES para la realización de las Pruebas Saber (Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia).

Posteriormente, se preguntó a los maestros ¿cómo están constituidas las Pruebas Saber?, uno de ellos contestó “tienen un dibujo, debajo de él hay una pregunta de ejemplo y luego si vienen como unas cuarenta o cincuenta preguntas”. Al ver la respuesta y el silencio de los asistentes, notamos que los maestros en realidad no conocían mucho sobre la prueba. Por ello, se les aclaró que lo dicho por la docente era la descripción de un cuadernillo y se explicó las tres categorías (Niveles de Competencia, Componentes y Competencias) que constituyen este sistema de evaluación nacional.

Inmediatamente, se mostró a través de los cuadros de lenguaje cómo se interpretan los resultados, teniendo como referencia el taller “Análisis e interpretación de las pruebas saber” presentado por el Ministerio de Educación Nacional, en su pagina Web www.mineduccion.gov.co con el propósito, de dar un ejemplo para que los maestros posteriormente analicen e interpreten los datos de sus respectivas áreas.

Para ello, se organizaron grupos según las asignaturas, a cada uno se les entregó sus respectivos cuadros con los resultados obtenidos por los estudiantes. Después de ser analizados se contestaron las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las posibles causas de los resultados obtenidos en la Prueba Saber?, ¿Cómo puede mejorar los resultados? Plantee estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas que le permitan alcanzar sus metas.

Esta etapa, les costó trabajo a los maestros, puesto que ellos piensan que el problema es del gobierno, de los padres de familia, de las dificultades económicas de los estudiantes y del desinterés de los mismos. Y aunque esto sea cierto, ellos no son capaces de reconocer que también una causa de los bajos rendimientos de los jóvenes, es la forma de enseñanza que se está dando en la institución. Al final del diálogo, cada grupo de área, dijo el por qué de los resultados y planteó estrategias de mejoramiento a nivel general.

Para finalizar, por falta de tiempo, se pidió evaluar a las talleristas y continuar ahondando más sobre los planes de mejoramiento, recalcando que para hacer cambios, primero se deben conocer las problemáticas y necesidades reales del Centro Piloto Simón Bolívar.

Talleristas: Gonzalo Ordóñez, Maestras en formación de la Universidad Industrial de Santander.

Participantes: Comunidad académica (jornada mañana y tarde), Rectora de la Institución y coordinadores.

Fecha: 20 de Junio/2007

Tiempo: 4 horas

Recursos: Estándares Básicos de competencias, Guía 11, copias.

Esta jornada pedagógica fue dirigida por el docente de la Universidad Industrial de Santander, Gonzalo Ordóñez, quien para el trabajo propuso la metodología del taller el cual, tenía como objetivo principal la construcción de planes de

área que posibiliten la transversalidad del conocimiento. Gonzalo Ordoñez inició el taller con un breve recorrido histórico por la creación de los Estándares de calidad. Para ello, se basó en los Estándares de Ciencias Naturales los cuales son el resultado de una discusión interesante que dio respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué es ciencia?, ¿La ciencia es igual a la ciencia escolar? Y ¿Cómo se aprende la ciencia? A partir de ellas, se concluyó que la ciencia escolar puede ser igual a la ciencia del mundo, pero para ello se requiere usar los mismos elementos, experimentos y espacios. Además, que aprender ciencia es aprender a pensar.

Por consiguiente, con los Estándares se espera desarrollar en los niños procesos de pensamiento. El maestro de la UIS leyó uno de los Estándares de Ciencias Naturales y explicó la lógica interna que los compone. Es decir, cada uno de ellos se conforma de un proceso de pensamiento, un contenido y un contexto determinado. Luego dio algunos ejemplos y solicitó a los maestros que identificaran su lógica interna.

Seguidamente, Gonzalo Ordoñez habló sobre el Plan de Mejoramiento y cómo con la ayuda de la Guía 11 el Ministerio de Educación Nacional brinda pautas que orientan a la institución en su desarrollo. Después, de esta teoría cada maestro del Centro Piloto debía contestar de forma individual tres preguntas:

- ¿Cómo veo la institución?, ¿Cómo me siento trabajando en la institución?, ¿Cómo veo la institución en 10 años?

Al entrar del receso el tallerista aclaró que no tenían que dar a conocer las respuestas, porque el ejercicio simplemente consistía en reflexionar en torno a ellas.

El trabajo continuó con la organización de grupos por áreas; nosotras estuvimos en el grupo de Lengua Castellana y preescolar. Se trabajó en torno a las siguientes preguntas. ¿Cuál es el principal problema del contexto de mi Institución Educativa que impide que los sueños se realicen?; según los resultados de las Pruebas Saber, ¿Dónde están los principales problemas académicos de su área? Después de conversar, se llegó al acuerdo que unas de las problemáticas más grandes son: “La violencia de los estudiantes, la falta de interés tanto de alumnos como de maestros, la falta de proyectos de vida de los chicos, el aburrimiento en las clases, nos quedamos out” dijeron los profesores.

Posteriormente, se debía escoger uno de los hilos conductores que a través de cada área posibilite la solución del problema detectado. Finalmente, se agotó el tiempo y se tuvo que parar la actividad. Por falta de tiempo no se socializó el trabajo de forma grupal, pero, Gonzalo pasó por cada uno de los grupos de trabajo para conocer las conclusiones. Al finalizar el taller el coordinador académico de la institución dejó claro que el trabajo continuaría durante las reuniones de área que organiza el colegio internamente.

Durante el desarrollo del taller se identificó que algunos maestros no estaban interesados en éste, pues asumieron conductas que interrumpían el buen progreso del taller, por ejemplo, muchos murmuraban entre sí, decían no comprender el trabajo que se estaba realizando y que éste no tenía ningún sentido, otros se dedicaron a ver su reloj, tal vez para agilizar con su mirada el tiempo, además, de las frecuentes entradas y salidas del aula, se distraían viendo revistas de EVEL. Esta es la actitud de las personas que tienen bajo sus manos la responsabilidad de educar y formar a los niños de nuestro país. Entonces ¿Por qué no dan trascendencia a espacios como éstos que invitan a la reflexión y el análisis crítico de nuestro quehacer pedagógico?

ANEXO B

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE AULA OBSERVADAS.

A continuación, se encuentra la descripción de las clases de Lengua Castellana observadas durante el 8 de mayo al 14 de junio. Igualmente, algunas reflexiones que éstas generaron, en las maestras en formación, con respecto a la metodología, la actitud de los estudiantes, maestros y directivos.

Clase N° 1

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas

Maestra auxiliar: Olga Contreras

Fecha: 08 de Mayo/2007

Curso: Séptimo dos.

Tiempo: 90 min.

El 8 de mayo de 2007, fue la primera visita realizada al curso asignado para llevar a cabo nuestra práctica pedagógica. Este día llegamos con grandes imaginarios de lo que sería este grado. Sin embargo, no quisimos encasillarnos con las ideas y comentarios que nos hicieron los maestros de la institución del grado siete dos, teniendo en cuenta, que nos lo describieron como el peor salón del colegio, el más indisciplinado y uno de los con menor calidad académica.

La sesión comenzó a las 6:30 a.m. y finalizó a las 8:40 a.m. Cuando ingresamos al salón los estudiantes se pusieron de pie para saludarnos, como lo hacen con todo los profesores como signo de respeto. Esta actitud y la posición del aula, el cual tiene una pequeña tarima para la profesora, nos pareció un poco tradicional.

Paradas en esta tarima, la profesora Olga Cecilia Contreras nos presentó a los estudiantes y les comentó el trabajo que íbamos a realizar con ellos. Los jóvenes se mostraron muy inquietos e interesados por nuestra visita. Cuando estábamos sentadas, una niña se nos acercó y nos dijo sonriendo “mejor cambien de salón, éste no deja ni dictar clase, son muy cansones, pobre de ustedes”, entonces, le preguntamos el por qué nos decía eso y ella contestó “eso mejor pregúnteselo a las profesoras”. Esto, nos hizo pensar que los estudiantes han escuchado tantas veces que son los peores y los más indisciplinados, que ya, ellos mismos asumen como cierto esta categorización.

Para la sesión de hoy, la docente pidió la tarea sobre una lectura. Sólo una de treinta y cinco estudiantes hizo la tarea. Por ésta razón, se asignó el tiempo de la clase para contestar las preguntas; mientras tanto, la docente titular solicitó a la niña que hizo la tarea el favor de barrer el salón. Muchos estudiantes se dedicaron a jugar, a dibujar o a hacer otras cosas, menos la labor asignada. Nosotras nos sentamos con algunos de los muchachos y orientamos su trabajo. Una de las preguntas del cuestionario era decir qué significado tenían ciertos refranes; con las respuestas que escribían los jóvenes nos dimos cuenta que ellos no ven más allá de lo que está explícitamente en el texto. Es decir, no son capaces de inferir y ver la intención que tiene el refrán. Por ejemplo: “Hay que mirar los espejos de los demás” la respuesta a este refrán fue “Que uno tiene que mirarse en los espejos para salir bien arreglados”.

