

LECTURA CRÍTICA DESDE LA SEMÁNTICA COMPARATIVA DE TEXTOS
BÍBLICOS Y LITERARIOS, COMO HERRAMIENTA EMANCIPADORA PARA
MEJORAR LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE UNA
ESCUELA RURAL EN RIONEGRO SANTANDER

YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA

2017

LECTURA CRÍTICA DESDE LA SEMÁNTICA COMPARATIVA DE TEXTOS
BÍBLICOS Y LITERARIOS, COMO HERRAMIENTA EMANCIPADORA PARA
MEJORAR LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE UNA
ESCUELA RURAL EN RIONEGRO SANTANDER

YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN

Proyecto de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía

Directora
DAYANA ZUTA ACUÑA
Magister en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA

2017

DEDICATORIA

*Al creador, te doy gracias señor, de todo corazón. Solo en ti encuentro refugio,
amor y consuelo.*

*Para ti Juan Sebastián, y a todas las letras de la música que tanto amas,
“cualquiera tiene complicaciones, los leones parecen olvidarse que nunca fueron
vegetarianos” (A. Calamaro)*

*A mi hermosa y perenne madre, mi padre y fenomenal hermana, mi familia,
amigos, estudiantes y antiguos maestros, columna vertebral de mi existencia, de
mi vocación docente.
A ti mi fiel compañero de travesía.*

*Al lenguaje y la literatura, herramientas sensibles y poderosas para luchar con
criterios sólidos en una sociedad.*

*A mi maestra Dayana Zuta Acuña; valiosa, brillante y dadivosa para la educación,
por llevarme a la incertidumbre para emanciparme de mis miedos y mi poca fe, las
brechas de lo inverosímil y la negligencia deben cerrarse, la tenacidad, la pasión y
mi fe en el creador me acompañen siempre.*

AGRADECIMIENTOS

A mi Universidad Industrial de Santander y su extraordinario grupo de intelectuales y académicos, mi sueño se ha cumplido.

Al MEN y su política pública de becas para la excelencia docente, por la oportunidad para cualificar mi práctica.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. PROBLEMA	20
1.1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
1.2. JUSTIFICACIÓN	36
1.3. OBJETIVOS	42
1.3.1. Objetivo General.	42
1.3.2. Objetivos Específicos	42
2. MARCO TEÓRICO.....	43
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	43
2.1.1. Antecedentes Internacionales	43
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	45
2.1.3. Antecedentes locales	47
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	49
2.2.1. Noción del lenguaje en la comprensión e interpretación de textos.....	49
2.2.2. Noción de Lectura Crítica y Argumentativa	52
2.2.3. Hacia procesos escriturales auténticos	55
2.2.4. Importancia de la Emancipación en la educación.	57
2.2.5. Un acercamiento a la semiótica de la literatura para la significación del discurso.....	60
2.2.6. Un modelo pedagógico cognitivo para el desarrollo el pensamiento crítico.62	
2.2.7. Una Secuencia Didáctica como propuesta de intervención pedagógica.	65
2.2.8. Sobre Escuela Nueva y Educación	66
2.2.9. Textos narrativos para persuadir: Parábolas bíblicas y fábulas	68

2.2.10. Relaciones transtextuales para abordar la dialogicidad en los textos literarios.....	70
2.3. MARCO LEGAL	71
2.3.1. Constitución Política de Colombia	71
2.3.2. Código del Menor	72
2.3.3. Ley General de Educación.	72
2.3.4. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana	72
2.3.5. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje	73
2.3.6. Derechos Básicos de aprendizaje	73
2.3.7. Competencias de Lectura Crítica	74
3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO.....	75
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	75
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO	76
3.3. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.....	79
3.4. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	80
4. PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	88
4.1. VALIDEZ	90
4.2. TRIANGULACIÓN.....	91
5. HALLAZGOS.....	95
5.1. EL QUEHACER PEDAGÓGICO; UNA TAREA CARENTE DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.....	96
5.1.1. Ausencia de una didáctica para los procesos lectores	97
5.2. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES: EJES FUNDAMENTALES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE METAS.....	101
5.2.1. Plan de área, meta clara para el desarrollo de la lectura crítica sin concretar.	102
5.2.2. Planeador de clase de Lengua Castellana.....	105

5.2.3. Material de trabajo docente, una herramienta sin consolidar	106
5.3. ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE ENTRADA PARA ANALIZAR NIVELES DE LECTURA.....	108
5.3.1. Prueba de lectura	108
5.3.2. Análisis del comportamiento lector desde las interacciones e intereses de los estudiantes	115
5.4. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL MAESTRO INVESTIGADOR	117
5.4.1. El aula y sus fenómenos característicos para la enseñanza y el aprendizaje	117
6. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	121
7. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA	145
7.1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.	145
7.2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA	147
7.3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.	151
7.4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	154
8. CONCLUSIONES.....	157
9. RECOMENDACIONES	161
BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXOS	168

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Esquemas para relaciones dialógicas entre los textos, elaborados por estudiantes de 2°, 4° y 5°	127
Ilustración 2. Esquemas para niveles de lectura elaborados por estudiantes de 1°, 2°, 3°, 4° y 5°	129
Ilustración 3. Esquemas para lectura crítica a partir de 9 técnicas de Daniel Cassany.....	132
Ilustración 4. Imagen representacional para explorar niveles de lectura	133
Ilustración 5. Versión en prosa de la fábula “La cigarra y la hormiga”	135
Ilustración 6. Texto bíblico para comparación semántica	136
Ilustración 7: Racimo asociativo elaborado por un estudiante de 4°	137
Ilustración 8. Reseña elaborada por una estudiante de 5°. Adaptación de la maestra.....	138
Ilustración 9. Proceso escritural de un estudiante de 5°	141
Ilustración 10. Productos finales: Portafolios, obra de teatro, banco de significados, propuesta didáctica y libro de fábulas	144

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Resultados prueba saber Lenguaje 3°. 2014 - 2015.....	25
Gráfica 2. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 3° 2014	27
Gráfica 3. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 3°. 2015	28
Gráfica 4. Resultados prueba saber Lenguaje 5° 2014 – 2015.....	29
Gráfica 5. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 5° 2014	31
Gráfica 6. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 5° 2015	32
Gráfica 7. Resultados ISCE de la Institución Educativa 2015	34
Gráfica 8. Resultados ISCE de la Institución Educativa 2016	35
Gráfica 10. Proceso de Triangulación	91

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Modelo de Investigación – Acción de Elliott.	78
Tabla 2. Organización de las Etapas de Investigación.....	80
Tabla 3. Modelo organizacional de la Secuencia Didáctica	124
Tabla 4. Rúbrica para coevaluación estudiantes 1° a 5° producción textual	142
Tabla 5. Rúbrica de la maestra para evaluar producción textual estudiantes 1° a 5°	143

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Entrevista Docente.....	168
ANEXO 2. Rubrica para Guías de trabajo Maestros de Escuela Nueva	169
ANEXO 3. Rubrica para Planeador de clase de Lengua Castellana	170
ANEXO 4. Rubrica para Plan de asignatura de Lengua Castellana	171
ANEXO 5. Prueba de lectura grado primero	172
ANEXO 6. Prueba de lectura grado segundo.....	181
ANEXO 7. Prueba de lectura grado tercero	192
ANEXO 8. Prueba de lectura grado cuarto	200
ANEXO 9. Prueba de lectura grado quinto.....	209
ANEXO 10. Formato Diario de Campo para indagación de saberes.....	220
ANEXO 11. Formato Diario de Campo para diagnóstico del maestro Investigador	221
ANEXO 12. Formato Diario de Campo para talleres investigativos.....	222
ANEXO 13. Consentimiento Informado.....	223
ANEXO 14. Categorías de análisis. Entrevista estructurada a maestros	225
ANEXO 15. Análisis Plan de Asignatura de Lengua Castellana.....	237
ANEXO 16. Análisis Planeador de Clase Lengua Castellana	238
ANEXO 17. Análisis Guías de trabajo Maestros de Escuela Nueva	239
ANEXO 18. Tabulaciones de la prueba de lectura	248
ANEXO 19. Análisis Diario de Campo Indagación de Saberes	254
ANEXO 20. Análisis Diario de Campo Entorno Físico – Espacial	259
ANEXO 21. Análisis Diario de Campo Clima y Ámbito Socio-Emocional.....	261
ANEXO 22. Análisis Diario de Campo - Procesos de Interacción	263
ANEXO 23. Análisis Diario de Campo Subculturas del Aula y la Escuela.....	268
ANEXO 24. Tabla de frecuencia para medición del producto escritural.....	269

ANEXO 25. Rejillas para evaluación y autoevaluación de la Secuencia Didáctica	270
ANEXO 26. Categorización y análisis de los diarios de campo de la aplicación de la propuesta.....	276
ANEXO 27. Certificado de finalización	299
ANEXO 28. Declaración del docente investigador	300
ANEXO 29. Consentimiento informado para el rector	301
ANEXO 30. Consentimiento informado	302

RESUMEN

TÍTULO: LECTURA CRÍTICA DESDE LA SEMÁNTICA COMPARATIVA DE TEXTOS BÍBLICOS Y LITERARIOS, COMO HERRAMIENTA EMANCIPADORA PARA MEJORAR LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA RURAL EN RIONEGRO SANTANDER*

AUTOR: YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN**

PALABRAS CLAVE: LECTURA CRÍTICA, COMPARACIÓN SEMÁNTICA, SECUENCIA DIDÁCTICA, ESCUELA NUEVA, GÉNEROS LITERARIOS

El documento presenta los hallazgos de una investigación - acción en una escuela pública rural. En este recorrido, “la didáctica en tanto disciplina teórica, y de la intervención¹, orientó la elaboración de una Secuencia Didáctica que desarrolló la lectura crítica para esta población que exige y requiere las mismas oportunidades de acceso al conocimiento frente al sector urbano y en palabras del Dr. Fabio Jurado Valencia “la diversidad textual y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección dialógica entre los textos puede garantizar la formación de un ciudadano con criterio”². Se aplicaron 14 Talleres Investigativos, que potenciaron la competencia comunicativa lectora en los tres niveles de lectura, a partir de algunas relaciones semánticas y dialógicas de transtextualidad propuestas por Gerard Genette, entre textos literarios y bíblicos, desde nuevas miradas de lectura contemporánea con “enfoque socio-cultural”³.

El proyecto culminó con la producción de veinticinco fábulas, desde el intertexto, hipotexto e hipertexto con el clásico Rin Rin Renacuajo del escritor colombiano Rafael Pombo. Los hallazgos encontrados giran en torno a la didáctica, la pedagogía, la práctica disciplinar, el trabajo en aula desde el sector rural y las políticas públicas que rigen el actual sistema educativo en Colombia, finalmente los lectores encontrarán las conclusiones que buscan dar pautas para futuras investigaciones y las recomendaciones específicas para la institución objeto de estudio.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora: Dayana Zuta Acuña, Magister en Pedagogía.

¹ PÉREZ, A. Mauricio. Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica La producción del Género Crónica para Participar de las Prácticas Discursivas del Periodismo Escrito: un ejemplo de Secuencia Didáctica (SD) para el Trabajo en el Aula.

² JURADO, V, Fabio. Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. UIS. 2016.

³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. EDITORIAL ANAGRAMA, S.A. 2006. p. 13.

ABSTRACT

TITLE: CRITICAL READING FROM THE COMPARATIVE SEMANTICS OF BIBLICAL AND LITERARY TEXTS, AS EMANCIPATORY TOOLS TO IMPROVE THE ARGUMENTATIVE CAPACITY OF STUDENTS OF A RURAL SCHOOL IN RIONEGRO SANTANDER

AUTHOR: YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN**

KEYWORDS: CRITICAL READING, SEMANTICAL COMPARISON, DIDACTIC SEQUENCE, NEW SCHOOL, LITERARY GENRES.

The document presents the process and findings of a research - action that involved teachers' voices of a public institution of the rural education system. In this course, "didactics as a theoretical discipline and as a discipline of intervention, backbone of the teacher's knowledge, guided the elaboration of a Teaching Sequence that developed the critical reading for this population that demands and requires the same opportunities of access to knowledge in front of the urban sector and in words of Dr. Fabio Jurado Valencia "the teachers' textual diversity and pedagogical formation oriented towards the dialogical intersection among the texts can guarantee the formation of a citizen with criterion".

Thus, 14 Research Workshops were designed and applied, which strengthened the reading communicative competence in the literal, inferential and intertextual critical levels, based on some semantic and dialogical relations of transtextuality proposed by "Gerard Genette", among literary texts and some biblical texts, from new looks of contemporary reading with "socio-cultural approach".

The project culminated in the production of twenty-five new versions of fables where students shared their narratives, respect for others and their own experiences, from hypotext and hypertext from the classic Rin Rin Tadpole of the Colombian writer Rafael Pombo, which were compiled by the teacher in a book and two versions represented by the students in a play. The findings revolve around didactics, pedagogy, disciplinary practice, classroom work from the rural sector and the public policies that govern the current educational system in Colombia. Finally, readers will find the conclusions that seek to give guidelines for future research and specific recommendations for the institution under study.

*Degree work

**Faculty of Human Sciences. School of Education. Master's Degree in Pedagogy. Director: Dayana Zuta Acuña, Master in Pedagogy

INTRODUCCIÓN

“Un buen profesor de lengua y literatura es un intelectual con experticia para buscar los vasos comunicantes entre las obras”.

Fabio Jurado Valencia.

En el campo disciplinar del lenguaje, los actos de leer y escribir no solo deben concebirse como procesos mecánicos de decodificación o alfabetización para ningún tipo de población, ya que “un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente y saber escribir de manera auténtica para saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y las heterodoxias”⁴.

La propuesta de investigación se construyó a la luz de la anterior concepción, de algunos documentos oficiales del MEN y de algunas teorías fundamentales para la consolidación de un verdadero proyecto político educativo; teóricos importantes que miraron la periferia de contextos escolares, que tienen la visión de una educación equitativa, consiente y transformadora como son: Daniel Cassany, Michéle Petit, Paulo Freire, David Cooper, Frida Díaz y Fabio Jurado, entre otros.

En un primer momento, se plantea el problema de investigación, la justificación del mismo y los objetivos que constituyen los alcances y delimitaciones para el maestro investigador. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico, legal y conceptual que sustentó la aplicación normativa de la investigación, seguida de la descripción del contexto y campo de acción, donde la misma tuvo lugar. A continuación, se observan las técnicas e instrumentos de recolección de información que desde el enfoque Cualitativo, le permitieron a la metodología

⁴ JURADO, V. Fabio. El derecho a los aprendizajes “básicos”: la lectura crítica en la educación para la democracia. Fabio. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Sobre los aprendizajes fundamentales, 2016. p. 52.

Investigación Acción, penetrar, observar, analizar y reflexionar las prácticas pedagógicas escolares que emergen desde el lenguaje, la literatura y el discurso en la relación maestro – alumno, diagnosticar una problemática para teorizarla, cualificarla y transformarla.

En este ejercicio investigativo se utilizaron técnicas como: entrevistas, análisis documental y observación participante; desde instrumentos como entrevistas, diarios de campo y pruebas de lectura para analizar, reflexionar y categorizar a partir de un diagnóstico el problema a intervenir, construidas por 7 docentes que conforman un Colectivo de Línea Investigación en Lenguaje, entre los 43 becarios del Ministerio de Educación Nacional, aspirantes al título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, en un espacio donde sus voces y narrativas son reflexionadas y comparten sus metodologías y experiencias pedagógicas para construir esta propuesta.

Gracias al diálogo de la literatura y sus correlaciones de sentido y significado con otros géneros discursivos, se diseña y aplica una secuencia didáctica con 14 Talleres Investigativos, que potenciaron la Competencia comunicativa de los estudiantes, desarrollaron habilidades de comprensión lectora y exploraron relaciones semánticas dialógicas basadas en el legado del francés Gerard Genette con lecturas de tres géneros literarios: narrativo, lírico y dramático, y algunos textos bíblicos , atendiendo a las nuevas miradas de los procesos de lectura contemporánea con “enfoque socio-cultural”⁵ que son incluidos para abordar la temática del tercero y cuarto periodo del año lectivo escolar 2016 (momento en el que se aplica la propuesta).

La investigación reflexionó por una parte sobre la necesidad de transponer a la literatura como una posibilidad de diálogo y encuentro para la búsqueda, interpretación y la significación de las diversas culturas inmersas en los textos, y

⁵ CASSANY. Op. cit., p.13.

por otra parte, sobre la imperancia de aplicar estrategias didácticas significativas en contextos rurales de Escuela Nueva que intervengan de manera positiva en la posición del discurso del estudiante frente a los demás discursos que recibe constantemente, donde se constituya como un actor reflexivo, participativo que fortalece y construye su sentido común a partir del diálogo de saberes en su entorno.

Por lo tanto, se configuró una Secuencia Didáctica que propuso fortalecer las diferentes competencias lingüísticas, realizar con los estudiantes el andamiaje por los niveles de lectura literal e inferencial hasta lograr desarrollar el crítico intertextual; en diversos contextos de análisis y reflexión en que estos textos se nutren, se configuran, propinan e inspiran diversas, positivas y emotivas miradas para fomentar con ello su capacidad argumentativa y de esta manera, superar las limitantes o “brechas de oportunidad y de acceso equitativo al conocimiento”⁶ que tienen los estudiantes de Escuela Nueva de una institución educativa oficial en el municipio de Rionegro Santander.

Finalmente, el lector encontrará el análisis y reflexión, que surge de la maestra investigadora, después de poner en práctica dicha propuesta y sus recomendaciones y conclusiones.

⁶ ZUTA A, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2014.

1. PROBLEMA

1.1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La calidad de la educación es un compromiso del sistema educativo y de todos sus actores y uno de los retos para lograrlo es desde sus aulas, pues en ellas, maestros y estudiantes tejen saberes desde la teoría, sus reflexiones y las narrativas del contexto; de este modo el maestro se constituye como sujeto intelectual idóneo que fundamenta los métodos necesarios para desarrollar las competencias fundamentales, y para el caso del área del lenguaje como eje transversalizador de las áreas del saber, la potencialización de una competencia literaria para la adquisición de un “saber surgido de la experiencia de la lectura de las obras mismas”⁷, a través de los cuales se inserten las demás competencias, según las orientaciones de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica y poética con la lectura de textos narrativos, líricos y dramáticos.

En este sentido, “la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección dialógica entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, es decir, la formación de un ciudadano con criterio”⁸, y la didáctica del maestro es pieza fundamental para lograr estos objetivos, sin ella, los procesos en el aula seguirán siendo vacíos, sin intencionalidad y sentido para los estudiantes. El Ministerio de Educación Nacional, responsable del sistema educativo colombiano, le apuesta al proyecto “Educación de Calidad”⁹, propósito que se

⁷ MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio, 1998. p. 74.

⁸ JURADO, V. Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. UIS. Bucaramanga, 2016. p. 2.

⁹ MEN. Revista. Altablero. El periódico de un país que educa y que se educa. No. 2. Marzo de 2001. Se concibe la educación como la vía que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.

desdibuja a la falta de una mejor inspección de la realidad en las aulas para satisfacer sus diversas necesidades; puesto que la mayoría de ellas no cuentan con dotación de equipos de cómputo y conectividad, infraestructura adecuada, el material didáctico es básico y hasta obsoleto para las actuales exigencias en las diversas áreas del conocimiento y los maestros organizan sus prácticas con el material que tienen a su alcance, el cual es limitado y en algunos casos nulo.

Cabe aclarar que gracias a los proyectos “Leer es mi cuento y Plan Semilla” se han dotado algunas instituciones con textos de distintos géneros, sin embargo, no llega a todas las escuelas, la alimentación de los bancos de textos auténticos no es constante, los recursos que llegan a las instituciones educativas son escasos y deben ser destinados a otros tipos de necesidades tales como: planta y equipo de ayuda audiovisual, muebles y enseres de oficina, equipos de comedor y cocina, entre otros.

De igual forma, los beneficios que el sistema educativo ofrece (proyectos relacionados con las disciplinas de la literatura, el arte y la cultura), no llegan hasta estas regiones, quizás, porque el área rural se debe conformar con aprendizajes básicos que no propongan ningún tipo de transformación en sus estudiantes y de este modo, esta población siga siendo pasiva frente a lo que sucede a su alrededor sin tomar una postura de ciudadanía activa y crítica.

Dejando a un lado la responsabilidad de los entes gubernamentales para consolidar este proyecto político de calidad, y pasando a los objetivos del currículo que tienen las instituciones educativas y maestros, se procedió a revisar, en primer momento, la situación actual de la institución pública rural a intervenir, donde se encuentran matriculados 32 niños en preescolar, 266 en básica primaria (1º a 5º), 95 en básica secundaria (6ª a 9º) y 25 en media vocacional (10º a 11º) para el año lectivo 2016. Esta matrícula está inmersa en 15 sedes de las veredas aledañas a la sede principal; en cada sede, a excepción de dos, solo

hay un docente atendiendo a todos los grados y en algunas, el maestro debe preparar su clase para 30 estudiantes.

Según el PEI de la institución, se atienden los estudiantes de básica primaria con la metodología Escuela Nueva, donde la mayoría de los maestros se apoyan en las guías que llevan por nombre Escuela Nueva Escuela Activa y sus correspondientes adaptadores de guías y los textos llamados Proyecto SÉ donados por el MEN, pero a falta de acceso a internet para la lectura en la pantalla y de textos auténticos en la mayoría de escuela rurales, “la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales son muy limitados”¹⁰ y si la didáctica del maestro solo gira en torno a ellos.

Con respecto al contexto de intervención para esta investigación, la sede rural cuenta con 25 niños con edades entre los seis y los doce años, desde el grado preescolar hasta el grado quinto de básica primaria para el año 2016 y para este año recibe a 32 estudiantes en su aula. Esta institución en específico posee diversas problemáticas que valen la pena ser analizadas dentro de esta investigación. En primer lugar, se caracteriza por ser una población flotante debido a la emigración de sus familias buscando constantemente oportunidades de trabajo en diferentes lugares del municipio de Rionegro y Bucaramanga, por lo tanto, la misma varía durante todo el año lectivo. Este fenómeno social impide que en muchos casos se dé el aprendizaje y la enseñanza de manera procesual.

En segundo lugar, la experiencia de muchos maestros de Escuela Nueva se socializa en espacios de reflexión colectiva, la cual evidencia la riqueza de un trabajo colaborativo y comunitario. Sin embargo, la problemática radica con respecto a su práctica pedagógica en el aula, desde la cual, por un lado se observa que debido a la cantidad de estudiantes y la diversidad de grados

¹⁰ JURADO, V. Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación docente en lenguaje. UIS Bucaramanga, 2016. p. 4.

atendidos por un solo docente, ocasiona que el acompañamiento por grupos o individual sea escaso, presentándose desmotivación y desinterés en el desempeño de actividades académicas; igualmente, la problemática de las dificultades de aprendizaje en los diferentes grados ocasiona la repitencia y propicia el atraso de estos estudiantes quienes necesitan un tiempo especial de acompañamiento y la práctica de diversas actividades enfocadas a superarlas, finalmente, la ausencia y seguimiento de proyectos pedagógicos con objetivos y metas concretas hacia el desarrollo de las diversas habilidades del lenguaje son escasos o nulos para este tipo de población.

Por ende, las dificultades y fracasos en esta área del saber le impiden al estudiante leer, comprender el mundo y construir nuevo conocimiento desde sus vivencias; la participación activa del docente en el conocimiento así como la puesta en marcha de diversas estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de la lectura crítica se imposibilita si se continúa con prácticas de aula monótonas y desactualizadas, puesto que las mismas deben girar en torno a objetivos concretos de aprendizaje, y uno de ellos “debe centrarse en la formación del pensamiento crítico desde los primeros años escolares que favorezca el desarrollo de la autonomía en los alumnos”¹¹.

En este sentido, Jacques Boisvert resume que “el pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual”¹² y las instituciones educativas se enfrentan a lecturas de grandes retos tecnológicos y comunicativos que se deben abordar con una mirada reflexiva, dialógica y eficiente para desarrollar las facultades intelectuales de las personas.

¹¹ BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México, 2004. p. 28.

¹² *Ibid.*, p. 25.

Análogamente, la argumentación es una función importante del lenguaje y su dominio es preponderante para la educación ya que se postula como un tipo de discurso basado en la exposición de un punto de vista que se destaca y se justifica, tratando de convencer a uno o varios interlocutores de su valor. Afirma Anna Cros que el docente en la clase utiliza dos grandes estrategias discursivas:

"las que tienen una orientación fundamentalmente explicativa, que suelen utilizarse para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos; y las que tienen una orientación fundamentalmente argumentativa, que suelen encaminarse, por un lado, a actuar sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos, orientando la interpretación y el significado de lo que se enseña; y por otro lado, a generar o aumentar el interés y la implicación de los estudiantes hacia los contenidos y hacia la persona que los imparte."¹³

Por otro lado, pero no menos importante, fue necesario analizar los resultados de la prueba Saber que tiene como propósito principal “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo”¹⁴. Esta herramienta de evaluación le permite a las Instituciones Educativas observar los resultados, analizar los factores asociados a los desempeños de los alumnos, así como sus destrezas, habilidades y falencias para actuar de manera eficaz sobre ellas.

A continuación se realizó en un primer momento, un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los años 2014 y 2015 para el grado 3º de Básica Primaria en el área de Lenguaje con respecto a la prueba mencionada anteriormente y se presentó el consolidado correspondiente en el cual se encontró lo siguiente: en el

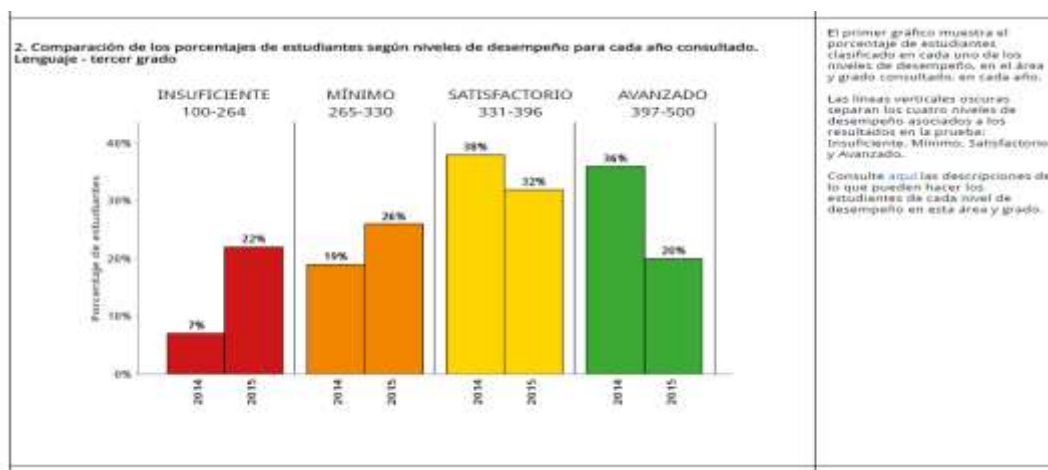
¹³ CROS, Ana. Citado por Fernando Trujillo en su blog: De la enseñanza como arte de la argumentación. Profesor de la Universidad de Granada en la facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. <http://www.educacontic.es/blog/de-la-ensenanza-como-arte-de-la-argumentacion> 2003

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3 Y 5. Disponible en: <http://www2.icesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx> (Consultado el 18 de Junio de 2016)

año 2014, un 7% de los estudiantes pertenecientes al grado mencionado anteriormente se ubicó en el nivel INSUFICIENTE y se elevó un 22% el porcentaje para el año 2015, lo que indicó un aumento sustancial desfavorable, debido a que en este nivel, los estudiantes no logran superar las preguntas de menor complejidad.

En el mismo grado un 19% de los estudiantes se ubicó en el nivel MÍNIMO para el año 2014 en comparación con un 26% para el 2015, lo que indicó de igual manera un gran retroceso. En este nivel el estudiante “ubica información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, establece relaciones temporales ordenados en linealidad, recupera información explícita y local, reconoce siluetas textuales cuando le son familiares, identifica la intención comunicativa y su comprensión textual está condicionada a la presentación continua de la información”¹⁵, es decir, este nivel representa al Literal, que permite comprender lo que el autor de un texto desea comunicar de manera explícita, desde las palabras empleadas, las oraciones hasta llegar a los párrafos llenos de las ideas del autor.

Gráfica 1. Resultados prueba saber Lenguaje 3°. 2014 - 2015



Fuente: MEN. ICFES Prueba Saber 3, 5 y 9, 2014, p. 1.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3 Y 5. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579>

En el nivel SATISFACTORIO, se ubicó un 38% de los estudiantes en el año 2014 y un 32% para el 2015, lo cual mostró de nuevo un resultado desfavorable. En este nivel, además del desempeño en el nivel anterior, el estudiante debe estar en la capacidad de “leer y comprender tipos de textos especialmente narrativos e informativos, identificar su estructura e intención comunicativa explícita e implícita, utilizar la información del contexto, incorporar elementos sintácticos, marcas textuales simples y conectores”¹⁶, es decir, este nivel representa al Inferencial, en donde se comprende lo que el autor quiere decir con el texto de manera implícita.

Finalmente, en el nivel AVANZADO para el grado tercero, se ubicó un 36% de los estudiantes en el 2014 y un 20% para el año 2015, en donde se puede evidenciar el retroceso y las dificultades que tuvieron los estudiantes de acuerdo a los resultados obtenidos en los niveles ya mencionados al enfrentar la prueba saber durante los últimos dos años. Además de alcanzar lo descrito en los dos niveles anteriores, el estudiante debe lograr una comprensión global y funcional del lenguaje de textos narrativos e informativos, “realiza comparación de textos según el propósito, prevé contenidos, propósitos, tipos de texto y actos de habla en una situación de comunicación y en un contexto cotidiano”¹⁷ además de utilizar la sintaxis para darle sentido y precisión al texto, con lo cual se logra hacer un acercamiento al nivel crítico-intertextual que persigue esta propuesta de investigación.

La prueba describe además, el nivel de los estudiantes que obtuvo en el 2014 y 2015, en cuanto a las dos Competencias que se evalúan al interior de la misma: Comunicativa-escritora, referida a “la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), para que sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y que permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre

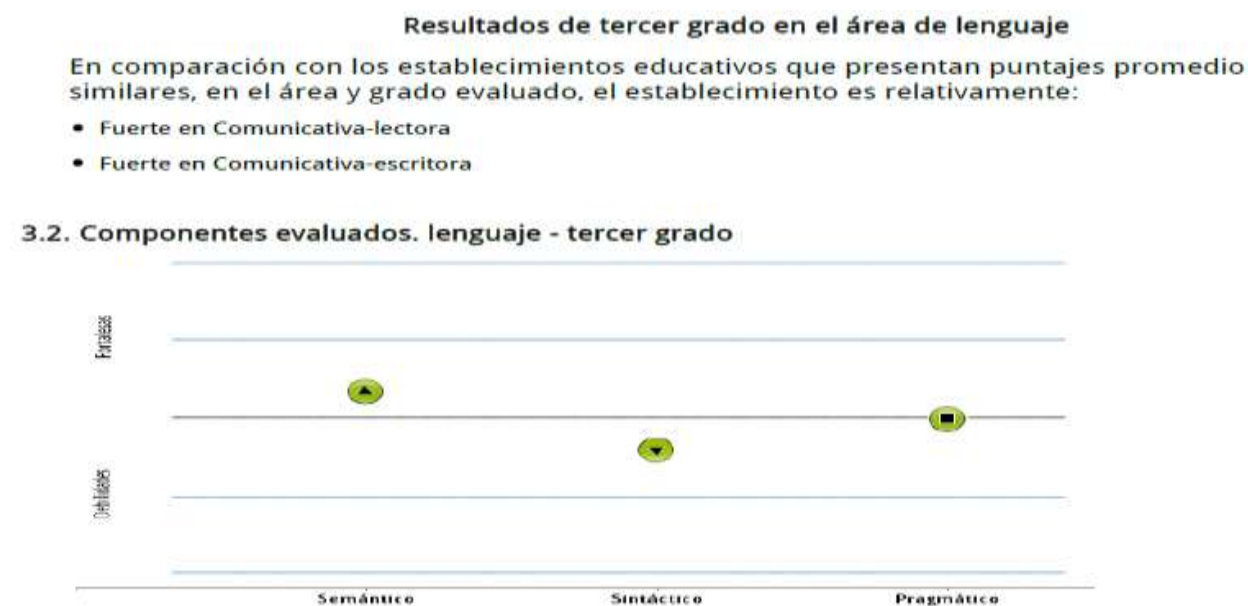
¹⁶ Ibid., p. 2.

¹⁷ Ibid., p. 3.

los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativa¹⁸ y la Comunicativa-lectora que explora el comportamiento lector e interpretativo en los estudiantes con los diferentes tipos de textos, su comprensión implícita y explícita, relaciones entre las diferentes temáticas, realización de inferencias, conclusiones y la apropiación de posturas argumentativas con respecto a la información que obtiene del texto.

Para el año 2014, los resultados en las competencias mencionadas, se obtuvo un desempeño fuerte, tal y como se observa en la gráfica 2. Para el 2015, la competencia lectora fue débil, mientras que la escritora se mantuvo en desempeño fuerte.

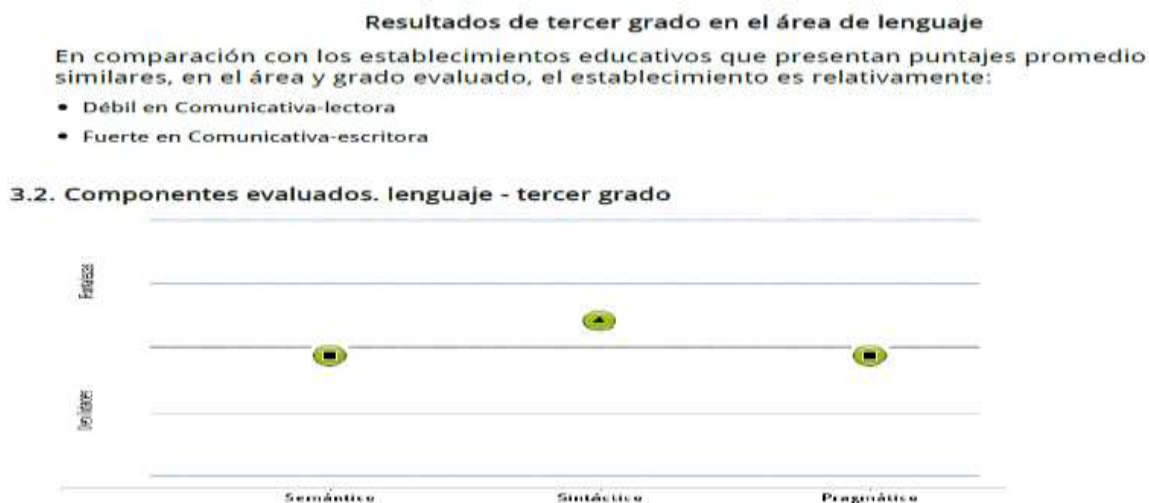
Gráfica 2. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 3° 2014



Fuente: MEN. ICFES Prueba Saber 3, 5 y 9, 2014. p. 7.

¹⁸ Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. p. 16.

Gráfica 3. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 3°. 2015



Fuente: MEN. ICFES Prueba Saber 3, 5 y 9, 2015. p. 7.

En cuanto a las competencias mencionadas anteriormente, la prueba las evalúa desde tres componentes transversales, tal y como se observan en la gráfica 2 y 3: uno sintáctico, relacionado con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión; en la cual, el estudiante debe identificar la estructura explícita e implícita del texto, las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Para el 2014, este componente presentó debilidad y para el 2015 se fortaleció.

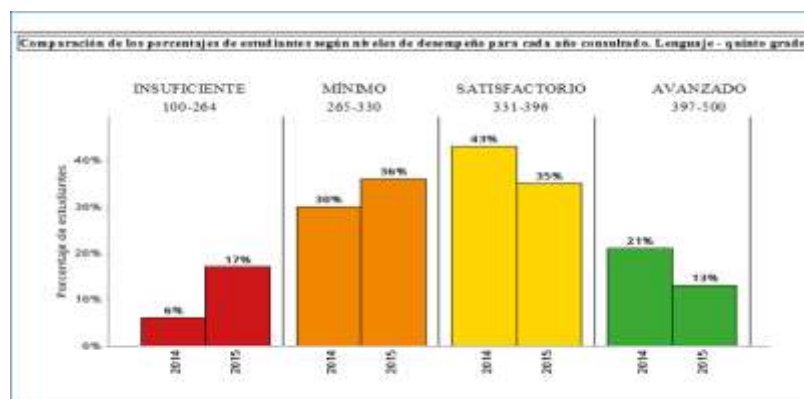
El segundo componente es el pragmático referido “al análisis de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione”¹⁹, y tiene que ver con el para qué en función de la situación de comunicación, el reconocimiento y uso de reglas contextuales, intencionalidades, variables del contexto como el componente ideológico, político y variables dialectales presentes en los actos comunicativos.

¹⁹ MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio, 1998. p. 74.

Para el año 2014, este componente se mantuvo en comparación con los establecimientos educativos con promedios similares; lo mismo se puede para el año 2015. Finalmente, el componente semántico hace referencia al sentido del texto desde su significado y cómo es apropiado por el estudiante. “Se analiza la forma como el hablante o escritor se refiere al mundo, lo clasifica, establece relaciones lógicas de causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, parte-todo, etc.”²⁰, en donde el lenguaje comunica y resignifica las relaciones entre los autores, el texto y el contexto, es decir; una función del lenguaje desde la significación. Para el año 2014, este componte fue fuerte mientras que, en el 2015, presentó debilidad con respecto al año anterior.

Posteriormente, se realizó el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los años 2014 y 2015 para el grado 5º de Básica Primaria en el área de Lenguaje con respecto a la prueba mencionada anteriormente y se presenta el consolidado correspondiente en el cual se encontró lo siguiente: en el año 2014, un 6% de los estudiantes pertenecientes al grado mencionado se ubicó en el nivel INSUFICIENTE y se elevó un 17% el porcentaje para el año 2015, lo que indicó un aumento sustancial desfavorable, similar al grado tercero para este nivel en donde los estudiantes no logran superar las preguntas de menor complejidad.

Gráfica 4. Resultados prueba saber Lenguaje 5º 2014 – 2015



Fuente: MEN. ICFES Prueba Saber 3, 5 y 9, 2014. p. 1.

²⁰ Ibid., p. 76.

En el mismo grado 30% de los estudiantes se ubicó en el nivel MÍNIMO para el año 2014 en comparación con un 36% para el 2015, lo que indicó de igual manera un gran retroceso. En este nivel el estudiante “logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos)”²¹. Además, el estudiante responde a propósitos claros de comunicación mediante la selección de las tipologías textuales en donde tiene en cuenta un interlocutor posible y tiene en cuenta la cohesión en las oraciones. Este nivel explora los niveles de lectura literal e inferencial.

En el nivel SATISFACTORIO, se ubicó un 43% de los estudiantes en el año 2014 y un 35% para el 2015, lo cual mostró de nuevo un resultado desfavorable. En este nivel, además del desempeño en el nivel anterior, el estudiante debe estar en la capacidad de “superar la comprensión superficial de los textos cortos de carácter cotidiano, comprender su globalidad, reconocer el tema, categorizar, deducir e inferir y caracterizar personajes”²², es decir, este nivel representa al Inferencial explicado anteriormente.

Finalmente, en el nivel AVANZADO para el grado quinto, se ubicó un 21% de los estudiantes en el 2014 y un 13% para el año 2015. Se evidencia, al igual que en el grado tercero, el retroceso y el bajo porcentaje de estudiantes en este nivel; quienes además de alcanzar lo descrito en los dos niveles precedentes, debe comprender y comparar la información entre varios textos. Aquí el estudiante “hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido y define palabras a partir de él; explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del autor.”²³, con

²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3 Y 5. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579>

²² *Ibid.*, p. 2.

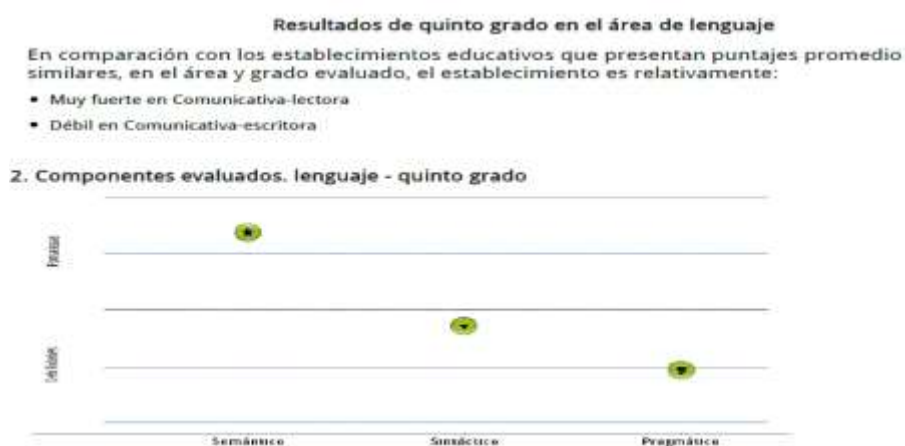
²³ *Ibid.*, p. 3.

lo cual se logra hacer un acercamiento al nivel crítico-intertextual que persiguió el presente proyecto de investigación.

En los resultados para el grado 5º de la básica primaria del año 2015, la prueba saber en el área de lenguaje arrojó que un 43% de los estudiantes se encuentra en nivel SATISFACTORIO, es decir; menos de la mitad de la población. En un nivel MÍNIMO se encuentra un promedio de 30% de los estudiantes y respectivamente un 21% en nivel AVANZADO y un 6% en nivel INSUFICIENTE. Para este grado, se observan debilidades en cuanto a la competencia Comunicativa – escritora, referida a “la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos e implica una relación dinámica entre estos y el lector”²⁴.

Asimismo, se analiza el consolidado del grado 5º en cuanto a la competencia Comunicativa-lectora, que para el año 2014 se obtuvo un desempeño muy fuerte, tal y como se observa en la gráfica 5. Para el 2015, se bajó el rango a fuerte en esta competencia, tal y como lo muestra la gráfica 6.

Gráfica 5. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 5º 2014

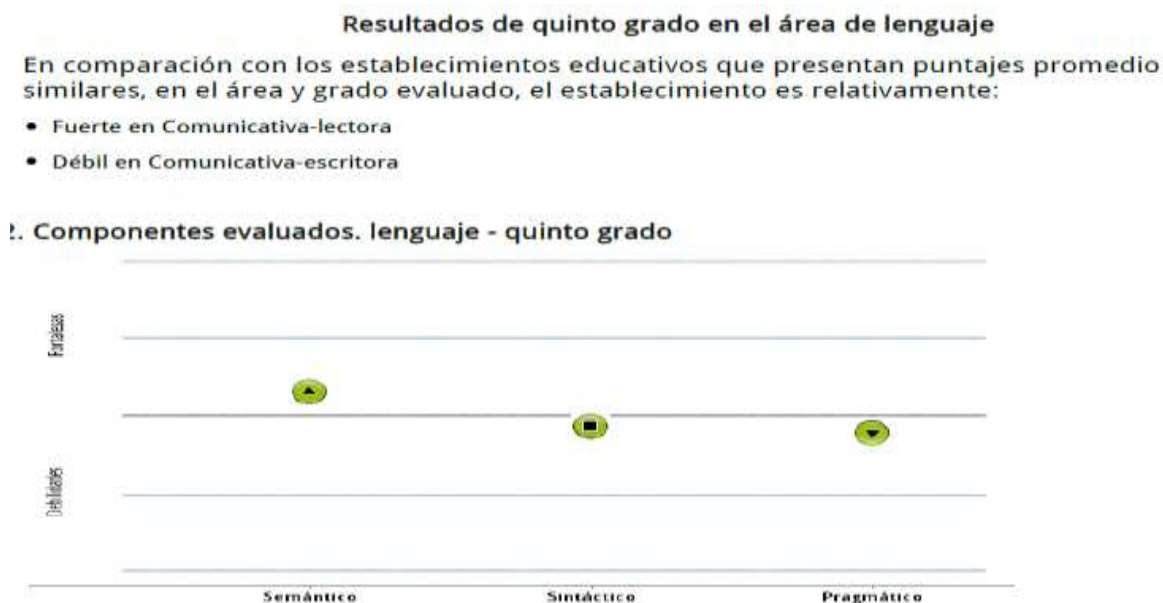


Fuente: MEN. ICFES Prueba Saber 3, 5 y 9, 2014. p. 7.

²⁴ Ibid., p. 16.

Por otro lado, la Comunicativa-escritora para los dos años analizados, obtuvo un desempeño débil y lo anterior se tuvo en cuenta en el proceso didáctico de la presente investigación, ya que a través del desarrollo de estrategias para desarrollar lectura crítica, se incluyeron dos sesiones de producción escritural desde el enfoque cognitivo para la composición propuesto por Daniel Cassany y Frida Díaz, el cual se encuentra especificado en el marco conceptual, y por intermedio de este, se enseñó a los estudiantes el proceso escritural de una tipología textual narrativa que surgió a través de la comparación de textos.

Gráfica 6. Resultados de los componentes evaluados prueba saber Lenguaje 5° 2015



Fuente: MEN. ICFES Prueba Saber 3, 5 y 9, 2015. p. 7.