Al terminar la sesión, hablamos con un chico que nos contó lo mucho que le gustaba cantar y actuar y además de esto nos mostró unos dibujos que él hizo. Nosotras le preguntamos por el salón y él nos dijo, que los niños peleaban mucho y que parecía que iban a cambiar a algunos de salón, por la indisciplina.

Para concluir, podemos decir, que no es bueno llegar a un salón con imaginarios o prevenciones negativas de los estudiantes, ya que esto forma una barrera para conocer al grupo y, aunque sí, se nota un ambiente difícil en el aula, también se ve que los jóvenes son muy espontáneos, divertidos y llenos de talentos.

Clase Nº 2

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas.

Maestra auxiliar: Olga Contreras

Fecha: 10 de Mayo/2007 **Curso:** Séptimo dos **Tiempo:** 110 min.

La profesora Olga Contreras, después de tomar la asistencia invitó a los estudiantes a contestar las preguntas de la clase anterior; algunos participaron de forma voluntaria, pero, cuando nadie más quiso participar la maestra comenzó a indicar quién debía contestar. Se observó que la mayoría de los estudiantes daban respuestas cortas y que su producción era escasa, pues, sus resúmenes no eran superiores a dos renglones.

Como la participación estaba condicionada a la nota, porque la docente daba un punto a quien contestara, sin importar si la respuesta era correcta o no, algunos estudiantes se prestaban el cuaderno para obtener la calificación. Por consiguiente, se evidenció la falta de un proceso de retroalimentación en donde se diera el espacio para corregir los errores de los estudiantes, con el objetivo de que no se quedaran con ideas equivocadas; esto podría ser orientado por la maestra a través de preguntas. Por lo tanto, los chicos participaban sólo por salir del paso pues lo fundamental era ganar un punto.

Aproximadamente, después de 30 minutos se inició el tema de la clase escribiendo en el tablero el siguiente título: “La oración”. A continuación, la profesora solicitó a los estudiantes que copiaran en su cuaderno, su propio concepto; algunos escribieron que: “la oración es una frase”, “es una unión de palabras”, “se encuentra en los textos” y “se escribe con palabras”; otros jóvenes, sencillamente no hacían nada, se distraían viendo por la ventana a los compañeros de otro curso realizando los ejercicios o partidos durante la clase de Educación Física. Los chicos socializaron la respuesta y la maestra continuó su explicación dando el concepto y uno o dos ejemplos de cada clase de oración.

Luego, cada estudiante tenía que escribir mínimo tres oraciones. Éste fue un ejercicio que se les dificultó y por ello, la gran mayoría copió el ejemplo dado por la profesora. Nuevamente se comprobó que a los educandos poco les gusta escribir y por lo general lo que hacen es un parafraseo, escriben lo mismo cambiando algunas palabras. Para finalizar, la profesora Olga Contreras dejó como tarea escribir cinco oraciones y ubicar en ellas el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado.

Esta sesión permitió corroborar lo que se cree del plan de área de Lengua Castellana, pues como se evidencia, las temáticas son fragmentadas, no parten de un texto o una situación significativa para los estudiantes, sino de un orden establecido por una cartilla.

Clase N° 3

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas.

Maestra auxiliar: Olga Contreras.

Fecha: 29 de Mayo/2007 **Curso:** Séptimo dos **Tiempo:** 90 min.

En la sesión de hoy, como ya es costumbre, nos sentamos en la parte de atrás del salón; algunos de los niños cambiaron de puesto, para quedar cerca de nosotras. Al comenzar la clase, la profesora preguntó por una tarea, a lo que todos gritando le decían: “qué tarea, no había nada que hacer”, “¿cuál tarea?”. Al ver esta desorganización la docente Olga Contreras le dijo a una estudiante que trajera el observador del alumno, que si era que no se podían comportar como gente decente. Cuando todos se callaron, la docente empezó a dictar el concepto de párrafo “*Son la división de un escrito, se reconoce porque empieza con letra mayúscula...*”, tomado del libro “Castellana Interacción comunicativa”.

En este momento, los estudiantes estaban muy inquietos y pendientes de un partido de fútbol que se estaba jugando en las canchas del colegio y durante toda la clase estuvieron atentos a él; en el instante que hacían un gol la mayoría se paraba a observar y sin embargo, la docente seguía dictando ejemplos de párrafos, a los cuales, sacaba la idea principal y las ideas secundarias. Así lo hizo con varios párrafos.

Al seguir el desorden de la clase, la profesora decidió cambiar de puesto a un estudiante que tiene 15 años de edad, diciéndole que él ya era muy grande, que si no le daba pena comportarse así y que le hiciera “honor a su edad”; el chico achantado se sentó en la silla asignada y comenzó a dibujar en su cuaderno.

Al culminar la sesión, se pidió a los muchachos traer tres párrafos escritos con sus respectivas ideas principales y secundarias. Enseguida, sonó el timbre y los chicos salieron corriendo. Cuando salimos al patio, unos muchachos estaban en el piso dándose golpes, porque uno de ellos le había botado el bolso al otro; una profesora los separó y ellos se fueron riendo como si nada, después de un rato le preguntamos a uno de ellos el por qué de la pelea y nos contestó, que estaban jugando.

Los estudiantes de este grado creen que jugar es golpearse y lo hemos podido notar durante las observaciones realizadas; esta actitud es, en su mayoría, de los varones quienes se muestran bruscos en el trato con sus compañeros, a diferencia de las mujeres del salón que son más calmadas y hasta ahora, nunca se les ha visto peleando.

El día de hoy, recalcamos una vez más que para poder trabajar de una mejor manera con este grupo se deben implementar estrategias innovadoras, contextualizadas y significativas; no podemos seguir guiándonos por contenidos que para ellos no tengan ningún sentido. Asimismo, como la importancia de manejar textos completos o metodologías que vayan de lo general a lo particular.

Clase N° 4

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas

Maestra auxiliar: Olga Contreras

Fecha: 31 de Mayo/2007 **Curso:** Séptimo dos. **Tiempo:** 110 min.

La sesión comenzó con la socialización de la tarea; en esta ocasión la gran mayoría de los estudiantes la realizó. De forma voluntaria leían el párrafo e identificaban la idea principal y las ideas secundarias del mismo; aunque en ocasiones las respuestas eran erróneas la maestra las aceptaba y pocas veces aclaraba sus equivocaciones, pero si les daba un punto de participación.

Posteriormente, tomó dos o tres libros de Lengua Castellana, buscó algunas lecturas e indicó quién debía pasar al frente a leerla; después le preguntaba de qué trataba el texto. Esta actividad duró toda la clase. Con ella, se confirmó que los estudiantes tienen poco interés por la lectura, que hacen una lectura

muy superficial de los textos y no comprenden lo que leen, así como se manifiesta la necesidad de aprender a interrogar los textos, con preguntas abiertas que permitan el desarrollo de procesos de pensamiento en los niños y que vayan más allá de lo literal.

En este día los estudiantes se vieron desinteresados, pues mientras uno de los compañeros leía los demás dibujaban, se pasaban papeles o terminaban las tareas de otras clases.

Viendo la sesión de hoy, ratificamos la idea de incentivar a los educandos con lecturas de su interés y de su edad, para que ellos dejen de concebir la lectura como una obligación y un requisito para pasar español.

Clase N° 5

Maestras en formación: Diana Vera y Arenas Paola Vera Arenas.

Maestra auxiliar: Olga Contreras.

Fecha: 05 de Junio/2007

Curso: Séptimo dos.

Tiempo: 90 min.

La sesión pedagógica del día 5 de junio no se llevó a cabo por la profesora, debido a la organización de una reunión académica. Sin embargo, nosotras estuvimos presentes en el aula durante el bloque de clase por solicitud de ella, quien nos pidió el favor de observar a los estudiantes, recordándonos que “es un grupo pesado, al cual no se le puede dejar solo”.

Cuando estábamos con los estudiantes, notamos que se encontraban preocupados por un examen que tenían en la siguiente hora; unas niñas solicitaron el favor de dejarlos repasar para el previo y teniendo en cuenta, que

los demás jóvenes estaban dispersos hablando o jugando, decidimos organizarlos en grupos para que pudieran estudiar. Así transcurrió casi toda la hora; nosotras pasamos por los grupos, les preguntamos sobre el tema a evaluar e igualmente les aportamos algunas cosas que recordamos sobre éste.

Luego de estar concentrados y tranquilos se formó una pelea, debido a que el estudiante más grande del salón y que se ha caracterizado por su agresividad, golpeó en la espalda a un chico; enseguida corrimos a separarlos y después de insultos y amenazas se calmaron, uno de los compañeros (el presidente del salón) trajo, sin pedírselo, el observador de alumnos pero nosotras no lo quisimos utilizar porque pensamos que no era lo apropiado. Cada una habló con los estudiantes y se les preguntó el por qué de esta reacción; quien fue agredido dijo que el otro joven era un abusivo, que por ser grande se la montaba a todos y el otro estudiante, refutó y afirmó que tenía que defender a su grupo de amigos, a su “parche”, de los demás. Lo cual muestra que el curso está dividido en dos grupos y que éste ha sido el motivo de tantas peleas.