En cuanto al desempeño en los tres componentes transversales mencionados anteriormente, se observa lo siguiente: el sintáctico para el año 2014 presentó debilidad tal y como lo muestra la gráfica 5 y para el 2015 fue correspondiente en comparación con los establecimientos educativos con puntaje similares; el pragmático para el año 2014 y 2015 fue muy débil y, finalmente el semántico en el

2014 fue muy fuerte del mismo modo que en el 2015, tal y como lo muestran las gráficas 5 y 6.

Con base en los anteriores resultados se pudo observar en términos generales, que los resultados son desfavorables entre los dos años analizados, pues se observó un desmejoramiento en los procesos; más de la mitad de los estudiantes en los grados analizados, solo llegaron al primer nivel de lectura definido como el “literal” referido a la capacidad de transcribir o parafrasear el texto, con respecto a las categorías para el análisis de comprensión lectora contempladas en los Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana. El porcentaje restante presentó dificultad para avanzar a los siguientes niveles que son el “inferencial” referido a la capacidad de establecer relaciones y asociaciones entre los significados del texto y el crítico intertextual en donde se activan todos los saberes para conjeturar y evaluar lo que dice el texto, los cuales conllevan a formar un lector crítico.

Acto seguido, se analizó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual evidencia el desempeño de las instituciones y es la herramienta principal de reflexión pedagógica en el Día de la Excelencia²⁵. Este instrumento de evaluación ha sido cuestionado por muchos maestros, puesto que ignora problemáticas que verdaderamente vive el docente en las aulas (ya mencionadas con anterioridad) y que deben ser tenidas en cuenta al hablar de una verdadera evaluación y mejoramiento de la calidad educativa en las Instituciones.

El ISCE emite un reporte anual sobre cada una de las Instituciones Educativas en sus niveles de Básica primaria, Básica Secundaria y Media. Para el año 2015, la institución se ubicó en la escala de valoración 6.19 en básica primaria (1,81 progreso, 2,81 desempeño, 0,79 eficiencia y 0,77 ambiente escolar) con respecto

²⁵ El ICSE es un documento propuesto por el MEN para analizar en una Institución el Día de la Excelencia Educativa (Día E) con el fin de descubrir y fijar metas de progreso, que el establecimiento educativo debe consignar como vía para el mejoramiento de las debilidades al interior de sus componentes.

a 5,1 Promedio Nacional y 5,6 como promedio en la Entidad Territorial Certificada. En la básica secundaria registró un 3,8 (0,00 progreso, 2,29 desempeño, 0,77 eficiencia y 0,75 ambiente escolar) con relación al Promedio Nacional que fue de 4,9, se observa bajo, y 5,5 en la Entidad Territorial certificada, tal y como se evidencia en la siguiente gráfica:

Gráfica 7. Resultados ISCE de la Institución Educativa 2015



Fuente: Colombia aprende. La red del conocimiento. Pág. 1

El reporte de la excelencia para el 2016 registró para el nivel de Básica primaria un valor de 5,0 por debajo del Promedio Nacional de 5,42 y 5,64 en la Entidad Certificada, arrojando un descenso con respecto a los resultados del 2015, con respecto al progreso (0,75) y el desempeño (2,52) a nivel de institución, en el cual la eficiencia y el ambiente escolar se mantuvo. En la básica secundaria registró un 3,96 por debajo del Promedio Nacional que fue de 5,27 y 5,45 en la Entidad Territorial Certificada, notándose un leve incremento con respecto al año 2015 en cuanto a la eficiencia que fue de 0,96 y el ambiente escolar con un 0,78 en la escala de valoración de la Institución Educativa, tal y como se evidencia en la siguiente gráfica:

Gráfica 8. Resultados ISCE de la Institución Educativa 2016



Fuente: Colombia aprende. La red del conocimiento. Pág. 1

Por consiguiente, surge la importancia de una enseñanza didáctica de la argumentación desde la lectura crítica, y a través de la literatura desde su componente semiótico “se propone considerar el diálogo entre los textos”²⁶ en contextos auténticos y significativos para los estudiantes de la Escuela Nueva (multigrado) desde los primeros grados de escolaridad, que desarrolle este nivel de lectura importante para la educación de hoy. Se espera que a partir de esta estrategia didáctica se entrelacen diversas estrategias y actividades de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, cuyo objetivo es un resultado o un producto, en este caso, un texto persuasivo de lectura crítica.

Finalmente, la habilidad de argumentar debe abordarse “desde el desarrollo de un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad y la apropiación de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura se constituye en contenido fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar,

²⁶ JURADO, V. Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. UIS. Bucaramanga, 2016. p. 6.

participar y construir una sociedad democrática y plural”²⁷ a partir del diálogo con la literatura y la posibilidad de recrear y ampliar su visión de mundo. Como consecuencia de lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué entiende el maestro de escuela nueva por lectura crítica?

¿Cómo están enseñando los maestros de escuela nueva a leer de una manera crítica?

¿Cuál es la dificultad para desarrollar lectura crítica en las escuelas multigrado del sector rural?

¿Qué estrategias didácticas permiten el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes en la escuela multigrado del sector rural?

¿Cómo la calidad de las prácticas pedagógicas permite el mejoramiento de la lectura crítica como medio emancipatorio de la población rural?

Surge aquí la pregunta de investigación ¿Cómo desde una secuencia didáctica basada en la semántica comparativa de textos bíblicos y literarios, se puede desarrollar la Lectura Crítica de los estudiantes de escuela multigrado del sector rural?

1.2. JUSTIFICACIÓN

El modelo “Escuela Nueva Activa fue diseñado en Colombia a mediados de los 70’s por Vicky Colbert de Arboleda, Beryl Levinger y Óscar Mogollón” ²⁸ para atender a niños de primaria del sector rural, el cual ha pasado por ciertas etapas. En sus inicios, pasó de ser una escuela tradicional atendida por géneros, un día niños y al siguiente las niñas y solo se certificaba hasta el grado tercero de

²⁷ Estos dos aspectos son desarrollados en la Investigación: Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia Didáctica por Verónica Sánchez, Joaquim Dolz y Ana María Borzone.

²⁸ Formación Escuela Nueva, Volvamos a la gente. <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html> (Consultado el 16 de febrero de 2017)

primaria; para completar la etapa los estudiantes debían desplazarse hasta las cabeceras municipales.

Para dar solución a las diversas problemáticas de educación Rural (población diversa, cinco grados en una sola aula, falencia de materiales, bajo nivel académico) se implementó esta metodología apoyada en distintos elementos (guías, mobiliario y material didáctico complementario) que contribuyó a un aprendizaje integral; es así como nace la figura de maestro multigrado como facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En materia metodológica y didáctica, hacia los 80's y 90's, el Estado colombiano realizó una gran inversión para implementar este sistema a nivel nacional, y es cuando "un grupo de pedagogos de la Universidad de Pamplona, basados en las teorías de la Escuela Activa (María Montessori, John Dewey y Ovidio Decroly) diseñaron unas guías para que los niños que ya sabían leer y escribir pudieran tener una ruta de aprendizaje autónomo con una serie de actividades didácticas"²⁹.

A partir de ahí, el trabajo institucional de los maestros se ha centrado en la elaboración de adaptaciones de guías como un intento de mejoramiento didáctico que poco evidencian una apropiada articulación de una verdadera función del lenguaje hacia el desarrollo de una competencia significativa que involucre las habilidades y factores³⁰ propuestas en los Estándares Básicos de Competencia para el área, los Lineamientos curriculares de Lenguaje y demás documentos teóricos e investigativos que han surgido en estos últimos años para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula. En la actualidad, se han realizado intentos de mejoramiento en cuanto al aumento cuantitativo de aulas, planta docente y dotación, lo que amplió notoriamente la cobertura del sistema, sin desconocer que muchas de estas intenciones se han venido desdibujando.

²⁹ COLOMBIA APRENDE. Qué es Escuela Nueva. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html> (Consultado el 20 de febrero de 2017)

³⁰ Los cinco factores a través de los cuales se manifiesta el lenguaje son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

Para Emilia Ferreiro, “la lectura y la escritura son construcciones sociales y cambian al ritmo que evolucionan las comunidades”³¹. Entonces, los anteriores procesos no deben considerarse como solo tareas lingüísticas de decodificación y la fonética de las palabras, pues el acto de leer y escribir cobra sentido cuando se aborda en su totalidad, desde lo sociocultural, desde los intereses del estudiante y su significancia en un contexto.

En consecuencia, urge una propuesta que coadyuve a la solución de estas problemáticas desde un enfoque sociocultural dado que el docente no puede seguir relegando la responsabilidad de indagar las prácticas de aula a disciplinas como la psicología o la sociología, su función debe ser la de “amalgamar en una misma persona ambas funciones: la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa”³², en donde se podrá institucionalizar la investigación.

En este sentido, “una Secuencia Didáctica debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados”³³ que tenga en cuenta contenidos significativos para los estudiantes a partir de estrategias metodológicas cooperativas, las cuales deben representar un reto de aprendizaje para ellos, y el maestro rural desde su práctica está consiente que ni los textos, ni las guías de Escuela Nueva logran integrar estas necesidades educativas, además, no se evidencian investigaciones anteriores que involucren este tipo de configuraciones para desarrollar lectura crítica en este sector.

Se necesita que el maestro revise sus conceptos sobre lectura crítica y los fortalezca desde la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, en

³¹ Citado por CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Bogotá. Editorial Anagrama, S.A, 2006. p. 7.

³² WOODS, Peter. *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós, 1987. p. 16.

³³ PÉREZ A., Mauricio. Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. Docente Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Texto publicado en: *La Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, 2005. p. 5.

donde se tenga en cuenta el estudiante como eje central del proceso, además de sus pre saberes, necesidades, dificultades, expectativas, metas y sueños, con miras a superar las dificultades que surgen en la práctica pedagógica del sector rural en los ámbitos de la lectura crítica, en donde los estudiantes interpreten la lectura “como una herramienta de emancipación, como un poder; el poder de decir, el poder de emanciparse y emancipar”³⁴, a través de sus experiencias y las narraciones halladas en los textos, con las cuales construye sentido al mundo que lo circunda.

A partir de ello, se pretende que el estudiante compare y establezca con el lenguaje, relaciones semánticas de significado y sentido dado que los diversos textos aluden a una tipología textual y una función comunicativa, ya que “el conocimiento de que los textos pueden asumir una amplia variedad de géneros y estructuras textuales, son producidos por autores que tienen propósitos comunicativos y variados”³⁵. De lo anterior se argumenta que aunque cada tipología textual tiene una función específica no hay textos puros y “un tipo de texto no necesariamente cumple la misma y única función comunicativa en todos los casos y que, en cambio, se pueden emplear tanto para funciones persuasivas, como para expresivas e informativas”³⁶.

Esta investigación, por ende, asume que “la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector. Éste es el fundamento denominado enfoque sociocultural”³⁷. Lo anterior sustenta el esfuerzo por desarrollar lectura crítica a partir de diversas comparaciones especialmente entre fábulas, muy predilectas para los estudiantes y otros textos literarios como: poema, cuento, guion teatral y cuento, entre otros,

³⁴ PRIETO, M. La lectura como herramienta para la emancipación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Escuelas día a día. Agenda de lectura y escritura en el aula. Beatriz Actis, Argentina, 2012. p. 59.

³⁵ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 227.

³⁶ MEN ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, 2010. p. 18

³⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. Editorial Anagrama, S.A, 2006. p. 13.

frente a algunos textos bíblicos como los proverbios, citas bíblicas y parábolas, esta últimas entendiéndose como composiciones literarias en la que una narración breve, real o ficticia, ilustra una verdad moral o espiritual; algunas también en forma de símil, con las que Jesucristo enseñó acerca del reino de Dios exigiendo un gran nivel de comprensión e interpretación del texto.

Los textos bíblicos han sido abordados para diversos fines y se han propuesto como un modelo pedagógico a seguir, debido a su enfoque educativo orientado a la transformación de las vidas de las personas a través de las experiencias de otros plasmadas en reflexiones, “Por eso les hablo en parábolas, porque miran y no ven, escuchan y no oyen ni entienden”³⁸, pero las palabras de Jesús exigen un enorme ejercicio de interpretación y reflexión, plasmadas en la Biblia, un texto importante para la comunidad a intervenir, la cual conservan en sus hogares un 90% de los estudiantes, con el objetivo de obtener una orientación espiritual.

Si el lenguaje es “la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda a ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos”³⁹ se espera que a partir de la implementación de la secuencia didáctica, se abran diversos espacios de análisis de textos en proyectos de Escuela Nueva, para que los estudiantes elaboren su propio discurso a partir de estrategias dirigidas a menoscabar estos tipos de texto con fines más cercanos a la realidad actual, a sus vivencias y las maneras como puede argumentar sus posturas, debata sus opiniones frente a las de sus pares y resignifique los textos estableciendo relaciones entre ellos y propiciando un nuevo texto donde comparta su experiencia, se empodere del lenguaje y se emancipe de las barreras de la

³⁸ NUESTRA SAGRADA BIBLIA. Mateo, Capítulo 13, Versículo 13. SAN PABLO, 2009. p. 1266.

³⁹ MEN. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. p. 19.

lengua, evidencie los saberes que ha adquirido; comprendiendo que en medio de la diversidad “la palabra es una sola, no tiene género, religión, raza y edad.”⁴⁰

Las brechas en cuanto a los contenidos también se hace indispensable cerrarlas y desde la escuela, es importante abordar aquellos textos que para los estudiantes son significativos; al transversalizar el área de Educación religiosa y moral con el área de lenguaje, sin involucrar aspectos religiosos, se pretende desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje contextualizadas, con miras a propiciar una lectura crítica.

Surgen por lo tanto, múltiples cuestionamientos como el sentido que el estudiante le otorga a su necesidad de formación, si la ve como el mero ejercicio de estudiar o como la oportunidad para lograr sus propósitos, de transformar sus vidas y ser competentes en su sociedad, y si el maestro está siendo un promotor de procesos críticos y significativos de una educación con fines emancipatorios desde la lectura y la escritura, superando “las resistencias que presentan los estudiantes frente a estos procesos”⁴¹, motivo por el cual se pierde el verdadero sentido que debe tener la educación.

Por consiguiente, los hallazgos y las huellas del quehacer pedagógico en el contexto rural derivados de esta propuesta de investigación, serán socializados en la comunidad educativa; se propenderá llevarla a espacios académicos y redes de maestros, mediante artículos o ponencias a nivel local y nacional en el ámbitos educativos e investigativos, puesto que sus reflexiones representan un ejercicio metodológico valioso para el maestro multigrado que se propone innovar en sus aulas a través de los diálogos con la literatura, con miras a cerrar las brechas entre los estudiantes del sector urbano con más oportunidades de acceso al

⁴⁰ GUTIERREZ, G. Sandra María. Fortalecimiento bíblico de la propuesta de educación religiosa escolar (ERE) del grado segundo de primaria en el Instituto Técnico Distrital Laureano Gómez de la ciudad de Bogotá, a la luz de la parábola del sembrador (MC 4, 1-9) Corp. U. UNIMINUTO, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Ciencias Bíblicas, 2014.

⁴¹ PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México. D.F. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 1999. p. 8.

conocimiento, además de cualificar y actualizar sus prácticas pedagógicas de aula.

El proyecto será desarrollado bajo el paradigma cualitativo con la metodología Investigación Acción, que se enfoca en la comprensión de los fenómenos que rodean a los participantes, en este sentido, examinar e interpretar la forma en que maestros y estudiantes accionan en sus aulas, para mejorar las prácticas escolares, comprenderlas y de esta manera transformar un entorno.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General. Determinar una secuencia didáctica que propicie el desarrollo de la lectura crítica, desde la semántica comparativa de textos bíblicos y literarios, como herramienta emancipadora para mejorar la capacidad argumentativa de los estudiantes de una escuela rural en Rionegro Santander.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Indagar qué entiende el maestro de Escuela Nueva por lectura crítica.
- Describir cómo están enseñando los maestros de Escuela Nueva a leer de una manera crítica.
- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de escuelas multigrado rurales al abordar la lectura crítica.
- Analizar la práctica pedagógica del maestro de investigación en el contexto en el que se desarrolla.
- Aplicar una secuencia didáctica que propicie el desarrollo de la lectura crítica desde la semántica comparativa de dos textos bíblicos y literarios como medio emancipatorio de la población rural.
- Evaluar la secuencia didáctica desde los hallazgos de esta investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

2.1.1. Antecedentes Internacionales

a) **Escribir Textos Argumentativos desde el Inicio de la Escolaridad: Un Análisis de Textos Producidos a Partir de una Secuencia Didáctica**⁴²

Verónica Sánchez Abchi, Joaquín Dolz y Ana María Borzone, 2012 exploraron en este trabajo de investigación, los resultados de una secuencia didáctica aplicada desde el género “carta de solicitud” para analizar y desarrollar textos argumentativos escritos por alumnos de 3 grado de primaria, de escuelas públicas de Córdoba (Argentina).

Para el diseño del instrumento y el análisis de las producciones se basaron en los principios del interaccionismo sociodiscursivo, mostrando resultados de gran avance en situaciones comunicativas y mejoramiento en cuanto a sus capacidades de argumentación.

Lo anterior le aportó a la presente investigación, la validez didáctica de una enseñanza de la argumentación escrita en los primeros grados de escolaridad, ya que el aprendizaje de la misma debe ser visto desde dos ópticas: una, a partir del desarrollo de un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad, y otra, a través de la apropiación de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura; con el objetivo de formar ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática y plural.

⁴² SÁNCHEZ, A. Verónica, DOLZ, Joaquín, BORZONE, Ana María, Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Trabajo de Lingüística Aplicada. Argentina, 2012.

b) Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Estudiantes de 5to y 6to Grados de Primaria Del Callao⁴³

GÓMEZ, T. Rebeca Margarita Gómez. Este trabajo de investigación se desarrolló en un colegio parroquial del Callao Junior César de los Ríos en la ciudad de Lima, Perú. Se buscó establecer la relación entre los niveles de comprensión lectora y rendimiento académico en el curso de Comunicación Integral, aplicada a una muestra elegida por conveniencia, conformada por 156 participantes (81 varones y 75 mujeres) de 10 y 11 años del 5to y 6to grado de primaria, para detectar las falencias con respecto a los pésimos resultados obtenidos en las pruebas PISA* internacional y la prueba “IV Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil”* aplicada en el país.

Se encontró que los estudiantes de zonas rurales tienen los desempeños más bajos con respecto a los de la zona urbana, que los docentes de los alumnos evaluados muestran dificultades en el dominio de habilidades lectoras en donde solo resuelven tareas sencillas y en donde solo 1 de cada 10 estudiantes logran llegar al nivel de comprensión de textos.

La investigación fue desarrollada bajo un estudio descriptivo correlacional que tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos variables sobre las que no se ha ejercido ningún control, describe las características de los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico del grupo de prueba y los puntajes obtenidos mediante la administración de las pruebas

⁴³ GÓMEZ, T. Rebeca Margarita. Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grados de primaria del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. Escuela de Posgrado. 2010.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA destaca aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Son aplicadas cada tres años. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias) <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

* Evaluación interna Nacional, relacionada con las matemáticas y la comprensión de textos en 4 criterios de logros: Nivel insuficiente, Nivel básico, Nivel previo y Nivel anterior al previo.

correspondientes que son correlacionados estadísticamente, con el fin de constatar la posible relación entre los niveles de comprensión lectora y rendimiento académico del colegio en mención, reafirmando que a mayor comprensión del texto se mejorará el rendimiento académico.

Los hallazgos fueron pertinentes para esta investigación, desde los cuales se pudo encontrar que los estudiantes de zonas rurales tienen los desempeños más bajos con respecto a los de la zona urbana y los docentes de los alumnos evaluados muestran dificultades en el dominio de las habilidades lectoras, en las cuales, solo resuelven tareas sencillas, en donde solo 1 de cada 10 estudiantes logran llegar al nivel de comprensión de textos. De aquí la importancia del dominio del lenguaje desde los diversos sistemas de representación por parte del docente para que este lo potencie en sus estudiantes.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

a) Incidencia de una Secuencia Didáctica, Centrada en la Lectura Crítica de Diversos Textos y en la Discusión Oral Sobre los Mismos, en el Desarrollo de Competencias Argumentativas.⁴⁴

Gustavo Marín, 2013, analizó la incidencia de una secuencia didáctica basada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral de los mismos. Se orientó al desarrollo de competencias argumentativas, aplicadas a niños y niñas que cursan en modalidad de Escuela Nueva los grados 3° a 5° de educación básica primaria de la institución educativa San Carlos de la zona rural del municipio de Marsella Risaralda.

Su enfoque fue cuantitativo cuasi-experimental que permitió evaluar el estado inicial de la argumentación de los estudiantes (pre-test). La Secuencia Didáctica fue la variable independiente de la investigación, orientada al fortalecimiento de

⁴⁴ MARÍN, C. Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. Universidad Tecnológica de Pereira. Posgrado de Maestría en Educación. 2013

la competencia argumentativa de los estudiantes para finalmente; llevar a cabo la evaluación del estado de avance de la competencia argumentativa (post-test) variable dependiente de la investigación.

La investigación resalta la gran importancia de aplicar secuencias didácticas con el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, la necesidad de acercarse a referentes teóricos que sustenten los procesos de enseñanza y aprendizaje, el seguimiento adecuado mediante la aplicación de las pruebas pre-test y pos-test y la socialización e implementación de estas estrategias innovadoras sistematizadas en las demás sedes rurales del municipio.

b) La parábola como método resiliente en el acompañamiento de niñas/os víctimas del maltrato escolar en el barrio Caracolí. Una propuesta teológica y pedagógica desde la Parábola del Sembrador para fortalecer procesos resilientes desde la no violencia⁴⁵.

Arminda Janneth Orduña 2014, realizó en la ciudad de Bogotá – Colombia en el año 2014, un trabajo de investigación con el cual se buscó favorecer procesos de acompañamiento resilientes en niñas y niños de 9 y 11 años de edad, pertenecientes a los grados 4 y 5 de la Institución Educativa Gimnasio El Imperio, del Barrio los Cerezos, en la localidad de Engativá.

Se utilizó la parábola del Sembrador (Mt13, 1-9), con el fin de proponer un método teológico – pedagógico que favorecieran estos procesos en contextos de maltrato escolar, mejoraran las relaciones interpersonales y promovieran la no violencia, desde el enfoque metodológico “Revisión de vida”; como reflexión teológica que

⁴⁵ ORDUÑA, A. Armida Janneth. La parábola como método resiliente en el acompañamiento de niñas/os víctimas del maltrato escolar en el barrio caracolí. Una propuesta teológica y pedagógica desde la Parábola del Sembrador para fortalecer procesos resilientes desde la noviolencia. Pontificia Universidad Javeriana. Programa de Licenciatura en Teología. Bogotá. 2014.

concluye en la práctica desde tres verbos propuestos por la investigadora: Ver, juzgar y actuar.

La investigación soportó la utilización de parábolas como método de lucha y superación de las diversas problemáticas sociales a que se enfrentan los estudiantes y el maestro debe realizar un proceso de análisis, sentido y significación, para proporcionarles diversas herramientas de empoderamiento con el fin de enfrentar con resistencia y argumentos dichas problemáticas y de esta manera superarlas.

2.1.3. Antecedentes locales

a) Reconstrucción de los Procesos Educativos en una Institución de Promoción Campesina Desde las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de sus Actores⁴⁶

Fernando Figueredo 2010, pretendió con este proyecto de investigación, contribuir a la reflexión sobre los procesos educativos que se desarrollaron en la Fundación INSTITUTO CRISTIANO DE PROMOCIÓN CAMPESINA - ICPRO con el fin de comprender las relaciones basadas desde el origen de la educación popular y la educación desde la teología de la liberación, tomando una muestra entre un grupo de agentes educativos de los niveles de Básica secundaria y Media, estudiantes mayores de 15 años, en 16 municipios de las Provincias de Soto y Mares del Departamento de Santander.

Su metodología se basó en un enfoque cualitativo que le permitió al investigador un diálogo con los actores educativos, describir este programa de educación campesina y sus concepciones, mediante un método etnográfico que permitió explorar la naturaleza de los fenómenos sociales que arrojaron datos y fueron

⁴⁶ FIGUEREDO, G. Fernando. Reconstrucción de los procesos educativos en una Institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2010.

convertidos en categorías, que dejaron ver la forma en que los actores sociales conciben el proceso educativo, como sus concepciones definen sus prácticas y gracias a ello, todos los cambios en su entorno.

En este proyecto se pudo percibir la importancia de la exploración de las concepciones y prácticas pedagógicas de los actores del proceso educativo en el contexto rural, y como se van reconstruyendo a partir de la capacitación permanente e integral de los maestros con vocación y la elaboración de propuestas didácticas al servicio y beneficio de las comunidades campesinas para mejorar sus condiciones de vida.

b) Acceso Equitativo al Conocimiento y Desarrollo de la Argumentación: una Experiencia Didáctica en la Clase de Lengua Castellana.⁴⁷

Dayana Zuta Acuña 2014, desarrolló su trabajo de investigación en el municipio de San Juan de Girón, con estudiantes de 10 y 11 grado pertenecientes a la modalidad comercial – contabilidad, en donde a través de una secuencia didáctica los estudiantes pueden acceder equitativamente al conocimiento y desarrollar su argumentación a través de un foro y del uso de las TICS, en donde sin importar condiciones socioculturales de los estudiantes, la lectura es el medio por excelencia de acceso al conocimiento, con prácticas innovadoras apoyadas desde una didáctica de alta calidad que contribuya a desarrollar la argumentación en los estudiantes.

El proyecto se desarrolló dentro de un enfoque metodológico cualitativo, para comprender dicho fenómeno, de igual manera; un paradigma cualitativo, adecuándose por la interacción y observación participante, llevándose a cabo una propuesta para intervenir en el problema.

⁴⁷ ZUTA, A. Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2014.

Este trabajo de investigación defiende la tesis de acceso equitativo al conocimiento por parte de los estudiantes de cualquier estrato social y económico. La búsqueda de esa identidad lo reconoce como sujeto activo del conocimiento que puede transformar su realidad y adquirir las herramientas necesarias para lograr sus objetivos.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Noción del lenguaje en la comprensión e interpretación de textos. El concepto de lenguaje en el que se basa esta propuesta de investigación, tiene una función expresiva relacionada con la subjetividad y la emoción de quien lo usa. Esta noción halla su lugar en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, a partir del cual “se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto”⁴⁸ en las diversas interacciones de las personas desde actos de comunicación concretos y socialmente situados, donde no solo da a través de los diversos códigos, canal, emisor y receptor, sino por medio de los diversos aportes de la semiótica como ciencia del signo.

Al hablar de la función de la significación del lenguaje, esta es entendida “como aquella dimensión que tienen que ver con los procesos de construcción de sentido y significado a los signos”⁴⁹ por medio del cual se interactúa en las culturas.

Partiendo de esta postura, la lectura es imprescindible para las personas como seres sociales en constante comunicación e interacción con el mundo. Ahora bien, el acto de leer es un proceso que requiere un largo aprendizaje, que normalmente comienza en la escuela lingüística y gramaticalmente hablando, no obstante, teorías como las Estructuras Cognitivas de Jean Piaget, indican que los

⁴⁸ MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. 1998. p. 15.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 16.

estudiantes tienen unos patrones de cognición que van siendo modificadas por el mismo en cada etapa de desarrollo, y al llegar a la escuela, llega con unos presaberes que se desequilibran para asimilarse y acomodarse a nuevos tipos de conocimiento. “El lector no es una página en blanco donde se imprime el texto: introduce fantasías entre líneas y la entrelaza con la del autor⁵⁰.”

Ahora bien, el acto de leer en la escuela debe avanzar de las habilidades para la decodificación o fonetización de las palabras, es decir, de la alfabetización al plano de la comprensión, interpretación y significación como se mencionó anteriormente. Para David Cooper, la comprensión es el ejercicio mediante el cual “el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado”⁵¹ a través de una estructura textual que el lector debe identificar teniendo en cuenta la situación comunicativa, función y estructura de los textos y la información explícita e implícita, entre otras.

Del mismo modo, los lineamientos curriculares de la Lengua castellana establecen cuatro tipologías textuales (informativo, narrativo, argumentativo y explicativo) y algunas de sus modalidades (noticia, cuento, ensayo y reseña) que tiene el maestro para el aprendizaje escolar, a los que David Cooper encierra en dos: “narrativos que cuentan una historia y son los materiales de tipo literario y expositivos que brindan información y refieren hechos y son los de tipo científico o relacionado con las ciencias sociales”⁵². Por lo tanto, una lectura para la comprensión debe estar orientada a la adquisición de estrategias que le permitan al estudiante reconocer estos tipos de texto y su intencionalidad comunicativa, debido a la constante información que están recibiendo del medio.

⁵⁰ PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México. D.F. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 1999. p. 31

⁵¹ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España, 1998. p. 19.

⁵² *Ibid.*, p. 22.

Por otra parte, Daniel Cassany, afirma que “cuatro factores están transformando el acto de leer”⁵³ el mundo de hoy, y tener “alfabetización funcional es poseer un conjunto de destrezas para comprender el significado de un texto”⁵⁴, desarrollando varios procesos mentales o cognitivos, donde el lector se apoya en conocimientos previos, hace hipótesis y las verifica, elabora inferencias para comprender lo que solo se sugiere y construye significados.

Entonces, el acto de leer se concibe como una actividad que enriquece la creatividad y el nivel intelectual del lector, en donde se ejercita y se prepara la memoria para hacer la interpretación, para crear un desequilibrio conceptual permitiendo hacer confrontación de sus conocimientos previos y los que adquiere a través de la lectura.

Para empezar, un primer factor tiene que ver con la democracia de una región, la cual requiere de un lector que interprete los diversos discursos políticos con el fin de encontrar sus verdaderas intenciones, es decir, “usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados, denominado: *literacidad crítica*”⁵⁵ que será explicado más adelante. En segundo lugar, la necesidad y exigencias desde las mismas universidades a todos los profesionales de aprender una segunda lengua, relacionando de nuevo el concepto de analfabeta actual, como esa persona que no sabe hablar en un segundo idioma, lo cual no es sorprendente que lo sepa hablar, sino que lo comprenda desde sus significancias, a esto se le llama “*lectura plurilingüe y multilectura*”⁵⁶. Un tercer factor tiene en cuenta los medios electrónicos (chats, correos, WhatsApp) y las nuevas telecomunicaciones, que modifica la manera de asumir el acto de leer y finalmente, un cuarto factor se enfoca en el uso de la ciencia que nos tiene tan abarrotados hoy por su cantidad de contenidos, la cual exige que sea leída con una mirada crítica y argumentativa.

⁵³ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Bogotá. Editorial Anagrama, S.A, 2006. p. 11.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 11.

Al mismo tiempo, Frida Díaz afirma que las actividades para abordar una lectura sea cual fuese el propósito o habilidad a desarrollar, se enmarcan en tres momentos importantes: antes, durante y después de la lectura; para que los alumnos las apliquen y puedan obtener mejores resultados. En las actividades previas a la lectura por ejemplo, “la predicción y la elaboración de preguntas sirven para proponer un contexto y activan el conocimiento previo”⁵⁷ que irán precedidas de inferencias y organizadores gráficos que estructure el nuevo conocimiento.

Lo anterior direcciona el acto de leer como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al lector”⁵⁸. Es claro, que estas nuevas miradas resultan complejas asumirlas en las escuelas, pero urge la necesidad de abordarlas para desarrollar las diversas habilidades que los estudiantes necesitan para participar de manera activa en las esferas de la cultura y la ciudadanía.

2.2.2. Noción de Lectura Crítica y Argumentativa. La lectura vista con un enfoque crítico y argumentativo es un proceso que “dota de sentido y significado las diversas interpretaciones del lector, y al transitar de una lectura codificada y fonética a un proceso de elaboración de hipótesis, predicciones e inferencias⁵⁹ de cualquier tipo, los estudiantes logran avanzar a la lectura crítica.

Para referirse a las prácticas de lectura crítica se retoma el concepto de “*literaticidad crítica*”⁶⁰ que Daniel Cassany describe en cuatro dimensiones, siendo la primera el dominio y el uso del código alfabético con la adquisición de la competencia gramatical; la segunda dimensión referida a los recursos del

⁵⁷ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 247.

⁵⁸ MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio, 1998. p. 15.

⁵⁹ CASSANY, Daniel. Propone en su libro “Tras las líneas” cinco distinciones de inferencias propuestas por la psicología de la comprensión: lógica-pragmática, de coherencia local-global, automática-estratégica elaborativa, retroactiva o explicativa – predictiva o proyectiva, obligatoria o necesaria – elaborativa, que requieren un distinto nivel de análisis. p. 91.

⁶⁰ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. Editorial Anagrama, S.A, 2006. p. 11.

significado tienen que ver con la construcción de los mismos a partir de la comparación de textos con otros discursos; la tercera dimensión referida a los recursos pragmáticos, tiene que ver con la comprensión de la función de los discursos en diversos contextos de uso; y finalmente, los recursos críticos en la cuarta dimensión, referida a una competencia crítica que permite analizar los argumentos del texto y elaborar alternativas para su discusión.

Del mismo modo, Fabio Jurado insiste en que “el diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica”⁶¹ y es desde este enfoque en que se orienta la investigación, la cual posiciona a la literatura en un lugar privilegiado para desarrollar esta habilidad.

En términos generales, un lector crítico debe recorrer los tres niveles de lectura, es decir, en tres planos: “las líneas, entre líneas y detrás de las líneas”⁶² a través de diversas estrategias que el maestro debe planear; en este sentido, “también propone Umberto Eco distinguir entre *Intentio auctoris*, *Intentio operis* e *Intentio lectoris*. Estas tres dimensiones han de confluir en el proceso de formación del lector crítico”⁶³ interrogando el autor, el lector y el texto, siendo este último poco considerado en el aula, por ende, un lector crítico aplica su contexto para darle un sentido al texto que lee, lo cuestiona, encuentra un punto de vista diferente del lector, discute sobre la autenticidad y beneficios internos y externos de la temática, maneja y estructura la información extraída, tiene en cuenta las palabras y sus diversos significados y adopta una actitud de dialogicidad e interacción con el texto y el contexto.

Análogamente, este nivel de lectura necesita de una retroalimentación y contextualización que parte de la interpretación de la teoría; de manera que se pueda inferir y crear los propios puntos de vista basados en razones, dando lugar

⁶¹ JURADO. V. Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Bucaramanga, 2016. p. 8.

⁶² CASSANY. Op. cit., p. 52.

⁶³ VALENCIA. Op. cit., p. 10.

a una argumentación que es definida por Anthony Weston como: “un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”⁶⁴. Se parte de la concepción que la argumentación forma parte de la vida del ser humano, ya que constantemente, esta competencia entra en acción en las diversas situaciones dialógicas en donde el ser humano defiende sus ideas y maneras de pensar. “Así pues, la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto”⁶⁵.

Para ilustrar mejor, Jacques Boisver afirma que toda verdadera enseñanza debe incluir la formación del pensamiento crítico mediante el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, se requiere de una educación que potencie en los alumnos el poder de proseguir por sí mismos, cuyo fin sea la libertad y la autorrealización con la cual: de 6 a 16 años de edad se desarrolle el sentido crítico en las diversas disciplinas y las actividades que realice la escuela, por ejemplo, respecto de la publicidad y los medios de comunicación, de 17 a 19 años de edad se desarrolle el espíritu crítico que favorezca el cuestionamiento y el distanciamiento de lo establecido, y finalmente de 20 años en adelante adquirir un marco intelectual que permitan comprender la manera en que las diversas disciplinas científicas generan conocimiento.

En el caso de la escuela, investigaciones arrojan que los estudiantes argumentan desde temprana edad, llegan con sus razones sencillas a las aulas, expresando sus conceptos infantiles, ideas, maneras de pensar, que les gusta y que les desagrada, en sus hogares y con sus pares, es decir, “los niños pueden elaborar argumentos simples desde edades tempranas y ya desde los tres años son capaces de considerar al interlocutor a fin de alcanzar un objetivo. Así mismo, en situaciones polémicas, los niños pequeños pueden hacer uso de estrategias

⁶⁴ WESTON, Anthony, Las claves de la argumentación. Edición española, 2005. p. 11.

⁶⁵ CAMPS, Anna. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1995. p. 52.

argumentativas más complejas”⁶⁶ pues aunque el niño a esta edad aun no lea y escriba a partir de lo fonético-fonológico, sus garabatos responden a una manera de pesar y configurar el mundo que lo rodea y es deber del maestro seguir potenciando ésta habilidad.

2.2.3. Hacia procesos escriturales auténticos. Desde los Lineamientos curriculares del Lenguaje, se afirma que el acto de escribir “no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas”⁶⁷, sino de un proceso sociocultural donde el individuo construye y describe su mundo, pues es a través de la escritura que se expresa el sentir y pensamiento de las personas.

Con lo anterior, Daniel Cassany describe cuatro enfoques para la enseñanza del texto escrito, “basado en la Gramática, en las Funciones, en el Proceso y en el Contenido”⁶⁸, este último a partir del cual se basó el proceso escritural, resultado de la propuesta investigativa que arrojó como uno de sus productos finales un texto escrito por los estudiantes que vino a evidenciar en gran manera las habilidades desarrolladas en la secuencia didáctica, pues a pesar de que el objetivo general no era desarrollar una competencia escritora debido a la exigencia del mismo, pero el diseño minucioso de los talleres y la selección de los textos literarios, permitieron llevar a cabo y con éxito un proceso escritural procesual y serio. El enfoque basado en el contenido, “pone el énfasis en lo que dice el texto y no en como se dice, en la forma”⁶⁹ le otorga importancia al orden, a los argumentos y a la creatividad, pero la escritura, estructura del texto y gramática no es tan relevante, pues se valora el ejercicio escritural.

⁶⁶ SÁNCHEZ, A. Verónica, DOLZ, Joaquín, BORZONE, Ana María. Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Trabajo de Lingüística Aplicada. Argentina, 2012. p. 2.

⁶⁷ MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. 1998.

⁶⁸ CASSANY, D. “Enfoques didácticos de la enseñanza de la composición escrita. Comunicación, lenguaje y educación, 1990. p. 63.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 63.

Sin embargo, al anterior lo acompañó el enfoque cognitivo para la composición de texto de Daniel Cassany, citado por Frida Díaz, debido al proceso escritural llevado a cabo en dos sesiones de una manera sistemática. Desde este enfoque “se admite que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados”⁷⁰. Este enfoque complementa al anterior y tiene en cuenta el proceso llevado a cabo para la producción escritural a partir de una situación significativa.

Al mismo tiempo Cooper afirma que “La enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura, y la enseñanza de la lectura tampoco mejora necesariamente la escritura, pero influye la una en el aprendizaje de la otra”⁷¹, en estas líneas se infiere que estos procesos se dan integrados, a medida que se avanza en el proceso de lectura se reafirma el proceso de escritura y viceversa, sin embargo, se requiere de diversas y alternas propuestas metodológicas para desarrollar la comprensión e interpretación y la producción textual.

A continuación se presenta un gráfico con el proceso de escritura en tres momentos:

⁷⁰ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 269.

⁷¹ COOPER David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España, 1998. p. 374.

Grafico 10. Proceso de escritura en tres momentos



Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Daniel Cassany, citado por Frida Díaz. Pág. 269 Adaptación de la maestra. Disponible en: <https://miguelgaldon.files.wordpress.com/2014/04/como-planificar-estudio-musical.jpg?w=440>)

2.2.4. Importancia de la Emancipación en la educación.

“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”.

Paulo Freire

Para realizar un acercamiento al significado de este concepto, se abordará a Michéle Petit y a Paulo Freire, autores que miraron la periferia de contextos escolares y se destacan con esta ideología, al desarrollar el concepto de educación y en ella, la lectura con un enfoque libre de opresión de cualquier índole

a que están expuestos los jóvenes, a través de normas y valores que le son impuestos sin una concientización de cumplimiento y de diversos flagelos como la violencia, las drogas, la miseria, las pandillas o la guerra entre otros, de los que muchos no logran escapar.

Desde tiempo atrás, la lectura “fue una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar “identidades” colectivas, religiosas o nacionales”⁷². La problemática actual en las aulas que obliga a leer desde sus currículos literatura con un sentido acumulable y netamente cuantificable, sin una contextualización de la época y su incidencia en las transformaciones y hechos históricos en que la literatura ha influenciado, la importancia de esos eventos para la cultura actual para que comprenda su contexto y expandan su visión de mundo, teniendo en cuenta además, la exposición que tienen los jóvenes a las nuevas tecnologías, la interactividad y publicidad, con diversa intencionalidad y veracidad, por ende, poco están acudiendo a los libros como recurso de adquisición y confrontación de saberes históricos y actuales que le permitan apropiarse de un discurso propio.

Cualquier tipo de lectura a que se enfrente el estudiante debe ayudarlo a aprehender y desaprender, a construirse y a edificar una meta, soñar con ella y consolidarla en el marco de su proyecto de vida, a constituirse como un sujeto intelectual que puede aportar conocimiento a través de sus reflexiones y opiniones cuando se empodera del lenguaje como el arma para participar en la democracia y de este modo construir país, es decir, a emanciparse intelectualmente.

En este sentido “el lenguaje escrito permite dominar a distancia”⁷³ y desde dos miradas reales, los textos tienen por un lado el poder del argumento en su prosa y por otro lado, es necesario para la dialogicidad del lector, el texto y el contexto, la

⁷² PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México. D.F. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 1999. p. 16.

⁷³ *Ibid.*, p. 21.

mirada libre quien lee. Esta triangulación, exige un conjunto de habilidades mencionadas en apartados anteriores de este proyecto, puesto que describe el proceso que se abordará para desarrollar lectura crítica “*clave para una ciudadanía activa*” en los estudiantes.

Cuando se lee, los escritores ayudan a definir de algún modo las emociones del lector quien se enfrenta a un texto con una intencionalidad, de la misma manera sucede cuando se escribe con un propósito, desde el cual las palabras cobran vida, redefinen al autor, también a sus miedos, sueños, dudas, fracasos o logros, que desde la intimidad del mismo, describe a su mundo y se sumerge en él. A lo anterior Michel Petit le llama “democratización de la lectura”⁷⁴.

Del mismo modo, Paulo Freire propuso una educación como práctica de la libertad, en donde su gran brecha radicó en la descontextualización de la misma, con fines transmisionistas a lo que él llamó “concepción bancaria, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos”⁷⁵, situación que se percibe de la educación actual, cuando la urgencia por abordar los contenidos del área y su memorización mecánica es la necesidad más imperante para la educación actual, cuando “la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad.”⁷⁶

Por ende, educar para la liberación radica en una situación de crecimiento mutuo entre el maestro y el alumno a partir del diálogo, acto que se convierte en educar desde y para el humanismo, integrando y preparando a los estudiantes de manera equitativa y en igualdad de condiciones sin ningún tipo de discriminación al conocimiento, a su realidad sociocultural; de este modo, propiciará que salgan del anonimato y se constituyan como actores libres de tomar decisiones importantes

⁷⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁷⁵ FREIRE, Pablo. *Pedagogía del oprimido*. p. 52.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 62.

en su contexto, como el de continuar con sus estudios con todo los esfuerzos a que los estudiantes rurales se enfrentan, además del logro de su independencia, de la solidaridad con sus pares y de la consolidación de sus metas.

En cuanto a la estrategia didáctica, la comparación semántica entre parábolas y fábulas logra que el estudiante realice en un primer momento procesos de comprensión de elementos éticos y morales de que están dotados los textos, posteriormente, es por la vía del análisis de las semejanzas y diferencias entre los mismos, que el alumno logra determinar su incidencia en las circunstancias actuales y argumentar sobre su validez actual, permitiendo así la emancipación intelectual.

2.2.5. Un acercamiento a la semiótica de la literatura para la significación del discurso

*“Para la semiótica todo comportamiento humano comunica
y es significativo”*

Oscar Castro – Consuelo Giraldo

La literatura se ha concebido en las aulas como una temática más que forma parte de la asignatura de lenguaje, la cual debe ser abordada de manera rápida y sosa para completar los objetivos descritos en el plan de asignatura, es decir, su incidencia en la formación en palabras de Fabio Jurado “*ciudadanos letrados*” es ignorada por la comunidad educativa y “el diálogo entre los textos se convierte en una posibilidad de trabajo con la literatura”⁷⁷ por ende, es necesario el dominio de la competencia literaria del maestro basada en el reconocimiento de un corpus significativo de obras, para que pueda pensar en estrategias significativas apoyadas desde la poética con sentido estético y lingüístico, que despierten

⁷⁷ MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. 1998.

sentimientos y apreciaciones críticas de los estudiantes, ya que ésta permite el encuentro directo entre un lector y un texto que lo conmueve.

En este sentido, “la semiótica estudia todos los fenómenos culturales como sistemas de signos, es decir, como fenómenos de comunicación”⁷⁸ dado que, a través del lenguaje y la cultura de un lugar, las personas se comunican interpretando los diversos signos utilizados para tal fin y es desde esta disciplina en que los Lineamientos Curriculares del MEN, proponen abordar el estudio de la literatura, “con el criterio de que es así como se construye el lector: reconociendo la imbricación de los textos dentro del texto”⁷⁹ del mismo modo, desde la competencia semántica se comprenden y producen significados y se comparan los diversos discursos.

Según Kurt Spang en su libro de literatura comparada, “surgen desde la poética de Aristóteles tres clasificaciones que forman parte del Género literario: El género narrativo (épico), el género lírico y el género dramático”⁸⁰. Un primer subgénero es el narrativo por medio del cual el autor utiliza un narrador para contar una historia, pueden ser sucesos reales o ficticios. Puede utilizar la prosa o el verso en sus formas de narración y descripción como en la fábula. El género narrativo es una expresión literaria que se caracteriza porque se relatan historias imaginarias o ficticias (sucesos o acontecimientos) que constituyen una historia ajena a los sentimientos del autor. Aunque sea imaginaria, la historia literaria toma sus modelos del mundo real.

El segundo subgénero es el género lírico, formado por textos en los cuáles el autor expresa sus sentimientos con su propia voz y reúne las composiciones escritas en verso, pero también se utiliza la prosa. Tiene como objetivo artístico transmitir los sentimientos y emociones del poeta al lector desde su subjetividad, provocando

⁷⁸ CASTRO, G. Oscar. POSADA.G, Consuelo. Manual de teoría literaria. Editorial Universidad de Antioquia, 1994. p. 145

⁷⁹ JURADO, V. Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Bucaramanga. 2016.

⁸⁰ SPANG, Kurt. Géneros Literarios. Teoría de la literatura y literatura comparada. Editorial Síntesis, S. A, 2000. p. 17.

así en el oyente sensaciones e imágenes poéticas. Finalmente, un tercer subgénero es el dramático o teatro, el cual presenta una estructura similar a la narrativa, pero su forma está particularmente diseñada para ser representada ante un público. Se utiliza un narrador y se da un mayor énfasis a los diálogos y acotaciones que indican lo que representarán los actores. Entre las principales obras dramáticas están: la tragedia, la comedia y el drama. Los elementos que caracterizan el género teatral como tal son: escenas, actores, vestuario, escenografía, libretos, auditorio, fondos musicales, entre otros más.

Así, la lectura de textos literarios vista desde un enfoque semiótico permite que “el texto se plantee como un acto comunicativo entre el autor como productor y el lector como descodificador del mismo”⁸¹ que lo interpreta, se apropia de él y lo dota del significado propio del texto y los diversos sentidos que emergen al entrar en contacto con él, y en teoría, “significado/sentido: por significado entienden la suma y articulación del valor semántico lingüístico y el valor referencial; el sentido en cambio, es el producto de un proceso individualizado de apropiación/lectura de ese significado”⁸².

2.2.6. Un modelo pedagógico cognitivo para el desarrollo el pensamiento crítico. El modelo constructivista, enmarcado en la teoría cognitiva, es por excelencia la columna vertebral para los aprendizajes significativos; se hace importante realizar un acercamiento a su conceptualización, debido a la existencia de múltiples miradas en los diversos campos de la educación y para delimitar las apropiaciones de estos enfoques a la actualidad.

En este sentido, Frida Díaz afirma que este modelo se aproxima “al desarrollo psicológico del individuo, identificación y atención de intereses y necesidades en la enseñanza y el aprendizaje, el replanteamiento curricular por contenidos

⁸¹ CASTRO, G. Oscar. POSADA, G. Consuelo. Manual de teoría literaria. Editorial Universidad de Antioquia, 1994. p. 147.

⁸² MARTÍNES, F. José E. La intertextualidad literaria. Ediciones Cátedra. S.A. Madrid, 2001. p. 28.

significativos, la búsqueda de estrategias cognitivas y la revalorización del maestro como mediador del conocimiento”⁸³, es decir, se preocupa por las características y la comprensión de los aprendizajes, la aplicabilidad de los mismos a las diversas áreas del saber, cómo desde la neuropsicología estos son aprehendidos a partir de diversas estrategias cognitivas y “las variables del aprendizaje, en especial la incidencia de la práctica, la capacidad, la motivación y la resonancia familiar, entre otros”⁸⁴.

A través de tres miradas convergentes entre sí, se describen los aspectos relevantes del enfoque cognitivista a través del cual fue pensada la propuesta de intervención: por un lado, Lev Vygotsky y su visión de “Escuela histórico-cultural” propuso que la misma debe propender hacia el logro de los aprendizajes mediados por el maestro quien se convierte en un agente activo del conocimiento al reconocer los periodos de desarrollo de los estudiantes a través de los cuales, los aprendizajes son potencializados de manera grupal, para lograr el tránsito de la zona de desarrollo próximo a partir de “aquellas acciones que el individuo solo puede realizar inicialmente con la colaboración de otras personas, por lo general adultas”⁸⁵ y posteriormente sean elaboradas de manera independiente. La enseñanza y el aprendizaje en Escuela Nueva reflejan lo anterior, a partir del aprendizaje cooperativo y colaborativo que emerge en la práctica y el modelado que el maestro y los estudiantes más grandes implementan para apoyar a sus pares.

Una segunda mirada se aborda desde la teoría del aprendizaje significativo expuesta por David Ausubel, “que permite distinguir entre los tipos de aprendizaje y la enseñanza o formas de adquirir información”⁸⁶. En esta teoría, los pre saberes

⁸³ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 23.

⁸⁴ DE ZUBIRÍA, S. Julián. Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia, 2001. p. 99.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 115.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 122.

juega un papel importante pues es a partir de ellos que se establecen los nuevos conocimientos organizados en esquemas mentales que logran reorganizar los saberes emergentes, sin lo anterior, no existen aprendizajes reales y aplicables a la resolución de problemas a partir de las diversas áreas del saber y serían estrictamente repetitivos. Para lo anterior, los aprendizajes deben fluir en tres aspectos: partiendo de experiencias propias de los estudiantes y como estos se interrelacionan con los diversos contenidos, acudir a los esquemas ya elaborados por el estudiante de manera adecuada para dar paso a la asimilación, y finalmente, su actitud y motivación frente a los nuevos aprendizajes.

Una tercer mirada, trae a colación el modelo de “Aprendizaje Basado en Problemas, propuesto por Majmutov (1987) en las décadas del sesenta y setenta en la antigua URSS”⁸⁷ que rompe con los esquemas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje y conlleva al estudiante a conceptualizar sobre el conocimiento a partir de las dialogicidad con las diversas esferas del saber.

“El ABP puede definirse como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida”⁸⁸, y a través de éste modelo, se implementó la pregunta problematizadora que conduce al estudiante a reflexionar sobre el papel de los nuevos aprendizajes que adquiere en la escuela y para qué le son útiles, aquí, el maestro es un generador de interrogantes que orienta al estudiante a constituirse como un pensador crítico, donde no existen verdades exactas y a partir del diálogo, se encuentran nuevos caminos al conocimiento y a través de la palabra se transforme sí mismo y a las limitantes de su entorno.

⁸⁷ ORTÍZ, Alexander. Pedagogía Problemática. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas. pp. 43 – 46. En: Revista Virtual Magisterio Disponible en: <http://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-el-aprendizaje-problemico>. (Consultado el 5 de abril de 2017)

⁸⁸ BARELL, Jhon. El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Ediciones Manantial SRL, 1999. p. 21.

2.2.7. Una Secuencia Didáctica como propuesta de intervención pedagógica.

La propuesta de intervención que se enmarca en “las configuraciones didácticas, en donde se entiende la práctica de la enseñanza como una totalidad”⁸⁹ permitió diseñar una estructura con objetivos claros para la práctica docente a partir de los lineamientos curriculares, los estándares básicos de lenguaje, David Cooper, Frida Díaz, Daniel Cassany y Gerard Genette, entre otros. Para el caso, la Secuencia Didáctica es definida como una sucesión ordenada de actividades donde a medida que se avanza se reconstruyen conocimientos, se abordan temas y tareas elaboradas con anterioridad para enriquecer conceptos y de este modo, potencializar las diversas habilidades en los estudiantes.

Se presenta, además, como una metodología importante para integrar los contenidos de aprendizaje y saberes de los estudiantes de Escuela Nueva, y está siendo desarrollada y aplicada por teóricos que enfocan la lectura para la comprensión, la argumentación y la lectura crítica. Las secuencias didácticas se reconstruyen desde un plan de acción previamente elaborado en una estructura didáctica de “actividades de apertura, desarrollo y cierre”⁹⁰, su contenido debe responder con actividades entrelazadas entre sí, que permitan comparar dos tipos de textos pertenecientes al género narrativo como lo son las parábolas bíblicas y la fábula, con actividades secuencialmente dirigidas al desarrollo de la lectura crítica para producir un texto argumentativo.

En el plan de acción de una secuencia didáctica, un primer momento que el maestro puede titular según las diversas actividades o propósitos, son esas actividades de apertura que hacen detonar el sentido del aprendizaje que se va a desarrollar, las cuales no necesariamente pueden darse en el aula de clases y deben tener en cuenta aspectos como: recursos diversos, trabajo individual o

⁸⁹ LITWIN, Edith. La investigación en el campo de la didáctica. p. 204.

⁹⁰ DÍAZ, B. Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista Profesorado. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, 2013. p. 5.

colectivo, número de estudiantes y las observaciones que debe realizar el maestro.

Un segundo momento, son esas actividades de desarrollo y profundización de la temática y tienen la función “de que el estudiante interaccione con la nueva información”⁹¹ con sus presaberes para darle sentido al nuevo conocimiento. La teoría puede darse al estudiante de diferentes maneras, aquí el docente explora su creatividad teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes para posteriormente desarrollar contenidos pragmáticos.

En un tercer momento de la secuencia didáctica, el docente podrá integrar las diversas actividades y estrategias desarrolladas en los momentos anteriores, para sintetizar el proceso y evidenciar el nuevo aprendizaje que el estudiante ha reelaborado, posibilitando así un enfoque de evaluación continua, formativa y sumativa, además de la actitud del estudiante frente a la estrategia didáctica. Por último, la evaluación es asumida como un proceso de retroalimentación constante y “como una parte integral para una buena enseñanza”⁹² ya que sin ella difícilmente se podrían evidenciar los aprendizajes, reformular sus estrategias, elaborar planes de acción, y verificar la utilidad de las metodologías aplicadas al trabajo de aula. Los criterios formativos se proponen al interior de cada sesión de la secuencia y se desarrollan actividades de coevaluación y heteroevaluación.

2.2.8. Sobre Escuela Nueva y Educación.

“Cuando el acceso y la terminación de la primaria no son universales o cuando no se ofrece una educación de calidad para quienes acceden al Sistema Educativo, se presenta un factor de reproducción de pobreza e inequidad”

Vicky Colbert de Arboleda

Directora Fundación Escuela Nueva – Volvamos a la gente.

⁹¹ *Ibid.*, p. 12

⁹² BARRIGA, A. DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 306.

Tal y como se había explicado en el capítulo de la Justificación, la Escuela Nueva es un modelo educativo pedagógico que miró la periferia en Colombia desde los años 70, creado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país.

En resumen, “su foco inicial fueron las escuelas rurales, por ser las más necesitadas y aisladas del país”⁹³ para responder a las necesidades educativas de los niños de estas zonas y en ese momento en el cual se evidencia la escasa matrícula rural, surge la figura de maestro multigrado, como aquel que atiende a varios grados simultáneamente, lo cual no garantizó la calidad en la educación que recibían los niños. En materia didáctica, la secuencia de actividades propuestas en las guías de Escuela Nueva se da en tres momentos claves: A. Actividades básicas, B. Actividades prácticas, C. Actividades de aplicación; “que promueven procesos de diálogo, interacción y confrontación, de análisis y de síntesis, de retroalimentación permanente que articulan el quehacer diario en la escuela”⁹⁴ llevan a la práctica los conocimientos adquiridos.

En este sentido, se pretende fortalecer este modelo hacia el desarrollo de habilidades para la lectura crítica y la formación de sujetos comprometidos en su desarrollo cognitivo, ya que permite la flexibilidad y la adaptación de estrategias didácticas que la fortalezcan, para hacer de la misma, una oportunidad de emancipación de los niños y niñas campesinos (as), siendo la que mejor describe a la Educación rural y su historicidad. Se han logrado avances significativos para la población rural colombiana con la dotación de material bibliográfico de literatura y otras ciencias, pero el gobierno aún no es consiente que lo anterior debe ser una estrategia constante para el fortalecimiento de la misma, que la educación es un derecho para todos sus habitantes y debe propender por diversas alternativas, facilitando que distintos programas de educación se hagan accesibles a

⁹³ COLOMBIA APRENDE. Modelo escuela nueva. Disponible en: <http://www.escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html> (Consultado el 6 de Julio de 2016)

⁹⁴ COLBERT, De Arboleda, Vicky, VÁSQUEZ, C. Luz Nelly. Escuela Nueva – Escuela Activa, 2008. p. 1.

estudiantes y maestros, y si no se tiene una buena preparación, ese propósito sería inalcanzable.

2.2.9. Textos narrativos para persuadir: Parábolas bíblicas y fábulas. Ya se había descrito en un apartado anterior, que un texto no necesariamente cumple la misma y única función comunicativa en todos los casos, y que, en cambio, se puede emplear con diversas intencionalidades. Existen dos tipos de texto que encierran los demás: los narrativos, de los cuales se tomarán dos y los expositivos. Un texto narrativo “presenta una serie de acontecimientos o hechos (ficticios o reales) que acontecen dentro de una dimensión cronológica”⁹⁵ en donde el narrador cuenta o describe esos eventos de una manera interesante puesto que la considera importante. Cuando se trata de situaciones ficticias, forman parte los cuentos, las leyendas, los mitos y las novelas.

Al referirse a personajes y situaciones reales, forman parte de estos la noticia, el reporte o las crónicas de diversos tipos. Es importante tener en cuenta que se puede narrar de manera oral o escrita, e incluye un amplio grupo de discursos y se constituye como “un modo discursivo que reorganiza las maneras en que pensamos e interactuamos y que incluso juegan un papel fundamental en la constitución de lo que somos, como individuos y como grupos culturales”⁹⁶.

En cuanto a las parábolas bíblicas como texto de análisis y desarrollo de lectura crítica que en la hermenéutica bíblica son interpretados por teólogos a través de la exégesis, “forman parte de los Evangelios sinópticos y son una fuente importante de la predicación de Jesús las que reflejan el acontecer de la vida en su pueblo, por ello se hacen sencillas para su comprensión, es decir, que la proclamación de

⁹⁵ BARRIGA, A. DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 286.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 287.

la parábola sale de la misma persona y su contexto ya sea familiar, social o cultural”⁹⁷.

Fueron un medio con el cual Jesús enseñó sobre el reino de los cielos incluyendo a sus discípulos, en donde las personas debían hacer un proceso de reflexión, comparación y análisis para comprenderlas. Una parábola es el relato de un acontecimiento que permite transmitir un mensaje de contenido moral a través de una analogía, una comparación o una similitud, con escritura en prosa, uso de las metáforas, en situaciones reales y acontecimientos de la vida cotidiana, en personas que viven dilemas morales desde un punto de vista literario y narrativo.

Las parábolas fueron escritas que se encontraron en los cuatro evangelios canónicos (Mateo, Marcos, Lucas, Juan) en el Nuevo testamento con los que Jesús enseñó a su pueblo leyes desde valores como: la justicia, la libertad, la tolerancia, la humildad, la sensibilidad social; valores que en la educación de hoy son importantes rescatar, sobre todo en una condición social de intolerancia y abuso de los derechos humanos como la que vive el país. Estos textos, además, buscan promover pensamientos asociados a la parte espiritual de las personas, se asemejan a las fábulas por su contenido narrativo y por su moraleja o enseñanza moral.

Por su parte la fábula, según la poética de Aristóteles, “es la imitación de una acción, la composición, estructuración u ordenación de los hechos, la elaboración artística de determinado tipo de acontecimientos”⁹⁸. Para este filósofo, la fábula era un elemento esencial en la tragedia y menciona conceptos profundos para elaborarla, tales como la peripecia o cambio repentino de situaciones, entre otros. Los eventos en la fábula pueden escribirse en verso o en prosa, y son verosímiles

⁹⁷ ORDUÑA, A. Armida Janneth. La parábola como método resiliente en el acompañamiento de niñas/os víctimas del maltrato escolar en el barrio caracolí. Una propuesta teológica y pedagógica desde la Parábola del Sembrador para fortalecer procesos resilientes desde la no violencia. Pontificia Universidad Javeriana. Programa de Licenciatura en Teología. Bogotá. 2014.

⁹⁸ Teoría de la tragedia la fábula. Disponible en: <http://cgrvirtual.blogspot.com.co/2011/05/teoria-de-la-tragedia-la-fabula.html>. (Consultado el 15 de marzo de 2017)

o creados por el autor, sin embargo, el concepto de fábula que aquí nos atañe es la de una narración anecdótica mediante la cual los personajes atraviesan por diversas situaciones que son personificadas en la mayoría de los casos por diversos animales y que posibilitan un espacio de diálogo y reflexión con respecto a sus enseñanzas. Para esta investigación, se abordará con diversas miradas de comprensión textual, de comparación semántica con el objetivo de encontrar esas relaciones entre textos, y al igual que en algunos textos bíblicos, el estudiante pueda encontrar diversas significancias para reconstruirse como un sujeto responsable de sus opiniones y maneras de pensar.

2.2.10. Relaciones transtextuales para abordar la dialogicidad en los textos literarios. Una postura importante de nuevos acercamientos a los textos para desarrollar lectura crítica, la inicia Mijaíl Bajtín (1895) para análisis literarios, que teoriza sobre la “*Dialogicidad*” desde aquellas relaciones semánticas en la novela polifónica a partir de escritos como “Problemas de la poética de Dostoievski” (1963) y “La obra de Francois Rabelais” (1965) “quién afirmaba que la base de la novela polifónica está en el don de ver el mundo en la interacción y la coexistencia”⁹⁹, es decir, que los discursos de algún modo manera están relacionados o provienen de otros discursos con posiciones similares y lo anterior se ve reflejado en la escritura de los textos. Seguidamente, Julia Kristeva (1941), filósofa y escritora francesa “exploró el concepto de intertextualidad en 1967 y esta denominación nos sirvió de base para nuestro paradigma terminológico”¹⁰⁰ como la presencia efectiva de un texto en otro.

Posteriormente, Gerard Genette (1930) propone en su libro “Palimpsestos: La literatura en segundo grado” cinco relaciones transtextuales clarificando las diferencias en cuanto a los diversos tipos de relación entre los textos, a partir de

⁹⁹ GUTIERREZ, E. Raquel. Intertextualidad: teorías, desarrollos, funcionamiento. Universidad Autónoma de Puebla, México. Biblioteca Virtual Universal. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154929.pdf> (Consultado el 20 de marzo de 2017)

¹⁰⁰ GENETTE, Gerard. Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Traducción de Cecilia Fernández Prieto. 1982. p. 10

las cuales se sustenta este proyecto de investigación: “la intertextualidad como esa relación de copresencia entre dos textos, la paratextualidad y sus paratextos (títulos, prólogos, epígrafes, etc.) la metatextualidad o relación de comentario, la hipertextualidad (hipotexto A en un Hipertexto B) sobre la cual se desarrolla el texto Palimpsestos y la Architextualidad o diversas tipologías textuales que se relacionan”¹⁰¹ y un concepto importante que describe la relación entre los textos es la “alusión textual, referida a la manera en que los comunicadores hacen referencia o utilizan textos conocidos”¹⁰² y partir de lo anterior, se pretende que los estudiantes obtengan abundantes acervos textuales para que a partir de ellos, logre encontrar el encadenamiento de los textos y comprender su dialogicidad, de esta manera, sus lecturas siempre estarán activas cuando se enfrente a cualquier tipo de texto.

Considerando las anteriores relaciones de transtextualidad “el travestimiento consiste en transformar un texto noble imitando el estilo de otro texto, más difuso, que es el discurso vulgar” ¹⁰³ es decir, como se reviste un texto histórico y se proponen una nueva creación estética con la experiencia del alumno manteniendo su estrecha relación al texto original. Proponer este tipo de relaciones forma parte de la competencia literaria del maestro actual.

2.3. MARCO LEGAL

2.3.1. Constitución Política de Colombia. La dinámica de la propuesta pretende respaldar en todos los aspectos lo descrito en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”.¹⁰⁴

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 10

¹⁰² MARTÍNEZ, F. José E. La intertextualidad literaria. Ediciones Cátedra. S.A. Madrid, 2001. p. 40.

¹⁰³ GENETTE, Op, cit, p. 43.

¹⁰⁴ Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia, 2007. p. 24.

2.3.2. Código del Menor. Este trabajo está basado principalmente en la importancia de la lectura crítica y argumentativa como principio de emancipación y apoyado en el Artículo 28 del código del menor donde estipula “los niños, las niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad”.¹⁰⁵

2.3.3. Ley General de Educación. También se fundamenta en el contenido del Artículo 23 de la ley general de educación que enuncia. “Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional”¹⁰⁶, es por eso que fomentar la lectura y la escritura en las actividades académicas es una obligación de las instituciones educativas públicas y privadas, para hacer de esta exigencia un hecho trascendental, pretendiendo alcanzar en los estudiantes de básica primaria una liberación en cuanto a que puedan adquirir habilidades comunicativas que les permitan un amplio conocimiento en todas las áreas, ya que la lectura crítica y argumentativa permite transformar las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones convirtiéndose en una actividad que garantiza el aprendizaje.

2.3.4. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Es un documento de política pública importante que fue publicado en 1998, y contiene toda la conceptualización para el área del lenguaje a través del desarrollo de la competencia comunicativa lectora y escritora, papel de la literatura, el discurso, el texto, las nociones de lenguaje, lengua y habla, y se constituye en una guía de orientación para la elaboración de los planes de asignatura para el área. Presenta una noción de lenguaje hacia la significación, en actos de comunicación particulares, concretos y socialmente situados con una perspectiva sociocultural.

¹⁰⁵ Código de la infancia y la adolescencia. Bogotá, Colombia, 2006. p. 21

¹⁰⁶ Ley General de educación. (ley 115b de 1994. MEN) Bogotá. Colombia. p. 37

Se organiza en cinco capítulos: 1. A manera de diagnóstico: Lenguaje, literatura y educación; 2. Reflexiones sobre la relación currículo – Proyecto Educativo Institucional; 3. Concepto del lenguaje; 4. Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares; 5. Modelos de evaluación en lenguaje¹⁰⁷.

2.3.5. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. De igual manera para sustentar el trabajo, los estándares básicos de lenguaje se consideran la columna vertebral, porque es allí donde se establecen criterios claros y públicos que permiten valorar, calificar, acreditar y promover a una persona, institución, proceso o producto cuando éste cumple las expectativas de calidad definidas y aceptadas socialmente.

Están alineados con los Lineamientos curriculares y su estructura responde a cinco factores: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. Los anteriores factores se organizan por grupos de grados: 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 a 11¹⁰⁸.

2.3.6. Derechos Básicos de aprendizaje. Es un documento de política pública propuesto por el MEN, que se publicó en el año 2015 “como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas”¹⁰⁹. Para el caso del área que nos atañe, estos aprendizajes pretendían acompañar a los Estándares Básicos de competencias y los Lineamientos Curriculares, pero fueron criticados pues su contenido retrocedía al aprendizaje por contenidos y memorístico. Con ello, se abre un debate público y se convoca un grupo de expertos en Colombia y “surge una nueva versión de los DBA que rescata las fortalezas de la primera versión y responde a los aspectos que en dichos

¹⁰⁷ MEN. Lineamientos curriculares en el área del lenguaje. p. 1.

¹⁰⁸ MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. p. 26

¹⁰⁹ COLOMBIA APRENDE. Derechos básicos de aprendizaje. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html> (Consultado el 4 de abril de 2016)

escenarios de discusión fueron reseñados como oportunidades para el mejoramiento”¹¹⁰. Por lo anterior, no se tuvo en cuenta los anteriores DBA, pero la propuesta contiene elementos importantes que emergieron a DBAV2.

2.3.7. Competencias de Lectura Crítica¹¹¹. De acuerdo con la prueba saber pro, que fusionó la lectura crítica con la filosofía, se proponen estas competencias con el objetivo de evidencia en los estudiantes la capacidad de: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, esta habilidad incluye la capacidad de identificar secuencias de eventos y extraer información local de un texto. Se evalúa a través de la recuperación de la información explícita del texto y se debe contar con ella para transitar a la siguiente.

Posteriormente, un lector crítico debe articular las partes de un texto para darle un sentido global a partir del componente semántico. La evaluación se realiza a partir de preguntas que involucren los elementos locales de un texto y como estos se articulan, se debe contar con esta competencia para avanzar a la siguiente.

Finalmente, el lector debe realizar la reflexión de un texto y evaluar su contenido, con el objetivo de enfrentarlo críticamente. Del mismo modo, incluye la evaluación a través de argumentos, supuestos, implicaciones, estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 1

¹¹¹ ICFES. Saber Pro. Disponible en: www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres...lectura-critica. (Consultado el 2/07/2016)

3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La Investigación Cualitativa, como enfoque metodológico en el que se basó esta investigación es un paradigma social que se centra en la realidad de un contexto determinado, la cual puede ser leída de múltiples maneras, mediante un lenguaje que facilite la comunicación y establezca un vínculo para llegar a ella de manera intangible pero llena de abundantes significados para todos los agentes sociales, en nuestro caso, en el quehacer pedagógico.

Su credibilidad está basada en la coherencia en donde se establece o se encuentra el camino para solucionar las diversas problemáticas, en la intuición pues no se cuenta con la información y el investigador está obligado a verificar y confirmar mediante varias observaciones y la utilidad instrumental gracias a la eficacia y variedad de instrumentos de recolección de información, con el fin de llegar a comprender un fenómeno en la escuela, en lo que tiene que ver con el desarrollo de la lectura crítica desde la argumentación.

Según el Doctor en Educación Carlos Arturo Sandoval Casilimas, “los enfoques de orden cualitativo le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna”¹¹² Para responder a la pregunta ¿Cómo intervenir desde una acción pedagógica para desarrollar la Lectura Crítica, como una herramienta de emancipación de los estudiantes de escuela del sector rural? Por este motivo se opta por este enfoque Cualitativo, pues como docente investigadora puedo entrar

¹¹² SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de Investigación Social. ICFES. Bogotá, Colombia, 1996. p. 11.

en contacto con el problema desde la observación y los contactos personales previos, basados en diversos instrumentos que fueron aplicados desde la identificación de las necesidades de información, como por ejemplo la técnica de observación participante y su instrumento diario de campo pasando por otras técnicas según lo requieran los objetivos específicos, que finalmente permitieron configurar el sentido de la acción social a través de la interpretación de los mismos y la realidad.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta propuesta metodológica se llevó a cabo desde la Investigación Acción que tiene como objetivo generar conocimiento para un cambio social, siendo un método para mejorar las prácticas escolares pedagógicas y transformarlas. La I.A, es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales en educación que tiene como finalidad explorar las prácticas de las aulas tal y como ocurren al interior de ellas, ayudándole al maestro a comprender la entraña de la actividad que realiza para tomar decisiones pertinentes y de este modo ser mejores profesionales que investigan y reflexionan sobre su práctica pedagógica.

La I.A analiza datos descriptivos a partir de procesos de preparación del hecho a investigar, un riguroso trabajo de campo, análisis y tabulación de hallazgos e información de la experiencia, de aspectos intangibles como el comportamiento de un determinado grupo social y sus experiencias de la vida cotidiana. Cada fase complementa la siguiente o la anterior, permitiendo ese andamiaje, pues el investigador puede ir avanzando según su profundización conceptual, conocimiento del entorno y organización del trabajo teórico – práctico.

Para Jhon Elliot, “el juicio en la investigación acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se

construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica”¹¹³. Lo anterior tiene en cuenta el diagnóstico previo que el maestro hace de una situación a intervenir, para recolectar la información necesaria y de este modo, construir la mejor propuesta que mejore dicha situación en la búsqueda de un bien común.

Ahora bien, para J. McKernan, “la investigación – acción es el proceso de reflexión en un área o problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal”¹¹⁴ dada en cuatro momentos: se lleva a cabo un estudio para definir el problema, se especifica un plan de acción que incluye hipótesis, luego se inicia una evaluación para comprobar la efectividad de la acción tomada y finalmente los participantes reflexionan, se explica el progreso y se informa a la comunidad de investigadores de la acción. Dado que la fundamentación teórica debe siempre ser sustentada y validada desde la práctica, como modelo de Investigación Acción entre diversos existentes para comprender una entraña social, la investigación se basará en el modelo de Jhon Elliott, donde “la tarea de los profesionales en ejercicio era interpretar su práctica cotidiana en la búsqueda de autodesarrollo reflexivo”, ¹¹⁵ en donde se entrelazan teoría y práctica y en donde la investigación del maestro en las aulas debería posicionarse como una reconstrucción de la I.A.

Un bosquejo disciplinado y en espiral con las actividades de Investigación – Acción en el aula, el cual puede ser abordado desde el método científico es el siguiente:

1. “Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de estrategias de acción.

¹¹³ ELLIOT, J. La investigación – acción en educación. Ediciones Morata, S.L, 1990. p. 4.

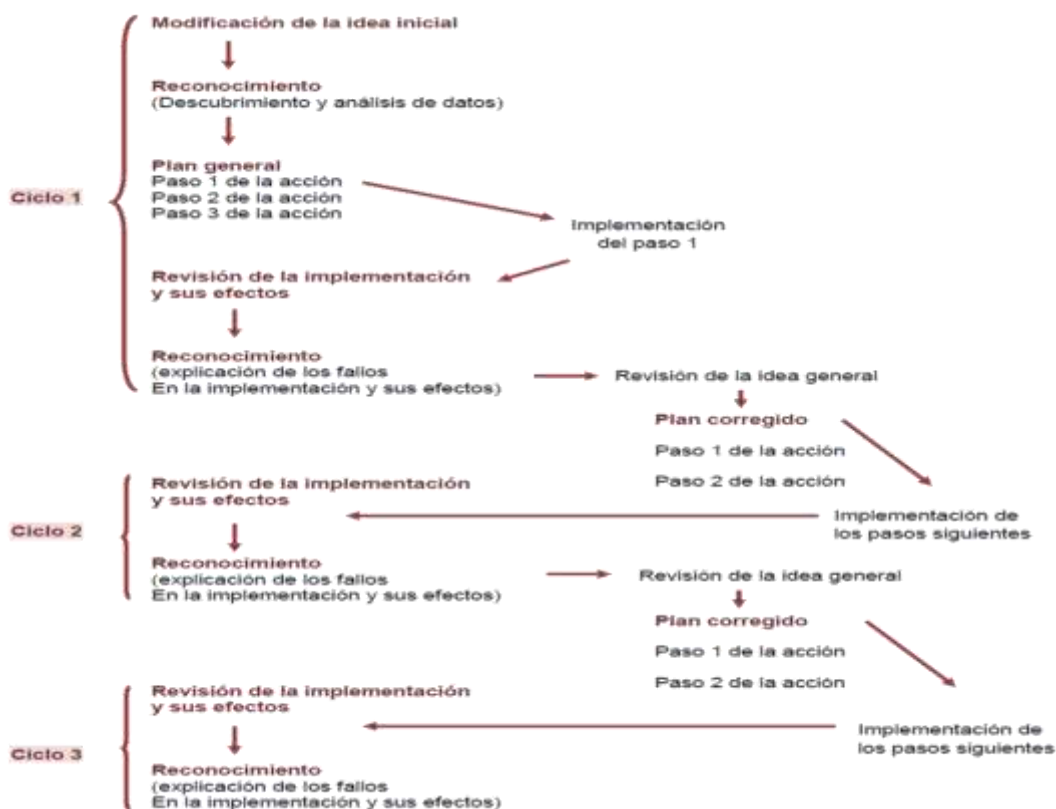
¹¹⁴ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 25.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 42.

4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción)¹¹⁶

De esta manera, la investigación se desarrollará en el grupo, de manera participativa enfocada siempre en su objetivo principal de trabajar lectura crítica desde la argumentación, con miras a mejorar estas prácticas educativas en una dimensión de colaboración. Para tal proceso se llevará a cabo la espiral propuesta por Elliott: (ver tabla 1)

Tabla 1. Modelo de Investigación – Acción de Elliott.



Fuente: MCKERNAN, J. Investigación – Acción y curriculum, Morata, Madrid, 1999. Elliott, 1981.p, 44.

¹¹⁶ LEWIN citado por ELLIOT, J. La investigación – acción en educación. Ediciones Morata, S.L, 1990. p.17.

3.3. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES

En la Institución Educativa de carácter oficial actualmente se encuentran matriculados 32 niños en preescolar, 266 en básica primaria (1º a 5º), 95 en básica secundaria (6ª a 9º) y 25 en media vocacional (10º a 11º) para el año lectivo 2016, esta matrícula está inmersa en 15 sedes de las veredas aledañas a la sede principal, en cada sede (a excepción de dos) solo hay un docente atendiendo a todos los grados.

La investigación se llevará a cabo en una escuela rural del Municipio de Rionegro Santander, ubicada en una vereda de clima frío, relieve montañoso y arenoso, que se torna difícil en la temporada de lluvias, pero su terreno es apto para cultivos de café, cacao, cítricos, habichuela y yuca, principalmente. Además, la porcicultura es una actividad rentable para los habitantes. Los padres de familia de la escuela trabajan con estos cultivos y las mujeres trabajan en las labores del hogar, ayudan también a sus esposos en las labores del campo y quienes pueden apoyan las tareas de los niños, un 50% de las madres terminó su primaria, y las restantes motivan a los estudiantes al aprendizaje.

La escuela cuenta con 22 niños con edades entre los cinco y los doce años, desde el grado preescolar hasta el grado quinto de básica primaria para este año 2016, donde 20 estudiantes participarán de manera activa en esta investigación. Son estudiantes a quienes les gusta el entorno escolar, ya que al interior de ella además del acceso al conocimiento, pueden también jugar con sus pares y compartir diversas experiencias, pues sus hogares están aislados y allí deben dejar sus juguetes para colaborar con las actividades del campo. Se interesan por el mundo de las letras, el inglés, la naturaleza y los conocimientos que tienen que ver con la vida espiritual y todas las historias relacionadas con esta área del saber.

En cuanto a la parte social, es una población con antecedentes de maltrato intrafamiliar y madres solteras. Lo anterior se va modificando debido a que los núcleos familiares son flotantes y van llegando nuevas familias que van ocasionando cambios positivos al grupo, además, es una comunidad muy creyente, en donde el catolicismo es la base de la formación de los niños en el seno de sus hogares. Es importante resaltar la participación activa en la democracia, pues lo consideran necesario para el progreso de su comunidad y de esta manera ser tenidos en cuenta por los dirigentes de turno.

3.4. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se presenta la siguiente tabla de recolección de información que muestra las diferentes fases del proceso de investigación para tener una visión general del mismo. Cada etapa contiene los objetivos que se plantearon al principio de este texto para llevar a cabo el proceso de investigación y su objetivo principal, el cual se desarrolla a partir de la construcción y aplicación de las diferentes técnicas, instrumentos y fases.

Tabla 2. Organización de las Etapas de Investigación

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Etapas 1 Diagnóstico	
1° paso de la acción	
Objetivo 1: Indagar qué entiende el maestro de Escuela Nueva por lectura crítica.	
a.) Entrevista Estructurada: Se realizará a los docentes de básica primaria.	a.) Formato de entrevista estructurada.
2° paso de la acción	
Objetivo 2: Describir cómo están enseñando los maestros de Escuela Nueva a leer de una manera crítica.	
a.) Análisis documental: Se construirán tres rubricas para analizar cada documento.	a) Rúbrica 1: Para analizar Plan de asignatura de Lengua Castellana b) Rúbrica 2: Para analizar Planeador de clase de Lengua Castellana. c) Rúbrica 3: Para analizar guías de aprendizaje de los maestros de Lengua Castellana.
3° paso de la acción	
Objetivo 3: Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de escuelas multigrado rurales al abordar la lectura crítica	
a.) Análisis documental: Se aplicará a cada	a.) Pruebas de lectura: Pruebas de entrada

TÉCNICA	INSTRUMENTO
grado una prueba de lectura a la luz de contenidos semánticos, pragmáticos y sintácticos. b.) Entrevista estructurada: Se aplicará de manera colectiva a todos los niños de forma oral y se recogerán opiniones de forma escrita.	para analizar niveles de lectura a los estudiantes de Escuela Nueva en cada grado. b.) Cuestionario de preguntas
4° paso de la acción	
Objetivo 4: Analizar la práctica pedagógica del maestro de investigación en el contexto en el que se desarrolla.	
a.) Observación participante: Construido y reflexionado desde los aportes de Hugo Cerda Gutiérrez.	a.) Diario de campo
Etapa 2 Implantación de los planes	
Objetivo 5: Aplicar una secuencia didáctica que mejore las prácticas pedagógicas de aula para el fortalecimiento de la lectura crítica como medio emancipatorio de la población rural.	
a.) Taller investigativo b.) Observación participante	a) Propuesta de intervención: Aplicada a través de una Secuencia Didáctica. b.) Diario de campo c.) Grabaciones en video
Etapa 3 Control/ revisión	
a. Evaluación	a. Rúbrica para auto, coevaluación y heteroevaluación
Etapa 4 Ajustes	

Fuente: Mg. Dayana Zuta Acuña.

En el proceso de recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Entrevista**¹¹⁷: Entrevistar es una destreza de estudio social y se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal, en la que el investigador le hace sondeo a las áreas de interés, por medio de preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro. En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos: *estructuradas, semiestructurada y no estructuradas.*

¹¹⁷ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 149

- **Análisis documental**¹¹⁸: Técnica que constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible capturar información muy valiosa para lograr el encuadre de la descripción de los acontecimientos rutinarios, así como de los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis. Cabe señalar, que los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito.

Este análisis se desarrolló en cinco etapas. En la primera, se realizó el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hizo una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hizo una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realizó una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados; finalmente, en el quinto paso, se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada. Cualquier relato escrito se puede considerar un documento. Puede utilizarse en la etapa exploratoria de un proyecto para escoger las metas y la fundamentación racional del curriculum.

- **Observación participante**¹¹⁹: Se define como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 169 – 170.

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 81.

participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. Según James McKERNAN, es la técnica más fiel del propósito metodológico de la investigación – acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el *curriculum*.

- **Talleres investigativos:** Se configuran en una estrategia pedagógica y didáctica para el maestro, la cual permite la articulación del conocimiento en un saber específico, mediante diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que permite la constante “revisión y ajustes en los procesos pedagógicos y curriculares desde la propuesta en el contexto institucional y la formación permanente”¹²⁰ de los estudiantes. A partir del fortalecimiento de competencias individuales y el trabajo en equipo, el taller Investigativo puede partir de las situaciones problémicas del aula, en donde el maestro y el alumno unen esfuerzos para encontrar soluciones a partir de tareas específicas.

Para los objetivos planteados en la presente investigación, la maestra elaboró de manera independiente, 14 talleres investigativos inmersos en 5 momentos de aprendizaje: Exploración inicial y conflicto cognitivo, Introducción de conceptos, Estructuración del conocimiento, Expresión – Aplicación, Evaluación del Aprendizaje, con 4 horas de intensidad en cada taller. (Ver libro anexo que contiene la propuesta)

Instrumentos de recolección de información

- **Entrevista estructurada:** “Aquí el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, un cuestionario administrado oralmente, si se quiere. El entrevistador no se aparta de los términos de estas preguntas. A menudos,

¹²⁰ SEMILLERO COMAEFI. Talleres de investigación. Disponible en: <http://semillerocomaefi.jimdo.com/talleres-investigativos/> (Consultado el 25 de Septiembre de 2016)

éstas son de “respuesta fija”¹²¹. Este instrumento se elaboró por el colectivo docente de investigación, para indagar la conceptualización que tienen los maestros de la básica primaria de la Institución Educativa sobre lectura crítica en su quehacer pedagógico y se aplicará a 15 docentes rurales de escuela multigrado. (Ver anexo 1).

- **Rúbricas:** “Son guías de puntaje que permiten describir, a través de un conjunto amplio de indicadores, el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto. Permiten apreciar niveles progresivos de competencia o pericia (el rango de desempeños posibles), se transita de un nivel dado a otro y desde su cualificación; proporcionan de forma explícita y pública los indicadores que guían las evaluaciones, retroalimentaciones y criterios estipulados”¹²².

Estos instrumentos de valoración fueron contruidos con el objetivo de describir cómo están enseñando los maestros de lengua castellana a leer de una manera crítica. Las rúbricas (3) fueron elaboradas por el colectivo docente desde los aportes de Daniel Cassany, Frank Smith, Piaget, Dewey, Vygotsky, Frida Díaz, los estándares de lenguaje y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana para analizar tres documentos institucionales: Guías de aprendizaje de los maestros, Planeador de clase de Lengua Castellana y Plan de asignatura de Lengua Castellana. (Ver anexo 2, 3 y 4)

- **Pruebas de lectura:** “Son instrumentos que valoran las competencias desarrolladas por los estudiantes de acuerdo a un ciclo determinado y su diseño está alineado con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje establecidos por el MEN, para cumplir sus expectativas de calidad. Todas las

¹²¹ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 149.

¹²² BARRIGA, A. DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 342.

preguntas o enunciados utilizados en la aplicación son de selección múltiple con cuatro opciones denominadas A, B, C y D, solo una de ellas es correcta y válida respecto a la situación planteada. Las características de las pruebas no permiten evaluar la totalidad de las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes en la educación básica, pero sus resultados son indicadores importantes de su capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y transferir sus aprendizajes a distintas situaciones, dentro y fuera de la escuela”¹²³.

Las 5 pruebas de lectura para todos los grados de Escuela Nueva, fueron construidos en su totalidad por el colectivo de maestros de la presente investigación, desde las orientaciones y especificaciones obligatorias del documento “*Pruebas Saber 3º, 5º y 9º Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*”, en las cuales; no hubo modelado para las de primero, segundo y cuarto. El ejercicio analizará el comportamiento de los tres niveles de lectura (literal, inferencia y crítico-intertextual) desde componentes pragmáticos, semánticos y sintácticos, que permitirán observar y establecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se están aplicando a los procesos de lectura en los niños desde la escuela multigrado. Dicha prueba tiene un primer pilotaje al aplicarse al grupo de niños objetos de la investigación, la cual deberá pasar por un proceso de depuración en el momento del análisis de resultados. (Ver anexos E, F, G, H, I, y J).

- **Cuestionario:** “Es probablemente el método de investigación más utilizado. Se trata de una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador propio del método de entrevista. Una descripción mínima del cuestionario s la de “preguntas escritas que requieren respuestas”¹²⁴

¹²³ ICFES Prueba Saber MEN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. p. 16.

¹²⁴ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. p. 114.

El cuestionario fue elaborado para indagar de forma oral, el comportamiento lector de los estudiantes, sus intereses y experiencias. El maestro investigador formuló las preguntas al grupo de estudiantes (23) de la institución para recolectarlas y tabularlas de forma escrita. El análisis de los resultados permitió un primer acercamiento para planificar y elaborar de manera organizada, una propuesta transformadora y significativa que desarrolle la lectura crítica y argumentativa, con el fin de concretar la intervención didáctica según cronograma establecido para su aplicación. (Ver anexo 12)

- **Diario de campo:** “Han venido con el territorio del estudio contextual – cualitativo del curriculum, que se ocupa de ver las acciones educativas en sus entornos socioculturales y su medio. No están estructurados rígidamente y así abren al investigador a lo no anticipado y a lo inesperado; el investigador ve las cosas como son, no como está programado que lo sea. Hay tres tipos de notas de campo: observacionales – descriptivas, conceptuales y de procedimiento”¹²⁵.

Con este instrumento se observó la práctica pedagógica del maestro a partir de la observación y el registro de cinco diarios de campo que fueron abordados y analizados a partir de los 5 fenómenos más característicos del aula de clases, indispensables al inicio de un proyecto de investigación, según lo propone Hugo Cerda Gutiérrez en su libro *“El Proyecto de aula”*, mencionados a continuación:

- El entorno físico y espacial en el aula.
- El clima y el ámbito emocional.
- Los procesos de interacción.
- Las subculturas propias del aula y la escuela.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(Ver anexo 11)

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 114.

- **Secuencia didáctica:** La secuencia didáctica es la estrategia metodológica por medio de cual se da la enseñanza y el aprendizaje de diversos tipos de textos que agrupa un conjunto de tareas o ejercicios al servicio de la producción del género seleccionado dentro de un proyecto de clase. “Son propuesta de enseñanza del contenido de un área o disciplina específica por medio de acciones entrelazadas, cuyo objetivo es un resultado o un producto”¹²⁶. La S.D, se configura para esta investigación, como la estrategia central; que a la luz de la tipología textual narrativa, se pretende desarrollar lectura crítica desde el área del Lenguaje.
- **Grabaciones:** Son una herramienta indispensable para el análisis fidedigno de las observaciones de clase, pues dejan ver en tiempo real acontecimientos significativos que sucede al interior de la misma y que al revisarla o transcribirla, el investigador logra observar minuciosamente, aquellos elementos que pasó por alto durante el desarrollo de la clase para tomar las acciones pertinentes de mejoramiento. “Todo momento curricular se puede filmar y se tiene un registro válido y confiable de la interacción humana, que se puede recuperar para su interpretación y reinterpretación. Además de revelar la conducta del profesor, la cámara se puede dirigir a los alumnos y filmar conductas de éstos que las observaciones del profesor ordinariamente pasarían por alto.”¹²⁷

En este sentido, todas las sesiones fueron grabadas con el objetivo de darle mayor validez a los diarios de campo y del mismo modo, para que la maestra investigadora obtuviera mayores elementos de análisis en la ejecución de los talleres y su posterior reflexión.