Sin embargo, el muchacho que golpeó a su compañero estaba asustado y dijo que él no quiso pegarle tan duro y se acercó a pedirle una disculpa, diciéndole que se le había ido la mano. Cuando todo se apaciguo, se habló con el grupo en general y se les pidió que se respetaran los unos con los otros; algunas niñas dijeron: “así es como ellos siempre juegan y por eso es que salen de peleas”.

De igual forma, les recordamos que ellos eran un grupo y que se deberían apoyar mutuamente y no tener rivalidades. En ese momento, llegó la docente y ellos siguieron estudiando como si nada, tratando de tapar la falta, pero la profesora se dio cuenta del observador de alumnos y nos preguntó que había pasado. Se le contó lo sucedido y ella nos dijo que menos mal no los hicimos

firmar, porque si hubiese sido así, muy probablemente los habrían expulsado a los dos, ya que, la agresión es considerada como falta grave y además nos contó que en la reunión de hoy se había enterado que los papás de uno de los estudiantes, habían sido asesinados el año pasado. Esto nos permite comprender algunas de las actitudes de los muchachos, quienes vienen con muchos problemas y necesidades de sus casas y sólo en el colegio pueden desahogarse.

Una reflexión que se debería tener en toda institución educativa está relacionada con los manuales de convivencia, ya que, por lo general, las faltas graves son pagadas con la expulsión de los estudiantes, pero, ¿ésta es la solución más efectiva ante estos problemas? o por el contrario genera uno mayor, al lanzar a los estudiantes a manos de otras personas indebidas, que sí pueden sacarles todo el potencial de su juventud.

Clase N° 6

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas

Maestra auxiliar: Olga Contreras.

Fecha: 07 de Junio/2007 **Curso:** Séptimo dos. **Tiempo:** 110min.

El jueves 7 de junio, comenzó la sesión a las 6:30 a.m. La profesora inició ordenando y ubicando a los estudiantes en nuevos puestos, para mejorar la disciplina y después de 15 minutos de la clase se pudo empezar con la sesión. La docente les comentó de un trabajo que tendrían que entregar el 14 de junio y escribió en el tablero el concepto de informe escrito. Por su parte, los alumnos murmuraban “qué mamera, otra vez escribir”. A pesar de esto, seguían la orden de la maestra, a diferencia de otros quienes dibujaban o escribían cartas.

En este día se vio todo sobre la forma del trabajo, las márgenes, el índice, etc. pero no se habló del fondo del mismo. Hoy igualmente, los estudiantes estuvieron distraídos por el ruido de las canchas y la ansiedad de estar en ese lugar. Además, notamos el rechazo de algunos estudiantes hacía un joven, el cual es tildado por ellos de homosexual.

Para concluir, se puede pensar si cambiar de puesto es la solución más acertada para mejorar la disciplina del salón o sería mejor motivar a los estudiantes e interesarlos por la clase con otras metodologías de trabajo más dinámicas. Asimismo, el maestro hoy en día debe aprender a actuar como un mediador, facilitando las situaciones en donde existan diferencias de opinión, de actitud o comportamiento.

Clase N° 7

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas.

Maestra auxiliar: Olga Contreras

Fecha: 12 de Junio/2007 **Curso:** Séptimo dos. **Tiempo:** 90 min.

La clase inició con la explicación del último trabajo del periodo, el cual consistía en aplicar las normas de INCOTEC, vistas con anterioridad, en un informe sobre la narración y sus características, que se debía entregar la próxima clase (jueves 14 de junio).

Algunos niños manifestaron su inquietud y decían no entender en qué consistía el trabajo; la profesora les explicó nuevamente, recordándoles que en la clase pasada se les había enseñado la elaboración de un trabajo escrito. Es decir, la forma de la nomenclatura de los índices y les aclaró que necesitaba mirar el orden, la letra y la ortografía de cada uno.

Posteriormente, la maestra cedió el espacio para realizar el test de gustos y disgustos. Para ello, se les comentó a los estudiantes el objetivo del test y se les pidió que lo contestaran con sinceridad y de forma individual, aclarándoles que la información únicamente la conoceríamos nosotras.

Durante el desarrollo del test se evidenció que el ítem que les causó mayor dificultad fue la pregunta 1.5 ¿Cómo te proyectas en diez años? Cuando una de nosotras le explicó individualmente a uno de los chicos, éste contestó: “muy fácil, como un paraco”. Esta respuesta nos dejó anonadadas y trajo con ella muchas preguntas ¿Cómo es posible que un niño de 12 años piense de esta forma? ¿Qué hacemos las maestras frente a esta situación? ¿Qué problemas tendrá? ¿Conocerá gente que esté involucrada en estos grupos armados?, e inmediatamente se le contestó ¿por qué un niño inteligente y con tantas habilidades piensa así?, él soltó la risa diciendo que era una mentira y que se veía como un futbolista profesional.

Cuando la mayoría del grupo iba terminando, una niña se acercó a una de nosotras y le dijo que mirara la última pregunta “Qué hace en sus tiempos libres”, en donde su respuesta fue “escuchar música, ver televisión y llorar mucho”. Después de leer, se le preguntó cuál era la causa de su llanto y ella respondió que no le encontraba sentido a la vida, que no hacía sino llorar y que quería morir. Esta situación dejó desubicada a la maestra en formación a quien tan sólo se le ocurrió preguntarle con quién vivía; la niña respondió que con sus tías porque su madre estaba muerta y a su padre nunca lo había conocido. Con lo anterior, se le invitó a proponerse metas a corto plazo en donde centrara su energía y aprovechara al máximo sus cualidades, recordándole que el estudio es una forma de superación y desarrollo personal.

Cuando todos entregaron el test, se les agradeció por la colaboración; como quedaba tiempo, la profesora Olga Contreras leyó un texto de Jorge Luís Borges titulado “Carta a un amigo” que había llevado una de las estudiantes (la chica que no le encontraba sentido a la vida), pero pocos escucharon la lectura, pues se encontraban hablando o viendo por las ventanas; al ver esta actitud, la maestra preguntó de qué trataba la lectura. Algunos contestaban, “de un amigo, jumm..., no escuché”. Por lo tanto, se le devolvió la carta a la niña, agradeciéndole el hecho de compartir con ellos esta lectura y diciéndole que se la entregaría a personas que si la valoraran.

La profesora enfadada dijo a los estudiantes que como no querían escuchar lecturas tan importantes como la que trajo la compañera, entonces, sacaran el cuaderno y empezaran a escribir. Con lo anterior, hizo ver el acto de escribir como un castigo. La actitud de los jóvenes fue de rechazo, unos decían “si ve, por su culpa”. Sin embargo, la docente ignoró los comentarios y escribió en el tablero “El punto, la coma, el punto y coma” a lo cual, los estudiantes se quejaron manifestando que eso ya lo habían visto en Ortografía; ante esto, la maestra les contestó: “¡Ah! si, entonces ¿qué es el punto?” y como nadie le contestó, continuó escribiendo el concepto de cada uno de los signos de puntuación. Cuando sonó el timbre, aún sin haber terminado su explicación, los niños se levantaron, se despidieron y poco a poco salieron del salón.

Hoy reconocimos la importancia del test de gustos y disgustos, porque sin haberlo analizado, nos permitió conocer más sobre los estudiantes y sus problemas. Además, con este instrumento reforzamos la idea de que estos estudiantes son faltos de cariño y afecto en sus hogares y en ocasiones en la escuela, como ellos lo manifiestan son incomprendidos. Éste, puede ser uno de los motivos de la agresión constante que se vive en el aula. De igual forma, reconocemos nuestra incompetencia frente a la problemática de los estudiantes, por el hecho de no encontrar las palabras precisas para reconfortarlos.

Clase Nº 8

Maestras en formación: Diana Vera Arenas y Paola Vera Arenas.

Maestra auxiliar: Olga Contreras.

Fecha: 14 de Junio/2007

Curso: Séptimo dos

Tiempo: 110 min.

La maestra Olga Contreras, pidió cinco minutos para recoger los trabajos dejados la semana pasada sobre “la narración”; después de este tiempo, se aplicó el test de **Comprensión y Producción textual** a 32 estudiantes. Antes de entregarlo se les explicó que la prueba no sería evaluada aclarando la necesidad de responder el test de forma sincera e individual. Teniendo en cuenta, que ésta era una muestra diagnóstica a través de la cual es posible conocer en qué nivel de comprensión se encuentra cada uno de los estudiantes y por consiguiente, el grupo, cuando cada niño tenía en sus manos el test se les pidió silencio y concentración para leer y comprender el texto; para ello, se realizó primero una lectura individual y después se hizo una lectura guiada.

La mayoría de los estudiantes asumieron una actitud adecuada para el desarrollo de la prueba. Es decir, demostraron interés por ésta y la contestaron teniendo en cuenta las indicaciones dadas al inicio; si tenían alguna duda alzaban la mano para que se les atendiera. Por otro lado, algunos estudiantes manifestaron desagrado y pereza por llevar a cabo las indicaciones pero, cuando de forma individual se les explicaba nuevamente el objetivo del test accedían para contestarlo. En algunas ocasiones estos chicos interrumpían el trabajo de los otros pues los nombraban o hacían gestos con el fin de llamar la atención.