¹²⁶ DÍAZ, B. Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista Profesorado. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, 2013. p. 2.

¹²⁷ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 124.

4. PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El presente análisis para ésta propuesta de investigación, partió de los hallazgos de un diagnóstico que dejó ver la usencia de “status científico”¹²⁸ en las prácticas de aula, falta de conceptualización y dominio teórico del saber, inexistencia de una metodología didáctica con objetivos claros de aprendizaje para esta metodología, las dificultades presentadas por los estudiantes en su comportamiento lector (lectura literal, inferencial y crítico-intertextual), según resultados de Prueba Saber, la desarticulación en los documentos Institucionales (planes de asignatura y preparadores de aula), de lo escrito a la realidad, la ausencia de textos actualizados y la ausencia de procesos auténticos para desarrollar lectura crítica.

Del mismo modo, el planteamiento del problema explicó que las nuevas exigencias sobre los procesos lectores exigen fortalecer y desarrollar la lectura crítica en los estudiantes, pues los actos de leer y escribir no solo deben concebirse como procesos mecánicos de decodificación o alfabetización para ningún tipo de población, ya que en palabras del Doctor Fabio Jurado “un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente y saber escribir de manera auténtica para saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y las heterodoxias”¹²⁹.

Posterior a ello, se propuso indagar qué entendían los maestros por lectura crítica, para ello, se aplicó una entrevista estructurada. Luego, se elaboraron rúbricas en colectivo de investigación para analizar tres documentos institucionales importantes que permitieron documentar el grado de trasnversalización y

¹²⁸ LITWIN, Edith. La investigación en el campo de la didáctica. p. 204.

¹²⁹ JURADO, V. Fabio. El derecho a los aprendizajes “básicos”: la lectura crítica en la educación para la democracia. Fabio. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Sobre los aprendizajes fundamentales. p. 52. 2016.

coherencia de los mismos a la práctica pedagógica del maestro en lengua castellana.

Seguidamente, se construyó y aplicó en colectivo de Investigación una prueba de lectura a la luz de los contenidos evaluados por el ICFES, como prueba de entrada para analizar los niveles de lectura a los 23 estudiantes, que permitió vislumbrar una ruta de aprendizaje para fortalecer la competencia lectora y de este modo, desarrollar la lectura crítica y argumentativa, objetivo de ésta investigación.

Al mismo tiempo, se construye en colectivo una entrevista informal para aplicarla a los estudiantes, atendiendo a las estrategias de aprendizaje significativo fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que dejó ver los gustos e intereses de los estudiantes y determinó el tipo de texto a producir. Paso a seguir, se analizó la práctica pedagógica del maestro investigador y su entorno físico-espacial, clima y ámbito socioemocional, procesos de interacción entre los estudiantes, procesos de enseñanza y aprendizaje del maestro y las diversas subculturas que se presentan en el aula y en la escuela, mediante la observación participante y el diario de campo como instrumento de recolección de información, con el objetivo de analizar el accionar pedagógico del maestro en su propio entorno y compararlo con los resultados finales obtenidos, posterior a la aplicación de la secuencia didáctica.

Finalmente, se construyó la Secuencia Didáctica a partir de 14 talleres investigativos con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas de aula en Escuela Nueva, desarrollar y fortalecer la lectura crítica y argumentativa como medio emancipatorio para esta población rural. Cada implementación de talleres fue debidamente registrada a partir de la grabación y sistematizada desde la redacción de los diarios de campo, para su posterior análisis y categorización. Todo el proceso finalizó con la evaluación de la propuesta por parte de los estudiantes. A continuación, se explican dos conceptos importantes para la

investigación acción y se describen los hallazgos encontrados a la luz de los instrumentos mencionados anteriormente, que se serán elementos importantes en el proceso de triangulación.

4.1. VALIDEZ

La validez es transversal a todo el proceso investigativo y es asumida como el criterio principal que tienen en cuenta los estándares científicos de investigación acción para evitar el sesgo y la subjetividad a través de los instrumentos aplicados en el proceso de recolección de información obtenida a partir del trabajo de campo, el análisis, categorización y triangulación de los datos obtenidos de los diversos estamentos. Del mismo modo, la triangulación según James Mckernan citando a John Eliot, es asumida como “el procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puede comparar y contrastar”¹³⁰ es decir, selecciona los datos a partir de los diversos estamentos y los confronta en tres puntos de encuentro para constituir y consolidar los resultados de la investigación a través de toda la información recolectada desde la fase del diagnóstico hasta la fase de aplicación y evaluación de la propuesta.

A partir de lo anterior se realiza el cruce entre el accionar del maestro investigador desde su práctica pedagógica, los documentos institucionales, las pruebas de los estudiantes y la entrevista a los maestros, dejaron ver los resultados sobre las dificultades, teorización, estrategias didácticas y calidad de las prácticas de aula para desarrollar lectura crítica. Del mismo modo, determinó la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica basada en la comparación de textos bíblicos y literarios para la Lectura Crítica de los estudiantes objeto de estudio. Igualmente, se tuvo en cuenta las estrategias aplicadas en los 14 talleres de la secuencia didáctica, además del producto literario emergente, el cual recopiló las diversas

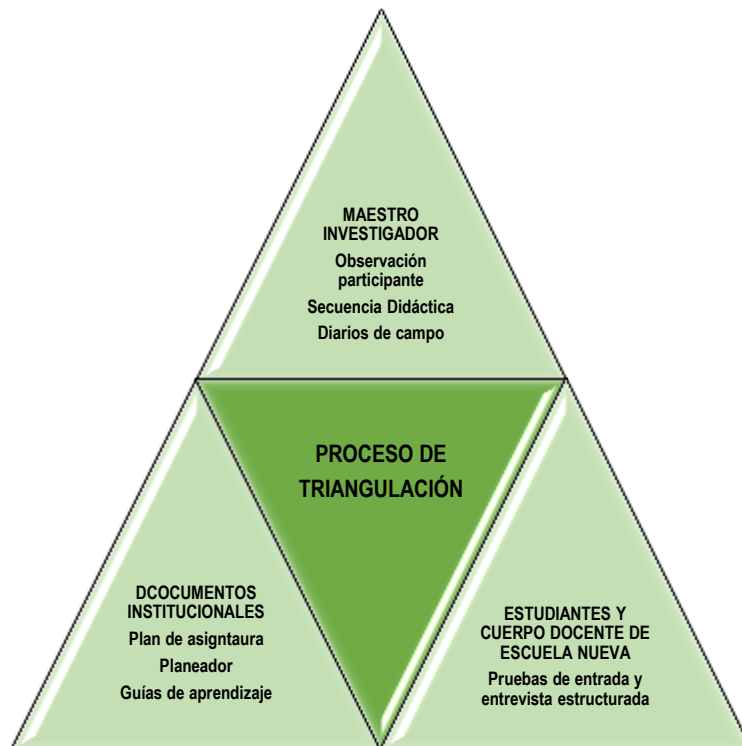
¹³⁰ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 206

habilidades desarrolladas con los estudiantes en las sesiones y evidenció que a través de la literatura se construye significado y sentido, a partir del diálogo entre los textos, los alumnos pueden proponer nuevas versiones a través de las diversas relaciones transtextuales que lo conllevan a ser un lector crítico.

4.2. TRIANGULACIÓN

Para llevar a cabo este proceso de confrontación, la maestra investigadora recopiló los datos a partir de las técnicas y los instrumentos, en tres puntos distintos, conceptualización y dominio teórico del docente de Escuela Nueva, relación de los documentos institucionales frente a la implementación de metodologías en el aula y las habilidades de los estudiantes, tal y como lo propone James Mckernan y se ubica en el siguiente esquema:

Gráfica 11. Proceso de Triangulación



Fuente: James Mckernan, adaptado por la maestra investigadora.

Para Jhon Eliot, “la triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un observador participante”¹³¹ y en este caso, el maestro investigador tiene una doble función, asumir el rol de participante e investigar con la mayor objetividad los diversos fenómenos a través de la recolección de los datos.

A partir de los análisis obtenidos en la aplicación de las técnicas e instrumentos y los tres puntos de encuentro desde los estamentos mencionados, el proceso de triangulación se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Se compararon los resultados de la prueba saber 2014 – 2015 y la prueba de entrada elaborada por los maestros del colectivo a luz de los lineamientos de la prueba censal del ICFES frente a la práctica pedagógica del maestro investigador, a partir de los cinco diarios de campo recogidos en la etapa del diagnóstico, lo cual dejó ver la ausencia de una metodología auténtica con estrategias encaminadas al fortalecimiento de la lectura en los tres niveles a través de las diversas habilidades que proponen los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia en lenguaje, por ende, la dificultad de los estudiantes para responder efectivamente a este tipo de evaluaciones estandarizadas.
- Se compararon los tres documentos institucionales: plan de asignatura, planeador y guías de aprendizaje frente a la práctica docente, lo cual dejó en evidencia la desarticulación de las metas entre los mismos y la planeación propia del maestro, al igual que su ejecución.
- Se comparó la entrevista estructurada del maestro rural frente a los resultados de la secuencia didáctica aplicada por la maestra investigadora, lo cual

¹³¹ *Ibíd.*, p. 206.

evidenció la falta de status científico en las metodologías de aula, la falta del dominio teórico del lenguaje y la falta de una competencia literaria y crítica del maestro que responda a los nuevos enfoques de lectura contemporánea, para este caso, el conocimiento y la interpretación de un gran número de obras literarias para fines dialógicos.

- Se registró minuciosamente en los diarios de campo cada una de las sesiones aplicadas y se realizaron grabaciones en video, con el objetivo de obtener la mayor información posible sobre la práctica de aula y los hallazgos. La secuencia didáctica y los talleres investigativos fueron recopilados en una cartilla que describe el paso a paso de la misma y por el mismo rigor con la que fue realizada se considera un material valioso resultante de la investigación.
- Se analizaron los aprendizajes en todas las sesiones frente a la evaluación final de la secuencia didáctica, la cual dejó ver avances y logros importantes en los estudiantes frente al nuevo conocimiento, del mismo modo, se evidenciaron algunas falencias que se deben tener en cuenta para mejorar la propuesta de intervención tales como: la nivelación de las preguntas en los tres niveles de lectura en la prueba de entrada, la aplicación de una prueba de salida con las habilidades desarrolladas en las diferentes sesiones, la inclusión de una guía independiente para el grado primero, pues se articularon como proponen los estándares, pero los estudiantes de este grado necesitan una guía más acorde a su edad y nivel de apropiación del lenguaje.
- Se compararon las diversas estrategias del maestro frente a los otros productos resultantes como lo fueron un libro de nueva versión de la fábula de Rafael Pombo “El renacuajo paseador” escritas por los estudiantes y una obra de teatro, en donde se confrontaron la versión original y una propuesta por los estudiantes para evidenciar la interpretación de los elementos transtextuales para la dialogicidad entre los textos.

- Finalmente, se contrastó el papel de la maestra investigadora para el logro de los aprendizajes de los estudiantes registrado en los diarios de campo y grabaciones en video, frente a la evaluación de la secuencia didáctica, que obtuvo una aceptación y respuesta positiva por parte de los estudiantes.

5. HALLAZGOS

Este apartado tiene como objetivo mostrar los resultados encontrados en el diagnóstico y distribuidos en los 4 momentos que propone la espiral de Jhon Elliot como: Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica, la cual tenía como objetivos específicos, indagar qué entiende el maestro de escuela nueva por lectura crítica, describir cómo están enseñando los maestros de escuela nueva a desarrollar este tipo de lectura, identificar las dificultades que presentan los estudiantes de escuelas multigrado rurales al abordar la lectura crítica y analizar la práctica pedagógica del maestro de investigación en el contexto en el que se desarrolla.

Es importante aclarar que el presente diagnóstico se categorizó de manera colectiva con la docente perteneciente a la misma Institución Educativa, (dos en la institución) debido al trabajo en colectivo que estuvo presente en algunos momentos de la investigación. Se analizó, mediante el trabajo en equipo, la entrevista estructurada a maestros y las rúbricas en los tres documentos institucionales: guías de aprendizaje, planeador de lengua castellana y plan de asignatura, los cuales serán analizados en un primer momento. Posteriormente, cada maestra realizó su propia observación participante a partir de 5 diarios de campo desde las reflexiones de Hugo Cerda y la prueba de indagación oral aplicada a los estudiantes para hallar la tipología textual base para desarrollar lectura crítica a partir de la secuencia didáctica.

A continuación, se llevó a cabo el análisis del diagnóstico y se describieron las categorías emergentes al mismo.

5.1. EL QUEHACER PEDAGÓGICO; UNA TAREA CARENTE DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.

Con el objetivo de indagar las concepciones que poseen los maestros de Escuela Nueva sobre lectura crítica, se diseñó una entrevista estructurada (*ver anexo 13*) la cual dejó ver que para los docentes multigrado de la institución educativa, el concepto de lectura crítica es variable del uno al otro: en primer lugar, para el 40% de los maestros entrevistados, es *D5 “el análisis que se le hace a un texto... críticamente”* a partir de preguntas, reflexiones, ejercicios para comprenderlo y el contexto en el que se desarrolla la situación. En segundo lugar, para el 30% de los docentes, un lector crítico es aquel que da su punto de vista y reflexiona sobre lo que lee, *D1: “y saca los pros y los contras de esa lectura”* como argumentos; en tercer lugar, para el 20% de los docentes es tener la *D1: “...la capacidad de ir más allá”* pero no explican más allá de qué aspecto concreto; una minoría tiene en cuenta la intención del autor y finalmente, el 15% de docentes coincidieron de manera acertada que un ejercicio intelectual para lectura crítica es hacer inferencias y sacar conclusiones por medio de ellas.

De igual forma, la gran mayoría de los docentes coincidieron en no tener idea, con relación al corpus existente de conceptualización en lectura crítica. Catalogaron como teóricos de la lectura crítica a personajes como los hermanos Julián y Miguel de Zubiría, Pepe Mujica, Piaget. Sin embargo, un maestro menciona *D8: “El único autor que he leído que habla sobre lectura crítica es Paulo Friere...”* aún sin más explicación.

Igualmente, los distintos imaginarios que tienen los maestros sobre lectura crítica ponen de manifiesto que, si bien tienen una idea, no hay claridad conceptual y reflexión conjunta acerca de esta competencia. Ellos realizan una aproximación en cuanto al desarrollo de estrategias y habilidades, *D2: “...a través de dibujos” “gráficas, esquemas” “dibujos para recrear” “ videos, canciones” “imágenes”* sin

embargo, hay ausencia de objetivos concretos y no están reflexionadas o construidas en colectivo, y una responsabilidad de todos los docentes de educación básica, media y de todas las áreas es analizar el concepto de Lectura Crítica y cómo se logra traspasar la alfabetización hasta lograr la comunidad letrada que tanto urge en Colombia. Ante el desconocimiento de los teóricos que promueven la lectura crítica es apenas lógico que el concepto no esté claro por eso se hace importante que el maestro tenga un dominio teórico de su campo disciplinar en donde la apropiación y el desarrollo de buenas estrategias de lectura y escritura le da soporte a su discurso, de este modo, es capaz de propiciar espacios teórico-prácticos para el dominio de la lectura crítica en los estudiantes.

Ahora bien, la importancia de enseñar lectura crítica para una minoría de maestros se centra en la solución al bajo desempeño de las pruebas, aunque no llegan a especificar si las internas o externas. Por otro lado, el 30% de los maestros coinciden en la importancia de enseñar lectura crítica para enfrentar la información que reciben del entorno y de este modo resolver con asertividad cualquier situación y finalmente la gran mayoría reiteran la necesidad de desarrollar la lectura crítica desde el preescolar, ya que los niños pequeños llegan a las aulas argumentando para exponer sus puntos de vista y la escuela debe cultivar esta opiniones tempranas, “para que puedan asumir posiciones argumentadas frente a los mismos”¹³².

5.1.1. Ausencia de una didáctica para los procesos lectores. Las estrategias para fortalecer la lectura crítica que proponen los maestros se despliegan en un número de actividades que si bien es cierto conllevan a la misma, son actividades que deberían estar incluidas en una estrategia y un proceso metodológico. Ellos referencian estrategias como *D3: “...a través de los cuentos... fábulas, todo tipo de narración... ensayo, resumen” “relacionarlo con las noticias que han escuchado”*. Algunos maestros utilizan las preguntas para comprender los textos,

¹³² MEN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. p. 21.

pero no especifica el momento para realizarlas lo cual es fundamental para lograr un propósito determinado.

En las respuestas de los maestros se evidencia que las actividades, los recursos y los ejercicios, son sinónimos de estrategia; y lo anterior es preocupante puesto que en ello se basa la didáctica lo que hace necesario que los maestros tengan una claridad conceptual de los elementos que pueden conformar una intervención clara e intencionada como lo pueden ser los proyectos de aula, las secuencias didácticas y las unidades didácticas, ya que debido a este desconocimiento es que las prácticas de los maestros no trascienden de mero activismo.

Del mismo modo, las “Concepciones”¹³³ del maestro, asumidas éstas como las diversas ideas, principios y acciones a partir de las cuales el docente estructura su trabajo en el aula, no están siendo reflexionadas y concretadas para objetivos claros, y se evidencia en posturas radicales frente a la lectura como las encontradas en un 30% de los maestros, quienes describen a los estudiantes como *D2: “...niños con problemas para captar...problemas de nacimiento... otros más rápidos y veloces” “falencias desde los grados de iniciación” “desde primaria” “sobre todo los del campo”* como si por ser de la periferia se pensara que es imposible potencializar en ellos las habilidades de lectura, y qué decir de lo tedioso de leer el mismo texto por pereza y apatía, cuando en nuestra experiencia encontramos estudiantes que se acercan a las pequeñas bibliotecas y toman el mismo libro porque les ha impactado de laguna manera. Igualmente, un 40% de maestros hablan de ausencias de herramientas en el aula, tales como la ausencia del internet, material bibliográfico y la falta de una técnica apropiada e incluyente para multigrado.

¹³³ MINEDUCACIÓN. SÁNCHEZ, L. Carlos. Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los docentes. Serie Río de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. 2014.

Si bien es cierto, la ausencia de material pedagógico se convierte en una limitante para lograr los acervos textuales que el lector crítico requiere y “en el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva por ejemplo)”¹³⁴, a raíz de ello y dificultades presentadas según los resultados en las pruebas externas e internas, se han creado políticas de lectura como Leer es mi Cuento, Maratones de lectura, Colección Semilla con las cuales se ha dotado en pequeñas proporciones a las instituciones de diversos textos importantes y actuales para lograr una comunidad de lectores en la escuela y desarrollar la lectura crítica, pero los maestros no evidencian el uso de estos materiales en proyectos de aula o configuraciones didácticas, es decir, ni siquiera fueron mencionados.

De manera similar, los maestros de Escuela Nueva de la Institución mencionan un listado de actividades para lograr la lectura crítica en los estudiantes: una minoría enfoca estas actividades hacia la reflexión del contexto; por otra parte, un 40% propone extraer preguntas de acuerdo a una imagen, graficar, exponer, preguntar, hacer juegos de comprensión y un 20% de los maestros menciona los momentos que se deben tener en cuenta para enfrentar un texto como *D4: “... a partir de una lectura” “...se presenta el texto y lo voy comentando” “... después de leer y analizar” “ Antes se hace un abre bocas del texto leer y releer”* pero no especifican con claridad los tres momentos de lectura, abordados por ejemplo por Frida Díaz en su libro *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”*, que todos los maestros deberíamos conocer y aplicar.

No obstante, los maestros reconocen ser los actores responsables de organizar procesos significativos en el aula, un 80% niegan que los estudiantes tengan las habilidades para leer de forma crítica, debido a la ausencia de una teorización para esta competencia por parte de ellos, *D1: “Estamos aprendiendo, estamos en*

¹³⁴ JURADO, V, Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación de maestros en lenguaje. UIS. 2016. p. 2.

ese proceso”. “...*me hace falta aprender... necesito conocer esa parte*” y del mismo modo, reafirman la importancia de una conceptualización sobre su saber, la pedagogía y la metodología bajo la cual prepara una bitácora de enseñanza y aprendizaje.

Por el contrario, los maestros conocen las diversas tipologías textuales que ofrece el lenguaje, tales como narrativos, instructivos, sarcásticos (caricaturas) informativos y argumentativos, tal y como lo proponen los lineamientos de lengua castellana. Además, los maestros proponen los textos literarios como una tipología textual adecuada para desarrollar lectura crítica y al respecto, el Mg Oscar Humberto Mejía Blanco afirma que “se debe establecer una didáctica de la literatura para comprenderla como la adecuada recepción de una forma de arte de la palabra, la cual se forma, se estimula y no abordarla como simple exigencia del currículo”¹³⁵.

Sin embargo se logra inferir que a pesar del conocimiento de los diversos tipos de texto para ser llevados al aula, los maestros utilizan en su mayoría el texto narrativo y solo una minoría usan las imágenes o el texto discontinuo, al afirmar que D1: “*Los textos científicos... no son muy asimilados*” “*no les gusta leer solos*” “*lectura de conceptos*”, y en otros maestros afirmaciones como D8: “*...las que menos han funcionado son las lecturas individuales*” “*la reflexiva*” “*no funcionan cuentos tradicionales*” “*releer*”, sin tener en cuenta que al enfrentarse a un texto cualquiera que fuese su tipología, es importante el objetivo que se desea lograr y los estudiantes están en constante lectura de todos los textos que tienen a su alcance.

Con lo anterior, se hace necesario poner en juego diversas tipologías textuales para comprender y hacer lectura crítica que involucre lecturas en prosa, en verso, continuas o discontinuas, aquí además lo más importante es reconocer, con la

¹³⁵ Reflexiones suscitadas por el maestro en el seminario Didáctica de la literatura. Maestría en Pedagogía. UIS. 2016.

nuevas miradas de lectura contemporánea, que no hay textos puros pues “un tipo de texto no necesariamente cumple la misma función comunicativa en todos los casos”¹³⁶ de manera que se puedan utilizar para diversos propósitos comunicativos.

Con lo anterior, las diversas experiencias de lectura entre maestros y estudiantes se constituyen en dos clasificaciones: un 70% proponen los textos narrativos como vehículos importantes para la lectura; del mismo modo un 20% menciona las Tics como herramientas importantes en el desarrollo de los procesos lectores. Por otra parte, un 30% de los maestros catalogan como malas, aquellas prácticas cuyos textos sean científicos, lecturas individuales, de sociales e historia y los cuentos largos.

Sin embargo, se ha evidenciado a lo largo de éste análisis que estos textos funcionan con una metodología acorde a su contexto, a su vez, se han obtenido buenos resultados con el uso de las tics, las lecturas narrativas que son tan tradicionalmente usadas por los maestros y la lectura del entorno. No obstante, afirmaciones como “no funcionan cuentos tradicionales” pretenden ser analizadas y contrastadas al interior de esta propuesta de investigación, la cual utiliza textos tradicionales como las fábulas y las parábolas para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de Escuela Nueva.

5.2. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES: EJES FUNDAMENTALES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE METAS

Dentro de este diagnóstico se indagaron tres documentos institucionales: plan de área, planeador y guías de trabajo; los cuales se consolidan como herramientas de trabajo fundamentales para los docentes en el desarrollo académico y

¹³⁶ MEN ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, 2010. p.18.

pedagógico del área de lengua castellana, este análisis se hizo a partir de tres rúbricas elaboradas en colectivo de investigación de lenguaje, a la luz de las exigencias del MEN y diversos teóricos tales como David Cooper, Josette Jolibert, Jacques Boisvert y Daniel Cassany, quienes dan aportes significativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje para el área de lenguaje.

5.2.1. Plan de área, meta clara para el desarrollo de la lectura crítica sin concretar. El actual Plan de Área de la Institución fue analizado a partir de una rúbrica (*ver anexo 14*) la cual lo determinó como una herramienta pedagógica curricular que parte de una caracterización del área por niveles de grados y un objetivo general que dice así:

Formar seres humanos (niñas, niños, jóvenes, adolescentes, adultos, hombres y mujeres) capaces de leer, releer, interpretar y comprender su historia, como una posibilidad de acercarse a la historia e interpretación del contexto local, nacional y mundial; seres preparados para la interacción competente con otros mediante el lenguaje, en las diferentes esferas del desarrollo humano y en situaciones de comunicación reales o virtuales, donde el respeto por la palabra recobre el valor de la escucha; buscando con la formación, la potenciación y el despliegue de un pensamiento crítico, que les posibilite no solo el aprendizaje por medio de la lengua oral y escrita sino que también la utilicen como vehículo para la adquisición de conocimiento y la representación del mundo¹³⁷.

Lo anterior deja ver la importancia del pensamiento crítico como objetivo principal en la competencia comunicativa para el área de lenguaje.

Posteriormente, presenta una definición del concepto de competencia que sea aplicable al contexto, en la cual la memoria y la pedagogía permiten lograr un pensamiento crítico y argumentativo. El documento pretende desarrollar y fortalecer los procesos lectores y escriturales a través de nueve tipos de

¹³⁷ Plan de Área Institucional de Lengua Castellana. 2017. p. 2

competencias: comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva, semántica, pragmática, enciclopédica, gramatical, literaria y poética.

Luego presenta los ejes curriculares distribuidos en los cinco procesos que proponen los estándares básicos de competencias del Lenguaje: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. Seguidamente, se encuentran los desempeños y contenidos por eje curricular y grupo de grados para finalizar con las opciones didácticas del área y el sentido de la evaluación desde el plan de área de lenguaje.

Según los hallazgos encontrados a partir de la rúbrica elaborada para este documento con el objetivo de analizar los contenidos y procesos de lectura crítica que desarrolla la institución, se encontró de manera positiva que:

- El documento evidencia una estructura lógica y secuencial en relación con los ejes curriculares, grupos de grados y periodos.
- Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica.
- Los contenidos temáticos responden a la propuesta de los derechos básicos de aprendizaje.
- Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.
- El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva.
- En los criterios de evaluación se evidencia un sentido “formativo, continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo y participativo”¹³⁸ que incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 62.

La rúbrica también dejó ver en el documento, algunas falencias que posterior a esta investigación pueden ser analizados y reestructurados en el colectivo de maestros de la institución con el objetivo de fortalecer este Plan de Área que vislumbre el camino pedagógico para desarrollar y fortalecer los procesos de lectura crítica y argumentativa. Las dificultades fueron las siguientes:

- A pesar de encontrar inicialmente en el documento los cinco factores y los enunciados identificadores que proponen los Estándares de Lengua Castellana, la mayoría de subprocesos no son tenidos en cuenta, ya que se describen más como contenidos.
- Los contenidos y las estrategias didácticas no responden a los objetivos planteados en el PEI, puesto que no se observan estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad.
- No se observa una metodología de enseñanza por proyectos.
- En la estructura no se evidencia coherencia con el modelo pedagógico de la Institución que es el Constructivista Social, pues se queda solo en contenidos y activismo.
- No se contempla un espacio exclusivo para la lectura.
- El documento presenta estrategias de aprendizaje significativo, pero éste no es procesual, coherente y continuo.
- En el documento solo se sustenta teóricamente el proceso de evaluación según el decreto 1290, lo demás necesita sustento teórico.

- No se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica desde los niveles de básica primaria.

5.2.2. Planeador de clase de Lengua Castellana. Un documento de apoyo unificado. Los docentes de la Institución manejan un documento denominado planeador de clase donde se estructura toda la temática y la manera en que la desarrollan en una jornada académica del área de lengua castellana. Para analizar este documento se elaboró una rúbrica (Ver anexo 15) que contiene ítems que se deben tener en cuenta en el ejercicio de planeación de área de lenguaje y comunicación; tomando como base lo planteado en los estándares básicos de competencia, las sugerencias que revela David Cooper en el texto, Como mejorar la comprensión lectora, y lo esbozado por Daniel Cassany en el texto Tras las líneas. Al confrontar dicho documento con la rúbrica se evidencia aspectos positivos como:

- El planeador de clase muestra una relación directa con el plan de estudios de la institución, ya que toma fielmente la temática dada en este documento.
- Las actividades y estrategias están encaminadas a alcanzar la meta propuesta y parten de una contextualización del entorno respondiendo a la necesidad de lograr un aprendizaje significativo.
- Se identifican los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales siendo desarrollados al interior de las diversas actividades.

El planeador presenta una serie de estrategias y actividades que responden a las necesidades académicas que se deben ser suplidas en el grado desempeñado según los estándares y lineamientos curriculares.

Sin embargo, al confrontar este documento con la rúbrica se identifican falencias en aspectos que apuntan al desarrollo de la lectura crítica y argumentativa, siendo ésta una tarea de vital importancia para que los educandos logren avanzar de manera positiva en el desarrollo de las competencias comunicativas. Los aspectos donde se identifica falencias hacen referencia a:

- Ausencia de estrategias acordes al modelo pedagógico y enfoque de la institución propuesto en el PEI.
- En el planeador no se logran identificar procesos de lectura que apunten al desarrollo de una comprensión crítica y argumentativa.
- Se logra evidenciar que la tarea fundamental en las jornadas académicas del área de lenguaje está encaminadas al desarrollo de actividades para aprender unos conceptos gramaticales, pero no se profundiza en los procesos de comprensión y análisis de lectura.

5.2.3. Material de trabajo docente, una herramienta sin consolidar. Para el análisis de las guías de trabajo de los maestros se diseñó, en el colectivo de lenguaje, una rúbrica (ver anexo 16) previa consulta de los referentes teóricos como: Jacques Boisvert, Daniel Cassany, Josette Jolibert y David Cooper, autores que se han dado a la tarea de investigar sobre pedagogía para la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico; afirma Boisvert que “Las actividades del maestro se apoyan en tres elementos: los conocimientos anteriores de los alumnos, los objetivos de los programas y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se operan para cumplir dichos objetivos”.¹³⁹

Con este ejercicio se pretende identificar las estrategias y actividades que ayuden a fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes de básica primaria teniendo

¹³⁹ BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México, 2004. p. 93.

en cuenta lo enunciado por Jacques Boisvert quien afirma que “en las edades de seis (6) a dieciséis (16) años se debe orientar en desarrollar el sentido crítico en las diversas disciplinas y en el conjunto de actividades educativas que organice la escuela. Por ejemplo, fomentar el espíritu crítico de la publicidad y de los medios de comunicación”¹⁴⁰. Para cuantificar cada criterio se tomó como escala de medida los valores excelentes (E) para el criterio que satisface totalmente el enunciado, Bueno (B) para quien lo contemple de manera menos rigurosa e Insuficiente (I) para la guía que no tiene contemplado este criterio.

Al analizar las guías a la luz de la rejilla se obtuvieron los siguientes resultados:

- De las cinco (5) guías analizadas, dos (2) presentan un objetivo claro y definido, se identifican actividades iniciales de exploración de saberes previos, contienen una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre, las propuestas de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado, contiene espacio para que el estudiante plantee opiniones acerca del tema, desarrolla actividades con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad. Otras dos (2) dejan ver el desarrollo de estos ítems de forma somera, se logra percibir el objetivo por la proposición desarrollada en las actividades y en las propuestas de evaluación, pero no se presenta de manera clara, y la restante tiene ausencia de los ítems mencionados, sólo proponen una serie de actividades para que el estudiante desarrolle.
- En cuanto a la exploración del vocabulario utilizando estrategias semánticas, las actividades propuestas son coherentes con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución, ya que plantean el estándar a potenciar durante el desarrollo de las actividades y evidencian acciones enfocadas a desarrollar lectura crítica. En

¹⁴⁰ Ibíd. Pág. 30.

dos (2) de las guías analizadas se manifiestan claramente estos aspectos y las tres (3) restantes no lo considera.

- De igual modo, tres (3) de las guías analizadas tienen en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero las actividades y estrategias propuestas no garantizan que los educandos puedan adquirir estas habilidades. Dos (2) de las restantes, no especifican qué contenido se pretende alcanzar con las actividades propuestas.
- Posteriormente, cuatro (4) de las guías evidencia una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar, y la guía restante no lo contempla. Además, en dos (2) guías se evidencia la coherencia entre el objetivo y el desarrollo de todas las actividades, en dos (2) guías de las restantes se identifican actividades sueltas que no apuntan a alcanzar el logro y en la restante, no se propone ningún objetivo y las actividades no permiten identificar un horizonte claro.
- En el documento solo se sustenta teóricamente el proceso de evaluación según el decreto 1290, lo demás necesita sustento teórico.
- No se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica desde los niveles de básica primaria.

5.3. ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE ENTRADA PARA ANALIZAR NIVELES DE LECTURA

5.3.1. Prueba de lectura. Con el objetivo de realizar un acercamiento a la competencia comunicativa de los 23 estudiantes de la Institución, se elaboraron 5 tipos de pruebas para los grados de 1 a 5, a partir de documentos como: orientaciones y especificaciones obligatorias para “Pruebas Saber 3° y 5°

Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 “, y para el caso de 1°, 2° y 4°, se tuvo en cuenta los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana y los Estándares Básicos de competencias. Las preguntas de la prueba analizaron el comportamiento lector en la interpretación de diversos textos para identificar fortalezas y dificultades en los tres niveles literal, inferencial y crítico – intertextual, a partir de componentes pragmáticos, semánticos y sintácticos, en términos de funcionalidad, estructura, sentido y significado de los textos.

En este punto es relevante mencionar que las pruebas de lectura aplicadas, fueron construidas en el colectivo de investigación pertenecientes al macro-proyecto “Emancipación y saber: la lectura crítica en el desarrollo de la argumentación, en contextos rurales”, liderado por la Mg. Dayana Zuta Acuña y conformado por 6 maestras de Escuela Nueva y 1 de Básica Secundaria.

Posterior a la aplicación, se realiza la depuración de preguntas en las que no se logra evidenciar el comportamiento lector de los estudiantes en cuanto a la lectura literal, inferencial y crítica, pues describían procesos escriturales y se deja por sentado la necesidad de equilibrar la cantidad de preguntas de acuerdo a otros criterios como “la pertinencia de la temática, vocabulario, complejidad sintáctica, saberes previos, complejidad estilística, complejidad de la estructura del texto y la extensión”¹⁴¹, así como el uso de textos continuos, discontinuos y mixtos; de acuerdo al objetivo para cada nivel y sus componentes semántico, pragmático y sintáctico, ya que lo anterior no se tuvo en cuenta; además, incluir al interior de las preguntas de lectura crítica elementos de intertextualidad para evaluar los acervos textuales a partir de la habilidad de encadenar y poner a dialogar diversos tipos de textos.

¹⁴¹ ICFES Prueba Saber MEN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. p. 22.

A continuación, se presenta el análisis de la prueba aplicada al interior de cada grado, (*Ver anexo 17*) con sus especificaciones correspondientes, las cuales arrojaron los siguientes resultados:

Análisis prueba de lectura grado primero

La prueba para este grado se aplicó a 5 estudiantes, a partir de la proyección de una imagen en movimiento e imágenes representativas, para responder a 11 preguntas que la maestra les leyó: cuatro (4) en el nivel literal y siete (7) en el nivel inferencial. Cabe aclarar que no se incluyeron preguntas de tipo crítico, debido a que los alumnos se encuentran reconociendo las diversas expresiones que posee el lenguaje para leer el mundo y de esta manera apropiarse de él, además, era importante en un primer momento explorar el estado en estos dos niveles anteriores.

Las respuestas dadas por los estudiantes dejaron ver que en el nivel literal un 60% de las respuestas fueron correctas y un 40% de las respuestas fueron incorrectas, lo cual indicó que la mayoría de los estudiantes logran recuperar información explícita en el contenido del texto, organizar secuencia de eventos, leer textos discontinuos, relacionar un enunciado con marcas textuales evidentes y hacer inferencias o suposiciones de acuerdo a la información dada.

En el nivel inferencial, los 5 estudiantes obtuvieron un 40% de respuestas correctas y un 60% de incorrectas. Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes presentan dificultad al identificar y recuperar la estructura e información implícita del texto, identificar la tipología textual y su función comunicativa e identificar el posible lector.

Análisis prueba de lectura grado segundo

La prueba para este grado se aplicó a 7 estudiantes, a partir de un cuento, imágenes descriptivas e informativas, por medio del cual los estudiantes debían observar, analizar y responder a 13 preguntas: dos (2) en el nivel literal, ocho (8) en el nivel inferencial y tres (3) para el nivel crítico-intertextual. Lo anterior dejó ver que en el nivel literal un 65% de las respuestas dadas por los estudiantes fueron correctas y un 35% fueron incorrectas, lo cual indicó que la mayoría de los alumnos logran recuperar elementos explícitos de la situación comunicativa, proponer un título de acuerdo al contenido, comprender un texto de acuerdo a la información contenida y relacionar conceptos de acuerdo a claves contextuales.

En el nivel inferencial, los 7 estudiantes obtuvieron un 36% de respuestas correctas y un 64% de incorrectas. Lo anterior indica que la gran mayoría de los chicos presentan dificultad al leer e identificar la tipología textual, recuperar información implícita, utilizar información del contexto para comprender el texto, hacer inferencias y predicciones. Posteriormente, en el nivel crítico-intertextual, los estudiantes obtuvieron un 4% de respuestas correctas y un 96% incorrectas, lo cual indicó que los niños presentan dificultad para comprender un texto de manera global, hacer una relación adecuada entre la imagen y la información proporcionada, proponer soluciones a problemas cotidianos y emitir una opinión argumentada.

Análisis prueba de lectura grado tercero

La prueba para este grado se aplicó a 2 estudiantes, a partir de un texto narrativo, uno informativo y tres discontinuos, por medio de los cuales, los estudiantes debían observar, analizar y responder a 9 preguntas: una (1) en el nivel literal, seis (6) en el nivel inferencial y dos (2) para el nivel crítico-intertextual. Lo anterior dejó ver que en el nivel literal un 100% de las respuestas dadas por los dos estudiantes

fueron correctas, lo cual indicó que, según la prueba, los estudiantes logran recuperar elementos explícitos de la situación comunicativa.

En el nivel inferencial, los 2 estudiantes obtuvieron un 60% de respuestas correctas y un 40% de incorrectas. Es importante aclarar que esta prueba solo la presentaron dos estudiantes, de los cuales, uno de ellos lleva un proceso continuo en la escuela y el otro ha tenido que trasladarse de un lugar a otro, afectando así el desarrollo de sus habilidades y competencias, (ver anexo Q), el porcentaje acertado radica en las respuestas de uno de los estudiantes, en este caso, el que lleva el proceso continuo en la escuela.

Lo anterior indica que el sujeto en mención presenta dificultad para identificar la función de la comunicación, comparar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa, selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito. Del mismo modo en el nivel crítico – intertextual, la estudiante responde de manera acertada a las dos preguntas, mientras que el estudiante con dificultades en el nivel inferencial, no logró responder de manera acertada. El estudiante presenta dificultad para solucionar problemas y reconocer situaciones semejantes que se pueden presentar en su vida real y caracteriza la situación de comunicación que subyace en el texto.

Análisis prueba de lectura grado cuarto

La prueba para este grado se aplicó a 5 estudiantes, a partir de un texto científico e imágenes representativas, por medio de los cuales, los estudiantes debían observar, analizar y responder a 10 preguntas: dos (2) en el nivel literal, cinco (5) en el nivel inferencial y tres (3) para el nivel crítico-intertextual. Lo anterior dejó ver que en el nivel literal un 80% de las respuestas dadas por los estudiantes fueron

correctas y un 20% fueron incorrectas, lo cual indicó que la gran mayoría de los estudiantes logran recuperar información explícita de partes del contenido del texto y reorganizar la información mediante clasificaciones e identificar la intención comunicativa y los diversos contenidos conceptuales.

En el nivel inferencial, los 5 estudiantes obtuvieron un 36% de respuestas correctas y un 64% de incorrectas. Lo anterior indica que la gran mayoría de los estudiantes presentan dificultad para explicar la información del texto a partir de claves contextuales, encontrar la Intención del autor de manera implícita, identificar la tipología textual y su estructura. Posteriormente, en el nivel crítico-intertextual, los estudiantes obtuvieron un 52% de respuestas correctas y un 48% incorrectas, lo cual indicó un porcentaje similar debido también a la escasa cantidad de preguntas para este nivel, lo cual indica que casi la mitad de los estudiantes logran hallar el propósito del texto, emitir una opinión sobre la intención del autor y proponer una tipología textual según la necesidad de comunicación.

Análisis prueba de lectura grado quinto

Finalmente, la prueba para este grado se aplicó a 4 estudiantes, a partir de un cuento, imágenes representativas y un texto informativo, por medio de los cuales, los estudiantes debían observar, analizar y responder a 12 preguntas: una (1) en el nivel literal, ocho (8) en el nivel inferencial y tres (3) para el nivel crítico-intertextual. Lo anterior dejó ver que en el nivel literal un 50% de las respuestas dadas por los estudiantes fueron correctas y un 50% fueron incorrectas, lo cual indicó que la mitad de los estudiantes presentan dificultad para recuperar información explícita de partes del contenido del texto y reorganizar la información mediante clasificaciones.

En el nivel inferencial, los 4 estudiantes obtuvieron un 60% de respuestas correctas y un 40% de incorrectas. Lo anterior indica que la gran mayoría de los estudiantes presentan dificultad para identificar la tipología textual, la intención del autor, cambiar y reorganizar palabras sin que altere el sentido de la oración, identificar el significado de una frase según el contexto del texto, hallar el significado de una palabra mediante claves contextuales y discriminar información acertada según el texto expuesto.

Posteriormente, en el nivel crítico-intertextual, los estudiantes obtuvieron un 55% de respuestas correctas y un 45% incorrectas, lo cual indicó un porcentaje similar debido también a la escasa cantidad de preguntas para este nivel, lo cual indica que casi la mitad de los estudiantes logran identificar el propósito del texto, el grado de utilidad de la tipología textual y como concientizar a través de un texto, es decir, persuadir.

Para concluir se puede afirmar que, en la lectura literal, los estudiantes presentan dificultades al hacer secuencias de eventos, hallar información explícita y relacionar conceptos que lo lleve a desarrollar comprensión lectora. En cuanto a la lectura inferencial, la mayoría de los estudiantes presentan dificultad al identificar tipologías textuales y sus estructuras, descubrir la información implícita en los textos y la función comunicativa, realizar hipótesis y hacer inferencias de los textos. Finalmente, en cuanto a los ejercicios de lectura crítica propuestos en las pruebas, se evidencia la dificultad de descubrir la intención del autor, identificar procesos de causa – efecto, hechos - detalles y relacionar conocimientos previos. Como se indicó al inicio de este análisis, el presente ejercicio se construye a partir de los lineamientos del Icfes para la prueba saber, sin embargo, faltó incluir procesos intertextuales para hallar la dialogicidad entre diversos textos, inferencias simples o complejas, analizar textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas y los diversos tipos de argumentos que pueden sustentar las opiniones con las que puede responder el estudiante.

5.3.2. Análisis del comportamiento lector desde las interacciones e intereses de los estudiantes. Teniendo en cuenta la importancia del propósito de la clase para la planificación de la propuesta didáctica, la maestra opta por seleccionar ocho preguntas de tipo abierto (ver anexo 18) y así, indagar el comportamiento lector a partir de los intereses y las diversas experiencias de los estudiantes, pues son estos presaberes, los que permitirán dar paso al nuevo aprendizaje.

A lo anterior afirma Julián de Zubiría con respecto al Aprendizaje Significativo de David Ausubel “En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe”¹⁴² por ende, la propuesta parte de los conocimientos previos para que puedan vincularse con aquellas nuevas habilidades que necesitan potenciar los alumnos. Para ello, los organiza en un círculo en donde ella también forma parte, de este modo, la relación maestro – alumno se hace horizontal, lo cual le permite a los estudiantes entrar en un clima de confianza y accionar con sus respuestas de acuerdo a sus experiencias.

La dinámica de la clase parte de las reflexiones de los alumnos más pequeños para recoger la información con la mayor veracidad posible, posteriormente, los estudiantes de los grados siguientes complementan dicha información y se puede observar en sus respuestas el nivel de avance lector para cada grado.

Las preguntas indagaron, por un lado, el gusto por la lectura, su importancia, su comprensión, los textos de su agrado y los que tienen a su alcance. Con respecto a ello, cuando se les preguntó a los estudiantes si les gustaba leer, un 90% guardó silencio, percibiéndose así un cierto desagrado hacia la lectura. Solo unos cuantos estudiantes respondieron con justificaciones de tipo sintáctico al decir “*D: No profe, porque uno se equivoca mucho cuando lee*”, y la realidad de los primeros

¹⁴² DE ZUBIRÍA S, Julián. Tratado de la pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santafé de Bogotá, D.C, 1994. p. 122.

grados donde argumentan no leer por el tamaño de la letra *“A: No profe porque es muy difícil. A mí me gusta leer la letra grande, la chiquita no”*.

Sin embargo, el 100% de ellos son conscientes de la importancia de la lectura para su vida, y exponen diversos argumentos que van desde la facilidad de adquirir mayores conocimientos en la escuela hasta la necesidad de apropiarse del lenguaje para comprender la información del medio, es decir, *D: “Para entender si es falso o verdadero, a veces a uno lo engañan, escriben en la cartilla cosas falsas, para entender las preguntas”*.