Aproximadamente, pasados noventa minutos, los estudiantes entregaron el test. Las maestras en formación leyeron nuevamente el texto y contestaron una a una las preguntas, con el objetivo de dar a conocer la respuesta y el por

qué de esa solución y no otra. De esta forma, se culminó la sesión despidiéndonos de los estudiantes y deseándoles unas felices vacaciones.

ANEXO C

El pirata afortunado

Había una vez un niño de trece años que se llamaba Juan. Desde que nació él estaba obsesionado con ser un pirata. Cuando sus padres se enteraron se enfurecieron tanto que lo echaron de la casa. Por lo tanto, a él le tocó irse a vivir a lo arilla del mar y construir allí una pequeña choza con los palos que eran arrastrados por el mar a la playa.

El pobre Juan pudo sobrevivir comiendo pescado durante 19 años, hasta que por fin un día pasó por ahí un barco pirata. Sus ojos brillaron como nunca, el corazón se le quería salir. Él dejó volar su imaginación y se le ocurrió la idea de ser el capitán de ese barco, era el milagro por el que había esperado toda la vida. El barco se aproximó a una distancia determinada y en una pequeña canoa llegó un hombre que se le acercó misteriosamente, era el capitán Espeluntesto, quien al observar al muchacho a la orilla de la playa le dijo con voz fuerte: - Necesito un sirviente para mis viajes, alguien que limpie y cuide de mi barco ¿aceptas serlo?. Juan en ese momento vio la oportunidad que necesitaba y decidió aceptar, subió a la canoa con el capitán y se dirigieron hacia el barco.

En esta embarcación se percibía una atmósfera difícil y problemática, puesto que Espeluntesto era muy gruñón y por esto, Juan tenía discusiones con él. Todo empeoró un día, cuando un barco enemigo se adueñó y abordó a la tripulación del capitán Espeluntesto. Hubo una gran pelea, espadas sonaban de lado y lado, finalmente toda la tripulación fue amordazada por el enemigo.

Pasaron algunas horas para que Juan se acordara que tenía una navaja antigua y mágica en su pantalón, la cual podía manejar con su mente. Él esperó que llegara la noche y cuando todos estaban dormidos ordenó a la navaja que lo desatara. De esta forma soltó a todos sus compañeros y los organizó para que mataran a sus enemigos.

Desde este día, Juan fue nombrado el capitán del barco y fue llamado el capitán Pescado, porque cuando lo conocieron lo único que comía era pescado, su nombre recorrió todo los mares pues él era el mejor y más temerario de los piratas.

En uno de sus viajes Juan descubrió una isla, que nunca había sido vista por nadie. Allí encontró a una mujer hermosa, la más bella de toda la isla. Él la enamoró y se quedó con ella, renunció a seguir siendo el capitán y aunque le había costado mucho trabajo conseguir este puesto, lo que él realmente quería desde niño, era tener una familia feliz, alegre y con muchos hijos.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Diego Armando Archila
Jainer Ospina Sierra

Anexo D

Texto dramático

Personajes: Juan, la mamá, el papá, el capitán Espeluntesco, el capitán Blingk, piratas, piratas enemigos, bucanero Jacksón, Fernanda y amigas.

Esta historia aconteció en la ciudad de Cartagena aproximadamente hace 300 años cuando los piratas eran los dueños de los mares y cada barco era comandado por un capitán rudo y despiadado que conseguía sus tesoros a costa de lo que fuera.

Escena I

Sala de la casa de Juan

Narrador: Juan era un niño de trece años que vivía con sus padres en un barrio humilde de la ciudad de Cartagena. Él desde muy pequeño soñaba con ser el capitán pirata más reconocido en el mundo. Un día decidió contarles a sus padres sus deseos, con la ilusión de ser apoyado por ellos.

Juan: - Papá, mamá, ¿puedo hablar con ustedes?

(Temeroso y cabizbajo)

Padre: - Habla a ver, ¿qué es lo que quieres? Con tal de que no sean otras de tus bobadas. **(Está sentado en un taburete lijando una madera)**

Madre: - ¡Ajá! hombre, dinos qué es lo que quieres.

Juan: - Esto... es que, mi mayor deseo es ser un pirata, un buen pirata, navegar por los siete mares, conseguir tesoros y recorrer el mundo, viajar...
(Es interrumpido por su padre quien se levanta de su taburete enfurecido)

Padre: - ¿Cómo?, ¿Estás loco o qué te pasa? Yo no permitiré que un hijo mío sea un pirata. ¿Quieres arruinar tu vida? Ese no es el futuro que queremos para ti.

Juan: - Pero, padre... ¡escúchame!

Madre: - Hijo, ¿de dónde sacas esas ideas? ¡Por favor! Dile a tu padre que es una broma. Recapacita, tú eres muy joven, ¡Por favor! **(Se encuentra agitada y llorando)**

Padre: -¡Cállate negra! Yo no voy a soportar esto. Mientras estés en mi casa cumplirás mis órdenes, porque aquí se dice y se hace lo que yo digo y si vas a seguir con esa obsesión lo mejor es... que te vayas de la casa.

Madre: **(Se dirige hacia su esposo llorando desesperada)** – No, mijo, por favor, él es solo un niño, por favor, no lo corras de la casa.

(Coge a Juan de los brazos y lo sacude) Hijo, recapacita, no echas a perder tu vida. Todos los piratas están destinados a vivir solos vagando por el mundo, buscando supuestos tesoros que en realidad no existen.

Juan: - Padres, lo siento, éste es mi sueño y lucharé por él.

(Sale del escenario)

Padre: - ¡Pues vete y no vuelvas nunca más! Con esta decisión para mí ya estás muerto. **(Gritando y señalando a la puerta)**

Madre: - ¿Por qué eres tan despiadado?, ¿No entiendes que es un niño? **(La mujer susurra)** – Mi hijo, mi pobre hijo, qué será de tu vida, ahora si que me he quedado sola en esta maldita casa en donde sólo se escuchan las voces de las paredes. ¿Por qué, Dios mío, por qué?

Narrador: Tal como su padre lo dijo Juan se fue de la casa. Con tristeza y enojo alistó su ropa, se despidió de su madre quien trató de detenerlo, pero fue inútil; él estaba decidido a luchar por lo que quería.

Madre: - ¡Hijo, hijo quédate! No me dejes sola, no a mí, no en estos momentos. Mira, tú no eres de ese mundo, tú no eres uno de ellos.

Juan: - Madre, por favor, entiende. Este es mi deseo y no lo quiero dejar. Solo te pido que no me olvides nunca.

Madre: (Cae arrodillada llorando) ¿Cómo es posible olvidar a un hijo? Siempre estarás en mi corazón, en mis pensamientos. Que Dios te bendiga.

(Se cierra el telón)

Narrador: Después de varias horas de caminar, Juan decide que su nuevo hogar será a la orilla del mar. La noche llegó muy pronto y el pequeño Juan no tuvo más remedio que dormir en la playa arropado con unas pocas hojas de palma. Esta primera noche fue terrible para él, el ruido de las olas del mar no lo dejaba dormir, el recordar las palabras de su padre lo hacía sufrir, pero más aún el llanto desgarrador de su madre.

Al día siguiente, al ver unos palos en la playa, Juan decide construir con ellos una pequeña choza en donde se pudo resguardar durante 19 largos años de su vida, los cuales pudo sobrevivir comiendo pescado.

Escena II

De día afuera de la choza de Juan, en la orilla del mar.

Narrador: Era una hermosa mañana, cuando Juan sentado en una piedra observaba el mar, de repente vio a lo lejos un barco pirata. Cuando el barco se encontraba a una distancia determinada, Juan dejó volar su imaginación y revivió su sueño de ser un pirata.

Juan: -Éste ha sido mi gran sueño por largos años. ¡Ojalá yo pudiera ser el capitán de ese barco!

Narrador: Misteriosamente se acercaba una pequeña canoa de la cual descendieron dos tripulantes. Uno de ellos era un marinero y el otro era el capitán Espeluntesco, un hombre fuerte, con un parche negro en el ojo y barba larga. La brisa corría por su pelo y con voz fuerte dijo.

Espeluntesco: -Usted, flacuchento, langaruto. Los dioses lo han puesto en mi camino para que sea mi marinero, quien cuide y limpie mi barco pero, si no acepta, será carnada para los tiburones.

Juan: (con voz fuerte)-Si no cree que sirvo ¿para qué me lo propone? ¿No habrá otro cargo señor?, es... que sirviente. Desde que nací siempre he soñado con ser algo más, como un pirata.

Bucanero 1: (Hace fuertes carcajadas de burla) -¡ja, ja, ja, ja! Pobre iluso. Agradezca que le van a dar la oportunidad al menos, de limpiar un barco pirata.

Espeluntesco: (mirando al bucanero) - ¡Cállate! ¿Quién te pidió tu opinión? A mi no me importan los sueños, ni la vida de nadie.

Juan: -Si acepto haré lo que sea para conseguir mi sueño.

Espeluntesco: -Bueno, muévanlo, ¿qué creen? ¿Qué tenemos todo el tiempo?