Por ende, se puede afirmar que, en el contexto rural, los estudiantes se están enfrentando al acto de leer a partir de lo que el medio les ofrece (cartillas, periódicos, revistas obsoletas y su biblia, con la cual cuenta un 95% de los niños) y el material que la escuela les provee (60 libros de la colección semilla). Se hace obligatorio elaborar situaciones didácticas encaminadas a mejorar los diversos procesos comunicativos en el aula, atendiendo a las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les preguntó por la comprensión de los textos, quienes respondieron en su totalidad *“A: Casi no profe”, “E: La mayoría de las veces no, toca leer varias”*, por consiguiente, el MEN debe dotar las escuelas con material bibliográfico diverso, actual, de múltiple funcionalidad, de diferentes campos del saber y es responsabilidad del docente hacerlo un material potencialmente significativo.

De este modo, teniendo en cuenta las respuestas dadas en cuanto a los libros que tienen a su alcance, la biblia fue el libro mencionado por el 95% de los estudiantes y a partir de ello, se examina el gusto por las historias bíblicas, las fábulas y si podían diferenciar estos textos. Se encontraron reflexiones desde arraigos culturales como la presencia de demonios y seres que los pueden atemorizar cuando obran de manera incorrecta, *D: “para que se vaya el demonio y no verlo”* *A: “cuando uno ve algo feo en la noche me gusta leerlo,”* hasta orientaciones para

llevar una vida mejor y ayudar a sus semejantes a partir de sus enseñanzas, E: *“Para aprender la vida de Jesús, para que haya paz en el mundo”* A: *“Para ayudar a la gente que está mal”*, E: *“para que los jóvenes no consuman drogas”*, es decir, un libro que les invita a ser mejores personas, aun así, sin comprenderlo.

Lo mismo ocurrió con la inclinación por las fábulas, un 100% manifestó agrado por leerlas debido a la presencia de animales, quienes pasan por diversas situaciones que son entretenidas para ellos, y de este modo, encuentran en estos textos enseñanzas para su vida y para mejorar sus procesos lectores.

Finalmente, a la pregunta por las diferencias entre estos dos textos, los alumnos no lograron responder, solo una minoría manifestó no saber y un 3% respondió “E: Las parábolas son de la biblia y las fábulas son de libros de cuentos, no sabemos profe”

Con lo anterior se puede decir, que las historias bíblicas tienen bastante incidencia en los estudiantes y del mismo modo, las fábulas son de especial agrado para ellos por su contenido y presentación. De este modo, indagar las relaciones, intereses y necesidades en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, permite la planificación y elaboración organizada de propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.

5.4. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL MAESTRO INVESTIGADOR

5.4.1. El aula y sus fenómenos característicos para la enseñanza y el aprendizaje. La siguiente observación que se realizó al aula de clases y las prácticas pedagógicas del maestro se hicieron a la luz de los aportes de Hugo

Cerda quien concibe el aula educativa como un “grupo sociopsicopedagógico”¹⁴³, que se debe constituir hacia el logro de objetivos colectivos imperantes para las metas propuesta en el proyecto de investigación, a partir de las necesidades, las relaciones y los diversos vínculos entre los estudiantes.

Este proceso de observación se hizo antes de aplicar la propuesta, con el único objetivo de analizar como el maestro investigador accionaba en su propio espacio, para determinar en la trilogía maestro – estudiante – saber, el desarrollo de la lectura crítica y de este modo, triangular las prácticas pedagógicas con una mirada objetiva, anterior y posterior a la aplicación de la estrategia didáctica, atendiendo además a una de las directrices que nos plantea James McKernan para realizar observación participante, al decir que “se debe levantar un mapa del entorno dibujando diagramas, planos, etc., que ilustren el espacio y su utilización. Conceptos clave aquí son el espacio y su uso, los artefactos, los símbolos y otros objetos encontrados en el entorno”¹⁴⁴.

De este modo, los cinco fenómenos observados en el aula de clase fueron: el entorno físico y espacial en el aula, el clima y el ámbito socioemocional, los procesos de interacción, las subculturas propias del aula y la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del maestro, los estudiantes y su didáctica, a partir de cinco diarios de campo que se pueden evidenciar en anexos (S, T, U, V, W).

En un primer momento, se observó el entorno físico – espacial del aula de clases, como un espacio amplio, con un ambiente agradable y contextualizado para los estudiantes con recursos propios de la maestra. En este sentido Hugo Cerda afirma que “la decoración se constituye en un factor de estímulo visual para el estudiante”¹⁴⁵ y la maestra se aprovecha de la dinámica de escuela nueva, para de manera creativa llevar a la clase. En este espacio los estudiantes pueden

¹⁴³ CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá, 2001. p. 14.

¹⁴⁴ MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 85.

¹⁴⁵ *Ibíd.* p. 25.

encontrar sesenta libros donados por el Ministerio de Educación Nacional, algo de material de trabajo comprado por los padres de familia, las guías de Escuela Nueva y los textos del Proyecto Se para matemáticas y lenguaje, donados también por el MEN. La Institución no cuenta con una sala de informática adecuada, no hay conectividad y los ocho computadores existentes se encuentran en mal estado, pese a ello, los elementos están dispuestos para que se lleve a cabo la clase.

En un segundo momento se analizó el clima y el ámbito socioemocional en la clase y al interior de ella, se pudo observar que la maestra parte de experiencias significativas de los estudiantes, lo cual hace que el estilo de vida en el aula sea agradable y propicie aprendizajes significativos, de este modo, las tareas resultan más agradables para todos, además, la maestra mantiene una relación horizontal con los estudiantes y los alumnos se muestran atentos cuando se habla de temas de su cotidianidad, siempre en búsqueda de una mejor comunidad. A lo anterior afirma Frida Díaz que “el docente debe conocer bien a sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema”¹⁴⁶

En un tercer momento, se realizó observación sobre los procesos de interacción entre los estudiantes y la maestra, lo que evidenció que a los alumnos les agradan las actividades en que deben desplazarse de su aula cotidiana, pero debido a las limitantes en cuanto a material didáctico y pedagógico, se ocasionó desorden y surgió la competencia y las discusiones entre ellos por obtener el mejor juego didáctico. Del mismo modo, los escolares participan porque el docente les realizó preguntas, pero no lo hacen por iniciativa propia. Se observó además que la maestra no determina los momentos de participación, entonces los estudiantes

¹⁴⁶ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición. p. 5

hacen ruido para participar. A lo anterior Hugo Cerda afirma que “no ajenos a estos niveles de participación, hay que determinar el “cómo” debería ser esa participación”¹⁴⁷. La maestra debería delegar unos monitores para que el proceso se lleve a cabo de manera más productiva.

Posteriormente, la observación de clase registrada alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula dejó ver, que en la metodología Escuela Nueva, la preparación de la clase por parte del docente se torna imposible debido a que los planes de asignatura están saturados de contenidos que el maestro debe abordar en un tiempo determinado. Del mismo modo, el trabajo del estudiante en Escuela Nueva es más autónomo y cuando se tienen varios grados, escasamente el profesor fortalece los diversos aprendizajes, entonces, se apoya de manera constante en el trabajo colaborativo y cooperativo. Finalmente, las subculturas que se presentan en el aula y en la escuela, dejan ver a estudiantes motivados por su proceso de enseñanza y aprendizaje, les agrada participar de las diferentes actividades y les gusta permanecer en grupos siempre y cuando les aporten conocimientos y estrategias para mejorar cada día. Además, juegan con sus pares sin importar el sexo o estratificación, la cual se evidencia por el porte del uniforme que algunos no tienen la posibilidad de adquirirlo, aun así, comparten sus juguetes que son elaborados de manera artesanal por sus padres, se integran sin importar distancias, ni diferencias de grados, edad, condición económica, religiosa o social.

Finalmente es importante aclarar que el anterior análisis se realizó a través de la observación participante de la maestra, a la luz de las categorías de Hugo Cerda mencionadas con anterioridad. A través de ellas y de los resultados obtenidos en la aplicación de la etapa del diagnóstico, emergió esta propuesta de investigación.

¹⁴⁷ *Ibíd.*, 34.

6. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Secuencia didáctica el género literario: un mundo para construir significado y sentido.

El presente capítulo corresponde a la etapa 2 de la implementación de los planes, en la cual se formularon estrategias de acción para el problema a resolver, en este caso, aplicar una secuencia didáctica que mejorara las prácticas pedagógicas de aula para el fortalecimiento de la lectura crítica como medio emancipatorio de la población rural.

Los lineamientos curriculares proponen para estudiar la literatura, hallar las relaciones dialógicas entre los diversos textos encontrando las voces de los discursos en dos vías, una en sus proximidades y otra en aquellos elementos que lo alejan del original y lo hace propio, por lo tanto, el maestro debe propender por una competencia literaria y crítica importante que se retroalimente diariamente a través de la revisión de material literario auténtico y la implementación de nuevas estrategias para el desarrollo de la lectura en los tres niveles.

Los estudiantes rurales poco o nulo acceso tienen a textos literarios significativos, y es una tarea crucial que el maestro no puede seguir relegando a las cartillas de Escuela Nueva o a las guías de aprendizaje cargadas de contenidos y actividades desligadas del análisis y funcionalidad de una tipología textual.

A continuación, se describe el proceso mediante el cual se configuró la propuesta didáctica investigativa.

Hacia la lectura crítica y la argumentación a partir de relaciones semánticas de significado y sentido

La propuesta de intervención contó con la participación de 23 estudiantes con edades entre los seis y doce años, pertenecientes a una escuela rural, ubicada en las montañas del departamento de Santander.

La escuela desarrolla la metodología Escuela Nueva para atender a los niños en los grados de preescolar a quinto. Son estudiantes a quienes les gusta el entorno escolar, ya que al interior de ella además del acceso al conocimiento, pueden también jugar con sus pares y compartir diversas experiencias, pues sus hogares están aislados y allí deben dejar sus juguetes para colaborar con las actividades del campo. Se interesan por el mundo de las letras, el inglés, la naturaleza y los conocimientos que tienen que ver con la vida espiritual y todas las historias relacionadas con esta área del saber.

Es términos generales, predomina en la comunidad las creencias religiosas católicas y con ellas, los niños son educados en sus hogares, por ende, crecieron con las experiencias y enseñanzas que Jesucristo, “el hijo de Dios” como los niños le llaman, dejó aquí en la tierra. El paso a seguir fue realizar una indagación oral a los estudiantes para conocer sus intereses en cuanto a la lectura de textos, la cual arrojó que el 100% les gustaban las fábulas, algunos las veían por televisión.

También la indagación dejó ver que el 90% de la población tenía la Biblia en sus hogares. Con lo anterior y con la teoría, se pudo trazar una ruta para enseñar a los niños la dialogicidad entre los textos, ya que las fábulas son lecturas que cuentan una historia y dejan una enseñanza que puede ser única y divergente para quién la lee, de igual manera, los textos bíblicos fueron abordados no con fines de cosmovisión religiosa, pero sí con el objetivo de encontrar entre estos y las

fábulas, relaciones semánticas de contenido, significado y sentido, para enseñar a los niños la dialogicidad de los textos.

Paso a seguir, la maestra indaga un compendio de fábulas con autores clásicos como Esopo, Jean de la Fontaine, Félix María Samaniego, Tomás Iriarte y el autor más querido por los niños como lo fue Rafael Pombo. Además, los niños leyeron algunos cuentos, guiones teatrales, poesía, leyendas y mitos. Luego, la maestra leyó algunos textos bíblicos, parábolas y proverbios, y pudo tomar algunos que guardaban estrecha similitud con las fábulas, en cuanto a sus componentes semánticos y que los estudiantes podrían analizar en las diversas actividades de aula por medio de ejercicios comparativos.

A continuación, se estructura la secuencia didáctica que se enmarca en “las configuraciones didácticas, en donde se entiende la práctica de la enseñanza como una totalidad”¹⁴⁸, a través de cinco fases: exploración inicial y conflicto cognitivo, introducción de conceptos, estructuración del conocimiento, expresión – aplicación y evaluación del aprendizaje con 14 talleres investigativos.

Cada sesión se compone de un marco conceptual sobre la temática de cada taller, parten de una pregunta problematizadora, incluye estándares y sus factores para cada grupo de grados (primero a tercero – cuarto a quinto), se determinan para cada propósito los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los objetivos del maestro, estrategias y actividades a partir de 4 momentos propuestos por David Cooper: preparación, enseñanza, práctica y aplicación – evaluación, los recursos, el tiempo de cada sesión y la bibliografía con los autores, las fuentes de donde se obtuvo la información de tipo cibergráfico y hemerográfico.

¹⁴⁸ LITWIN, Edith. La investigación en el campo de la didáctica. Pág. 204. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5056968.pdf> (Consultado el 5 de Febrero de 2017)

Finalmente, se propone la evaluación como continua y formativa y en el taller 14, los estudiantes completaron tres rejillas que evaluaron los tres tipos de contenidos. En el siguiente cuadro se expone un mapa general de la secuencia didáctica:

Tabla 3. Modelo organizacional de la Secuencia Didáctica.

SECUENCIA DIDÁCTICA			
EL GÉNERO LITERARIO: UN MUNDO PARA CONSTRUIR SIGNIFICADO Y SENTIDO			
Escuela Multigrado 1° - 5°	Estudiantes: 23	Tiempo previsto: 14 sesiones (3 horas cada sesión)	
Aprendizaje estructurante: Reconoce en el diálogo de textos literarios, diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo desde su propia experiencia.			
FASES	TALLERES - TEMÁTICA	ESTRATEGIAS	TEXTOS
Uso de la pregunta problematizadora al interior de cada sesión como generadora de conocimiento previo y pensamiento crítico.			
1. Exploración inicial y conflicto cognitivo	TALLER 1 y 2. Exploración del Género literario: Narrativo, Lírico y Dramático	Imagen en movimiento Cuadro sinóptico simple Preguntas intercaladas en los tres niveles de lectura Modelado Hipótesis predictivas Big Book Cuestionario Mural Manitas Pintadas Ilustraciones representacionales Clase magistral con exposición en video beam	Video Teatro: El árbol que no tenía hojas. Poema: Árbol de canción Fábula: El labrador y la naturaleza Fábula: La liebre y la tortuga en dos versiones.
2. Introducción de conceptos	TALLER 3. El Género Narrativo TALLER 4. El Género Lírico TALLER 5. El Género Dramático	Cuadro C.Q.A. Banco de significados Imagen en movimiento Ilustraciones representacionales Hipótesis predictivas con claves del autor Claves contextuales (definición directa, yuxtaposición, sinónimos y antónimos) Preguntas intercaladas en los tres niveles de lectura Cuadro paralelo Organizador textual de superestructura comparativa Big Book Modelado, Taller de	Leyenda: La piedra del muerto Mito: Como nacieron el sol y la luna Fábula: La gallina de los huevos de oro Parábola de los viñadores homicidas Poema. Un árbol triste Oda: Himno patriótico Himno de Colombia Guión de teatro: El árbol que no tenía hojas

SECUENCIA DIDÁCTICA			
EL GÉNERO LITERARIO: UN MUNDO PARA CONSTRUIR SIGNIFICADO Y SENTIDO			
Escuela Multigrado 1° - 5°	Estudiantes: 23	Tiempo previsto: 14 sesiones (3 horas cada sesión)	
Aprendizaje estructurante: Reconoce en el diálogo de textos literarios, diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo desde su propia experiencia.			
FASES	TALLERES - TEMÁTICA	ESTRATEGIAS	TEXTOS
Uso de la pregunta problematizadora al interior de cada sesión como generadora de conocimiento previo y pensamiento crítico.			
		creación literaria Role Playing y Materiales Concretos (Taller de mimos) Taller de creación literaria Clase magistral con exposición en video beam	
3.	Estructuración del conocimiento	<p>TALLER 6. Comprensión lectora – Intertextualidad. Argumentación. Planificación del texto escrito</p> <p>TALLER 7. Hipotexto – Hipertexto. Textualización y revisión del texto escrito. – Argumentación</p> <p>TALLER 8. Intertextualidad – Hipotexto – Hipertexto - Reseña. – Argumentación</p> <p>TALLER 9. Comparación semántica – Significado y sentido.</p> <p>TALLER 10. Comparación semántica – significado y sentido – Argumentación.</p>	<p>Imagen en movimiento Predicciones - Inferencias Lectura en voz alta Cuadro comparativo Mapa de la historia Claves contextuales Racimo asociativo Preguntas intercaladas Preguntas en los tres niveles Reseña como texto argumentativo Red semántica Rompecabezas (Texto segmentado) Cuadro paralelo Conectores Rubricas evaluación y coevaluación de producto escritor Exposiciones Clase magistral con exposición en video beam</p> <p>Cuento: Caperucita Roja en dos versiones Fábula: El renacuajo paseador. Fábula: La hijita de Rana Rin Rin Renacuaja. Fábula: La hormiga y la cigarra Proverbio bíblico: La hormiga y el perezoso Parábola del buen samaritano Fábula: El lobo y la cigüeña Fábula: La pava y la hormiga Pasaje bíblico evangelio de Mateo: No juzgar a los demás.</p>
4.	Expresión – Aplicación	<p>TALLER 11. Lectura crítica en cuatro (4) técnicas: <i>El mundo del autor</i> - Identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata el autor, descubre lo oculto.</p> <p>TALLER 12. Lectura</p>	<p>Biografía de Rafael Pombo Predicciones e inferencias Racimo asociativo Guías de trabajo Clase magistral con exposición en video</p> <p>Fábula: La pobre viejecita Parábola del sembrador Fábula: La gallina y el cerdo</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA			
EL GÉNERO LITERARIO: UN MUNDO PARA CONSTRUIR SIGNIFICADO Y SENTIDO			
Escuela Multigrado 1° - 5°	Estudiantes: 23	Tiempo previsto: 14 sesiones (3 horas cada sesión)	
Aprendizaje estructurante: Reconoce en el diálogo de textos literarios, diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo desde su propia experiencia.			
FASES	TALLERES - TEMÁTICA	ESTRATEGIAS	TEXTOS
Uso de la pregunta problematizadora al interior de cada sesión como generadora de conocimiento previo y pensamiento crítico.			
	crítica en una (1) técnica: <i>El género discursivo</i> – Identifica el género y escríbelo (Denominación, ámbito, función, autoría, audiencia, contenido, estructura y estilo, citas y polifonía, historia) TALLER 13. Lectura crítica en cuatro (4) técnicas: <i>Las interpretaciones</i> – Define tus propósito, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres, medita tus reacciones.	beam	
5. Evaluación del aprendizaje	TALLER 14. Rúbrica para autoevaluación - Rejillas de evaluación conceptual, procedimental y actitudinal.		
Referentes teóricos principales de la didáctica: David Cooper, Frida Díaz, Daniel Cassany, Gerard Genette, María Teresa Serafini, Anthony Weston, Mauricio Pérez Abril, Lineamientos curriculares, Estándares de competencias en Lenguaje. La Biblia.			

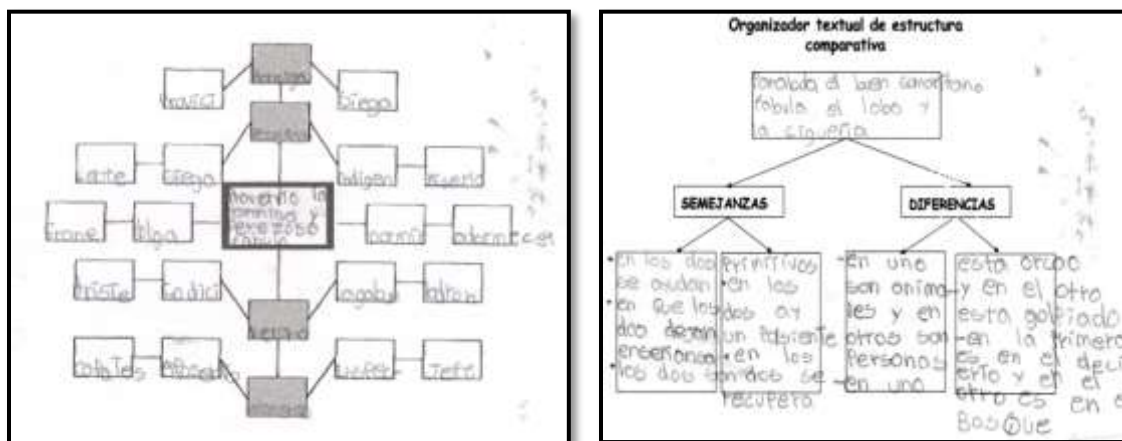
Talleres investigativos: Una didáctica constructivista para Escuela Nueva

Como se pudo observar en la tabla anterior, cada etapa, sesión, momento, temática y estrategias metodológicas, se sustentaron en algunos autores como: Frida Díaz y Gerardo Hernández, Daniel Cassany, Fabio Jurado, Gerard Genette, María Teresa Serafini, David Cooper, Anthony Weston, Mauricio Pérez Abril, Ángel Díaz Barriga, los lineamientos curriculares, los estándares de competencias en Lenguaje y, la Biblia, a partir de los cuales se configuró un marco didáctico para desarrollar la lectura crítica desde diversos instrumentos llevados al aula para objetivos específicos.

En consecuencia, a través del bagaje por la literatura en su sensibilidad y expresión artística, y sus tres géneros: narrativo, lírico, dramático y algunos textos bíblicos, los estudiantes lograron descubrir en palabras del Doctor Fabio Jurado, los “vasos conectantes entre las obras”¹⁴⁹ y las diversas maneras de enfrentarse a los textos donde se ponen en juego lo que dice el texto, las intenciones del autor y las interpretaciones del enunciatario, a través de inferencias lógicas, hipótesis predictivas, preguntas problematizadoras, intercaladas, en los tres niveles de lectura y diversos organizadores gráficos, que los alumnos tuvieron la oportunidad de elaborar con el apoyo de todos y la maestra.

Algunos esquemas significativos llevados al aula por la maestra para realizar comparación semántica y las relaciones transtextuales de que habla Gerard Genette: intertexto, hipotexto e hipertexto, metatexto y paratexto, fueron los organizadores de la superestructura narrativa, el racimo asociativo, los cuadros sinópticos y las redes semánticas:

Ilustración 1. Esquemas para relaciones dialógicas entre los textos, elaborados por estudiantes de 2°, 4° y 5°.



¹⁴⁹ RUTA MAESTRA. Lectura crítica: el diálogo entre los textos. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/3> (Consultado el 8 de marzo de 2017)

ELEMENTOS DE UN TEXTO NARRATIVO	LA PIEDRA DEL MUERTO	CÓMO NACIERON EL SOL Y LA LUNA?	LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO	LOS VIÑADORES HORRIFICOS	COMPARACIÓN SEMÁNTICA ESTRUCTURAL
SUBGÉNERO NARRATIVO	leyenda	Mito	Fábula	Parábola	Genero narrativo
ESCENARIO	Me golo Abierto	si emanevada santa Matn abla	ballina ro cerrado	Viña Abierta	Lugar
PERSONAJES	hombre mald' 30	India y Tiera	Doble Gallina	pequeñados labradores	se da en toda a algun sereno
PROBLEMA	caraje	Envidia	Avaricia	Asesinos	Hu hombrete
ACCIÓN	Pedir	cantar	Rajar	matar	Diversas acciones
RESOLUCIÓN	maldición	gubieron al cielo	quedo sio nada	Justicia	Diversas soluciones
TEMA	un señor se crea to en piedra	creación del sol y la luna	Avaricia	Deshonestedad	Historias muerte



ESTRUCTURA TEXTUAL	GENERO DRAMÁTICO	GENERO LIRICO	GENERO NARRATIVO
ILUSTRACIÓN REPRESENTACIONAL			
TIPO DE TEXTO	Teatro	folclore	cuento
PARTES DEL TEXTO	presentación conflicto	inicio pudo	inicio acciones
CARACTERÍSTICAS GENERALES	discrepancia sol orbal	de noble la	un orbal tribe


Fuente: COOPER, David; DÍAZ, Frida y SERAFINI, María Teresa. Con adaptaciones de la maestra investigadora

Posteriormente, algunos esquemas y guías de trabajo elaborados por la maestra a la luz de los teóricos mencionados, para los talleres literarios, analizar elementos del texto narrativo, identificar mediante la técnica del subrayado los elementos del texto lirico, analizar la estructura textual de una parábola y organizar los elementos de un guion teatral en las diferentes sesiones fueron los siguientes:

Ilustración 2. Esquemas para niveles de lectura elaborados por estudiantes de 1°, 2°, 3°, 4° y 5°.

GUÍA No. 3 ACROSTICO PARA ALUMNOS ESPECIAL

1. Fíjate en una persona muy importante para ti, dibújala y escríbela el nombre en el cartel.



2. Escribe palabras similares a ella, descríbela usando muchas palabras positivas.

- eres muy hermosa como una estrella.
- tus manos son como el agua.
- tu pelo es como el cielo.
- tu risa es muy dulce.
- tus manos son suaves.

3. Une las palabras y palabras sueltas para realizar o crear oraciones.

Ejemplo: Cabellos de oro, ten suave como un algodón.

- eres tan hermosa como el cielo.
- tus manos son como el sol.
- tu pelo es tan suave como un algodón.
- tu risa es como una flor.
- tus manos son hermosas.

4. Escribe algunas frases o acciones, características de tu ser con libertad.

Ejemplo: Se abraza los días, se abraza en la noche.

- se abraza en el día.
- se abraza en la noche.

VAMOS A CREAR

5. Ahora escribe con una letra bien grande y nombra las letras que forman el nombre, para organizar la escritura del ACROSTICO, y empieza a utilizar las metáforas, símiles y verbos cambiados. Acompaña el acrostico con un dibujo.

Vas detrás de mi como el agua.

Alegro mis días con una sonrisa.

Luz serena como la paz.

Eres muy hermosa como la luna.

Risas como una flor.

Inspirada como un diamante.


¡AHORA, VAMOS A DECLAMAR!

La collina de los Huevos de oro → es una Fábula

ELEMENTOS DE UN TEXTO NARRATIVO

ELEMENTOS DE UN TEXTO NARRATIVO	INTERROGANTES ORIENTADORAS	ELEMENTOS ENCONTRADOS
ESCENARIO	¿Dónde y cuándo sucede la historia? Época y lugar	En un castillo en un tiempo antiguo
PERSONAJES	¿Quiénes son los personajes? ¿De qué trata la historia?	un collino y una persona
PROBLEMA	¿Qué problema tenían los personajes de la historia?	que para el collino le da dolor
ACCIÓN	¿Cómo ocurrió la historia? Hechos importantes	que el collino con su magia se dio y le ayudó
RESOLUCIÓN	¿Cómo resolvieron el problema?	no encontraron nada en la parte
TEMA	¿Qué quería enseñarnos la historia?	que las personas pueden ser buenas

ELEMENTOS DE UN GUION TEATRAL "El árbol que no tenía hojas"




SUBGÉNERO DRAMÁTICO	Genio Dramático: teatro
ESCENAS	1 escena
ACTORES	el árbol el sol lluvia viento los niños
VESTUARIO	disfraces papel de los personajes
ESCENOGRAFÍA	Naturales España verdes
FONDO MUSICAL	una canción canción del amor
TEMA	un árbol triste por no tener hojas que luego las tuvo y fue feliz

Fuente: COOPER, David; DÍAZ, Frida y SERAFINI, María Teresa. La Sagrada Biblia con adaptaciones de la maestra investigadora

SANTANDER
Institución Educativa El Pórtico
Escuela Rural Guayana

Asignatura: Lengua Castellana	Fecha: 28 de Noviembre de 2016
Profesora: Yaira Sánchez	Grados: 1 - 5
Intensidad horaria: 2	Tema: Guía para propuesta textual

INTEGRANTES:
Cecilia, Luz, Sandra, Thiago, Tatiana, Fabian



los ladrones y el samaritano
un día
un señor pasaba por el desierto y unos ladrones
lo atacaron y quitaron sus cosas.
Luego pasaron dos señores y no lo recogieron
después pasó un samaritano en un asno y
lo recogió y se lo llevó para la casa
y lo curó en la cama y lo cuidó
hasta que se curó sus heridas

enseñanza: debemos ayudar a las personas
necesitadas!

Nuestra Sagrada Biblia, Editorial San Pablo, 2009. Evangelio de Mateo, Capítulo 13, versículo 1 - 23, Pág. 1264.


13 El sembrador (Mt. 13:3-9).
Le dijo: «Aquí está, Jesús salió de su casa y se acercó a la orilla del lago. Acercado a él había mucha gente, y todos lo querían tocar en la playa. Y los otros también venían en peregrinaje, al escuchar parte de la enseñanza que Jesús daba al enseñar: «Algunos se acercaron a él y se lo tocaron. Otros parte corrió en sus vestidos, cuando Jesús iba por la tierra, y brotó un espiguito porque la semilla no tenía profundidad en la tierra. «Pero al salir al sol se ahuyentó, que no tenía raíz, se secó. «Otra cayó entre zarzales, las zarzales crecieron y la ahuyentó. «Otra cayó sobre una tierra buena, y dio fruto: una ciento, otra sesenta, otra treinta. «¿No que siempre cada que siembra?»

Explicación de la parábola del sembrador (Mt. 13:3-9). «Así que cuando escuchamos la parábola del sembrador, así como la parábola, viene al corazón y se acerca la semilla en el corazón. Este es el sembrador, como el sembrador. «El corazón es el que oye la palabra de momento y se alegra con alegría, pero no tiene raíz, es importante y, cuando llega la prueba o la persecución o la caída de la palabra, inmediatamente se seca. «La semilla que cae sobre el que oye la palabra, pero las preocupaciones de esta vida y la seducción de la riqueza ahogan la palabra y queda sin fruto. «La semilla que cae en tierra buena es el que oye la palabra y la entiende y da fruto, ciento, sesenta y treinta por uno».

Parte intermedia.
Fin

1. Lee las siguientes lecturas y completa de acuerdo a su estructura textual. Subraya así:

GÉNERO LITERARIO: lirico
SUBGÉNERO: himno
ESCRITURA: verso



GÉNERO LITERARIO: lirico
SUBGÉNERO: Himno
ESCRITURA: verso

Himno Nacional de Colombia

— Autor: José María Rodríguez Con: Óscar Soto

¡Oh gloria inmarcesible!
¡Oh patria invertebrada!
¡Oh sacrosancta Colombia, oh tierra generosa por
Primera estrofa.

¡Dios la hizo libre y fuerte!
La libertad es su alma.
¡Dios la hizo libre y fuerte!
Dios la hizo libre y fuerte!
Dios la hizo libre y fuerte!
Dios la hizo libre y fuerte!
Dios la hizo libre y fuerte!

Fuente: COOPER, David; DÍAZ, Frida y SERAFINI, María Teresa. La Sagrada Biblia con adaptaciones de la maestra investigadora

Por último, los siguientes esquemas fueron elaborados por la maestra para abordar 9 de las 22 técnicas propuestas por Daniel Cassany para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes, las cuales están organizadas en tres grandes tipos y se aplicaron en tres sesiones de clase.

En un primer momento se exploró *el mundo del autor* a partir de la identificación de propósitos, descubrir las conexiones, retratar el autor y descubrir lo oculto en el texto “La pobre viejecita” de Rafael Pombo; posteriormente, se analizó el género discursivo a través de la única técnica utilizada por el grado de complejidad para los estudiantes llamada *identifica el género y descríbelo*, en ella, se analizaron elementos de denominación, ámbito, función, autoría, audiencia, contenido, estructura y estilo, citas y polifonía e historia, y el texto utilizado fue la Parábola del sembrador; finalmente, el grupo de *predecir las interpretaciones* fue abordado a partir de cuatro técnicas: define tus propósitos, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres y medita tus reacciones, a través de la fábula de Rafael Pombo La Gallina y el Cerdo.

Las siguientes guías, de la mano con diversos ejercicios de preguntas, predicciones, inferencias e hipótesis, propiciaron un ejercicio lector orientado a la lectura crítica por parte de los estudiantes. A continuación, las guías de trabajo:



Ilustración 3. Esquemas para lectura crítica a partir de 9 técnicas de Daniel Cassany

Estrategia. Explorando el mundo del autor

TEXTO	TÉCNICAS	HÁZLO
LA PROBRE VIEJESITA 1867 	Identifica el propósito ¿Qué quiere el autor? ¿Qué desea contar?	la que se dice a los niños y no los adultos Tocarles Que sean fuertes lo que tienen no soy una esclava
	Descubre las conexiones ¿Dónde se sitúa el texto? ¿Cuándo se refiere? ¿A quién se refiere? ¿Qué menciona?	nueva York 1867 a la gente española palencia
	Retrato al autor ¿Qué sabes del autor? ¿Cómo se valora en la comunidad? ¿Cómo y por qué escribe?	+ escritor + escritor + traductor + traductor + escritor + escritor + escritor + escritor + escritor + escritor
	Descubre lo oculto Explícito o implícito	+ desagrado + inconforme

Estrategia. Identifica el género y describe.

TEXTO	ELEMENTOS	
PARÁBOLA DEL SEMBRADOR 70 D.C. MATEO 	1. Denominación: Parábola del sembrador 2. Ambito: Biblia 3. Función: Para reflexionar 4. Autoria: Jesús 5. Audiencia: Para todos los hombres 6. Contenido: La parábola de Jesús 7. Estructura y estilo: Parábola 8. Citas y referencias: Mateo 13:3-9 9. Historia: Tradición religiosa 70 D.C.	

TEXTO	TÉCNICAS	HÁZLO
LA GALLINA Y EL CERDO  1869 	Define tus propósitos ¿Qué buscas en el texto? ¿Por qué lo lees? ¿Qué esperas encontrar en él?	para aprender cosas nuevas para ver cual es el autor para ver cual es la fábula
	Acuerdos y desacuerdos Marca con un signo de sumar (+) en lo que estés de acuerdo y con un signo de restar (-) en lo que estés en desacuerdo.	Acuerdo que la gallina le dio la vida a Dios Desacuerdo porque el cerdo le dio la vida a la gallina cuando...
	Imagina que eres... ¿Cómo van a leer el texto otras personas?	ella se va a sentir feliz por que le gusta...
	Medita tus reacciones ¿Qué vas a hacer con el texto? ¿Replicarás o responderás? ¿Al autor o a otra persona?	que voy a leer con el texto por agregarle palabras y hacer

Fuente: CASSANY, Daniel con adaptaciones de la maestra investigadora.

Un ejercicio de semántica comparativa hacia la lectura crítica

Se describe a continuación la sesión No 8, la cual tenía como objetivo general: Desarrollar algunas estrategias de trascendencia textual (paratextualidad, metatextualidad) con los estudiantes a partir de la relación semántica entre Proverbios bíblicos y una fábula, elaborando diversas clases de argumentos. Cada sesión iniciaba con una pregunta problematizadora: Al leer un texto, a partir de su significado y sentido ¿puedo recordar otras lecturas que tengan relaciones semejantes y así encadenarlo? Los estudiantes respondían que algunos elementos de los textos se parecían a otros que ya habían leído. Posteriormente, se llevó a cabo la etapa de preparación para la cual, se mostró una imagen representativa de la fábula “La cigarra y la hormiga”, y la maestra le formuló las siguientes preguntas en los tres niveles de lectura:

Ilustración 4. Imagen representacional para explorar niveles de lectura



Fuente: ACCIÓN FAMILIA. La hormiga y la cigarra. Disponible en:
<http://www.accionfamilia.org/tendencias/la-hormiga-y-la-cigarra> (Consultado el 10 de septiembre de 2016)

- Nivel literal: ¿Qué personajes observas en la imagen?
- Nivel inferencial: ¿Qué crees que pueda pasar de acuerdo a lo que observas?
- Nivel crítico – intertextual: ¿Relacionas esta imagen con alguna historia?

Los estudiantes respondían según su experiencia lectora, algunos ya conocían ésta fábula otros no la conocían, pero la relacionaban con otro texto. A continuación, en la etapa de enseñanza, se desarrollaron estrategias para antes, durante y después de la lectura. En el antes, la maestra proyectó un video con la fábula en verso de La hormiga y la cigarra, versión de Jean La Fontaine escrita en 1668. En el video, el narrador está recitando la letra original de la fábula. De nuevo, la maestra les formuló a los estudiantes las siguientes preguntas:

GRADO PRIMERO A TERCERO

- Nivel literal: ¿Qué tipo de texto es y a qué género pertenece?
- Nivel inferencial: ¿Cuál es la secuencia de la historia?
- Nivel crítico – intertextual: ¿Por qué crees que la hormiga no le dio de comer a la cigarra?

GRADO CUARTO – QUINTO

- Nivel literal: ¿Cuál es la estructura narrativa de la historia?
- Nivel inferencial: ¿Qué quiso enseñar el autor con la historia?
- Nivel inferencial: Nivel crítico – intertextual: ¿Crees que es importante trabajar? Argumenta tu respuesta.

Luego, la maestra les entregó la versión escrita y los estudiantes realizaron lectura en voz baja.

Ilustración 5. Versión en prosa de la fábula “La cigarra y la hormiga”

LA CIGARRA Y LA HORMIGA	
Jean de la Fontaine. (1668)	esta triste cigarra,
Versión de Félix María Samaniego (1781)	que, alegre en otro tiempo,
Cantando la cigarra	nunca conoció el daño,
pasó el verano entero	nunca supo temerlo.
sin hacer provisiones	No dudéis en prestarme,
allá para el invierno;	que fielmente prometo
los fríos la obligaron	pagaros con ganancias,
a guardar el silencio	por el nombre que tengo».
y a acogerse al abrigo	La codiciosa hormiga
de su estrecho aposento.	respondió con denuedo,
Viose desproveída	ocultando a la espalda
del precioso sustento:	las llaves del granero:
sin mosca, sin gusano,	«¡Yo prestar lo que gano
sin trigo y sin centeno.	con un trabajo inmenso!
Habitaba la hormiga	Dime, pues, holgazana,
allí tabique en medio,	¿qué has hecho en el buen tiempo?».
y con mil expresiones	«Ya», dijo la cigarra,
de atención y respeto	«a todo pasajero
ella dijo: «Doña hormiga,	cantaba alegremente,
pues que en vuestro granero	sin cesar ni un momento».
sobran las provisiones	«¡Hola! ¿con que cantabas
para vuestro alimento,	cuando yo andaba al remo?
prestad alguna cosa	Pues ahora, que yo como,
con que viva este invierno	baila, pese a tu cuerpo».

Fuente: Neoclasicismo. Disponible en:

<https://es.slideshare.net/yehwendy7/neoclasicismo-14209707>

Como estrategia durante la lectura, y posterior a una lectura en voz baja de la fábula escrita, la maestra les enseñó a los estudiantes la siguiente imagen:

Ilustración 6. Texto bíblico para comparación semántica

La hormiga y el perezoso

⁶Anda a ver a la hormiga, ¡perezoso!,
mira sus costumbres y hazte sabio.

⁷Ella, que no tiene capataz,
ni jefe, ni inspector,

⁸durante el verano prepara su alimento,
y recoge durante la siega su comida.

⁹¿Hasta cuándo, perezoso, estarás acostado?
¿Cuándo te levantarás de tu sueño?

¹⁰Un poco dormir, un poco adormecerse,
un poco cruzar los brazos descansando;

¹¹y, como vagabundo, te viene la miseria,
y la indigencia como ladrón.

La hormiga y el perezoso

⁶Anda a ver a la hormiga, ¡perezoso!,
mira sus costumbres y hazte sabio.

⁷Ella, que no tiene capataz,
ni jefe, ni inspector,

⁸durante el verano prepara su alimento,
y recoge durante la siega su comida.

⁹¿Hasta cuándo, perezoso, estarás acostado?
¿Cuándo te levantarás de tu sueño?

¹⁰Un poco dormir, un poco adormecerse,
un poco cruzar los brazos descansando;

¹¹y, como vagabundo, te viene la miseria,
y la indigencia como ladrón.

LA CIBARRA Y LA HORMIGA

Versión de Zaan de la Fontaine. (1668)

Cerrando la cigarra
pasó el verano entero
sin hacer provisiones
allí para el invierno:
los fríos la obligaron
a guardar el silencio
y a recogerse al abrigo
de su estrecho aposento.

Viose desprovista
del precioso ajetero
sin mosca, sin gasnel,
sin trigo y sin centeno.

Habitaba la hormiga
allí fatigada en modo,
y con mil expresiones
de atención y respeto
le dijo: «Ofta hormiga,
pues que en nuestro granero
sobran las provisiones
para vuestro alimento,
prestad alguna cosa
con que viva este invierno.

«Yo, dijo la cigarra,
esta triste cigarra,
que, alegre en otro tiempo,
nunca conocí el dolor,
nunca supe temerle.
No dudé en prestarme,
que fielmente prometí
pagaros con generosidad,
por el sombrero que tengo».

La codiciosa hormiga
respondió con desdén
echando a la espalda
las lavas del granero:
«Yo prestar lo que gano
con un trabajo inmenso!
Dime, puta, holgazana,
¿qué has hecho en el buen tiempo?»

«Yo», dijo la cigarra,
me hefo pasajero
cristido desgreñado,
sin cazar ni un momento».

«¡Wah! Con que carribas
acostado yo andaba al neso?»

Pues ahíte, que yo como,
basta, paca a tu cuerpo».

Fuente: Nuestra Sagrada Biblia. Editorial San PABLO. 2009. Libro de los Proverbios Capítulo 6, versículo 6 – 11. Pág. 763.

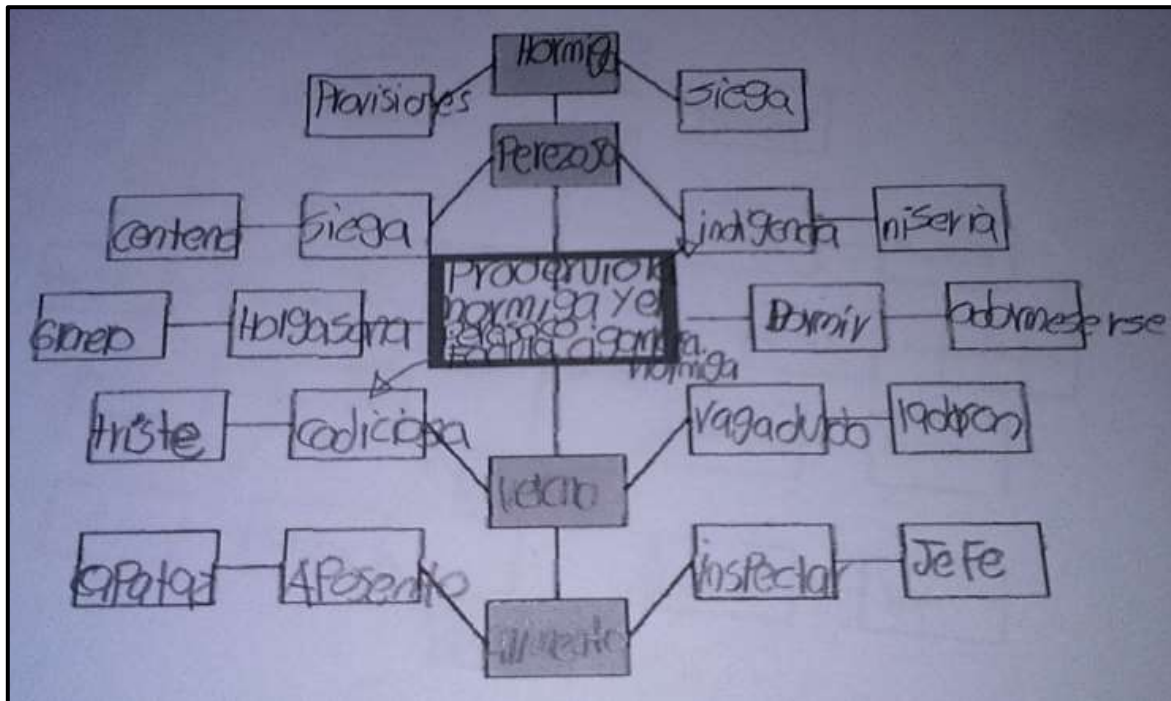
Ejercicio de comparación a partir de la técnica del subrayado para hallar campos semánticos.

La maestra les formula las siguientes preguntas a los estudiantes:

- Nivel literal: ¿Qué tipo de texto es y a qué género pertenece?
- Nivel inferencial: ¿Qué palabras describen a las cigarras de las historias?
- Nivel crítico – intertextual: ¿En que se relacionan los dos textos?

Los estudiantes respondían que los dos textos hablaban de la laboriosidad de una hormiga y un perezoso, a quién relacionaban con la cigarra. Posteriormente, la maestra entregó a los estudiantes un racimo asociativo de Maria Teresa Serafini, que facilitó la comparación entre los dos textos.

Ilustración 7: Racimo asociativo elaborado por un estudiante de 4°.




Fuente: SERAFINI, M. Teresa. Como se escribe. Instrumentos Paidós. Colección dirigida por Humberto Eco. 1992. Pág. 39.

En los cuadros de la mitad, los estudiantes ubicaron esas cuatro palabras importantes que se encontraron en los dos textos. Las demás palabras, eran similares en cada uno y se fueron organizando de acuerdo a cada lectura. Finalmente, la etapa de aplicación, los estudiantes con la ayuda de la maestra hicieron una reseña del texto, teniendo en cuenta la relación de metatexto o comentario.

Ilustración 8. Reseña elaborada por una estudiante de 5°. Adaptación de la maestra.

Asignatura: Lengua Castellana		Fecha: 21 de Noviembre de 2016
Profesora: Yadirá Sánchez		Grados: 4 - 5
Intensidad horaria: 2		Tema: Reseña para Metatexto.