(Se dirigen hacia el barco y se cierra el telón)

Narrador: (Cuando llegaron al barco) En esa embarcación se percibía una atmósfera difícil y problemática. El recibimiento que tuvo Juan de parte de sus nuevos compañeros no fue el más agradable. Las burlas y ofensas comenzaron inmediatamente cuando él subió al barco.

(Se abre el telón y están en el barco pirata)

Marineros: (Enrique, Duván, Jhon Jairo, Jonatan) (Todos entonan una canción y van rodeando a Juan)

I

–Somos los bucaneros
y venimos de atacar,
ahí viene ese flacuchento
lo vamos a sacar.

II

¡Que sea nuestro sirviente!
para poderlo esclavizar
que limpie, que friegue
marinero impertinente.

III

Marinero impertinente
aquí se viene a trabajar,
no se crea más que los demás.

IV

¡Trabaje esclavo!
que para eso se le trajo
si no hace caso
se va para el carajo.

Bucanero Jacksón: (Se dirige hacia Juan y lo toma del brazo, arrebatándolo del resto de la tripulación) – No te preocupes marinero, puedes contar conmigo. Así ha sido siempre, cuando llega alguien nuevo lo molestan hasta que se aburra y se largue; ésta es una lucha por el poder.

Juan: - Gracias, eres la única persona que me ha acogido en este barco, no sabes lo importante que es para mí estar aquí. He vivido desde los trece años solitario, en la orilla de la playa, alimentándome con pescados.

Jacksón: -¡Ah! Entonces te llamaré el pirata Pescado. ¿Cómo te parece?

Juan: - Pues... no me desagrada.

(Juan y Jacksón lentamente salen del escenario y se cierra el telón)

Narrador: Juan y Jacksón se volvieron grandes amigos, pues este bucanero no estaba de acuerdo con las injusticias que cometían sus compañeros.

Escena III

Narrador: Una hermosa mañana, Juan se dirigió hacia la proa del barco. Allí se encontraba su amigo Jacksón a quien quería contarle un secreto muy preciado para él.

Juan: -Amigo, deseo contarte algo porque tú eres el único que me ha dado confianza.

Jacksón: (coloca su mano sobre el hombro de Juan) –Tranquilo amigo, confía en mí; este secreto no será revelado a nadie.

Juan: -Cuando pequeño mi abuelo me regaló una navaja vieja, pero que es muy especial... **(Es interrumpido por Jacksón).**

Jacksón: -¿Qué tiene de especial?

Juan: -La navaja es mágica, yo la puedo manejar con la mente.

Jacksón: -Entiendo que sea tu mayor secreto, pues es muy importante y apuesto que te será útil más adelante. **(Son interrumpidos por Espeluntesco)**

Espeluntesco: (Gritando) -¡Holgazanes! ¿Qué se están creyendo? Juan, a limpiar mi barco, hay mucho polvo o es que... ¿quiere cumplir el deseo de sus compañeros? Convertirse en alimento para las bestias del mar.

Juan: -Pues tíreme si quiere, pero después no se lamente. Acuérdense que no tendrá a nadie para que limpie su barco.

Espeluntesco: (Se acerca a Juan con rabia y le pone la espada en el cuello) - ¿Usted quién se cree? ¿Se le olvida de donde lo saqué?

Narrador: Mientras Espeluntesco peleaba con Juan un barco enemigo se acercaba para abordarlos.

Jacksón: (preocupado y agitado) -¡Señor capitán, señor capitán! El barco enemigo se acerca para abordar el barco, tomar nuestros tesoros y acabar con nuestra tripulación.

Espeluntesco: (Se dirige hacia la tripulación) –Todos saquen sus espadas y a pelear hasta la muerte por este barco. Carguen los cañones, eleven velas, todos a estribor, rápido.

Narrador: Cuando Espeluntesco dijo estas palabras, ya era demasiado tarde, sus enemigos estaban dentro del barco.

Los piratas de Espeluntesco: (Enrique, Duván, Jhon Jairo, Jonatan entonan una canción dirigiéndose a Juan)

I
Oiga mugroso
ponga atención
por eso cantamos
esta canción.

II
Nos van a atacar
los otros piratas

pónganse pilas
pedazos de ratas.

III
Enfréntese flaco
lo van a cuidar
sus amigos piratas
que vienen detrás.

Capitán Blink: (Arrogante y dirigiéndose a Espeluntesco) -Yo soy el capitán Blink el dueño de todos los mares, a todos ustedes los voy a vencer y seré el nuevo capitán de este barco.

Espeluntesco: - Este es mi barco y lucharé por él hasta la muerte ¡Nadie me lo podrá quitar!

Capitán Blink: ¡Tú lo decidiste!

Narrador: El capitán Blink incrustó su espada justo en el corazón del capitán Espeluntesco produciéndole una muerte casi instantánea. Todo fue tan rápido para él, que ni siquiera tuvo tiempo para defenderse, cayó muerto en el suelo e inmediatamente comenzaron a sonar las espadas....Luego de horas de pelea la tripulación de Espeluntesco estuvo amordazada en los mástiles del barco, todos se encontraban muy heridos y desconsolados.

Capitán Blink: Ustedes serán mis esclavos y éste será mi barco. Lo llamaré la embarcación de la muerte.

(Se cierra el telón)

Escena IV

Bucanero Jackson: (Está amarrado al lado de Juan) – Pirata, pirata, pirata
Pescado, levántate.

Juan: (adolorido y desalentado) – Umm.

Bucanero Jackson: Tengo una idea, ¿todavía tienes la navaja de la que me
hablaste?

Juan: (entusiasmado) ¡Sí, sí! Aún la tengo, no me acordaba de ella, la llamaré
en este momento. **(En voz baja llama a su navaja)** – Navaja, navaja, te
necesito, por favor, ¡Ven, ayúdame!

Navaja mágica: ¿En qué te puedo ayudar Juan?

Juan: - Estoy amarrado, ven y suéltame.

Navaja mágica: - Con mucho gusto Juan, dirige mi camino.

Juan: - Me encuentro en la popa del barco.

Narrador: La navaja rápidamente salió de su escondite, se dirigió hacia su
amo y con su poder logró soltarlo a él y a sus compañeros.

Escena V

Narrador: Después de que todos quedaron liberados, Juan realizó un plan y
organizó a la tripulación ya que Espeluntesco no estaba al mando.
Silenciosamente Juan y la tripulación aprovecharon que sus enemigos se
encontraban dormidos para atacarlos.

Jackson: -Amigo, has vencido al enemigo. Gracias a tu valentía podrás lograr
tus sueños ¿Qué opinan compañeros? Ya no está Espeluntesco y necesitamos
un nuevo capitán.

Bucanero Enrique: (Gritando enfurecido) – No, no aceptaré esto ¿Por qué él? El puesto se lo merece alguien más antiguo, alguien que le haya sido fiel a Espeluntesco **(Lo interrumpe Duván)**

Duván: -Y como quien; ¿Tú?

Enrique: - ¡Pues si, yo! Nadie mejor.

Jacksón: - Un momento, ¿Acaso ustedes hicieron algo para salvarnos? El único valiente fue Juan; por eso, él merece este puesto, él será el capitán Pescado y juntos navegaremos y conquistaremos los siete mares.

Juan: - Gracias amigo, es un gusto para mi aceptar este cargo, de esta forma cumpliré mi sueño. Bueno piratas alcen velas porque tomaremos un nuevo rumbo.

Narrador: Durante muchos años el capitán Pescado y su tripulación fueron los más reconocidos y temidos en el mundo entero, ellos llegaron a recoger muchos tesoros: joyas, oro y objetos preciados que enterraron en islas. En uno de sus viajes Juan observó una isla que llamó su atención.

Juan: (Gritando) - ¡Tierra a la vista! Todos a babor, bajen velas ¿Alguien conoce esa isla?

Piratas: - Nooo.

Juan: -Vamos a explorar y a conquistar nuevas tierras.

Narrador: Juan sin saberlo descubrió una nueva isla y en ella encontró, a la mujer más hermosa que jamás había visto.

Fernanda: - Amigas, amigas, miren hacia el mar ¿Qué es eso?

Sara amiga de Fernanda (Diana Vera): - ¡Oh!, ¡Por todos los dioses! Será un monstruo; los dioses nos están castigando.

Fernanda: - Cálmense no es ningún monstruo, miren bien, ahí vienen personas.

Sara: - ¿De dónde serán? ¿Será que son malos? Pero, bueno, son como nosotros por qué les vamos a tener miedo.

Luisa amiga de Fernanda (Kelly): - Chicas, recuerden las últimas palabras de nuestro padre.

Fernanda: - Si él nos advirtió que no confiáramos en nadie extraño y menos si provenía del mar.

Sara: - Es cierto Fernanda, caras vemos corazones no sabemos. Es mejor tener cuidado.

Kelly: - ¿Qué querrán en nuestra isla? Tan raro.

(Lentamente la tripulación se acerca a las muchachas)

Bucanero Enrique: - ¿Ustedes qué están esperando? Dénos todas sus joyas y riquezas. Por más que las escondan, las encontraremos porque somos piratas.

Mujeres: (se miran asustadas y murmuran) - ¿Qué es ser pirata?

(Enrique saca su espada y las amenaza)

Fernanda: (Asustada se arrodilla e implora) - ¡Por favor!, ¡No nos hagan daño!