NOMBRE:

Nombre del texto, autor y año de publicación.		la cigarra y la hormiga Jean de la fontaine 1668
Presentación de la obra: Describe brevemente la historia y señala sus partes destacables.	que la cigarra cantaba y los hormigas trabajaban luego el invierno y ella le pidió comida y la hormiga no le dio y la cigarra se se	
Opinión sobre la obra: El autor da su juicio acerca de la obra dando argumentos o razones	a mi me gusta porque la hormiga trabaja y uno debe trabajar para conseguir lo que quiere deductivo	
Escribe una recomendación.	esta fábula se puede cambiar por otra cambiando el problema o el final	

Fuente: Reseña adaptada del texto Lenguaje 5° El valor de educar. Proyecto Sé.

MEN.2012. Pág. 166

Como se observa en la reseña, la estudiante logra hacer una descripción breve de la fábula, emite una opinión o juicio sobre su contenido, resaltando la importancia

del trabajo para conseguir los propósitos, y para ello, responde con un argumento de tipo deductivo; es decir, el ser laborioso genera el logro de los objetivos.

Producción escritora de una fábula desde el hipotexto al hipertexto

Los estudiantes y la maestra toman la decisión para el ejercicio escritural, proponer una nueva versión de la fábula más querida para ellos como lo fue “El Renacuajo Paseador”. Se cuestionaban sobre los hechos ocurridos y el trágico final que tuvo Rin Rin por no escuchar los consejos de su mamá Rana. En un primer momento, la maestra les enseñó a los estudiantes un ejemplo de *hipertextualidad* a través de un cuento del colombiano Triunfo Arciniegas, quien ha modificado algunas versiones de cuentos maravillosos en las cuales mantiene la fantasía, pero a sus personajes les suceden las cosas más extrañas de imaginar. Los estudiantes estuvieron muy atentos a la explicación y el ejercicio propositivo fue de total agrado.

En esta sesión de producción de texto, la maestra llevó al aula una nueva versión en prosa de la fábula elaborada por ella misma, para llevar a cabo el ejercicio de *hipertextualidad*, que expresa “la relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (al que llamaré *hipotexto*) en el que se injerta”¹⁵⁰. En este caso, se tomó como hipotexto la fábula de Rafael Pombo. Luego de socializar las dos versiones de las fábulas (la de Rafael Pombo y la de la maestra), los niños decidieron escribirla en prosa y prometieron incluir verso, ya que este tipo de escritura fue su preferida.

Con lo anterior, se da inicio al proceso escritural que tuvo tres etapas: en la primera, *PLANIFICACIÓN*, en la cual tres subprocesos mencionados en el marco conceptual participaron para este primer momento llevados a la práctica así: los estudiantes completaron una guía sencilla que indagaba sobre los propósitos del

¹⁵⁰ GENETTE, Gerard. Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Editions de Seuil, 1962. p. 14.

texto, por qué y para quién lo iría a escribir, qué quiere conseguir con su escritura, una generación de ideas posibles, la determinación del género textual, que ya había sido escogido por los estudiantes y el mapa de la historia propuesta por David Cooper.

Posteriormente, la *TEXTUALIZACIÓN* se llevó a cabo a partir de tres subprocesos que permitieron escribir la primera versión de la fábula, la cual fue evaluada mediante una rejilla que indagó sobre aspectos de estructura textual, uso de conectores, relación con el texto original y la propuesta de la nueva versión. A partir de la coevaluación, los estudiantes evaluaron los escritos de sus compañeros y utilizaron para ello una rúbrica, luego, se dieron algunas sugerencias entre ellos.

Finalmente, la maestra desarrolló con los estudiantes la fase *REVISIÓN*, la cual se llevó a cabo en dos momentos, primero, la maestra utilizó una rúbrica similar a la de los estudiantes, pero con lenguaje técnico, brindó el acompañamiento de manera individual y finalmente, los estudiantes reeditaron el texto con las correcciones, tal y como se observa en la siguiente imagen:

Ilustración 9. Proceso escritural de un estudiante de 5°.

Versión modificada *siempre voy a jugar*

La torto... *preservante*

Me dio la teta de teta, bulto de teta...
 Para que a jugar, pero no se le dio,
 se le dio a otros, otros con la teta
 con teta pero no se dio y se
 va, se encuentra con sus tetas...
 se dice teta teta teta a jugar y así
 lo cogieron, se fueron a jugar a
 jugar, pero se dio voces a jugar a
 un árbol bien alto y los demás con
 teta teta teta teta teta se cubrió
 con la teta y se dio a jugar a
 jugar, pero se dio voces a jugar a
 los otros teta y llegó a la casa de
 teta y se dio voces a jugar a
 jugar y la mamá brava la teta y
 contó un cuento de no abrirle
 la teta a los teta.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
 Institución Educativa El Pórtico
 Escuela Rural Guayana

Asignatura: Lengua Castellana Fecha: 11
 Profesora: Yvicki Sánchez Grados: 5 - 6
 Intensidad horaria: 2 Tema: Guía de planificación para producción escritora

ETAPA 1. PLANIFICACIÓN.

1. Propósitos:

- ¿Para quién voy a escribir el texto? Para la comunidad para la familia
- ¿Por qué voy a escribir? porque quiero cambiar la historia
- ¿Qué quiero conseguir al escribir el texto? que quiera enseñar para aprender

2. Generación de ideas: Lectura de la fábula El Renacuajo Paseador.

3. Determinación del género y la organización textual:

Strategia: MAPA DE LA HISTORIA

ELEMENTOS DE UN TEXTO NARRATIVO	INTERROGANTES ORIENTADORAS	ELEMENTOS ENCONTRADOS
GÉNERO Y TIPO DE TEXTO	Narrativo, Lírico y Dramático.	genero narrativo fábula
ESCENARIO	¿Dónde y cuándo sucede la historia? Épica y lugar?	en la zona...
PERSONAJES	¿Cuáles son los personajes?	yo, mi mamá...
PROBLEMA	¿Qué problema tenían los personajes de la historia?	lo que se me dio...
ACCIÓN	¿Cómo ocurrió la historia? Hechos importantes	que me dio teta y me dio teta... dijo que no me dio teta... segundo...
RESOLUCIÓN	¿Cómo resolvieron el problema?	que yo me dio teta y me dio teta...
TEMA	¿Qué quería enseñarnos la historia?	que uno se debe dar teta a la mamá



Fuente: David Cooper, Frida Díaz y Daniel Cassany. Adaptación de la maestra investigadora.

Tabla 4. Rúbrica para coevaluación estudiantes 1° a 5° producción textual

ESTRUCTURA TEXTUAL COMPARATIVA - NARRATIVA	SI	NO
Tiene un título y el nombre del autor		
Presenta principio, parte intermedia y fin.		
El texto presenta los personajes y el escenario.		
Se lee la enseñanza o moraleja		
El texto se relaciona con la versión original		
Usa conectores		
Se observan que los animales protagonizan la historias		
Se observa la nueva versión		
El texto tiene buena ortografía		

Fuente: Autoría de la maestra investigadora.

Tabla 5. Rúbrica de la maestra para evaluar producción textual estudiantes 1° a 5°

ORDENADORES CONCEPTUALES TEORICOS	NIVELES DE DESEMPEÑO	
	SUPERIOR SI	BÁSICO NO
Paratextos	Tiene un título, ilustración representativa y el nombre del autor.	El título ni la imagen tiene relación con el tema.
Superestructura	Presenta principio, parte intermedia y fin en orden flexible.	Aparece menos de dos elementos de superestructura.
Forma de escritura del texto	Se observa elementos de rima para el verso.	No se observan.
Elementos de la narración	El texto presenta los personajes y el escenario	No se observan estos dos elementos.
Enseñanza o moraleja	Se lee la enseñanza o moraleja	No presenta la enseñanza o moraleja.
Conectores	Usa conectores para enlazar oraciones	No se observa el uso de conectores.
Personificación	Los animales (la rana) protagonizan la historia	Se observa descripción del autor.
Intertextualidad	El texto se relaciona con la versión original	No se observa relación.
Hipotexto - Hipertexto	Se observa la nueva versión	No se observa la nueva versión.
Sintaxis y estética del texto	El texto tiene buena ortografía y estética	No se tuvo en cuenta la ortografía.

Fuente: Autoría de la maestra investigadora

Los estudiantes hicieron el dibujo relacionado con su fábula, experiencia que les resultó enriquecedora, pues debían hacer “role playing” con el personaje en el rol de ranitas o renacuajos y luego representarlo en una obra de teatro, la versión original de la fábula y una propuesta escogida por los estudiantes. Los productos que surgieron de la propuesta fueron: un portafolio de trabajos de los estudiantes, una obra de teatro sobre la fábula original frente a una versión de los estudiantes, un banco de significados y un libro de producción textual de 22 nuevas fábulas desde el hipotexto El Renacuajo paseador.

El libro compiló 24 fábulas porque la maestra investigadora y su asesora de colectivo participaron del ejercicio escritural, y en los productos de los estudiantes,

se observa el trazo original con algunos errores de sintaxis, con el fin de que observaran de manera tangible el resultado, valorizaran su esfuerzo y dieran cuenta de sus capacidades, realizaran autoevaluación y logran mejorar en ejercicios posteriores.

Ilustración 10. Productos finales: Portafolios, obra de teatro, banco de significados, propuesta didáctica y libro de fábulas



Fuente: Autoría de la maestra investigadora. Evidencias de los productos realizados

7. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA

El presente capítulo se construyó a partir de la transcripción y posterior categorización de los 14 talleres investigativos a partir de la técnica de grabación en video y el instrumento diario de campo para registrar por escrito la totalidad de la intervención. Posteriormente, como herramienta analítica para superar el sesgo en la investigación cualitativa, se realizó codificación abierta a partir de las cuales emergieron las categorías que mediante la codificación axial, reagruparon las anteriores categorías hasta formar los enunciados o categorías macro para estructurar los diversos hallazgos obtenidos (ver anexo). A continuación, se relacionan las categorías macro emergentes en la aplicación de la secuencia didáctica:

7.1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.

Para la elaboración de configuraciones didácticas, las formas de organización en el aula son un elemento clave en el logro de los objetivos, así lo afirma James McKERNAN en el prontuario que propone como puntos de vista a considerar en la observación del aula las estrategias organizacionales, más aún en Escuela Nueva donde emergen múltiples maneras de agrupar a los estudiantes y de acuerdo con ellas se logran desarrollar y potenciar las diversas habilidades. Inicialmente, la docente mantuvo el esquema de escuela nueva por mesas de trabajo de un mismo grado, lo anterior dejó ver que para este tipo de estrategias es posible que esta organización no favorezca, ya que los más grandes evidentemente muestran una mayor ventaja que no puede ser del todo aprovechada por los pequeños quienes se relegan y se distraen obligando a la maestra a desviar la clase para recuperar su atención.

Por esta razón, en las siguientes sesiones la maestra organizó a los estudiantes en cuatro mesas de trabajo con diversos grados, lo que permitió una dinámica diferente de participación de nuevos estudiantes y la inclusión de un líder que apoyara la clase y fuese un modelo en las mismas, es decir, aunque no todos los pequeños participaron, se lograba observar su interés en la realización de las tareas, guiándose por los demás. Sin embargo, la atención por parte de los estudiantes se logra por dos horas, y los momentos de la clase se extendían a causa de la metodología participativa, por ende, es importante medir los niveles de participación de manera que todos lo puedan hacer, también para que la maestra evite levantar la voz.

Además, la estrategia con diversidad de grupos propició en los estudiantes un mayor grado de responsabilidad y cooperación, pues la dinámica de la clase es 100% participativa y los alumnos deben estar muy atentos a los diálogos que emergen de acuerdo con la temática para realizar los ejercicios escritos, asimismo, no hay una guía que en la mayoría de los casos es un instrumento para mantener el orden en el aula, por ende, ellos han logrado un mayor grado de concentración y disposición para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, se hizo evidente que a los estudiantes procedentes de otros lugares y caracterizados como población flotante a causa del traslado constante que tiene sus familias, les costó más trabajo participar y entrar en sintonía con las dinámicas de la clase. Lo anterior es una variable difícil de modificar por parte del maestro y que influye de manera negativa en cuanto a los procesos de aprendizaje, pero sus experiencias son aprovechadas para las dinámicas de la clase.

Sin embargo, en los momentos escriturales no se pueden articular las guías de los grados primero a tercero, pues el grado primero no logra responderla de manera autónoma y en la participación oral se deben agrupar desde diferentes edades, pero en la producción escrita se deben agrupar de acuerdo con los niveles 1° - 3° y 4° - 5°, del mismo modo, la técnica del modelado fue utilizada a lo largo de toda

la secuencia por la maestra, para orientar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y permitió una mayor participación y ejecución en las diversas actividades.

7.2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.

A lo largo de las sesiones se llevaron a cabo diversas estrategias y actividades secuenciadas de enseñanza para el logro de los aprendizajes propuestos. Cada sesión partía de una pregunta problematizadora que guiaba cognitivamente a los estudiantes hacia la reflexión, el diálogo y permitió el cuestionamiento de las habilidades que necesitaban potenciar. Igualmente, el uso de preguntas intercaladas y las elaboradas a partir de los tres niveles de lectura permitieron la exploración de presaberes y una mejor comprensión e interpretación del texto. De alguna manera se evidencia el aprendizaje social que plantea Vygotsky, puesto que las respuestas de los más grandes orientaban las de lo más pequeños, además, permitió en el momento replantear la estrategia para involucrar a los más tímidos, así, se dispuso de dos grupos de preguntas dirigidos a cada grupo de grados. En cuanto a los ejemplos de preguntas, se hicieron de tipo intercaladas y en los tres niveles, las cuales propiciaron la elaboración de hipótesis predictivas e inferencias de tipo lógico y pragmático.

Un artefacto importante utilizado para explicar el tema, exponer las ilustraciones y proyectar las imágenes en movimiento fue el uso del video beam, pues para la metodología Escuela Nueva generalmente se trabaja en los textos diversos con que cuenta el maestro o con las guías de aprendizaje de manera inmediata; lo anterior generó expectativa y motivación en los estudiantes porque su ingreso al aula fue interactivo. Por otra parte, para David Cooper, el uso de materiales concretos, role playing y visitas programadas son otras formas de activar el conocimiento previo ya que permiten la presencia tangible, cercana y real del

objeto del saber a partir de la observación directa. En este caso, el mimo y su muestra artística fue una experiencia significativa de aprendizaje que motivó a los estudiantes hacia otros tipos de conocimientos y pintarse como él, les permitió vivenciar el personaje y compartir sus emociones.

Otra estrategia utilizada fueron las ilustraciones representacionales y el cuestionario, mediante las cuales, se evidencia en la primera mayor participación original mientras que en las que se requiere de producción escrita se tiende a evidenciar más imitación. Sin embargo, estas estrategias dejaron ver inicialmente, las carencias en el aprendizaje en cuanto a la identificación de la estructura textual por la mayoría de los niños. Posterior a su aplicación, el uso de las ilustraciones fortalecieron los aprendizajes porque los estudiantes relacionaban la información en doble sentido, es decir, la imagen y el texto, a partir de los dos canales, se favorecían en mayor grado los aprendizajes; los estudiantes lograban hacer inferencias, hipótesis predictivas y descubrir diversas características de los personajes que no eran evidentes en el texto, es decir, una ilustración como estrategia antes de la lectura apoyada en preguntas, logra explorar el contenido del texto en los tres niveles, literal, inferencial y crítico-intertextual.

Posteriormente, el uso del big book; un libro de gran tamaño que fue llevado al aula atendiendo a las observaciones hechas por un estudiante, logró conectarlos a la anterior versión y a su análisis comparativo. Del mismo modo, los organizadores gráficos jugaron un papel importante para las nuevas formas de aprendizaje, ya que representan de manera visual y preparan un mapa general del saber que ya poseen los estudiantes y del nuevo por asimilar. Tal es el caso del cuadro CQA, que les permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus pre saberes y partir de ellos para estructurar los nuevos aprendizajes, tal y como lo indica el aprendizaje significativo de David Ausubel, donde las estructuras del alumno se deben interconectar con el nuevo conocimiento que va a adquirir el estudiante con total motivación.

El cuadro paralelo es un esquema valioso para organizar la información y al ubicar los dos textos, se pueden analizar sus relaciones dialógicas para encontrar lo que Fabio Jurado llama “vasos comunicantes en las obras”¹⁵¹. A su vez, la elaboración de una red de vocabulario que puede ser útil para activar información previa u organizar la información existente, fue una estrategia significativa para organizar la información del texto posterior a la lectura, es decir, los estudiantes relacionaron las ideas del texto a partir de conceptos o campos semánticos, la cual fue elaborada mediante la técnica del modelado por parte de la maestra, sin embargo, enfrentarse a este esquema resultó significativo para los estudiantes en cuanto vieron el producto. Lo mismo ocurrió con el cuadro sinóptico, el cual permitió analizar la información contenida en los textos de manera global y encontrar los elementos que caracterizaban el guión teatral y para complementarlo participó un 70% de los estudiantes, a partir de la recuperación de la información implícita del texto, es decir, lectura inferencial. Luego, la estrategia de vocabulario “Mi Banco de significados” propuesta por David Cooper, fue desarrollada a partir de la elaboración de un cofre para recopilar acervos textuales a lo largo de todos los talleres, de este modo, descubrían significados a partir de claves contextuales como definiciones directas, yuxtaposiciones, sinónimos y antónimos, así se evitó el uso del diccionario y se dejó como última opción.

Ahora bien, ingresar al aula un texto como la fábula se puede considerar como un acierto, pues a pesar de que estos textos le son familiares a los estudiantes por medio de otros medios de comunicación como la televisión, su contacto con el texto escrito con el objetivo de analizar toda su riqueza literaria e interpretativa era escaso. Inicialmente fue presentado como texto multimodal el cual mostraba la historia con todos los componentes semióticos (lingüístico, visual, audio, gestual, espacial) otros, mostraban la secuencia de los eventos pero los personajes no hablaban, el enunciador era alguien que la estaba recitando en verso, posteriormente, los estudiantes se disponían a leer el texto y solo a partir de la

¹⁵¹ JURADO, V. Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta maestra Ed. 8. p. 15.

lectura y análisis de la misma se partía de allí para llegar a otros conocimientos, como por ejemplo los de tipo sintáctico. Además, a partir de las fábulas se dividieron las lecturas en fragmentos de texto con sentido propio, lo anterior, fortaleció las habilidades de análisis global de la información, se identificaron intenciones, propósitos y perspectivas para proponer un título y una reflexión, se hizo lectura grupal y dejaron a un lado un poco la imagen en movimiento, gracias a la circulación del texto para descubrir su historia.

Asimismo, para David Cooper, el uso de materiales concretos, role playing y visitas programadas son otras formas de activar el conocimiento previo ya que permiten la presencia tangible, cercana y real del objeto del saber a partir de la observación directa, tal y como ocurrió con el personaje llevado al aula, es decir, el mimo y su muestra artística fue una experiencia significativa de aprendizaje que movió a los estudiantes hacia otros tipos de conocimientos les permitió vivir la experiencia con el mayor realismo posible, y durante todo el taller los estudiantes revisaron además saberes sobre contenidos pragmáticos, semánticos y sintácticos del lenguaje. Por otra parte, los estudiantes identifican las ilustraciones o textos que tienen que ver con la vida de Jesús o con historias bíblicas, y tienen sobre él, el concepto de una persona buena que sufrió en la tierra, sin embargo, el ejercicio comparativo permitió separar las creencias religiosas de las nuevas situaciones a las que se enfrenta las personas en la cotidianidad, pues las reflexiones de las fábulas frente a las parábolas hacen que se reestructuren aprendizaje más reales y cercanos al estudiante, quienes se han dado cuenta por los diversos medios de comunicación las situaciones difíciles que les han sucedido especialmente a los infantes y es una obligación saber tomar decisiones para enfrentarse a esas situaciones.

En las guías de Escuela Nueva, la maestra extrajo algunas lecturas que fueron significativas para desarrollar la habilidad comparativa, en ellas se encuentran escritores como Tomás Allende, Ricardo Carrasquilla y León Tolstoi y otros

autores latinoamericanos, pues es papel del maestro es hacer de estos elementos objetos detonantes de aprendizajes ya que es a través de la lectura como el estudiante logra emanciparse.

7.3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.

El abordaje de la literatura a partir de las relaciones dialógicas de los tres géneros: narrativo, lírico y dramático, se convierte en la posibilidad de sensibilizar a los estudiantes hacia el gusto estético por la misma, como medio de exteriorización de sus pensamientos, sentimientos y emociones, ya que permite abrir esos espacios de expresión para canalizarlos mediante el arte del lenguaje, las obras literarias y demás producciones orales y escritas. Por ende, la selección de la literatura para desarrollar la habilidad de comparación debe ser muy minuciosa y acertada para que se pueda explorar al máximo y potenciar ésta y otras habilidades que emerjan en la práctica, por lo tanto, es importante que el maestro conozca muy bien los textos que lleva al aula, para que pueda aprovecharlos en gran manera.

Entre las relaciones de transtextualidad propuestas Gerard Genette encontramos el paratexto, referido a los elementos que acompañan al texto y lo representan, tales como la ilustración y el título, el 60% de los estudiantes lograban elaborar hipótesis predictivas e inferencias lógicas en grados de complejidad, así mismo, los estudiantes ponen a dialogar a los textos, identificando la intertextualidad, la hipertextualidad y la metatextualidad que se abordó a través de la reseña, como texto argumentativo y de comentario, que la maestra les propuso a los estudiantes elaborar, la cual les permitió acudir a los paratextos que tenía en la guía, resumir la historia, exponer su punto de vista frente al contenido de la misma dando un argumento, actividad que fue compleja para los estudiantes, pues se les facilita darlos de manera oral pero al tener que escribirlos, se bloquean de alguna

manera, finalmente debían hacer un comentario para el texto teniendo en cuenta que el autor ya murió, entonces los estudiantes proponen nuevas versiones, cambios de situaciones y personajes.

A su vez, se dio a conocer el concepto de 4 tipos de argumentos propuestos por Antoni Weston: autoridad, ejemplificación, causa – efecto, deductivos, que los estudiantes debían reconocer y utilizar para defender sus ideas con criterios sólidos, como se ha observado a lo largo de la secuencia, y los más utilizados eran los deductivos, ejemplificación y causa - efecto. Además, los estudiantes abordaron el concepto de conector como esa palabra que une dos ideas y que fue utilizada en diversos grados de dificultad por todos los estudiantes para mostrar una lectura continua y coherente y sería importante dedicar una sesión para fortalecer su elaboración.

Finalmente, fueron utilizadas nueve (9) de las 22 técnicas para desarrollar la lectura crítica propuestas por Daniel Cassany, a través de tres sesiones en las que los estudiantes se acercaron al mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones del lector. Para la primera sesión los estudiantes debían identificar el propósito, descubrir las conexiones, retratar el autor y descubrir lo oculto, a través de la biografía de Rafael Pombo y su fábula “La pobre viejecita” y una guía para organizar las cuatro estrategias y con la orientación de la maestra, la mayoría de los estudiantes lograron identificar las diversas intenciones en cuanto a la descripción del personaje, la forma de escritura y los intereses del autor a partir de las ideas del autor encontradas en la biografía.

En la siguiente sesión, los estudiantes debían identificar el género discursivo, a través de una (1) técnica que incluía el análisis del género desde las funciones de: denominación, ámbito, función, autoría, audiencia, contenido, estructura y estilo, citas y polifonía e historia, a través de una parábola bíblica, siendo un texto con un significado y sentido especial para los estudiantes, y a pesar de ser analizado en

cuanto a su evento y estructura textual los estudiantes imprimen el aspecto religioso.

En la parábola, los estudiantes orientados por la maestra identificaron diversos elementos al texto para comprenderlo en sus generalidades tales como: título, citas, estructura de la narración y una explicación, a partir de lo cual se logró establecer semejanzas y diferencias entre la fábula y la parábola. Se logra reconocer en la estructura textual, elementos intertextuales y citas las cuales referencian a otros textos de donde emerge la misma. Se logra, además, explicar el concepto de citas a partir del texto. El trabajo de la guía por medio del cual los estudiantes analizaron el género, fue modelado por la maestra y los estudiantes de grados mayores, quienes orientaron a los estudiantes más pequeños y ellos a su vez también aportaban sus aprendizajes.

Por último, los estudiantes debían “definir propósitos, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres y meditar tus reacciones”, a partir de una fábula que ellos no conocían llamada “El cerdo y la gallina” de Rafael Pombo, a través de una guía que le permitió a los estudiantes hacer inferencias lógicas y pragmáticas y algunos argumentos de autoridad, de este modo, los estudiantes se abren a posibilidades diversas de sentido y significado del texto, respetando la posición del otro.

Otro aspecto relevante es reconocer la significancia de estos tipos de textos para los estudiantes quienes lo asumen como un referente importante para su vida, sin embargo, el ejercicio de poslectura en el cual debían proponer una posible explicación, siendo éste el término utilizado en la biblia para la enseñanza que deja la narración, fueron diversas y más orientadas a las actitudes funcionales para la cotidianidad y como el análisis del segundo texto le aporta nuevos elementos que puede reflexionar, tal y como lo fueron las fábulas. Lo anterior se evidenció en respuestas como *D2 que siempre debemos dar gracias a Dios, E1 que no importa lo que a uno le digan, D4 profe que no importa si a uno lo critican,*

A3 todos los días hacer oración, E1 hay que respetar las religiones de los demás, en donde cobra valor un acto tan importante como el de agradecer, además, de las opiniones sobre las fábulas que acompañaba los textos bíblicos, la cual reforzaba la enseñanza dejada por la biblia y permitía un aprendizaje más adaptado a su realidad actual.

7.4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Asumida la evaluación como un proceso continuo y formativo del estudiante, se describen en un primer momento los resultados de una (1) rúbrica aplicada al producto escritural literario de los alumnos, que emergió al asumir la literatura como un valor social y cultural de los educandos y se potencia su competencia literaria a partir del deleite y el diálogo de los diversos textos y sus diversas experiencias, posteriormente, se describe el proceso evaluativo final de la secuencia, analizado desde cuatro (4) rúbricas aplicadas para la sesión final.

Al analizar los resultados de la rúbrica elaborada por la maestra (*ver anexo 25*), proceso que partió de la coevaluación, el cual le permitió a los estudiantes asumir roles de evaluadores al revisar el tema e identificar si cumplía con los elementos propuestos, comprender los aspectos ausentes en su producción literaria y ser asumir un rol de evaluador del texto de su compañero quien merece respeto y una adecuada corrección, para finalizar con la rúbrica de la maestra, a partir de la cual se encontró que el 100% de los estudiantes relacionaron los elementos del paratexto tales como título e ilustración con su producto escritural, del mismo modo, tuvieron en cuenta los elementos de la estructura narrativa de la fábula tales como los personajes, el escenario y la personificación, a diferencia de la superestructura textual que en los grados superiores logró evidenciarse en su totalidad, en los grados primero y segundo solo un 30% lograron estructurarlo.

Posteriormente se describen los hallazgos de la evaluación del aprendizaje en la cual, se agruparon a partir de tres (3) rúbricas (ver anexo 26) los contenidos conceptuales (44), procedimentales (46) y actitudinales (23) transversalizados por los componentes semánticos, pragmáticos y sintácticos para la autoevaluación final de los estudiantes. Sus evidencias en términos generales respondían a indagar los saberes desarrollados y descritos en las diversas estrategias aplicadas a lo largo de los talleres, así como las posturas y disposición por parte de los estudiantes al aprendizaje, el trabajo cooperativo y colaborativo. En resumen, marcaron en el criterio excelente un 60% de los contenidos, un 32% de los contenidos fueron marcados en satisfactorios y un 8% marcaron por mejorar, siendo los anteriores criterios, estipulados para el proceso evaluativo.

En contraste con los anteriores resultados, la rúbrica de evaluación de la secuencia (ver anexo 26), las cuales reposan en el archivo de la maestra investigadora, dejaron ver la conceptualización y terminología empleada por los estudiantes, quienes lograron desarrollar una parte significativa de los aprendizajes propuestos en el objetivo de la investigación. En cuanto a la indagación sobre lo que aprendieron durante las secuencia se obtuvieron respuestas enfocadas a: *hacer rimas, lecturas, uso de redes, que es el género narrativo, lírico, dramático, como se hacen los diversos géneros, el mundo del autor y del lector, hacer moralejas, comparar textos, leer parábolas, tipo de texto, nuevas historias, como hacer argumentos, como se lee y se escribe mejor, organizar esquemas mentales, escribir poemas y cuentos, que no hay que desobedecer, contar historias, conocí autores, que es cada texto, aprendí quien es Rin rin, aprendí como eran los mimos, hice acrósticos, conocí a Rafael Pombo, a leer y a escribir, a estudiar, aprendí a declamar, por qué los mimos no hablan.*

Seguidamente, los estudiantes debían escribir la funcionalidad de los aprendizajes, y se encontraron las siguientes respuestas: *me sirve para pensar, opinar, ser un escritor, respetar, salir adelante, aprender nuevas palabras, ser*

inteligente para ayudarlo a los compañeros y a mi familia, para ser buena, ser una profesora, cantante, buena mamá, para escribir nuevos textos, para ser un buen niño, contarle a mis padres lo que aprendí, para manejar mis ilusiones y sentidos, para organizar solo los talleres, colocar en orden una cosa, trabajar para obtener las cosas, hacer caso, para ser creativos, para no quedarme atrasado en la escuela, para saber todo, para argumentar, ser inteligentes, trabajar en grupo, para leer y no pelear, para escribir y aprender, sacar información del texto, para conocer otros textos, aprender más de los libros.

Finalmente, un tercer momento de la rúbrica la maestra le preguntaba a los estudiantes cómo se habían sentido durante las clases, y las respuestas fueron: *feliz me pareció bonito, bien porque aprendí más cosas sobre autores y fábulas, feliz porque lo hice en grupo, alegre porque todos opinábamos, fueron trabajos muy divertidos durante la clase, muy feliz, sentí alegría, nos enseñó muchas cosas, muy espectacular, de todo, feliz, triste y enojado, si me gustó, feliz, feliz porque lo hicimos en grupo y aportamos ideas.*

Se observa la importancia del trabajo en equipo, el respeto a la diversidad, enfrentarse a los textos desde el autor, el mismo texto y el lector, la argumentación para justificar sus opiniones, el reconocimiento de ser un sujeto intelectual que puede aportar al otro, la adquisición de acervos textuales necesarios para apropiarse del lenguaje, las relaciones transtextuales de los textos literarios y los más importante, encontrar en la literatura un espacio de ensoñación y significación a partir de lo real y lo fantástico, como posibilidad de recrear su propio mundo donde sus experiencias son el punto de encuentro para los nuevos aprendizajes.

8. CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos a lo largo del proyecto de investigación y posterior a la aplicación, análisis y reflexión de la secuencia didáctica, se puede concluir lo siguiente:

- Alrededor del concepto de lectura crítica los maestros han tejido diversos imaginarios y es necesario la revisión del estado del arte en literaticidad crítica, la apropiación y reflexión de las conceptualizaciones a partir de los diversos enfoques y documentos orientadores (lineamientos curriculares, nueva versión de los DBA, investigaciones educativas, autores expertos en el tema), para potencializar la competencia literaria y crítica del docente, a través de diversos talleres de reflexión y mejoramiento en el trabajo institucional, reflejado en la retroalimentación de las mallas curriculares, planes de asignatura y Proyecto Educativo Institucional.
- Es necesario repensar la práctica pedagógica incursionando en el aula nuevas configuraciones didácticas como el trabajo por proyectos, las secuencias didácticas conjuntas y adaptadas a los diversos contextos, para integrar los contenidos a partir de aprendizajes significativos; que permitan la trasnversalización de saberes direccionados hacia un propósito específico, para el caso, la posibilidad de asumir la literatura con una perspectiva de interpretación y posibilidad de ampliar y recrear el mundo que circunda a los estudiantes rurales, que si bien carecen de determinadas oportunidades académicas es labor del maestro acercarlos al conocimiento desde prácticas de aula de calidad.
- Si bien se ha dicho que la escuela rural carece de material significativo para actualizar sus prácticas de aula, queda evidenciado que el maestro rural tiene a

su disposición material “potencialmente significativo” y es con su didáctica que puede convertirlo en un detonante valioso, partiendo del mismo pero no centrando toda su atención exclusivamente allí, ya que es deber del docente alinear los procesos lectores y escritores en el contexto rural con respecto a la realidad circundante globalizada, pues si bien es cierto que esta población está ubicada en una montaña de Santander ya son ciudadanos del mundo y deben contar con las herramientas para accionar en él.

- La emancipación se logra cuando el estudiante se empodera del lenguaje y desarrolla con él, las habilidades necesarias para comprender e interpretar los textos y a partir de ello elaborar sus propios argumentos, que le permitan poner en diálogo los diversos saberes de su cultura y pueda defender el sentido que le otorga a los mismos, en este sentido, estamos hablando de una emancipación intelectual del lenguaje, que lo conlleve al reconocimiento de sus potencialidades y capacidad de superación para este tipo de población.
- Llevar al aula diversos textos como los bíblicos, le permitió al estudiante acercarse de manera crítica al mismo sin dejar atrás el enfoque y respeto que tiene para cada cultura, porque al compararlo con las fábulas, le permitió obtener las enseñanzas que siempre había obtenido de los textos bíblicos solo que, adaptándolos a las nuevas realidades que viven especialmente los niños en la actualidad.
- Los documentos institucionales deben direccionar y contener estos procesos con coherencia y veracidad, si bien es cierto en el plan de asignatura se evidencia objetivos enfocados al desarrollo de la lectura crítica, pero en el accionar del maestro a través de sus planeaciones no se observan la aplicación de estrategias que orienten estos procesos, solo muestran actividades desligadas de un objetivo concreto.

- La actitud, preparación y motivación del maestro influye notablemente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y la estrategia del modelado que se evidenció a lo largo de todas las sesiones a partir de la práctica guiada, permitió que los estudiantes se enfrentaran a nuevas estrategias de aprendizaje y el ejemplo de la maestra generó confianza en el logro de los mismos, con lo anterior, los estudiantes líderes al interior de las mesas, se posicionaban como modelos intelectuales capaces de aportar su conocimiento al logro de los objetivos de sus pares.
- La investigación logró evidenciar que a través de la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes lograron encontrar en la literatura un camino significativo de diálogo discursivo y a partir de las estrategias desarrolladas en cada sesión, los estudiantes comparaban diversos textos literarios y bíblicos, a través de campos semánticos, las estructuras y tipos de texto y la experiencia literaria que les provee los acervos textuales necesarios para dotar de sentido y significado sus interpretaciones.
- Otro hallazgo ineludible de mencionar es la problemática que se vive en muchas Escuelas Rurales del país y que es responsabilidad del MEN reformar, donde un maestro difícilmente puede desarrollar las diversas habilidades en las competencias del lenguaje a grupos de 30 estudiantes de 6 grados con diversos ritmos de aprendizaje, cuando en ocasiones solo cuenta con las cartillas de Escuela Nueva y sus posteriores adaptaciones de guía que fueron diseñadas para esta población y que respondían en su momento a las necesidades del contexto. Del mismo modo, las ausencias de las TICS se suman a estas necesidades para los nuevos enfoques de lectura digital, sin embargo, se evidenció que la ausencia de internet no es un impedimento para ser un lector crítico, ya que se acude a la red a partir de la lectura virtual, y el maestro puede desarrollar este tipo de lectura crítica virtual llevando al aula textos que circulan en las diversas redes de información.

- La cualificación docente es un objetivo que debe estar latente para reformular y renovar las prácticas de los maestros, la experiencia investigativa le permitió a la maestra compartir sus hallazgos en escenarios locales, nacionales e internacional, dirigido a la transformación de las prácticas públicas en lenguaje, lo cual le lleva a adquirir un compromiso ético consigo misma, sus estudiantes, institución educativa y proyecto educativo nacional.

9. RECOMENDACIONES

Por último, deseo compartir algunas recomendaciones con el objetivo de continuar fortaleciendo este tipo de proyectos:

- Los lineamientos y los estándares son documentos de apoyo importante para ser reflexionados y adaptados a las necesidades de un contexto. La ruta debe ser a partir del diagnóstico y la delimitación del problema a investigar y posteriormente, la revisión de la política educativa que se ajuste a la exigencia del contexto, debido a que se implementan políticas públicas sin ser adaptadas a un contexto específico, lo anterior debe tenerse muy presente en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación futuros.
- En cuanto a libros importantes para los acervos textuales, el MEN debe beneficiar el 100% de las escuelas de la periferia, y que se siga fortaleciendo para el trabajo docente con la dotación de diversos tipos de textos, lo mismo que la conexión a internet y la dotación de un aula para los recursos tecnológicos, para lecturas en la pantalla.
- Elaborar configuraciones didácticas y hacer el respectivo seguimiento a través de la investigación acción, de manera que se vean incluidas en el PEI como lineamientos transversales para pensar la lectura de diversos géneros literarios y no literarios, hacia el desarrollo de las funciones del lenguaje.
- Se deben realizar jornadas de trabajo pedagógico escolar y municipal con los maestros, donde se socialice esta experiencia y se abran espacios de discusión para futuras investigaciones, pues la propuesta incluyó los documentos de política pública y un enfoque de evaluación que puede ser medible u observable.

- Es necesario trabajar en colectivos docentes para reflexionar la práctica pedagógica, sistematizar las experiencias unificando la enseñanza e investigación educativa y llevar los resultados a contextos nacionales, locales e internacionales.
- Resulta necesario iniciar con un proceso escritural de producción de nuevos textos, por parte de todos los maestros, quienes tienen muchas historias que contar, a través de la poesía, el cuento, el teatro, crónica, novela, etc. Lo anterior con el objetivo de lograr construir un corpus que le permita al estudiante de básica primaria potenciar la lectura crítica a través de la dialogicidad de los textos.
- La oportunidad de cualificación de la calidad docente debe continuar con el apoyo del proyecto Becas para la excelencia docente, para cerrar las brechas entre el maestro pasivo y cotidiano frente al maestro investigador y el acceso equitativo al conocimiento entre estudiantes rurales y urbanos.
- Se requiere por parte del MEN, mejoramiento continuo en cuanto a necesidades fundamentales educativas, con metas y objetivos coherentes con la Colombia más educada que queremos, con el único objetivo de lograr las “*comunidades letradas*”¹⁵² indispensables para transformar nuestra sociedad.

¹⁵² JURADO, V. Fabio. El derecho a los aprendizajes “básicos”: la lectura crítica en la educación para la democracia. Fabio. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Sobre los aprendizajes fundamentales. Pág. 52. 2016. p. 8

BIBLIOGRAFÍA

BARELL, Jhon. El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Ediciones Manantial SRL, 1999.

BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición.

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México. 2004.

CAMPS, Anna y J DOLZ Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. Anna Camps y Joaquim Dolz. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, Edición 26. 1995.

CAMPS, Anna. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, Edición 26. 1995.

CAÑAS, T. José. Taller de juegos teatrales. Siglo Del Hombre Editores, Bogotá, 2014. MEN. Plan NACIONAL DE Lectura y Escritura Leer es mi Cuento 2014

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. EDITORIAL ANAGRAMA, S.A. 2006.

CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2001.

COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España. 1998.
DE ZUBIRÍA S, Julián. Tratado de la pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santafé de Bogotá, D.C. 1994.

DÍAZ, B. Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista Profesorado. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. 2013.

ELLIOT, J. La investigación – acción en educación. Ediciones Morata, S,L. 1990.

FIGUEREDO, G. Fernando. Reconstrucción de los procesos educativos en una Institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2010.

GENETTE, Gerard. Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Traducción de Cecilia Fernández Prieto. 1982.

GÓMEZ, L. Ángela, ESPINOSA, L. María. Modelo pedagógico de Jesús. Revista de Ciencias Humanas. UTP. 2000.

GÓMEZ, T. Rebeca Margarita. Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grados de primaria del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. Escuela de Posgrado. 2010.

ICFES Prueba Saber MEN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015.

JOAN, Mateo Andrés. Manual de educación. Barcelona, España MIII EDITORIAL OCEANO. 2003.

LITWIN, Edith. La investigación en el campo de la didáctica. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056968.pdf> (Consultado el 5 de Febrero de 2017)

MARÍN, C. Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. Universidad Tecnológica de Pereira. Posgrado de Maestría en Educación. 2013

MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999.

MEN ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, 2010.

MEN. Derechos Básicos de Aprendizaje. Editorial Magisterio. 2015

MEN. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. 2006

MEN. Los tres editores. El conocimiento para el saber Grado 3° Y 5°. Santiago de Cali, Colombia, 2015.

MEN. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3 Y 5. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

NAVARRO. D. Rosa. Fábulas contadas a los niños. Versión para niños de las fábulas de Samaniego. MEN. Leer es mi cuento. Edición cast: edebé 2010.

NUESTRA SAGRADA BIBLIA. SAN PABLO. 2009.

ORDUÑA, A. Armida Janneth. La parábola como método resiliente en el acompañamiento de niñas/os víctimas del maltrato escolar en el barrio caracolí. Una propuesta teológica y pedagógica desde la Parábola del Sembrador para fortalecer procesos resilientes desde la noviolencia. Pontificia Universidad Javeriana. Programa de Licenciatura en Teología. Bogotá. 2014.

ORTÍZ, Alexander. Pedagogía Problemática. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas. pp. 43 – 46. En: Revista Virtual Magisterio (Consultado el 5 de abril de 2017). Disponible en: <http://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-el-aprendizaje-problemico>.

PÉREZ, A. Mauricio. Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. Docente Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Texto publicado en: La Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá, 2005.

PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México. D.F. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. 1999.

SANCHEZ, A. Verónica, DOLZ, Joaquín, BORZONE, Ana María. Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos

a partir de una secuencia didáctica. Trabajo de Lingüística Aplicada. Argentina, 2012.

SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de Investigación Social. ICFES. Bogotá, Colombia. 1996.

SMITH, Frank. Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial Trillas. México, D.F. 1983.

SPANG, Kurt. Géneros Literarios. Teoría de la literatura y literatura comparada. Editorial Síntesis, S. A, 2000.

WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Edición española .2005.

ZUTA, A. Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista Docente

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES INSTITUCIÓN: _____



Objetivo: Averiguar qué entienden por lectura crítica los maestros de lengua castellana.

Código de identificación: _____ **Fecha de aplicación:** _____

Edad del entrevistado: _____ **Tiempo de experiencia en la docencia:** _____

1. ¿Qué comprende usted por lectura crítica?
2. ¿Cuáles teóricos conoce usted que hablen de lectura crítica?
3. ¿Qué importancia cree que tiene enseñar a leer de forma crítica?
4. ¿Qué estrategias emplea como maestra para fortalecer la lectura crítica?
5. ¿Qué dificultades ha encontrado para enseñar a leer de forma crítica?
6. ¿Qué actividades realiza con sus estudiantes en relación con las lecturas realizadas?
7. ¿Cree que sus estudiantes están leyendo en forma crítica?
8. ¿Cuál cree usted que es el mejor tipo de texto para enseñar lectura crítica?
9. ¿Qué prácticas de lectura le han dado mejores resultados con los estudiantes y cuales no han sido las mejores?
10. ¿Qué piensa usted de los procesos de lectura que se llevan a cabo en el colegio?
11. ¿Qué opinión tiene usted sobre los procesos de lectura contemplados en los planes de área de asignatura de lengua castellana?


ANEXO 2. Rubrica para Guías de trabajo Maestros de Escuela Nueva

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar guías de trabajo del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa <small>153</small>	
Objetivo: Analizar si las guías de trabajo del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica	



ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
Tienen actividades que explora los conocimientos previos de los estudiantes			
Las guías de cada grado están diseñadas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes			
En las guías de trabajo están contemplados los Derechos Básicos del Aprendizaje			
Las actividades propuestas promueven la motivación del estudiante hacia el aprendizaje			
Las actividades diseñadas para abordar los contenidos están enmarcadas dentro del contexto del estudiante			
Los procesos que se desarrollan en el aula propician un aprendizaje significativo.			
Las actividades propuestas en las guías de trabajo son sucesivas y coherente			
Los textos planteados son actualizados y cobran significado en la vida del estudiante.			
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura literal			
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura inferencial			
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura crítica.			
La guía de trabajo propone la lectura y análisis de diferentes tipos de textos: informativo, narrativo, argumentativo y explicativo			
La metodología establecida en el desarrollo de las actividades es coherente con el plan de asignatura de lengua castellana			
La evaluación propuesta en las guías de trabajo es formativa e integral (conceptuales, procedimentales y actitudinales)			

¹⁵³ Para el diseño de estas rúbricas se tuvieron en cuenta los aportes de Daniel Cassany, Frank Smith, Piaget, Dewey, Vygotsky, Frida Díaz y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

ANEXO 3. Rubrica para Planeador de clase de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN			
Rúbrica para analizar el planeador de clase del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa. Objetivo: Analizar si los planeadores de clase del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica.			
LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN		
	SI	NO	
En el planeador de clase se evidencia la relación directa con el plan de asignatura de la institución			
Las actividades están encaminadas a desarrollar la meta propuesta.			
En las actividades propuestas se identifica un aprendizaje significativo.			
Las actividades propuestas parten de una contextualización del entorno.			
En la estructura del planeador se evidencia coherencia con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.			
En los planeadores de clase se identifican los Derechos Básicos del Aprendizaje.			
Se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica.			
Los contenidos y las estrategias didácticas desarrollan actividades coherentes con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad.			
Existe una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar.			
Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se desarrollan al interior de las actividades.			
Cumplen con la metodología de Escuela Nueva.			