Narrador: El capitán Pescado quedó profundamente enamorado al escuchar esa voz tan dulce y cálida.

Juan: - Tranquilas, queridas damas, no les vamos hacer daño **(Mira a Enrique)**

Todos los marineros: ¡Ah! No, pues se nos enamoró el capitán Pescado.

Juan: - No damas, no venimos en busca de tesoros; solamente vimos tierra y decidimos que era un buen lugar para descansar.

Fernanda:- (Suspira viendo a Juan) – Claro caballeros, en nuestra isla pueden descansar, nosotras los atenderemos con mucho gusto. ¿Verdad chicas?

Amigas de Fernanda: - Si claro, es un gusto para nosotras.

(Juan y Fernanda quedan solos en el escenario)

Juan: - Gracias, bella chica por permitirnos estar en esta bella isla. Es usted la mujer más bella de este mundo.

Fernanda: (Apenada) – Es un honor para mí escuchar estas palabras.

Juan: (Acercándose lentamente para darle un beso) – Desde que la ví... usted... me hizo sentir algo especial, fue como volver a nacer.

Narrador: Juan y Fernanda se enamoraron a primera vista y decidieron casarse de inmediato. Juan decidió dejar a su tripulación y escoger a Jacksón como nuevo capitán. Aunque sus amigos le suplicaban que continuara con ellos, el capitán Pescado ya había tomado una decisión.

Juan: -Jacksón, por tu confianza y lealtad he decidido que tú serás el nuevo capitán de la embarcación.

Jacksón: (Se arrodilla frente a Juan) gracias capitán. Vamos bucaneros tenemos muchos mares que recorrer.

ANEXO E

FORMATO DE LA ENTREVISTA REALIZADA A LA MAESTRA.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROYECTO PEDAGÓGICO IX



Nosotras como estudiantes de IX semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana estamos interesadas en conocer su opinión sobre aspectos fundamentales del área en la que se desempeña. Con el objetivo de reconocer su trabajo educativo, que será la base en la formulación de nuestro proyecto educativo.

Nombre: _____ **Teléfono:** _____

Título obtenido _____

Estudios realizados: Licenciatura ____ Postgrado ____ Especializaciones ____
Diplomados _____ Maestría _____ Otros _____ Cuáles? _____

Años de experiencia docente: _____ Años de experiencia en el área de Lengua Castellana: _____

1) ¿Cómo considera su desempeño como docente de Lengua Castellana?
Excelente ____ Bueno ____ Malo ____ ¿Por qué? _____

1.1 ¿Cuáles son sus debilidades? Y ¿Qué hace para superarlas? _____

2 ¿Qué metodología utiliza en el desarrollo de la clase de Lengua Castellana? _____

2.1 ¿Con qué modelo o enfoque pedagógico se identifica? _____

2.2 Nombre dos libros que hayan influido en sus prácticas educativas _____

2.3 ¿Cómo planea las sesiones educativas de Lengua Castellana? _____

2.4 Nombre los textos en que se apoya para preparar las sesiones _____

2.5 ¿Considera que lo visto en las sesiones educativas es significativo para la vida de los estudiantes? Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

3 ¿Qué criterios maneja para evaluar a sus estudiantes? _____

3.1 ¿Qué caracteriza al grupo 7-2? _____

3.2 ¿Considera que en el curso 7-2 hay problemas de agresión? ¿Qué hace usted para superarlos? _____

3.3 ¿Cómo maneja la disciplina en el grupo? _____

3.4 ¿Quién es el mejor estudiante de la clase? ¿Por qué? _____

3.5 ¿Quién es el estudiante de menor rendimiento? ¿Por qué? _____

3.6 ¿Cómo es la relación entre maestra y estudiantes?
Excelente__ Buena____ Mala_____ ¿Por qué? _____

4 ¿En qué nivel de comprensión de lectura se ubica la mayoría de sus estudiantes?
Literal__ Inferencial__ Crítico intertextual __ ¿Por qué? _____

4.1 ¿Qué estrategias usa para desarrollar la comprensión lectora de los
estudiantes? _____

4.2 ¿Le gusta leer? Si__ No__ ¿Por qué? _____

4.3 ¿Con qué frecuencia lee?

*Todo los días__ *Una vez a la semana____ *Una vez al mes__ *Nunca __

4.4 ¿Qué es lo que mas le gusta leer?

*Historietas__ *Novelas__ * Artículos de revista o periódico__ * Cuentos_____

*Poesía __ *Fábulas__ *Otros____ ¿Cuál y Por qué? _____

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO F

FORMATO DE LA ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES DE FAMILIA.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROYECTO PEDAGÓGICO IX



Somos estudiantes del IX semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Para nosotras, es importante conocer su opinión, porque ustedes como padres de familia o acudientes son parte fundamental en el desarrollo y formación de los estudiantes. Además, con miras a la elaboración del proyecto de aula para el área de Lengua Castellana; es primordial contar con su valioso aporte para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de su hijo. Por ello, los invitamos a contestar concientemente y de forma sincera las siguientes preguntas.

Nombre de su hijo(a) _____

Nombre del acudiente _____

Edad _____ Dirección _____ Estrato social _____

Estado civil _____

Estudios realizados: Primaria__ Secundaria __ Universitaria __ otros _____

1 ¿Le gusta el Instituto Centro Piloto Simón Bolívar? Si_ No__ ¿Por qué?

2 ¿Contribuye usted en el proceso educativo de su hijo (a)? Si___ No_____

¿Cómo? _____

2.1 ¿Su hijo(a) tiene hábitos de estudio? Si_____ No_____ ¿Cuáles? _____

2.2 ¿A su hijo(a) le gusta leer ¿Si___ No _____ ¿Con qué frecuencia? _____
¿Por qué? _____

2.3 ¿Qué le gusta leer a su hijo(a)? _____

2.4 ¿Tiene material bibliográfico en casa que ayude al estudio de su hijo?
Si _____ No _____ ¿Qué clase de libros?

3. ¿Qué opinión tiene de la maestra de Lengua Castellana de su hijo(a)?_

3.1 ¿Cómo se expresa su hijo(a) de la maestra de Lengua Castellana? _____

3.2 ¿Considera que la enseñanza que recibe su hijo(a) en la asignatura de
Lengua Castellana es significativa? Si _____ No _____ ¿Por qué?

4. ¿Le gusta leer? Si___ No_____ ¿Por qué? _____

4.1 ¿Qué tipo de libros o textos le gusta leer? _____

4.2 ¿Qué potencialidades ha observado en su hijo (a)? _____

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO G.

FORMATO DEL TEST DE GUSTOS Y DISGUSTOS.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROYECTO PEDAGÓGICO IX



Somos estudiantes del IX semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Para nosotras es importante conocerte, porque tú eres la base fundamental de nuestra labor. Por ello, te invitamos a llenar individualmente la siguiente rejilla. Contesta concientemente y de forma sincera.

Nombre: _____ Curso: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Dirección: _____ Teléfono: _____

Mi familia.

1 ¿Con quién vives? _____

1.2 ¿Cuántos hermanos tienes? _____

1.3 ¿Cómo se maneja la autoridad en tu casa? _____

1.4 ¿Cómo te corrigen cuando cometes una falta? _____

1.5 ¿Cómo te proyectas en 10 años? _____

Mi aula.

2- Marca con una **X** tu respuesta y justificala.

| CRITERIOS | SI | NO | A/V | POR QUÉ |
|--|----|----|-----|---------|
| 1. ¿Te gusta el grupo en el que te encuentras? | | | | |
| 2. ¿Tienes una buena relación con tus compañeros? | | | | |
| 3. ¿Has agredido verbal o físicamente a uno de tus compañeros? | | | | |
| 4. ¿Tú has sido agredido por alguien del curso? | | | | |
| 5. Cuando tienes un problema dialogas para solucionarlo? | | | | |
| 6. ¿Consideras que el curso está dividido en pequeños grupos? | | | | |
| 7. ¿La formación de estos grupos afecta el desarrollo de la clase? | | | | |

Mi institución.

3 ¿Te gusta tu colegio? Si ___ No ___ ¿Por qué? _____

3.1 ¿Qué cambiarías de tu colegio? ¿Cómo lo harías? _____

3.2 ¿Qué piensas del Manual de Convivencia? _____

Mi clase de Lengua Castellana.

4 ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Lengua Castellana? ¿Por qué? _____

4.1 ¿Qué no te gusta de la clase de Lengua Castellana? ¿Por qué? _____

4.2 ¿Qué te gustaría aprender en la clase de Lengua Castellana? _____

4.3 ¿Cómo es la relación entre maestra y estudiantes?
Excelente__ Buena____ Mala_____ ¿Por qué? _____

4.4 ¿Qué características tiene la profesora de Lengua Castellana? _____

4.5 Maraca con una **X** tres características de la clase de Lengua Castellana.

*Dinámica__ *Significativa__ *Aburrida_____ *Contextualizada__

*Monótona__ * Interesante__ *Poco interesante__ *Otras_____

¿Cuáles y Por qué? _____

4.6 ¿Considera que lo visto en las sesiones educativas es significativo para su vida?