ANEXO 4. Rubrica para Plan de asignatura de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN		 	
Rúbrica para analizar el plan de asignatura de Lengua Castellana de la Institución Educativa. Objetivo: Analizar si el plan de área de Lengua Castellana promueve una lectura crítica.			
LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN		
	SI	NO	
Evidencia una estructura lógica y secuencial en relación con ejes curriculares, grupos, grados y periodos.			
Los contenidos temáticos responden a la propuesta de los estándares básicos de competencias.			
Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica.			
Los contenidos y las estrategias didácticas responden a los objetivos planteados en el PEI.			
El plan de asignatura propone como metodología la enseñanza por proyectos.			
En la estructura se evidencia coherencia con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.			
Se contempla un espacio exclusivo para la lectura.			
Los contenidos temáticos responden a la propuesta de los derechos básicos de aprendizaje.			
El desarrollo de los contenidos promueve un aprendizaje significativo.			
Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar.			
En los criterios de evaluación se evidencia una evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.			
El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva			
El plan de asignatura está fundamentado teóricamente.			
Se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica desde los niveles de básica primaria.			

ANEXO 5. Prueba de lectura grado primero

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Prueba de lectura para el grado: Primero

Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

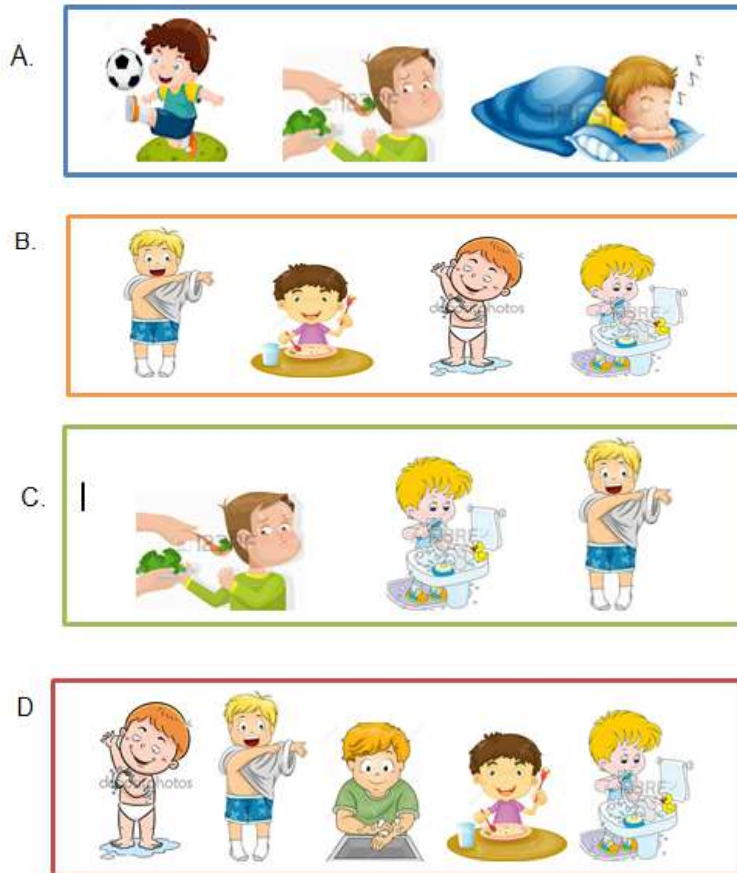
PRUEBA DE LENGUAJE GRADO PRIMERO

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 8 DESPUÉS DE OBSERVAR EL SIGUIENTE VIDEO



Fuente. <https://youtu.be/TnHZwILk04Y> (Se entrega el video como anexo)

1. ¿Recuerdas que hace Andrés antes de ir a la escuela?



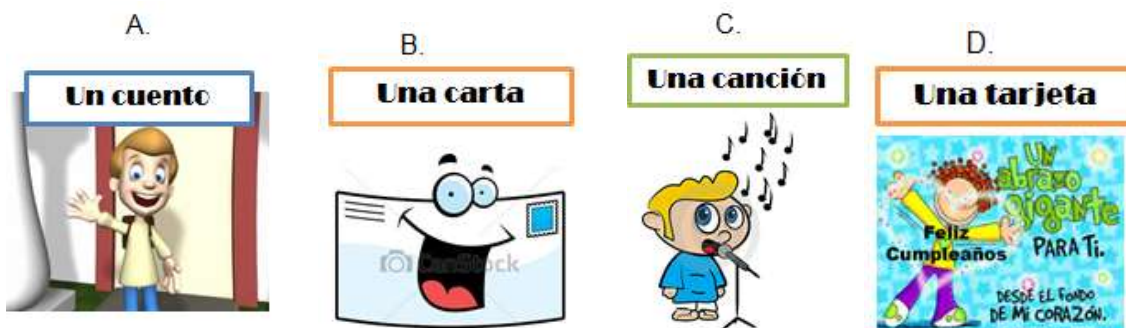
COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	Con esta pregunta se espera que el estudiante identifique secuencialmente los sucesos ocurridos en la historia. En esta opción Andrés antes de ir a la escuela se baña, se viste, lava sus manos, desayuna y cepilla sus dientes

2. En esta historia, ¿quién dice: “el desayuno está listo”?

- A. El papá
- B. Andrés
- C. La mamá
- D. La nona

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Reconoce información explícita de la situación de comunicación.
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe relacionar un enunciado con marcas de enunciación. (Dice:..). Mediante el uso de las comillas, y según el desarrollo de la historia, se reconoce que quien dice que “el desayuno está listo” es la mamá de Andrés

3. Este video representa:



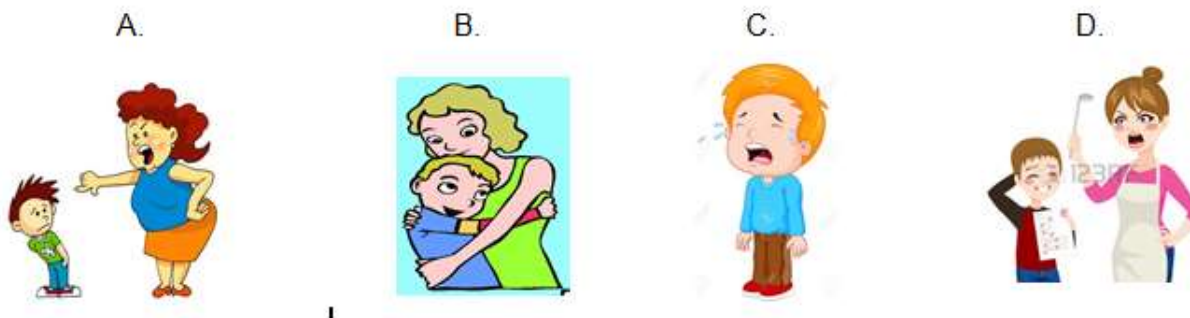
COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Identifica la estructura implícita del texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar según su estructura y organización el tipo de texto que representa la historia, en este caso es el cuento porque está narrando la vida de Andrés

4. En la historia, el niño Andrés:

- A. Le gusta jugar
- B. Como dulces
- C. Cuida su cuerpo
- D. Hace oficio

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En este caso se espera que el estudiante deduzca el interés del personaje, según sus acciones. Andrés cuida su cuerpo por eso se baña, se cambia de ropa, lava sus manos, desayuna y cepilla sus dientes.

5. La expresión “su mamá le prepara huevos y lo acompaña con un vaso de leche”, indica que entre la mamá y Andrés hay un trato:



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe caracterizar al enunciador respecto a lo enunciado. Se refleja un trato amoroso entre la mamá y Andrés

6. La historia de Andrés se compone de:

- A. Letras y palabras
- B. Números y sonido
- C. Imágenes y sonido
- D. Cuadros y números

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Identifica la estructura explícita del texto (AUDIOVISUAL)
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la estructura del video. Lenguaje utilizado es audiovisual es decir a través de imágenes y sonidos.

7. ¿En dónde estaba Andrés?

A.



B.



C



D



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En este caso se espera que el estudiante deduzca el lugar donde ocurren las acciones Andrés realiza las diferentes actividades en su casa antes de ir a la escuela

8. ¿Por qué es importante tener hábitos de higiene?

- A. Para crecer fuerte y sano
- B. Para jugar
- C. Para leer
- D. Para crecer débil

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	Con esta pregunta se espera que el estudiante reconozca el argumento que sustenta el texto. Si se tienen hábitos de higiene se crece fuerte y sano

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

9. Juan está cumpliendo años ¿Cuál mensaje es adecuado para escribirle?

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa-escritora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	Esta pregunta exige del estudiante identificar el tipo de texto atendiendo a la situación planteada.

10. Escribiste el siguiente cartel

Mañana en mi escuela se entregan boletines

El cartel debe ir dirigido a:

- A. La profesora
- B. La rectora
- C. El jardinero
- D. Los papás

COMPETENCIA	Comunicativa-escritora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el posible lector del texto o la audiencia a la que se dirige. Los papás son los directamente responsables de asistir a la entrega de boletines

11. ¿Cuál de los siguientes libros te sirve para leer sobre los animales?

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa-escritora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe reconocer la información relacionada con un tema. De acuerdo con el propósito, la opción de respuesta ofrece la información específica

ANEXO 6. Prueba de lectura grado segundo

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Prueba diagnóstica de lectura para el grado segundo de básica primaria.
Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que presentan los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica y argumentativa.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 4 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

LA LLUVIA EN EL BOSQUE

En el bosque de los cien pinos hace siete días que no para de llover. Pero no es una lluvia fina, de aquellas que nos impiden salir a jugar, ni tampoco es una tormenta. Tiene momentos de silencio, momentos en que para y toma fuerzas, para después gritar con truenos y relámpagos.

Mario se rasca las picaduras de los mosquitos. Está de muy mal humor, porque hay pocas posibilidades de salir a jugar. “Tal vez termine de llover más tarde y pueda ir a encontrarme con Osito Doby y los demás animales del bosque”, piensa.

Su mamá está decidida a hacer algo para que Mario cambie el humor. Entonces se prepara para contarle un cuento, como tantas tardes a la hora de la siesta. Mario se acuesta a su lado en el gran sillón que está junto a la ventana de la cabaña, y la mamá comienza a contarle este cuento mientras le acaricia los cabellos.

-“¡Alto ahí! ¡Arriba las manos! Esto es un asalto”, le dicen los mosquitos a Martin Mocasín.

-“¡Me rindo! ¡Me detengo! Pero no me rasco” les contesta Martin Mocasín, que es bastante testadura.

Mario interrumpe a su mamá sin entender y le pregunta:

-¿Qué significa testarudo?

- Terco, porfiado y también obstinado- contesta, riendo, la mamá.
- ¿De mi estás hablando? – Protesta Mario, muy enojado.
- ¡mejor sigamos con el cuento! – Dicen los dos al mismo tiempo.
- Y la mamá salva a Martin Mocasín, que ahora ha decidido resistir el ataque de esos mosquitos que trajo la lluvia.
- Mire esa flotilla, don Martin Mocasín, de mosquitos oportunos, que vuelan directamente hacia la cabeza. Pero él no se asusta, aunque está algo pelado. Y toma dos tablillas. Una, de color violeta, para la mano derecha, y otra, de color verde, para la mano izquierda.
- ¡Ahora verán, mosquitos peleadores! Aquí los espera el grandioso Martin Mocasín.

Y entre tablillas, tablones, golpecitos, golpes y golpetazos, los mosquitos y Don Martin Mocasín se van amigando.

Y Mario, que de tanto en tanto levanta y asoma su cabeza por la ventana para espiar si sigue lloviendo, de pronto ve que el sol empieza a asomarse. Se asoma,

se esconde detrás de una nube. Se vuelve a asomar, se vuelve a esconder y. De nuevo se asoma.

Mario se sienta rápidamente en el sillón y, mientras su mamá sigue con el cuento, no para de mirar por la ventana el arco iris de siete colores que asoma la nariz, a lo lejos en el campo.

-Está bien, Mario, ahora puedes salir –dice la mamá, por un rato la lluvia no volverá a molestarte.

Y colorín, colorado, este relato está más húmedo que mojado.

1. En la oración “Mario se rasca las picaduras de los mosquitos” se advierte que en ese lugar:

- A. Hay enormes moscos que atacan a los humanos.
- B. No es un lugar para vivir por la cantidad de insectos.
- C. No hay ningún tipo de control de insectos
- D. Hay mosquitos que atacan a los humanos.

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación Comunicativa
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la intención del enunciador respecto a lo enunciado.

2. Lo que le impide a Mario salir a jugar es:

- A. La fina lluvia que está cayendo
- B. La mamá porque no quiere que salga
- C. Los amigos, aún no han llegado
- D. El mal humor de Mario

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	El estudiante interpreta la información explícita del texto.

3. Mario piensa en osito Doby y los animales del bosque porque:

- A. Está un poco enfermo
- B. Hace mucho frio
- C. Está un poco triste y molesto
- D. Tiene mucha hambre

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe pensar en el estado de ánimo de Mario teniendo en cuenta la información explícita en el texto.

4. El texto La lluvia en el bosque es un (a):

- A. Relato
- B. Carta
- C. Cuento
- D. Verso

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Identifica el tipo de texto en todo su conjunto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto expuesto.

5. ¿Por qué Mario pensó que la mamá le decía: Terco, porfiado y también obstinado?

- A. Porque él estaba de mal humor
- B. Por la forma de expresión de la mamá
- C. Estaba acostumbrado a los insultos
- D. Porque Mario era demasiado sensible.

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
Nivel	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita sobre el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto, analizando el suceso en conjunto.

6. según el texto quien se asoma, se esconde, se vuelve a asomar es:

- A. Martin Mocasín
- B. Mario
- C. Las nubes
- D. El sol

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Comprende la información del texto
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información expresada en el texto.

7. Cuando la mamá de Mario dice: ahora puedes salir. Se está dirigiendo a:

- A. Mario
- B. El sol
- C. Las nubes
- D. Martin Mocasín

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Comprende la información del texto
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en el texto.

8. Teniendo en cuenta el texto, el nombre que más se ajusta a la información obtenida es:

- A. Los bosques peligrosos
- B. ¿Cuándo puedo ir a jugar?
- C. La lluvia inesperada
- D. La infestación de mosquitos

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Comprende la información del texto
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en el texto y propone el título sin alterar el contenido.

OBSERVE LA SIGUIENTE IMAGEN Y CONTESTA LA PREGUNTA 11.



9. La niña de la imagen esta picada de mosquitos: cuál de las siguientes oraciones es la adecuada para invitarla a que evite estos incidentes.

- A. Los mosquitos son enemigos de los niños y las niñas
- B. La picadura de mosquitos hace daño a la piel
- C. Las personas no se deben exponer al aire libre
- D. Debes prevenir en tu casa la reproducción de mosquitos

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmática
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Cuando escribe hace una relación adecuada entre la imagen y la información proporcionada
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en la imagen y propone o hace una recomendación adecuada.

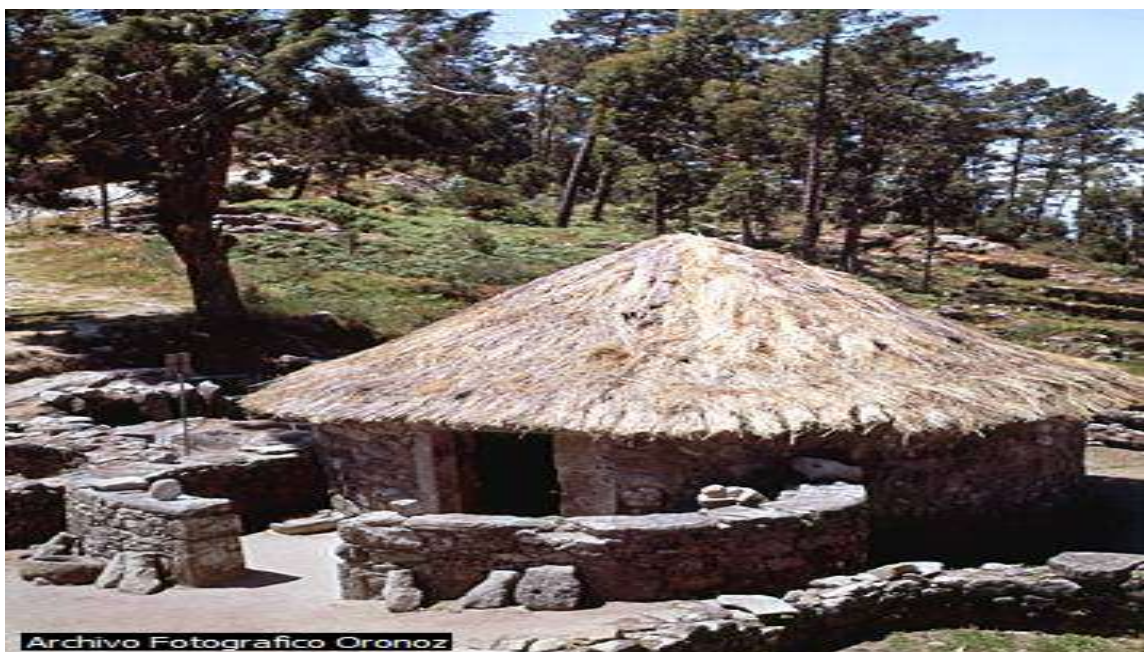
10. El siguiente texto es informativo, para complementarlo le deberíamos incluir:



- A. OJO, NO NOS DEJEMOS PICAR DE LOS MOSQUITOS.
- B. ATENCIÓN, ATENCIÓN, ATENCIÓN
- C. EVITEMOS LA REPRODUCCIÓN DE ESTE MOSQUITO
- D. LA CHIKUNGUÑA

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmática
NIVEL	Critico
AFIRMACIÓN	Cuando escribe hace una relación adecuada entre la imagen y la información proporcionada
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en la imagen y propone o hace una recomendación adecuada.

Observa la siguiente gráfica y contesta las preguntas 13 y 14



11. ¿Cuál de las siguientes oraciones es la más adecuada como título de la imagen, teniendo en cuenta la estructura?

- A. En medio de la selva
- B. Un hermoso amanecer
- C. La construcción de piedra
- D. Un viaje al desierto

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	sintáctica
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Coordina la información escrita con la de la imagen
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en la imagen y expresa sus ideas

12. Complete adecuadamente la siguiente oración. La _____ está diseñada en homenaje a la era de la piedra.

- A. Información
- B. Construcción
- C. Imagen
- D. Circunferencia

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Semántica
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Cuando escribe tiene en cuenta el significado correcto de cada palabra.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	El estudiante tiene en cuenta el significado de cada palabra y propone complementar la oración.

13. El paisaje de la imagen nos inspira para escribir:

- A. Un verso
- B. Una carta
- C. Un aviso
- D. Un drama.

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmática
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Conoce la estructura varios tipos de texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	El estudiante es capaz de analizar una imagen y hacer deducciones teniendo en cuenta la estructura de diversos textos.

ANEXO 7. Prueba de lectura grado tercero

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



PRUEBA DE LECTURA PARA EL GRADO: TERCERO

Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____ EDAD: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

PRUEBA DE LENGUAJE GRADO TERCERO

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO
LA LIEBRE QUE TENÍA LAS OREJAS GRANDES.



Érase una vez una liebre pequeña que tenía las orejas enormes. Las otras liebres se reían de ella:

– Tienes las orejas muy grandes. ¡Qué fea eres!

La pobre liebre se ponía muy triste y decía:

– Todavía tengo que crecer y espero que las orejas no me crezcan más.

Pero no sucedió lo que ella se imaginaba. Creció ella y también crecieron sus orejas. Las otras liebres decían:

– Con esas orejas tan grandes no podrás correr y te cazarán muy pronto.

Y la liebre se ponía muy triste porque no le había servido de nada el crecer. Pero, con sus grandes orejas, podía oír mejor que las demás liebres. Podía oír cómo se movían los escarabajos, podía oír cómo se arrastraban las lombrices de tierra, y hasta podía oír caer una pluma de pájaro.

Un día que todas las liebres estaban en un campo de trigo, apareció un cazador con un perro. El cazador estaba muy lejos, pero la liebre de las orejas grandes le oyó. Rápidamente movió sus grandes orejas, y como un molinete empezó a girarlas. Las demás liebres, que la vieron, echaron a correr hacia el bosque y se escondieron.

El cazador no las pudo encontrar y se marchó a su casa con el zurrón vacío.

Entonces todas las liebres dijeron a la de las orejas grandes:

– ¡Qué suerte tener unas orejas tan grandes! ¡Verdaderamente no son tan feas!

Y desde aquel día la liebre presumió de sus grandes orejas.

(Úrsula Wölfel)

1. ¿Qué problema tenía la liebre?

- A. Que no crecía.
- B. Que no le crecían las orejas.
- C. Que sus orejas eran más grandes de lo normal.
- D. Que no podía correr mucho cuando la perseguían.

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Reconoce información implícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En este caso se espera que el estudiante deduzca una característica del personaje y la relacione con los otros personajes.

2. ¿Crees que a la liebre le importaba que se rieran de ella?

- A. Sí, por eso deseaba que no le crecieran las orejas.
- B. No, porque ella sabía que no era fea.
- C. No, porque así podía presumir de sus orejas.
- D. Le daba igual que se rieran o no

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce la situación que se presenta en el texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar los sentimientos e impresiones del personaje ante la actitud burlona de sus compañeras.

3. ¿Piensas que las personas, igual que la liebre, nos ponemos tristes cuando los demás se ríen de nosotros?

A. No, porque comprendemos que lo físico no es lo más importante.

B. Sí, porque no nos gusta que se burlen de nosotros

C. No, porque la risa indica que estamos felices

D. Nos da igual que se ríen o no

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Reconoce situaciones semejantes que se pueden presentar en su vida real
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar los sentimientos e impresiones del personaje ante la actitud burlesca de sus compañeras y relacionarlas con hechos de la vida real.

4. Este texto es una fábula. Eso significa...

A. Que trata de entretenernos.

B. Que nos cuenta una bonita historia.

C. Que nos informa de algo que ocurrió.

D. Que nos quiere enseñar algo.

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta se espera que el estudiante identifique relaciones de contenido entre diferentes textos.

5. A pesar de que todas se reían de ella, la liebre las salvó del cazador. Crees que ella era:

- A. Generosa y no les guardaba rencor.
- B. Tonta, porque se habían burlado de ella y no tenía que haberlas ayudado
- C. Tenía que haberse salvado ella y no decir nada a nadie.
- D. Debió hacer ruido para que el cazador las descubriera.

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en el texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar los propósitos e intenciones del texto.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 7, 8 Y 9 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO

GRAN FESTIVAL
Teatro infantil
 Los niños y los jóvenes creamos arte y cultura

Lugar: Parque principal de Betulia
 Fecha: Marzo 26 y 27 de 2016
 Hora: 7:00 p.m.

¡VEN, PARTICIPA
Tu presencia es importante

5 El afiche informa sobre un:

- A. Encuentro deportivo
- B. Evento cultural
- C. Campaña política
- D. Labor social

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar intenciones, propósitos y perspectivas. La presentación del afiche hace referencia al fin que este tiene

6 ¿Qué se busca con el afiche?

- A. Organizar el evento
- B. La asistencia de todos al evento
- C. Que todos admiren el afiche
- D. Mostrar los comediantes

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce la intención comunicativa del texto.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar intenciones, propósitos y perspectivas. La presentación del afiche hace referencia al fin que este tiene

7 Con la expresión ¡VEN, PARTICIPA y DIVIÉRTETE! Se pretende:

- A. Invitar
- B. Ordenar
- C. Rogar
- D. Reclamar

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la estructura del texto y reconocer las partes que lo componen. La frase resaltada busca motivar e invitar a participar en el evento.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

8 Tu profe quiere que escribas un texto sobre el cuidado del agua. ¿Cuál de los siguientes libros te puede servir para consultar sobre el tema?

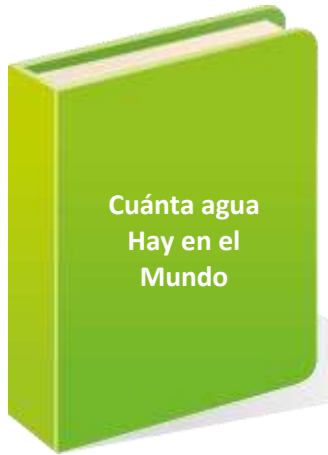
A.



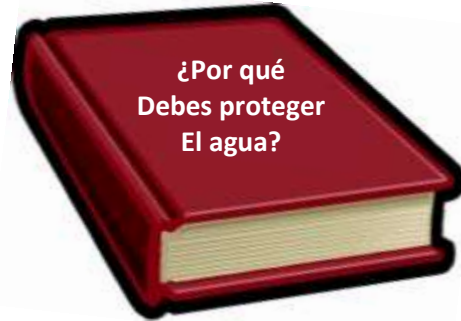
B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa- Escritora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe reconocer la información relacionada con un tema. De acuerdo con el propósito, la opción de respuesta ofrece la información específica

ANEXO 8. Prueba de lectura grado cuarto

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Prueba de lectura grado: Cuarto

Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

PRUEBA DE LENGUAJE GRADO CUARTO

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 8 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

Un mundo sin sol



Los océanos esconden paisajes asombrosos. Lejos, bajo las olas, hay enormes cordilleras y volcanes activos. La roca fundida del centro de la Tierra sale por

algunas grietas de la corteza terrestre. Esas grietas se llaman fallas. Hasta hace muy poco, los científicos sólo podían adivinar cómo era el fondo del mar. Creían que era una región fría y oscura que no tenía vida, o que la tenía muy poca. La luz del Sol no llega hasta las profundidades del océano, a muchos kilómetros de la superficie. Que en esas regiones hubiera muy poca luz y un frío extremo hacía creer a la gente que allí no podían existir seres vivos.

Entonces, en 1977 los geólogos a bordo del Alvin, un pequeño submarino diseñado para sumersión profunda, hicieron un gran descubrimiento. Descendieron 2,591 metros, para alcanzar la Falla de las Galápagos, una grieta en el suelo del Océano Pacífico oriental. Allí las luces del Alvin revelaron un oasis lleno de vida. Había agua caliente que brotaba de las grietas del suelo. Algo en el agua proporcionaba el alimento necesario para mantener vivos a una gran variedad de raros animales. Había lombrices de un rojo sangre que se retorcían, algunas de cuatro metros de largo. Había cientos de almejas y ostras de conchas lisas largas como reglas. Unos cangrejos, que parecían langostas, barrenaban el suelo marino. Criaturas como flores de diente de león, ancladas con hilos delicados, se mecían en el agua. Peces largos de color rosa estaban cabeza abajo sobre las fuentes del agua caliente.

En 1979, los científicos encontraron nubes oscuras de agua muy caliente que salían de formaciones rocosas parecidas a chimeneas de fábricas submarinas.

La mayoría de las criaturas de la Tierra dependen para vivir de un proceso llamado fotosíntesis. Mediante este mecanismo, las plantas producen su propia comida con la ayuda de la luz del sol, y los animales se comen las plantas. Pero en las profundidades del océano, donde la oscuridad nunca es rota por los rayos del sol, lo que mantiene vivas las minúsculas bacterias es la quimiosíntesis, un proceso diferente, que produce alimento con ayuda de la energía química...

Catherine O'Neill, "Un mundo sin sol" en Grandes misterios de nuestro mundo. México, SEP, 2002.

1. El "Entonces", con el que inicia el segundo párrafo del texto, permite introducir una información que
 - A. Afirma lo anotado en el primer párrafo
 - B. Explica lo anotado en el primer párrafo
 - C. Ejemplifica lo anotado en el primer párrafo
 - D. Contradice lo anotado en el primer párrafo

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante evalúa la pertinencia de lo expuesto según el contexto

2. En la primera línea del primer párrafo, se advierte que el autor del texto quiere
 - A. Convencer que en el fondo del océano no hay vida
 - B. Exponer las razones por las cuales no existe vida en el fondo del océano
 - C. Contar qué hasta hace muy poco los científicos solo adivinaban como era la vida en el fondo del mar.
 - D. Explicar por qué no hay vida en el fondo de un océano

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la intención del enunciador respecto a lo enunciado. Al inicio del texto se expresa que hasta hace muy poco los científicos solo adivinaban como era la vida en el fondo del mar porque no tenían todavía los mecanismos para trasladarse hasta dicho lugar.

3. Según el texto, lo geólogos pudieron descubrir un oasis lleno de vida gracias a

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita de partes del contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	Esta pregunta le exige al estudiante reconocer ideas puntuales del texto. En el segundo párrafo se expresa que los geólogos a bordo del Alvin, un pequeño submarino hicieron un gran descubrimiento

4. Quienes descubrieron que existe vida en el fondo de los océanos fueron:

- A. Los arqueólogos
- B. Los geólogos
- C. Los astronautas
- D. Los astrónomos

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto. En el texto se expresa de forma explícita que fueron los geólogos quienes descubrieron que existe vida en el fondo de los océanos.

5. El texto leído es:

- A. Una noticia
- B. Un cuento
- C. Una leyenda
- D. Un mito

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar según su estructura y organización el tipo de texto, en este caso es la noticia porque informa sobre un descubrimiento que se realizó en el fondo del océano.

6. El propósito del texto es:

- A. Convencer que es imposible que exista vida en el fondo del mar
- B. Explicar de qué manera diversos animales raros pueden vivir en el fondo del océano sin la luz del sol
- C. Enseñar que sin los rayos del sol no es posible la vida
- D. Informar que en el fondo del océano, a muchos kilómetros de profundidad si llegan los rayos del sol

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar intenciones y propósitos del texto. El propósito del texto es explicar de qué manera diversos animales raros pueden vivir en el fondo del océano sin la luz del sol

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

7. Tu amigo Camilo escribió el siguiente texto para la tarjeta de cumpleaños del rector:



Al leer lo que escribió Camilo, tú consideras que:

- A. El escrito es claro y respetuoso
- B. Se deben borrar los signos de admiración
- C. La expresión ¡Feliz cumpleaños cucho! Debe ir al final
- D. La palabra “cucho” no es adecuada para la situación

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe evaluar la validez o pertinencia de la información del texto y su adecuación al contexto comunicativo.

8. Para participar en un concurso de cuento infantil escribirás un texto

- A. Narrativo
- B. Informativo
- C. Argumentativo
- D. Instructivo

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y / o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto que debe escribir. El texto narrativo es el adecuado para cumplir el propósito porque el cuento pertenece a este grupo.

9. Los estudiantes de grado cuarto del colegio Los Sabios, están organizando el día de la familia. ¿qué tipo de texto es el más adecuado para invitar a toda la comunidad educativa a esta celebración?

- A. Un cuento
- B. Una tarjeta
- C. Una caricatura
- D. Un grafiti

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto que debe utilizar. Para cumplir este proceso comunicativo el texto adecuado es la tarjeta.

10. Los niños de la escuela Los Genios deben elaborar un escrito dirigido al Alcalde para solicitarle el arreglo del aula de clase. Tú les planteas que deben utilizar

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto que debe utilizar. Para cumplir este proceso comunicativo el texto adecuado es la carta.

ANEXO 9. Prueba de lectura grado quinto

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Prueba de lectura grado: Quinto

Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____ EDAD: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 10 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO
EL ÚLTIMO SUEÑO DEL VIEJO ROBLE**



1. Había una vez un roble que crecía al borde de la ladera. Era viejo, pues trescientos sesenta y cinco años llevaban sus raíces enterradas en esas tierras. Casi cuatro siglos asomado al borde del risco, como un faro que buscaban los marinos cuando se acercaban a tierra. Sin embargo, los robles miden el tiempo

de forma diferente a los humanos, y mientras nosotros dormimos y soñamos cada noche, para ellos el periodo de sueño es todo el invierno.

2. Había también en aquel paraje cercano al mar, una pequeña mariposa que nació por la mañana. Volaba entre las flores y las hierbas próximas al roble cuando éste se dirigió a ella: - ¡Pobre mariposa! - le dijo - Apenas un día de vida y morirás, es muy breve tu existencia.
3. ¿Breve? - respondió ella, orgullosa - tengo infinidad de momentos agradables en lo que tú llamas corta vida. - Más bien creo, - continuó la mariposa - que son tus momentos los que resultan prolongados: tres estaciones de vigilia y un invierno de sueño se me antojan larguísimos. Despiertas en primavera, disfrutas del verano, te acuestas a dormir en otoño, y pasas toda una estación durmiendo. Tu tiempo es tan largo que ni siquiera puedo calcularlo, pero creo que nuestros momentos son igualmente intensos.
4. Sin embargo el roble no podía evitar sentir lástima por los insectos, los humanos y en general, todas aquellas criaturas que tenían un período de vida menor que el suyo y a los que veía apagarse mientras él, invariable, seguía asomado al precipicio.

Llegó el invierno y el árbol, ya despojado de sus vestidos, las hojas que los vientos del otoño se llevaron, se dispuso a dormir.

5. ¡Duerme! - le decían los primeros hielos de la noche. - ¡Sueña! - se despedían los pájaros - Nos veremos de nuevo en primavera. - ¡Duerme! - susurraba la escarcha –

Traeré una sábana de blanca nieve para cubrir tus ramas. Duerme, y te despertará el sol de la primavera. - ¡Sueña! - Decían los vientos entre sus ramas desnudas - Y que tengas dulces sueños.

6. Y el viejo roble durmió y soñó, recordando episodios de su larga vida. Recordaba su cuna, una bellota. Y sus primeras ramas, ansiosas por crecer altas para acercarse más al sol, para recoger la energía de la vida. Sus incipientes raíces, buscando sustento y apoyo en lo más profundo de la tierra. Hacía ya casi cuatro siglos de aquello.
7. Soñó también con todos aquellos que, en un momento u otro de su dilatada vida habían compartido aquel risco con él: parejas de enamorados que buscaban la sombra de su follaje para compartir secretos a media voz o alabarderos que aprovechaban un momento de descanso en la batalla para descansar apoyados en su tronco o incluso encender una hoguera para calentar las viandas y reponer fuerzas.
8. Soñó con los pequeños insectos, con las delicadas florecitas que le acompañaban apenas un día, para después desaparecer, dejando sólo el recuerdo... Y sintió una luz cegadora y brillante, una nueva savia que corría por su tronco hasta alcanzar las ramas más frágiles. Escuchaba de fondo el tañir de campanas que anunciaban la Navidad, y supo que, de alguna manera, la realidad se había mezclado con sus sueños.
9. Desearía que todos ellos, todos los que conocí, los que me acompañaron y los que pasaron por aquí para luego emprender su camino hacia lugares lejanos,... desearía compartir con ellos esta grata sensación. - Estamos aquí - Decían los pájaros en su sueño - ¡Ya hemos llegado! - le anunciaban las pequeñas flores. - ¡Hemos venido! Decían los humanos a los que había conocido.
10. Al día siguiente, una gran muchedumbre se agolpaba en torno al viejo roble: la tempestad de la noche anterior había arrancado las raíces del árbol, que ahora yacía tumbado. Algunos de los congregados no pudieron evitar verter unas lágrimas, pues el roble les había guiado hasta la costa en más de una

ocasión. Pero aquel sueño glorioso fue en realidad el último sueño del viejo roble



Adaptación del original de Hans Christian Andersen
<http://www.cuadernosdigitalesvindel.com/>

1. El texto leído es

- A. Una fábula
- B. Un mito
- C. Una leyenda
- D. Un cuento

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto teniendo en cuenta su estructura y organización. El cuento es el texto correcto porque narra los acontecimientos que ocurren en la vida del roble.

2. En el primer párrafo, se advierte que el autor quiere:

- A. Explicar la lástima que sentía el roble por los insectos, los humanos y toda criatura que tiene una vida inferior.
- B. Contar el lugar donde se encontraba el roble y la edad que tenía
- C. Convencer que las mariposas tienen una breve existencia
- D. Exponer los sueños que tenía el roble durante el invierno

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la intención del enunciador respecto a lo enunciado. En el primer párrafo se menciona el lugar donde se encontraba el roble y los años que llevaba ahí enterrado

3. En el primer párrafo del texto, la palabra **borde** puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

- A. Orilla
- B. Centro
- C. En medio
- D. Profundo

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el sentido de una palabra en su relación contextual.

4. En el segundo párrafo se menciona la frase **breve existencia**. Esto significa que: inferencial

- A. La mariposa puede vivir varios años
- B. La mariposa estaba muy triste
- C. El periodo de vida de la mariposa es muy corto
- D. Las mariposas son de diferentes colores

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el sentido de una expresión en su relación contextual.

5. El propósito del texto es

- A. Explicar sobre la utilidad que presta el roble a los enamorados
- B. Convencer que la mariposa es un insecto pequeño
- C. Enseñar sobre la vida del roble y el beneficio que brinda.
- D. Narrar la historia de los seres vivos

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítica
AFIRMACIÓN	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar intenciones y propósitos del texto. El propósito del texto es enseñar sobre la vida del roble y el beneficio que brinda.

6. De acuerdo con el texto, en el párrafo siete aparece la palabra **viandas** que significa

- A. Vivienda de los alabarderos
- B. Alimento que llevan los alabarderos para reponer fuerzas
- C. Hoguera que prenden los alabarderos
- D. Escudos y espadas de los alabarderos

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita sobre el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto. En el séptimo párrafo del texto se expresa que los alabarderos encienden una hoguera para calentar las viandas y reponer fuerzas.

7. De acuerdo con las características formales, este texto es:

- A. Expositivo, porque presenta de forma objetiva una información
- B. Argumentativo, porque defiende una idea
- C. Narrativo: porque relata acontecimientos de los personajes en un lugar y un tiempo determinado
- D. Publicitario, porque logra persuadir al lector

COMPETENCIA	Comunicativa –lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y/o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción en un contexto comunicativo particular
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto leído. El texto narrativo es el adecuado porque relata los acontecimientos que le ocurrieron al viejo roble en un lugar y tiempo determinado

8. El texto puede considerarse:

- A. Adecuado para informar sobre la breve existencia de las mariposas.
- B. Inadecuado para argumentar que el roble tenía casi cuatro siglos
- C. Inadecuado para contar los perjuicios que ocasiona el roble
- D. Adecuado para informar sobre la vida de un roble y los beneficios que brinda

COMPETENCIA	Comunicativa –lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe evaluar la validez o pertinencia de la información del texto y su adecuación al contexto comunicativo. El texto es adecuado para informar sobre la vida de un roble y los beneficios que brinda.

9. Según el texto el viejo roble dormía y soñaba en la época de:

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita de partes del contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	Esta pregunta le exige al estudiante reconocer ideas puntuales del texto. Al finalizar el primer párrafo se encuentra explícitamente que para el roble el período de sueño es todo el invierno.

10. En la expresión “la tempestad de la noche anterior había arrancado las raíces del árbol”, la palabra subrayada podría reemplazarse sin cambiar el significado del enunciado por:

- A. Tormenta
- B. Verano
- C. Llovizna
- D. Oscuridad

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el sentido de una palabra en su relación contextual.

Responde las siguientes preguntas

11. Para la celebración del día de la tierra el gobierno estudiantil de la escuela las Perlitas, propone una jornada de arborización, para lo cual elabora una tarjeta para motivar a los estudiantes a participar en esta actividad.

DÍA DE LA TIERRA



Gran jornada ayúdanos a cuidar el planeta

Día: 22 de abril

Atendiendo a la situación planteada, la información que el texto proporciona es:

- a. Inadecuada por que no dice la hora en que se realizara
- b. Pertinente por que tiene la información necesaria para lograr lo que se propone
- c. Inadecuada pues no explica sobre las actividades a desarrollar ni el lugar donde se llevará a cabo
- d. Pertinente porque expresa lo que comúnmente se escribe en una tarjeta



COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe evaluar la puntualidad y claridad de las ideas. En esta opción reconoce que no expresa las acciones a realizar ni el lugar donde se llevará a cabo

12. Para concientizar a la humanidad sobre la importancia de no talar los bosques, ni realizar quemas constantes, usted a través de una carta le solicitaría ayuda a:

- A. La policía de menores
- B. La alcaldía municipal
- C. Al bienestar familiar
- D. A la CAS



COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar a quien va dirigida según el tipo de texto y la intención. En este caso la CAS que es la entidad encargada del medio ambiente.

ANEXO 10. Formato Diario de Campo para indagación de saberes.

 <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016 ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p>FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN FECHA DE ENTREVISTA: _____ GRADOS: PREESCOLAR – QUINTO</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.</p>		
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN PREGUNTAS GUÍAS</p> <p>¿Les gusta leer? ¿Por qué?</p> <p>¿Es importante leer para ustedes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles textos les gusta leer más?</p> <p>¿Siempre comprenden lo que leen?</p> <p>¿Qué textos tienes para leer en tu casa?</p> <p>¿Les gusta los textos bíblicos, que hablen de la vida de Jesús? ¿Quisieran leerlos? ¿Por qué?</p> <p>¿Les gusta las fábulas? ¿Quisieran leerlas? ¿Por qué?</p> <p>¿En qué se diferencia una fábula de una parábola?</p>	<p style="text-align: center;">REFLEXIONES – RESPUESTAS GENERALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES</p>	
<p style="text-align: center;">IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)</p> <p>Indagar la intervención que tienen los procesos de lectura y escritura en las interacciones e intereses de los estudiantes, permite la planificación y elaboración organizada de propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.</p>	<p style="text-align: center;">BIBLIOGRAFÍA</p> <p>JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen. Formar niños lectores de textos. Pág. 22 – 25. Dolmen Ediciones. Chile 1992.</p> <p>CERDA, G. Hugo. El Proyecto de aula. El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos.</p> <p>MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Madrid. 1999.</p>	

ANEXO 11. Formato Diario de Campo para diagnóstico del maestro

Investigador

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016 ASESORA DE COLECTIVO : MG. DAYANA ZUTA ACUÑA	
	FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO
	
NOMBRE DEL INVESTIGADOR:	CLASE OBSERVADA N°:
FECHA DE OBSERVACIÓN:	
PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir los momentos pedagógicos de una clase para conocer el grado de lectura y escritura desarrollados en un entorno.	
DESCRIPCIÓN OBJETIVA	REFLEXIÓN
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)	BIBLIOGRAFÍA

ANEXO 12. Formato Diario de Campo para talleres investigativos.

**SECUENCIA DIDÁCTICA
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
TALLER**



Técnica de registro:	Fecha	Hora:
Asignatura:	Aula:	
Tema:		
Objetivos de la Clase:		
Docente:		
CODIFICACIÓN:		
MI OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN	
CONCLUSIONES		
BIBLIOGRAFÍA		

ANEXO 13. Consentimiento Informado



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

**Institución Educativa - Código Dane: 268615000941 – Municipio: Rionegro
Santander**

Nombre de la Investigación: LECTURA CRÍTICA DESDE LA SEMÁNTICA COMPARATIVA DE TEXTOS BIBLICOS Y LITERARIOS, COMO HERRAMIENTAS EMANCIPADORA PARA MEJORAR LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA RURAL EN RIONEGRO SANTANDER.

Este es un estudio que tiene como objetivo caracterizar las prácticas docentes. Para poder desarrollar este propósito es necesario grabar algunas clases, tomar fotografías, entrevistar a los niños y niñas durante sus actividades académicas.

Las anteriores evidencias sólo serán utilizadas con propósitos investigativos de carácter académico y la identidad de su hijo (a) nunca será publicada en ninguna red social para fines comerciales, lo mismo que su nombre se mantendrá en anonimato con estricta confidencialidad.

De igual manera, la participación del (la) estudiante no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso y no generará ningún costo.

Yo _____,
mayor de edad, () madre, () padre o () acudiente del estudiante
_____ de _____ años de
edad, he sido informado (a) acerca del objetivo del proyecto de investigación el
cual se requiere para que el docente de mi hijo (a) pueda desarrollar sus prácticas
pedagógicas como requerimiento para obtener el título de Magister y doy mi
consentimiento.