Si____ No____ ¿Por qué?_____

Mis gustos.

5 ¿Te gusta leer? Si__ No__ ¿Por qué?_____

5.1 ¿Con qué frecuencia lees?

*Todo los días__ *Una vez a la semana____ *Una vez al mes__ *Nunca ____

5.2 ¿Qué es lo que mas te gusta leer?

*Historietas____ *Novelas____ * Artículos de revista o periódico____*Cuentos____

*Poesía ____ *Fábulas____ *Otros____

¿Cuál y Por qué?_____

6 ¿Qué haces en tu tiempo libre?_____

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO H.

FORMATO DEL TEST DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROYECTO PEDAGÓGICO IX



TEST DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

Nombre:

Fecha: _____ **Grupo:** _____ **Código:** _____

De la memoria a los conceptos.

Muchos estudiantes tienen la sensación de haber pasado por el colegio, haber visto muchas materias y no saber nada en concreto. La situación es explicable por la tendencia a la memorización que aún posee nuestro sistema educativo, especialmente en los colegios. A pesar de que la educación actualmente busca estudiantes creativos y pensantes, con capacidad para resolver problemas, esto no deja de ser una mera intención. La realidad es que la educación, en la mayoría de los casos, sigue privilegiando la memorización de contenidos, de datos y de fórmulas sin impulsar el desarrollo de la creatividad y de los procesos de pensamiento.

La utilización de viejas estrategias didácticas, profesores que aún se aferran a estilos anacrónicos, gobiernos que ni siquiera se interesan en ampliar la cobertura educativa y mucho menos de mejorar la calidad del proceso de

enseñanza-aprendizaje, son algunas de las razones que explican la continuidad de una educación inadecuada.

Las personas que desarrollan la capacidad de pensar con eficacia pueden tener mayor posibilidad de adaptarse, de resolver conflictos y profundizar en las diferentes áreas de su vida.

En estos momentos aprender a aprehender es la adquisición más importante. Discernir eficazmente es una de las expresiones del pensamiento que un joven moderno debe poseer para orientarse y decidir en medio de la andanada de información y opciones ofrecidas en todos los campos.

(Miguel Bettin Osorio, Generación de cambio, Guía de bachillerato, Bogotá, N°4, 1999.)

Marca con una X la respuesta correcta.

Según el texto anterior los estudiantes no saben nada en concreto porque:

- A. no están interesados en el estudio.
- B. aprenden solo a través de la memorización.
- C. no les gusta leer.
- D. tienen poca atención en las clases.

2) Según el texto, “los estilos anacrónicos” se refieren a estilos:

- A. actualizados.
- B. poco creativos.
- C. Descontextualizados y mal situados.
- D. novedosos.

3) El enunciado “Pensar con eficacia”, se refiere a:

- A. personas que pueden hacer uso de sus conocimientos en cualquier momento.
- B. personas que resuelven problemas con rapidez.
- C. personas creativas.
- D. personas que poseen la capacidad de adaptarse y tomar decisiones frente a cualquier situación que les plantee el medio.

4) Según el texto se puede inferir, que la tendencia a la memorización es:

- A. una práctica que ayuda al desarrollo de la creatividad.
- B. una manera más fácil de aprender.
- C. es una manera de discernir eficazmente.
- D. una vieja estrategia didáctica.

5) A partir del texto se puede afirmar que una educación adecuada es aquella que:

- A. utiliza viejas estrategias.
- B. sigue privilegiando la memorización de los contenidos.
- C. se adapta a las condiciones del mundo actual.
- D. no llega a todas las personas.

6) Podemos inferir que el propósito del artículo es:

- A. definir la educación actual.
- B. determinar cómo aprenden los jóvenes en la actualidad.
- C. cuestionar las prácticas educativas antiguas.
- D. afirmar que los jóvenes modernos no saben estudiar.

7) El tema del texto anterior es:

- A. características de la educación actual.

- B. ¿cómo aprende un joven moderno?
- C. pensar con eficacia.
- D. problemas de la educación.

8) Según el texto, “aprender a aprehender” es la adquisición más importante porque:

- A. ayuda a adaptarse a un mundo en constante cambio y de nuevos aprendizajes.
- B. ayuda a tomar decisiones frente a los problemas que plantea el mundo actual.
- C. ayuda a resolver conflictos.
- D. permite profundizar en las diferentes áreas de la vida.

9) Según el contexto de la lectura, la palabra “andanada” se refiere a:

- A. cantidad.
- B. calidad.
- C. eficacia.
- D. escasez.

10) ¿Qué relación hay entre el título y el texto? _____

11) ¿Qué opinión tiene usted sobre la educación memorística? _____

12) Haga un escrito sobre cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje en su colegio. Imagine que lo va a explicar a un nuevo estudiante. _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo I



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR
PROYECTO DE GRADO- PRÁCTICA EN LENGUA CASTELLANA
REJILLA PARA EVALUAR PROYECTOS DE AULA**



Nombre: Leidy Katherine Vasquez Ramirez **Fecha:** 20 de Noviembre 2007

Apreciado estudiante evaluador: El grupo de práctica docente de la Universidad Industrial de Santander agradece su colaboración y estará atento a sus recomendaciones con el fin de elevar sus propios niveles de educación. Por favor, atienda a las siguientes instrucciones:

1. Evaluar cada aspecto solicitado teniendo en cuenta los proyectos realizados durante el semestre.
2. Si considera que algunos aspectos mencionados están por mejorar, escribir sus recomendaciones en el espacio que hay al final de la rejilla.

| Crterios de evaluación | SI | NO | POR QUÉ |
|--|----|----|---|
| El nombre del proyecto refleja situaciones significativas para el grupo de estudiantes. | X | | es apropiado para que aprendamos y para nosotros. |
| Hubo participación del grupo en el desarrollo del proyecto. | X | | todos participamos haciendo eventos en este proyecto. |
| La organización de las actividades propuestas por las practicantes, permitió que el proyecto fuera significativo para los estudiantes. | X | | Si porque nos enseñaron que era muy importante. |
| Los estudiantes del colegio respondieron respetuosamente a la presentación del proyecto. | X | | a todos los niños nos importo mucho este proyecto |
| Consideran que aprendieron conceptos aplicables a otras situaciones de la vida real. | X | | aprendimos como es de importante la escritura |
| Los temas tratados en las clases sirvieron para mejorar la presentación de los proyectos. | X | | todos los días arreglábamos todo para que quedara mejor |
| El curso siempre mantuvo excelente comportamiento en las distintas actividades propuestas por sus profesores. | | X | a veces empezabamos a jugar pero despues les pasaba. |
| Las actividades realizadas en las clases fueron novedosas y permitían aprender cosas nuevas. | X | | fueron muy buenas y con un buen aprendizaje. |
| A través del proyecto resalté mis cualidades y las de los demás. | X | | Si, si que yo podia escribir muchas cosas bonitas. |
| Participar en este proyecto me ayudó a cambiar como persona. | X | | me volvi una persona mas responsable |
| Valoré y respeté el trabajo de mis compañeros. | X | | ellos tambien hicieron un gran esfuerzo. |
| | | | |
| | | | |

Observaciones o sugerencias: todos estuvimos muy bien y el proyecto que hicimos fue muy bueno y todo mundo le puso atencion.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR
PROYECTO DE GRADO- PRÁCTICA EN LENGUA CASTELLANA
REJILLA PARA EVALUAR EL PRODUCTO DEL PROYECTO DE AULA

| Criterios de evaluación | SI | NO | ¿POR QUÉ? |
|---|----|----|---|
| El producto elaborado muestra una clara relación con el proyecto de aula. | X | | todos colaboraron |
| Responde a una necesidad del grupo o a una situación significativa real. | X | | Se supieron compostar respecto a todo |
| En el producto se evidencian procesos de formación y aprendizaje de conceptos sobre temáticas del área de Lengua castellana. | X | | nos enseñaron temas que nos conocíamos etc... |
| Está dirigido a lectores o espectadores reales, ¿cuáles? | X | | la comunidad educativa Alumnos |
| El producto es atractivo para los lectores o espectadores. | X | | todos usaron nuestra imaginación como escritores |
| El producto presenta imágenes coherentes con el texto escrito u oral. | X | | las imágenes para un texto es darle vida a los personajes |
| La presentación del producto es clara y comprensible para el lector o los espectadores. | X | | porque podrán leer todos los cuentos |
| Hay una secuencia clara de acciones que invitan a un cambio de comportamiento o actitud por parte de los lectores o espectadores. | X | | Porque no solo pueden leer lo que hicimos sino a integrarse a la literatura |
| Los aspectos que se tratan en el producto son variados y plenos de creatividad y sentido. | X | | |
| Utiliza marcadores textuales y conectores adecuados al tipo de texto y mensaje producido. | | | |
| A través del proyecto la comunidad educativa cambió la forma de pensar con respecto al grado | X | | ya no tiene la misma impresión de 7-2 |

7-2

Observaciones o sugerencias: _____

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR
PROYECTO DE GRADO- PRÁCTICA EN LENGUA CASTELLANA

EVALUACIÓN DE TU PROCESO DE APRENDIZAJE

| Durante las clases de Lengua Castellana he aprendido que... | Durante las clases de Lengua Castellana me he sentido así... |
|--|--|
| aprendí a hacer cuentos locos, y organizarlos. | me senti con una muy buena responsabilidad y bien. |
| pude hacer poesias y escocharlas. | Senti que soy una persona muy importante e inteligente. |
| Sabe que para que un cuento salga bien primero hay que hacer muchos borradores. | me senti que puedo escribir muchas cosas y bonitas. |
| Tambien para el cuento, hay que tener imaginacion y creatividad. | Que es muy bueno aprender sobre la escritura. |
| Tambien aprendi que el cuento tiene, accion, tiempo, lugar, y como acerlo. | |
| Tambien que un quien hay que acerlo con acofaciones y parlamento, | |
| que es muy importante tener pleno conocimiento del cuento para poder aprenderlo. | |
| que es muy bonito toda la lengua castellana y tambien importante los cuentos, | |

Anexo J

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO PILOTO SIMÓN BOLÍVAR



MATIUS

Érase una vez en un bosque muy lejano en donde no vivía ningún humano, un ser que nunca antes alguien había visto; venía de Marte. Por equivocación llegó al bosque, caminó largas horas buscando a alguien que lo ayudara, se sentó a descansar cuando de pronto vio una hormiga, el extraterrestre le dijo:

-Hola hormiga, ¿cómo te llamas?-

- La hormiga le respondió:-Me llamo Felisea y ¿tu?-

-Yo soy Matius

Felisea le preguntó a Matius:-¿De dónde vienes?-,

-Vengo de Marte, un planeta muy lejano... ¿quieres ser mi amiga?-

Ella muy contenta le respondió:-¡Si claro!, me encantaría-

Felisea llevó a Matius a su casa, lo presentó ante su familia; él se relacionó muy bien con ellos. Todos quedaron asombrados de su amabilidad.

La hormiguita quiso enseñarle su casa a su nuevo amigo. Matius estaba muy sorprendido; la vivienda de Felisea parecía una mansión, era enorme y hermosa. Él le agradeció por ser su amiga, ya que era la única que tenía en todo el planeta.

Felisea se sintió un poco triste, entonces le dijo a Matius que se quedara en el bosque con ella y su familia que así él iba a tener más amigos, Matius se asombró del ofrecimiento que le había hecho la hormiguita; no sabía qué responder, pero con tanta insistencia decidió quedarse.

Pasaron días, meses y hasta años. En este momento Matius ya tiene muchos amigos, sus padres vienen de vez en cuando; pudieron arreglar la nave entre todos sus compañeros, al parecer tenía un problemita y a partir de allí todos vivieron felices por siempre.

Leidy Johana Mediana Naranjo.

EL PERRO, EL NIÑO Y LA MADRE

Érase una vez un niño que quería tener un perro, pero a su madre no le gustaban los animales. Un día, el pequeño se encontró con un perro que no había comido nada en todo el día; al chico le dio mucha lástima y se lo llevó a la casa. Por el camino le dijo: – Te pondré un nombre, de ahora en adelante te llamarás Koki. ¿Qué tal? Yo me llamo Felipe. Desde ese momento se creó una gran amistad entre los dos.

Al llegar a la casa, el niño metió a Koki en su pieza y lo escondió en el armario; cuando su madre lo llamó a cenar, él bajo rápidamente y le dijo que si podía ir a comer a su cuarto. La madre lo dejó porque pensó que estaba cansado.

Felipe no comió nada, todo se lo dio al cachorro quien se lo devoró en dos segundos. El niño con una sonrisa en su cara le dijo: – ¡UPS! Tenías hambre no Koki. El perro moviendo la cola le agradeció su buen gesto. Cuando estaba durmiendo en la noche su madre Carmenza entró a la pieza y encontró al cachorro acostado encima de la cama de Felipe. Ella enfurecida le dijo: - ¡Felipe, Felipe! ¡Párate y saca ese perro de la casa! El niño lo sacó de la casa, lo dejó en la puerta y se puso a llorar. Al otro día salió Carmenza a trabajar. En el momento en que el chico salió, el perro estaba en la puerta esperándolo. Acariciándole la cabeza él le dice: - Hola, Koki. No podré tenerte. Mi mamá nos descubrió y me prohibió que te tuviera, pero, vamos, acompáñame allí-.

Cuando ellos iban caminando, de repente Felipe se encontró un anillo de oro; se lo colocó y salió un hombre que dijo: -Por liberarme te concederé tres deseos-. El niño dijo: -El primero será que mi madre me deje tener el cachorro; el segundo será que nunca se roben a Koki y el tercero que nos cuides siempre a mí y a toda mi familia-. Cuando Felipe terminó de pedir sus deseos el genio le dijo:-Todo lo que deseas se cumplirá-. Entonces, el niño dijo: -Gracias genio, gracias por todo-.

El niño muy contento salió corriendo para la casa y dijo:- ¡Si, si, si! Ahora mi madre me dejará tener el perro. En ese instante, la madre llegó del

trabajo y dijo: - ¡Hijo, hijo! necesitamos un perro, ¿por qué no traes el de ayer? -Si madre ya está acá, ya llegó-, dijo Felipe. La madre y el niño muy

LA MISTERIOSA ANIMALITA

En un pueblo llamado el Rosal, un lugar muy apartado de la ciudad, un hombre que había seguido a una animalita desde hacia unos meses atrás, conocía su secreto, el cual era que cada vez que se ponía la luna se convertía en otra especie. Ella en el día era una marrana, pero en la noche se convertía en una leona. Un día mientras la marrana estaba dormida el hombre la secuestró, pues pensaba que con ella podía conseguir dinero. El hombre se la llevó para la ciudad pues pensó:-Si la meto al circo y me hago pasar como mago transformando una marrana en leona, así seré muy rico-.

Todos los días a las siete de la noche cuando salía la luna empezaba la función. La marranita no podía comer bien ese hombre no la quería, pues él era malo y sólo pensaba en el dinero. La marranita vivió así un mes, pero un día, ya agotada decidió escaparse del circo y se fue otra vez para el pueblo el Rosal donde ella vivía. Cuando llegó se encontró a Pedro un joven quien la cuidó y le dio comida. El niño no le tenía miedo a sus transformaciones y por eso decidió cuidarla por el resto de su vida adoptándola como su mascota preferida.

Con el tiempo se fue encariñando cada vez más. Un día Rolinda, como cariñosamente la llamaba Pedro, se enfermó. Él no sabía qué hacer y se puso a llorar encima de ella porque pensaba que había muerto. Cuando de pronto, una lágrima del joven le cayó en la cara a la animalita; entonces, de la nada salió una luz muy fuerte sobre Rolinda quien de repente se convirtió en una hermosa muchacha rubia, de ojos azules y la boca roja como una fresa.

El joven quedó muy sorprendido y ella le dijo:-No temas soy una muchacha que fue convertida en una animalita por un mago malo que decía que nadie me quería y me dijo:-Cuando a ti alguien te quiera sinceramente, regresarás a tu forma original-. Entonces, el joven le dijo:-¿Quieres formar una familia conmigo? Y ella aceptó encantada. Luego de eso vivieron felices y comieron perdices.

contentos dijeron: ¡Aleluya! **Marlon Julián Quintero 7º2**

Mayra Alejandra Delgado

UNA VACA MILAGROSA

Había una vez en un pueblo muy lejano una vaca llamada Chicholina; ella tenía seis patas y era una diosa buscada en Arabia por tener poderes. Esta vaca fue secuestrada por ser una especie rara y única en el mundo. Los súbditos del palacio donde la vaca vivía recuerdan que una vez cuando le iban a llevar su comida no la encontraron y llamaron a la policía; entonces ellos dijeron que la habían visto en Arabia.

Sus poderes son seis, uno por cada pata. El primero es la sabiduría que hoy en día un animal o mejor una vaca no sabe lo que hace un ser humano; el segundo es ver a través de las cosas. Los demás poderes son volar, ayudar a resolver problemas, crear cosas mágicas, y por último sacar una malla para atrapar a los ladrones.

Ya pasado mucho tiempo la vaca duró otro tiempo en Arabia secuestrada. Los súbditos estaban desesperados porque hacía mucho tiempo no sabían nada de su linda vaca Chicholina; entonces los súbditos Gabriel y Antonia cogieron los ahorros de toda su vida y se fueron a Arabia en busca de su diosa que era para ellos como la hija que nunca pudieron tener. Después de un tiempo, la vaca, los secuestradores, los policías y los súbditos llegaron a un acuerdo para que la vaca se fuera nuevamente a su hermoso pueblo lleno de flores.

Allí, la diosa conoció un toro que vivía en la finca siguiente. El toro era elegante, con clase, y siempre que la vaca Chicholina salía al jardín se encontraban. Un día se volvieron novios y se casaron. La vaca tuvo un ternero que al igual que ella tenía seis patas. Chicholina en agradecimiento a Gabriel y Antonia, sus liberadores, decidió concederles el deseo de tener una hija. Nueve meses después, ellos tuvieron una hermosa niña a la que llamaron Maria del Carmen, así vivieron felices por el resto de la vida.

Maria Fernanda Carrillo
7-2