Lugar y fecha: _____

FIRMA PADRE – MADRE – ACUDIENTE CC _____

ANEXO 14. Categorías de análisis. Entrevista estructurada a maestros

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
Concepto de lectura crítica que tienen los maestros de multigrado	Distintos imaginarios de los maestros sobre lectura crítica <ul style="list-style-type: none"> - Acuerdos o desacuerdos. - Hacer preguntas - Inferir, extractar, comprender, reflexionar. - Su contenido, intención del autor. - Analizar críticamente. - Desde la televisión, en el hogar. - Dar su opinión. - Discernir, hacer inferencias, sacar conclusiones. - El contexto del texto. 	D1: "...la capacidad de ir más allá ... de sacar los pros y los contras de esa lectura" D2: "...lectura crítica es cuando el estudiante está tomando de un cuento, una historia y él explica...él hace preguntas" D3: "... la lectura crítica es inferir, extractar, comprender" D4: "Una buena lectura crítica sería abordar un texto y extraer digamos su contenido o sea, lo que el autor pretende informar o pretende transmitir a través de su escrito. D5: "el análisis que se le hace a un texto... críticamente" D6: "...reflexionar acerca de lo que se lee". D7: "...necesariamente tiene que ser una lectura en una hoja la lectura crítica se puede dar en un televisor si el niño"... "Simpson que contenidos está dando ese programa entonces sentarse uno con el niño y explicarle que es lo bueno de ese" D8: "...analizar con nuestras propias palabras lo que se lee..." D9: "...dar su propia opinión..." "su punto de vista..." D11: "...discernir el contenido,	<p>Para los docentes multigrado de la institución concepto de lectura crítica es variable del uno al otro: en primer lugar, para el 40% de los maestros entrevistados, es realizar un "<i>análisis crítico</i>" al texto a partir de preguntas, reflexiones, ejercicios para comprenderlo y el contexto en el que se desarrolla la situación; en segundo lugar, para el 30% de los docentes, un lector crítico es aquel que da su punto de vista y reflexiona sobre lo que lee al emitir los "<i>pro y los contra</i>" como argumentos; en tercer lugar, para el 20% de los docentes "es ir más allá" pero no explican más allá de qué aspecto concreto; una minoría tiene en cuenta la intención del auto y finalmente, el 15% de docentes coincidieron de manera acertada que un ejercicio intelectual para lectura crítica es hacer inferencias y sacar conclusiones por medio de ellas.</p> <p>Alrededor del concepto de lectura crítica se han tejido diversas conceptualizaciones y es necesario que el docente tenga apropiación de las mismas, tal y como lo afirma Fabio Jurado cuando dice que "es necesario animar a los profesores hacia discusiones sobre cuándo y cómo se logra la lectura crítica en el contexto educativo formal"¹⁵⁴, Del mismo modo, cuando los estudiante se enfrentan a nuevos actos de lectura con enfoque sociocultural, es preciso que los pueda comprender y analizar desde su autor, el lector y el texto, o a partir de las intencionalidades que Humberto Eco llama "Intentio auctoris, Intentio operis e Intentio lectoris"¹⁵⁵, que le exige tener en cuenta diversas</p>

¹⁵⁴ JURADO, V, Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación de maestros en lenguaje. Uis. 2016.

¹⁵⁵ ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Editorial Lumen. 1992

		<p>hace inferencias y saca conclusiones...”</p> <p>D13: “...no solamente lo que dicen las letras si no el contexto en donde se desarrolla la situación”</p>	<p>posturas que se pueden considerar.</p> <p>La competencia argumentativa tiene un papel importante en la lectura crítica, para conocer que opiniones son mejores que otras y las razones que las sustentan, es decir, “un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata de una disputa”¹⁵⁶, al leer, se opina con razones a partir de las reflexiones que suscitan en el significado y sentido que tienen los textos para el estudiante y de su bagaje lector, es decir; a partir del conocimiento encontrado en los diversos textos que ha leído, lo que enriquece su acervo textual o como lo menciona Humberto Eco “Enciclopedia del Lector”. Buscar el encadenamiento y las diversas relaciones de comparación en los textos se llama Intertextualidad¹⁵⁷, y lograr esta habilidad es hacer lectura crítica.</p> <p>Los distintos imaginarios que tienen los maestros sobre lectura crítica ponen de manifiesto que si bien tienen una idea, no hay claridad conceptual y reflexión conjunta acerca de esta competencia. Ellos realizan una aproximación en cuanto al desarrollo de estrategias y habilidades, sin embargo, hay ausencia de objetivos concretos y no están reflexionadas o construidas en colectivo, y una responsabilidad de todos los docentes de educación básica, media y de todas las áreas es analizar el concepto de Lectura Crítica y cómo se logra transpasar la alfabetización hasta lograr la</p>
--	--	---	---

¹⁵⁶ WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Edición española a cargo de Jorge E. Malen. Mayo del 2000.

¹⁵⁷ El concepto de intertextualidad fue introducido en el año de 1967 por la filósofa y escritora francesa Julia Kristeva, en un artículo titulado “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela” publicado en el número 239 de la revista francesa Critique, como una reseña crítica de dos libros de Mijaíl Bajtín “Problemas de la poética de Dostoievski” (1963) y “La obra de Francois Rabelais” (1965), donde el dialogismo suponía que las palabras de cada ser humano antes de que éste las use, están basadas en ideas de otros. “Con la introducción de la noción de intertextualidad Julia Kristeva disolvía la noción del texto como unidad cerrada y establecía la noción de que el texto siempre está en relación con otros textos”. /Roland Barthes / Julia Kristeva: “Acerca del Concepto de Intertextualidad” <https://aquileana.wordpress.com/2011/07/17/roland-barthes-julia-kristeva-acerca-del-concepto-de-intertextualidad.-> (Consultado el 6 de septiembre de 2016)

			comunidad letrada que tanto urge en Colombia.
Teorización de lectura	Desconocimiento total de la teoría <ul style="list-style-type: none"> - No tienen ida. - Julián y Miguel de Subiría. Pepe Mujica, Piaget. - Paulo Freire. 	D2: "Pues la verdad la parte teórica de la lectura crítica. No tengo idea". D4: "...pues de lectura crítica si los teóricos no" D6: "...pues teóricos así están como Julián y Miguel de subiría esta Pepe Mojica..." D8: "...El único autor que he leído que habla sobre lectura crítica es Paulo Friere..." D13: "Piaget"	<p>La gran mayoría de los docentes coincidieron en no tener idea, con relación al corpus existente de conceptualización en lectura crítica. Mencionaron en algunas respuestas a teóricos como los hermanos Julián y Miguel de Zubiría, Pepe Mujica, Piaget, quienes han tenido experiencias o reflexionado el campo educativo.</p> <p>Sin embargo, un maestro menciona de manera acertada a Paulo Freire, quien propone la lectura como un acto político y la educación como la liberación del ser humano que le permite estar en la sociedad y mejorar sus condiciones de vida.</p> <p>El maestro debe tener un dominio teórico de su campo disciplinar en donde la apropiación y el desarrollo de buenas estrategias de lectura y escritura le da soporte a su discurso, de este modo, es capaz de propiciar espacios teórico-prácticos para el dominio de la lectura crítica en los estudiantes.</p>
Criterios de selección	Lectura crítica como solución a diversas problemáticas <ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel en pruebas. - Enseñanza desde el preescolar, adolescentes, adultos. - Desarrollar habilidades. - Enfrentar lo que la sociedad les muestra. 	D1: "...bajo nivel en las pruebas internacionales..." D2: "... enseñar a leer a los niños..." "adultos" "adolescentes, desde el preescolar" D3: ".para extraer, analizar, reflexionar lo que leen..." D7: "... los estudiantes no van a caer... en lo que la sociedad les está mostrando" D13: "...enfrentar a vida en cualquier área o situación..."	<p>La importancia de enseñar lectura crítica para una minoría de maestros se centra en la solución al bajo desempeño las pruebas, aunque no llegan a especificar si las internas o externas. Por otro lado, el 30% de los maestros coinciden en la importancia de enseñar lectura crítica para enfrentar la información que reciben del entorno y de este modo resolver con asertividad cualquier situación y finalmente la gran mayoría reiteran la necesidad de desarrollar la lectura crítica desde el preescolar.</p> <p>En este sentido, Daniel Cassany propone enfrentarse a la lectura con un enfoque sociocultural y para ello la "literaticidad crítica le</p>

			<p>permite usar las palabras para manipular o evitar ser manipulado”¹⁵⁸.</p> <p>Por otra parte, se pretende desarrollar la lectura crítica desde el preescolar, ya que los niños pequeños llegan a las aulas argumentando para lograr lo sus deseos y la escuela debe cultivar esta opiniones tempranas, para convertirlas en los siguientes grados en poderosos argumentos.</p>
<p>Estrategias para fortalecer la lectura crítica</p>	<p>Confusión entre estrategias y actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la web - Dibujos - Esquemas - Narrativas - Preguntas - Pruebas tipo Icfes - Programas de televisión - Temas de interés - Sintaxis 	<p>D1: “En la web... links para acceder a estos tipos de lectura...”</p> <p>D2: “...a través de dibujos” “gráficas, esquemas” “dibujos para recrear” “ videos, canciones” “imágenes”</p> <p>D3: “...a través de los cuentos... fábulas, todo tipo de narración... ensayo, resumen” “relacionarlo con las noticias que han escuchado”</p> <p>D4: “... hacer preguntas” “comprender textos... recitar, crear desde la lectura”</p> <p>D6: “...pruebas tipo Icfes”</p> <p>D7: “... programas de televisión... para mí la televisión es un factor importante para la educación para la formación del niño por que los contenidos que se están dando no son apropiados en algunos programas”</p> <p>D12: “... proponiendo temas de su interés muy cercanos a la</p>	<p>Las estrategias para fortalecer la lectura crítica que proponen los maestros se despliegan en un número de actividades que si bien es cierto conllevan a la misma, son actividades que deberían estar incluidas en una estrategia y un proceso metodológico. Ellos referencian hacer usos de “<i>estrategias</i>” tales como: páginas web, dibujos, canciones, imágenes, fábula, narraciones, ejercicios gramaticales.</p> <p>Algunos maestros utilizan las preguntas para comprender los textos, pero no especifica el momento para realizarlas lo cual es fundamental para lograr un propósito determinado.</p> <p>Entonces, se hace indispensable que los maestros discriminen entre una estrategia y una actividad, y al respecto, David Cooper propone los “Pre-interrogantes”¹⁵⁹ que el maestro puede formular a los estudiantes mientras lee, y con la misma funcionalidad, para Frida Díaz son “Preguntas intercaladas”¹⁶⁰</p> <p>Esta autora además realiza una subdivisión de estrategias de acuerdo a un momento y a un</p>

¹⁵⁸ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. EDITORIAL ANAGRAMA, S.A. 2006. Pág. 11

¹⁵⁹ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España. 1998. Pág. 120

¹⁶⁰ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición pág. 164.

		<p>realidad” D13: “...resalten el sustantivo o sujeto o sea de quien se está hablando y el verbo o sea la acción</p>	<p>objetivo concreto como por ejemplo: estrategias dirigidas a activar y usar conocimientos previos (actividad focal inductoria), estrategias para integrar los conocimientos previos y la nueva información (organizadores previos), estrategias para organizar la información nueva por aprender (cuadros sinópticos) y estrategias para una enseñanza situada (aprendizaje basado en problemas) que le serán de gran ayuda al maestro para una mejor comprensión y posteriormente, un desarrollo de la lectura crítica.</p> <p>Aquí se evidencia como para los docentes las actividades, los recursos y los ejercicios, son sinónimos de estrategia; si bien es cierto que actividades organizadas de manera secuencial, en un proceso, con metas establecidas y articuladas pueden constituir una estrategia para lograr lectura crítica, es necesario que los maestros tengan una claridad conceptual de los elementos que pueden conformar una intervención clara e intencionada como los pueden ser los proyectos de aula, las secuencias didácticas y las unidades didácticas, ya que debido a este desconocimiento es que las prácticas de los maestros no trascienden de mero activismo.</p>
<p>Dificultades para enseñar a leer de forma crítica</p>	<p>Concepciones no reflexionadas del maestro hacia el estudiante y el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso - Niños con dificultades - Responsabilidad del maestro - Falta de una técnica - Ninguna, solo 	<p>D1. “Son procesos y al principio todo cuesta...” D2: “...niños con problemas para captar...problemas de nacimiento... otros más rápidos y veloces” “falencias desde los grados de iniciación” “desde primaria” “sobre todo los del campo” D3: “Que al estudiante le parezca</p>	<p>Se parte de titular ésta categoría de análisis como “Concepciones”¹⁶¹ pues se conciben como las diversas ideas, principios y acciones a partir de las cuales el docente estructura su trabajo en el aula, las cuales en ocasiones no son reflexionadas y se evidencia en posturas frente a la lectura como las encontradas en un 30% de los maestros, quienes afirman que los niños tienen problemas de nacimiento por la incapacidad de comprender lo que leen, la dificultad para leer y lo tedioso de leer</p>

¹⁶¹ MINEDUCACIÓN. SÁNCHEZ, L. Carlos. Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los docentes. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. 2014.

	<p>concientización</p> <ul style="list-style-type: none"> - No acceso a internet - No material bibliográfico - Pereza y apatía del alumno - Descontextualización 	<p>difícil... que no entienda y tenga que volver a leer”</p> <p>D3: “...la responsabilidad de uno como docente no de hacer el gusto por la lectura”</p> <p>D4: “...falta de una técnica apropiada... objetivo concreto al leer... por qué y para qué”</p> <p>D7: “...ninguna dificultad porque es concientizar al niño de lo que están mirando.</p> <p>D9: “...dificultada para acceder a internet y material bibliográfico variado”</p> <p>D11: “La pereza para leer y escuchar” “apatía a la lectura” “al niño no le gusta leer” “falta de interés de los estudiantes” “no se tiene el hábito”</p> <p>D13: “Nos han enseñado desde lo más básico que leer es tatarrear lo que hay en un escrito”</p> <p>D14: “no relaciona texto con la vida cotidiana es decir trata de mirar lo que hay ahí y ya no más abierta para ellos la escuela es una cosa y la casa es otra”</p>	<p>el mismo texto o que decir de la pereza y apatía para leer por parte de ellos. Del mismo modo, un 40% de maestros hablan de ausencias de herramientas en el aula tales como la ausencia del internet, material bibliográfico y la falta de una técnica apropiada e incluyente para multigrado.</p> <p>Las diversas concepciones que se construyan en colectivo docente deben estar orientadas a motivar al estudiante a prepararse ética e intelectualmente para la vida y al escuela debe propiciar estos espacios de conocimiento y reflexión. En este aspecto, Michel Petit “rechaza los calificativos como buen o mal lector. Su afán es comprender el papel que la lectura tiene, puede tener o ha tenido en la construcción de ellos como sujetos”¹⁶² y esa motivación le corresponde al docente propiciarla. Si bien es cierto, la ausencia de material pedagógico convierte en una limitante para lograr los acervos textuales de que el lector crítico requiere y “en el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva por ejemplo)”¹⁶³, a raíz de ello y los pésimos resultados en las pruebas externas e internas, se han creado políticas de lectura como Leer es mi Cuento y Colección Semilla con las cuales se ha dotado las instituciones de diversos textos importantes y actuales para lograr una comunidad de lectores en la escuela y desarrollar la lectura crítica, aquella que se construye de a partir del texto que lee el estudiante, el autor del mismo y su postura como lector, mismas que para Daniel Cassany desarrollarían este tipo de lectura: “relaciones con</p>
--	--	--	--

¹⁶² PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México. D.F. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. 1999 .Pág. 7

¹⁶³ JURADO, V, Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación de maestros en lenguaje. Uis. 2016

			<p>el autor, el género discursivo y el lector con sus interpretaciones”¹⁶⁴.</p> <p>El docente es consciente que sin la lectura, el aprendizaje es difícil, así como de la necesidad de una técnica y un objetivo concreto para llevarla a cabo.</p>
<p>Actividades para abordar la lectura</p>	<p>Activismo Vs Secuenciación para estrategias y actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizadas - Interrogar las imágenes - Comprensión lectora - De su interés. - Procesos de lectura - Acuerdos y desacuerdos. 	<p>D1: “...llevarlos a la vida diaria” “...que se parece de pronto esa lectura con las actividades que realizan diariamente” D2: “... de acuerdo al dibujo... sacar preguntas” “gráfica... cuadro sinóptico...resumen...ensayo...dar su opinión...hacer una exposición” “...pregunta capciosas” D3: “... ejercicios de comprensión lectora”...juegos de comprensión” D4: “... a partir de una lectura” “...se presenta el texto y lo voy comentando” “... después de leer y analizar” “ Antes se hace un abrebocas del texto leer y releer” D5: “...textos que a ellos les llame la atención” “...permitirles que escojan las lecturas de temas de interés para ellos” D10: “...les hago lectura oral, mental y grupal” “...lecturas individuales” “...en grupo de forma oral” D14: “... que le gusta y que no les gusta de la lectura”</p>	<p>Los maestros de Escuela Nueva de la Institución mencionan un listado de actividades para lograr la lectura crítica en los estudiantes: una minoría enfoca estas actividades hacia la reflexión del contexto del estudiante; por otra parte, un 40% propone extraer preguntas de acuerdo a una imagen, graficar exponer, preguntar, hacer juegos de comprensión y un 20% de los maestros menciona los momentos algunos momentos que se deben tener en cuenta para enfrentar un texto como “antes se hace un abrebocas” que significa estrategias antes de la lectura.</p> <p>Frida Díaz afirma que las actividades para abordar una lectura sea cual fuese el propósito o habilidad a desarrollar, se enmarcan en tres momentos importantes: antes, durante y después de la lectura; para que los alumnos las apliquen y puedan obtener mejores resultados. En las previas a la lectura por ejemplo, “la predicción y la elaboración de preguntas sirven para proponer un contexto y activan el conocimiento previo”¹⁶⁵ que irán precedidas de inferencias y organizadores gráficos que estructure el nuevo conocimiento. Del mismo modo David Cooper propone “la Instrucción Directa o la Lectura Guiada”¹⁶⁶ con</p>

¹⁶⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. EDITORIAL ANAGRAMA, S.A. 2006. Pág. 116

¹⁶⁵ BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición pág. 247.

¹⁶⁶ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España. 1998. Pág. 76 – 89.

			<p>actividades de enseñanza, práctica y aplicación, para que el maestro pueda estructurar de una mejor manera el conocimiento o las habilidades a desarrollar o potenciar en el estudiante a través de las diversas actividades.</p> <p>Del mismo modo que en la categoría de estrategias metodológicas, el docente debe aplicar actividades que conlleven a lograr de manera secuenciada un propósito específico y se espera que la secuencia didáctica construida desde esta investigación sea una guía importante para implementar configuraciones didácticas en el currículo institucional.</p>
La lectura crítica en los estudiantes	<p>El maestro jalonador de procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación del maestro - La gran mayoría - Prueba saber como objetivo 	<p>D1: “Estamos aprendiendo, estamos en ese proceso”. “...me hace falta aprender... necesito conocer esa parte”</p> <p>D2: “No todos pero sí la gran mayoría”</p> <p>D3: “No, no creo”</p> <p>D7: “... tengo muy poco tiempo de estar acá”</p> <p>D7: “... el objetivo es prepararlo para la prueba saber”</p>	<p>Los maestros de Escuela Nueva reconocen ser los actores responsables de organizar procesos significativos en el aula, un 80% niegan que los estudiantes tengan las habilidades para leer de forma crítica debido a la ausencia de una teorización para esta competencia por parte de ellos, y del mismo modo, reafirman la importancia de una conceptualización sobre su saber, la pedagogía y la metodología bajo la cual prepara una bitácora de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Sin embargo es valioso la disposición que se ha encontrado en este grupo de maestros para aprender de esta experiencia significativa y realizar las modificaciones institucionales posibles para lograrlo y en este punto se afirma que “desde esta perspectiva pedagógica se considera que para leer textos que tienen como finalidad la enseñanza en las diferentes disciplinas científicas se requiere de una serie de aprendizajes sobre la lectura en cada una de ellas”¹⁶⁷, es decir, la interdisciplinariedad de</p>

¹⁶⁷ MINEDUCACIÓN. SÁNCHEZ, L. Carlos. Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los docentes. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. 2014 pág. 18.

			saberes por parte de los maestros fortalecerían los procesos de aprendizaje en los estudiantes.
La tipología textual propicia	Diversidad textual y su análisis <ul style="list-style-type: none"> - De la vida - Dibujos - Narrativo - Instructivo - Sarcástico - Literatura - Todos los textos - Informativos - Argumentativo 	D1: "El texto de la vida diaria, literal..." D2: "... a través de dibujos" D3: "...todo lo que sea texto narrativo" D3: "... instructivo" D4: "... texto sarcástico... de ahí derivar cosas de análisis y sacar conclusiones" D7: "... textos de literatura" D10: "Todos los textos que estén a mi alcance" D11: "Textos informativos, actuales" "ciencia y tecnología" D13: "El texto argumentativo... el estudiante es capaz de decir el por qué de las cosas"	<p>En esta categoría los maestros conocen las diversas tipologías textuales que ofrece el lenguaje tales como narrativos, instructivos, sarcásticos (caricaturas) informativos y argumentativos, tal y como lo proponen los lineamientos de lengua castellana. Además, los maestros proponen los textos literarios como una tipología textual adecuada para desarrollar lectura crítica.</p> <p>Con respecto al texto literario se trae a colación las palabras del Mg Oscar Humberto Mejía Blanco, "se debe establecer una didáctica de la literatura para comprenderla como la adecuada recepción de una forma de arte de la palabra, la cual se forma, se estimula y no abordarla como simple exigencia del currículo"¹⁶⁸.</p> <p>Además, es importante revisar la clasificación que hace David Cooper, sobre la existencia de dos tipos de texto: "narrativos que cuentan una historia y son materiales de tipo literario y los expositivos que brindan información, refieren hechos, son materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales"¹⁶⁹.</p> <p>Sin embargo se logra inferir que a pesar del conocimiento de los diversos tipos el texto para ser llevados al aula, los maestros utilizan en su mayoría el texto narrativo y solo una minoría usan las imágenes o el texto discontinuo.</p> <p>Con lo anterior se hace necesario poner en juego diversas tipologías textuales para comprender y hacer lectura crítica que involucran lecturas en prosa, en verso, continuas o discontinuas, aquí</p>

¹⁶⁸ Reflexiones suscitadas por el maestro en el seminario Didáctica de la literatura. Maestría en Pedagogía. Uis. 2016.

¹⁶⁹ Ibíd. pág.21.

			además lo más importante es reconocer, con la nuevas miradas de lectura contemporánea, que no hay textos puros pues “un tipo de texto no necesariamente cumple la misma función comunicativa en todos los casos” ¹⁷⁰ de manera que se puedan utilizar para diversos propósitos comunicativos.
Prácticas de lectura con buenos y malos resultados	<p>Diversas experiencias con la lectura. Malos y buenos resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos científicos - Lecturas individuales - Sociales e historia - Cuentos largos <p>Buenos resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tics - Lecturas narrativas - Grupales - Lectura del entorno 	<p>D1: “Los textos científicos... no son muy asimilados” “ no les gusta leer solos” “ lectura de conceptos” D4: “...de sociales e historia” “ impuestas” “ cuentos largos” D8: “...las que menos han funcionado son las lecturas individuales” “la reflexiva” “ no funcionan cuentos tradicionales” “ releer” D2: “... yo lo hago utilizando tics” D3: “ Me ha dado resultado lectura narrativa” “lecturas grupales... me han funcionado” “lectura del entorno es significativa”</p>	<p>Las diversas experiencias de lectura entre maestros y estudiantes se constituyen en dos clasificaciones: un 70% proponen los textos narrativos como vehículos importantes para la lectura del mismo modo un 20% menciona las Tics como herramientas importantes en el desarrollo de los procesos lectores. Por otra parte, un 30% de los maestros catalogan como malas, aquellas prácticas cuyos textos sean científicos, lecturas individuales, de sociales e historia y los cuentos largos.</p> <p>Sin embargo se ha evidenciado a lo largo de éste análisis que estos textos funcionan con una metodología acorde a su contexto, a su vez, se han obtenido buenos resultados con el uso de las tics, las lecturas narrativas que son tan tradicionalmente usadas por los maestros y la lectura del entorno. No obstante, afirmaciones como “no funcionan cuentos tradicionales” pretenden ser analizadas y contrastadas al interior de esta propuesta de investigación la cual utiliza textos tradicionales como las fábulas y las parábolas para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de Escuela Nueva.</p>
Procesos de lectura Institucionales	<p>Desconocimiento institucional vs Inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descontextualizados - No tengo 	<p>D1: “La institución educativa debe madurar en este sentido... acoplarnos al contexto” D2: “... no tengo conocimiento... de como estén trabajando”</p>	<p>Los procesos de lectura institucionales son clasificados por 40% de los maestros como descontextualizados, sin objetivos concretos y sin tiempo para desarrollarlos. Un grupo de 30% se cuestionan sobre los pésimos resultados en las</p>


¹⁷⁰ MEN ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, 2010. Pág., 18

	<p>conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin objetivos - Malos resultados en las pruebas - Falta de herramientas - Son buenos, reforzar con videos. - Límite de tiempo para cumplir logros 	<p>D3: "... que no van al fondo... no llevan al objetivo"</p> <p>D4: "Falta mucho... sacar proyectos de lectura... se nota en las pruebas" "Falta interés" "Herramientas"</p> <p>D5: "En la institución no he evidenciado estos procesos"</p> <p>D6: "Pues son buenos... en mi caso... se deben reforzar con videos" "los que más me han favorecido son los cuentos"</p> <p>D13: "Está muy limitado al tiempo muchos logros"</p>	<p>prueba saber y saber-pro que ha dejado muy mal posicionada a la Institución. Una minoría afirma no tener conocimiento sobre estos procesos en la Institución Educativa, lo cual se va a poder contrastar con la rúbrica elaborada para analizar el plan de asignatura de lengua Castellana y así evidenciar la existencia de estos procesos.</p> <p>Se pretende que la presente investigación inicie un camino de investigación y propuesta de prácticas transversales en lectura y escritura, con las reflexiones y experiencias de todos los maestros de la institución y fortalecidas también con simulacros que posterior a diversos procesos y teniendo en cuenta la formación del estudiante integral, los preparen para resolver este tipo de pruebas, que al fin y al cabo, son la cara de una institución.</p>
<p>Procesos en los planes de asignatura</p>	<p>Planes de asignatura desligados de las prácticas pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento - Necesidad de Proyectos de aula, Metodología integradora - No hay relación entre teoría y práctica - Responsabilidad docente - Dificultad con multigrado 	<p>D2: "No sé... ¿los procesos de lectura es para todos los grados?"</p> <p>D3: "...proyectos de lectura y escritura como proyectos de aula sería lo ideal"</p> <p>D4: "No, en los planes de estudio hay maravillas... vaya uno a la práctica"</p> <p>D6: "Pues que deberíamos cambiar algunos y mejorar el plan de área"</p> <p>D9: "Pienso que cada docente debe buscar sus estrategias"</p> <p>D11: "Bien estructurados, pero... la diversidad de grados hace que nos e pueda desarrollar la temática" "falta una metodología"</p>	<p>Del mismo modo y como se evidencia en la categoría anterior, los procesos contemplados en los planes de asignatura por parte de los maestros son desconocidos en la mayoría de los casos, no articulan la teoría y la práctica y son imposibles frente a la metodología multigrado.</p> <p>Si bien es cierto se hace difícil que un maestro eduque a 30 estudiantes de 6 grados con diversos ritmos de aprendizaje y para ello las cartillas de Escuela Nueva y sus posteriores adaptaciones de guía, han logrado sopesar estas dificultades, a partir del aprendizaje cooperativo que en la mayoría de los casos es colaborativo.</p> <p>Los maestros solicitan la elaboración y aplicación de metodologías por proyectos, que permitan la integralidad de los diversos contenidos en un aprendizaje significativo, del mismo modo, la unidad y secuencia didáctica con configuraciones que permiten la integración y trasnversalización de</p>


			saberes en marcadas hacia un propósito específico, propicias para potenciar diversos procesos al interior de la metodología Escuela nueva.
Lectura crítica desde el preescolar	Concepción unificada e incertidumbre por el como <ul style="list-style-type: none"> - Si - Es una necesidad - Para comprender tipos de texto - Proponer el proyecto y el cómo. 	D1: "Sí, son procesos a nivel mundial" "es una necesidad" D2: "el niño aprende mirando" "método de Montessori" "el niño aprende a leer observando dibujos... de ahí escriben por sí solos" D5: "para que el niño comprenda cualquier tipo de texto" D12: "sería un buen proyecto proponerlo" "sería saber cómo hacerlo"	Finalmente, todos los maestros coinciden con la necesidad de enseñar lectura crítica desde el preescolar, ya que el educando no llega al aula con la mente en blanco o lo que el "filósofo británico del siglo XVII Jhon Locke llamó "Tabula rasa" ¹⁷¹ al contrario del constructivismo del paradigma cognitivista, que parte de la existencia de ideas innatas incluidas y se van estructurando con la interacción entre el sujeto y el objeto. Numerosas investigaciones de Anna Camps, Joaquín Dolz, Ana MARÍA Borzone y Flora Perelman han propiciado estrategias para desarrollar un pensamiento crítico y propone el desarrollo de esta competencia como un desafío para la escuela actual.

¹⁷¹ La teoría de John Locke de la Tabula rasa. Disponible en: http://www.ehowenespanol.com/teoria-john-locke-tabula-rasa-hechos_122396/ (Consultado el 27 de Octubre de 2016)



ANEXO 15. Análisis Plan de Asignatura de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER		
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS		
ESCUELA DE EDUCACIÓN		
Rúbrica para analizar el plan de asignatura de Lengua Castellana de la Institución Educativa. Objetivo: Analizar si el plan de área de Lengua Castellana promueve una lectura crítica.		
LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Evidencia una estructura lógica y secuencial en relación con ejes curriculares, grupos, grados y periodos.	X	
Los contenidos temáticos responden a la propuesta de los estándares básicos de competencias.		X
Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica.	X	
Los contenidos y las estrategias didácticas responden a los objetivos planteados en el PEI.		X
El plan de asignatura propone como metodología la enseñanza por proyectos.		X
En la estructura se evidencia coherencia con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.		X
Se contempla un espacio exclusivo para la lectura.		X
Los contenidos temáticos responden a la propuesta de los derechos básicos de aprendizaje.	X	
El desarrollo de los contenidos promueve un aprendizaje significativo.	X	
Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar.	X	
En los criterios de evaluación se evidencia una evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	X	
El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva	X	
El plan de asignatura está fundamentado teóricamente.		X
Se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica desde los niveles de básica primaria.		X

ANEXO 16. Análisis Planeador de Clase Lengua Castellana



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN			
Rúbrica para analizar el planeador de clase del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa. Objetivo: Analizar si los planeadores de clase del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica.			
LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN		
	SI	NO	
1. En el planeador de clase se evidencia la relación directa con el plan de asignatura de la institución	X		
2. Las actividades están encaminadas a desarrollar la meta propuesta.	X		
3. En las actividades propuestas se identifica un aprendizaje significativo.	X		
4. Las actividades propuestas parten de una contextualización del entorno.	X		
5. En la estructura del planeador se evidencia coherencia con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.		X	
6. Se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica.		X	
7. Los contenidos y las estrategias didácticas desarrollan actividades coherentes con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad.	X		
8. Existe una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar.	X		
9. Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se desarrollan al interior de las actividades.	X		
Elaborado por: Emilse Barajas Prada Yadira Sánchez Román			

ANEXO 17. Análisis Guías de trabajo Maestros de Escuela Nueva

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN		 	
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ANÁLISIS DOCUMENTAL RUBRICA PARA EVALUAR GUIAS DE TRABAJO DE LOS DOCENTES G1			
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
1. La guía tiene un objetivo claro y definido.		X	
2. Se identifican actividades iniciales de exploración de saberes previos.		X	
3. Existe una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre.		X	
4. Las actividades de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado.		X	
5. Se explora el vocabulario utilizando estrategias semánticas.			X
6. Se evidencian actividades enfocadas a desarrollar lectura crítica.			X
7. Contiene espacio para que el estudiante plantee opiniones acerca del tema.		X	
8. Desarrolla actividades con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad.		X	
9. Presenta un hilo conductor entre el objetivo y el desarrollo de todas las actividades.		X	
10. Las actividades propuestas son coherentes con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.		X	
11. Se evidencia el estándar a potenciar durante el desarrollo de las actividades.			X
12. Existe una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar.			X
13. Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se evidencian durante el desarrollo de las actividades.			X
Elaborado por:	Emilse Barajas Prada Yadira Sánchez Román		

ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
1. La guía tiene un objetivo claro y definido.			X
2. Se identifica actividades iniciales de exploración de saberes previos.			X
3. Existe una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre.		X	
4. Las actividades de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado.		X	
5. Se explora el vocabulario utilizando estrategias semánticas.			X
6. Se evidencian actividades enfocadas a desarrollar lectura crítica.			X
7. Contiene espacio para que el estudiante plantee opiniones acerca del tema.			X
8. Desarrolla actividades con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad.			X
9. Presenta un hilo conductor entre el objetivo y el desarrollo de todas las actividades.			X
10. Las actividades propuestas son coherentes con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.		X	
11. Se evidencia el estándar a potenciar durante el desarrollo de las actividades.			X
12. Existe una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar.			X
13. Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se evidencian durante el desarrollo de las actividades.		X	
Elaborado por:	Emilse Barajas Prada Yadira Sánchez Román		

ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
1 .La guía tiene un objetivo claro y definido.	X		
2. Se identifica actividades iniciales de exploración de saberes previos.	X		
3. Existe una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre.	X		
4. Las actividades de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado.	X		
5. Se explora el vocabulario utilizando estrategias semánticas.	X		
6. Se evidencian actividades enfocadas a desarrollar lectura crítica.	X		
7. Contiene espacio para que el estudiante plantee opiniones acerca del tema.	X		
8. Desarrolla actividades con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad.	X		
9. Presenta un hilo conductor entre el objetivo y el desarrollo de todas las actividades.	X		
10. Las actividades propuestas son coherentes con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.	X		
11. Se evidencia el estándar a potenciar durante el desarrollo de las actividades.	X		
12. Existe una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar.	X		
13. Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se evidencian durante el desarrollo de las actividades.	X		
Elaborado por:	Emilse Barajas Prada Yadira Sánchez Román		

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN		 	
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ANÁLISIS DOCUMENTAL RUBRICA PARA EVALUAR GUÍAS DE TRABAJO DE LOS DOCENTES G5			
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
1 .La guía tiene un objetivo claro y definido.	X		
2. Se identifica actividades iniciales de exploración de saberes previos.	X		
3. Existe una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre.	X		
4. Las actividades de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado.	X		
5. Se explora el vocabulario utilizando estrategias semánticas.		X	
6. Se evidencian actividades enfocadas a desarrollar lectura crítica.	X		
7. Contiene espacio para que el estudiante plantee opiniones acerca del tema.	X		
8. Desarrolla actividades con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad.	X		
9. Presenta un hilo conductor entre el objetivo y el desarrollo de todas las actividades.	X		
10. Las actividades propuestas son coherentes con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución.	X		
11. Se evidencia el estándar a potenciar durante el desarrollo de las actividades.	X		
12. Existe una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar.	X		
13. Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se evidencian durante el desarrollo de las actividades.	X		
Elaborado por:	Emilse Barajas Prada Yadira Sánchez Román		

Para el análisis de las guías de trabajo de los maestros se diseñó una rúbrica con trece (13) ítems que responden a criterios contenidos como ejes fundamentales para la planeación y diseño de material de trabajo para que se logre el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos de básica primaria, según, Jacques Boisvert en las edades de seis (6) a dieciséis (16) años se debe orientar en: “Desarrollar el sentido crítico en las diversas disciplinas y en el conjunto de

actividades educativas que organice la escuela. Por ejemplo fomentar el espíritu crítico de la publicidad y de los medios de comunicación”¹⁷².

Para cuantificar cada criterio se tomó como escala de medida los valores excelente (E) para el criterio que satisface totalmente el enunciado, Bueno (B) para quien lo contemple de manera menos rigurosa e Insuficiente (I) para la guía que no tiene contemplado este criterio.

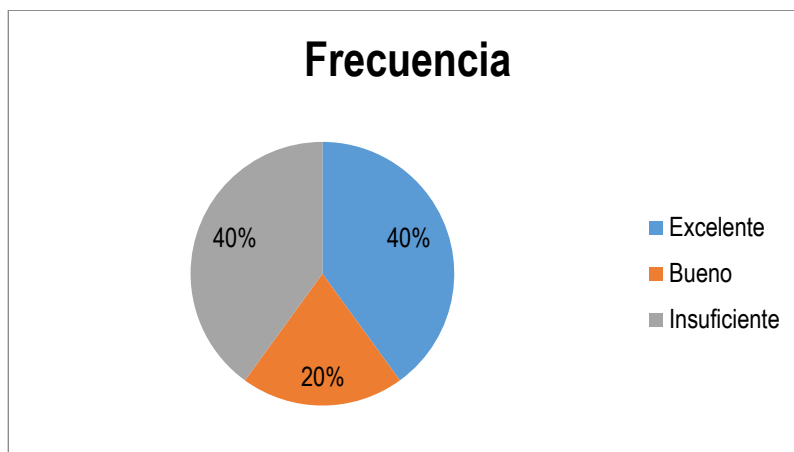
¹⁷² BOISVERT, Jacques. La Formación del pensamiento Crítico. Printed in México 2004, p. 25.

En la siguiente tabla se muestra el resultado obtenido.

Guías de trabajo.	Criterio 01	Criterio 02	Criterio 03	Criterio 04	Criterio 05	Criterio 06	Criterio 07	Criterio 08	Criterio 09	Criterio 10	Criterio 11	Criterio 12	Criterio 13
Guía 1	B	B	B	B	I	I	B	B	B	B	E	E	E
Guía 2	I	I	I	I	I	I	B	B	B	B	I	I	I
Guía 3	I	I	B	B	I	I	I	I	I	B	I	I	B
Guía 4	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Guía 5	E	E	E	E	B	E	E	E	E	E	E	E	E

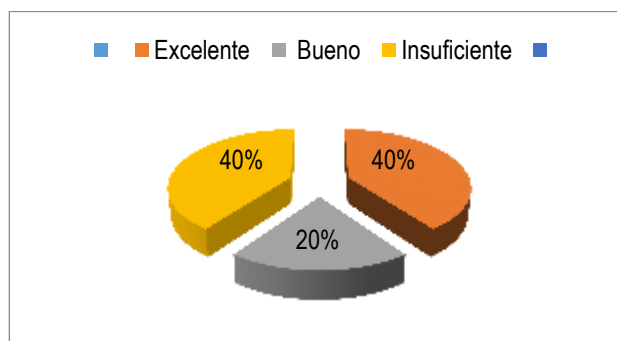
1. La guía tiene un objetivo claro y definido.

Criterio 1	
Valor	Frecuencia
Excelente	2
Bueno	1
Insuficiente	2



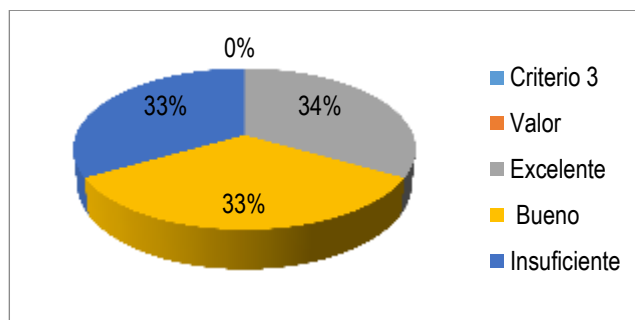
2. Se identifica actividades iniciales de exploración de saberes previos.

Criterio 2	
Valor	Frecuencia
Excelente	2
Bueno	1
Insuficiente	2



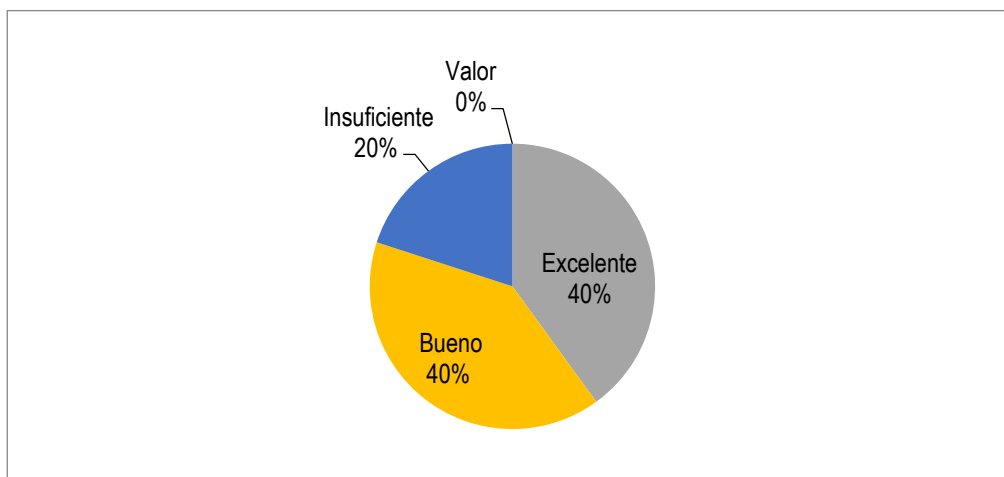
3. Existe una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre.

Criterio 3	
Valor	Frecuencia
Excelente	2
Bueno	2
Insuficiente	2



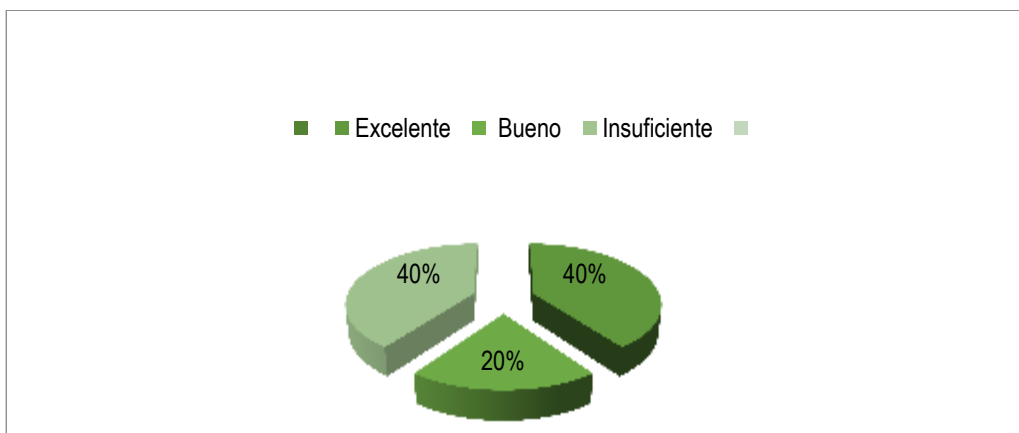
4. Las actividades de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado.

Criterio 4	
Valor	Frecuencia
Excelente	2
Bueno	2
Insuficiente	1

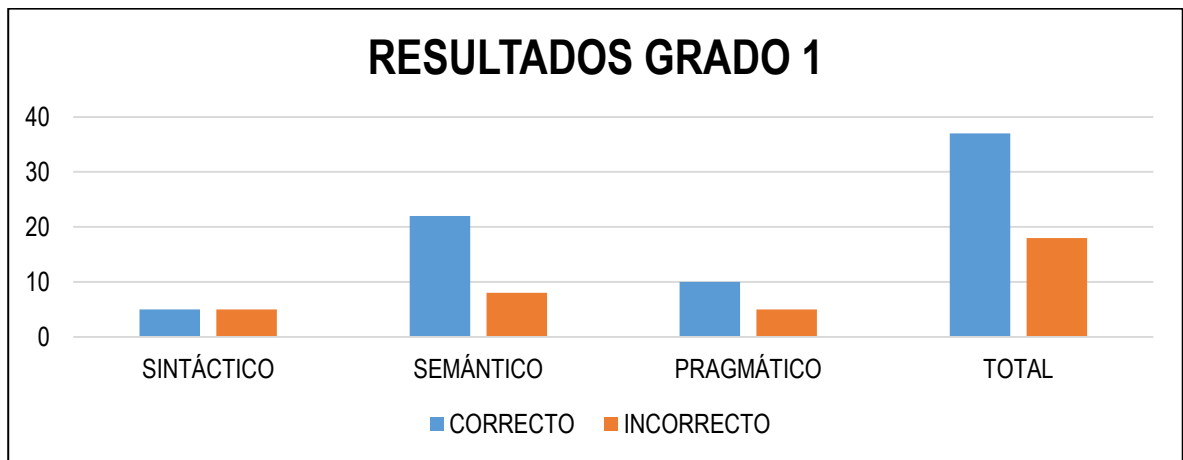
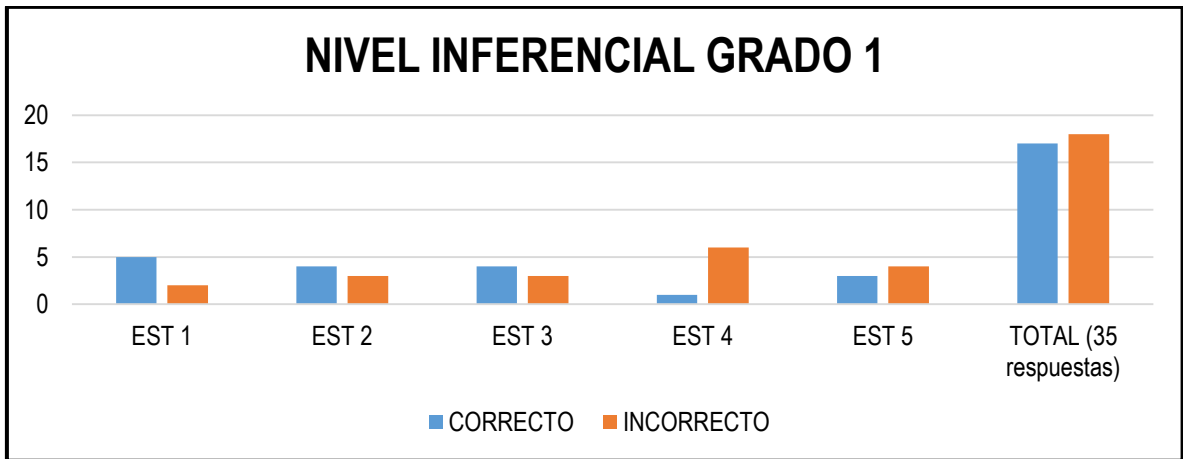
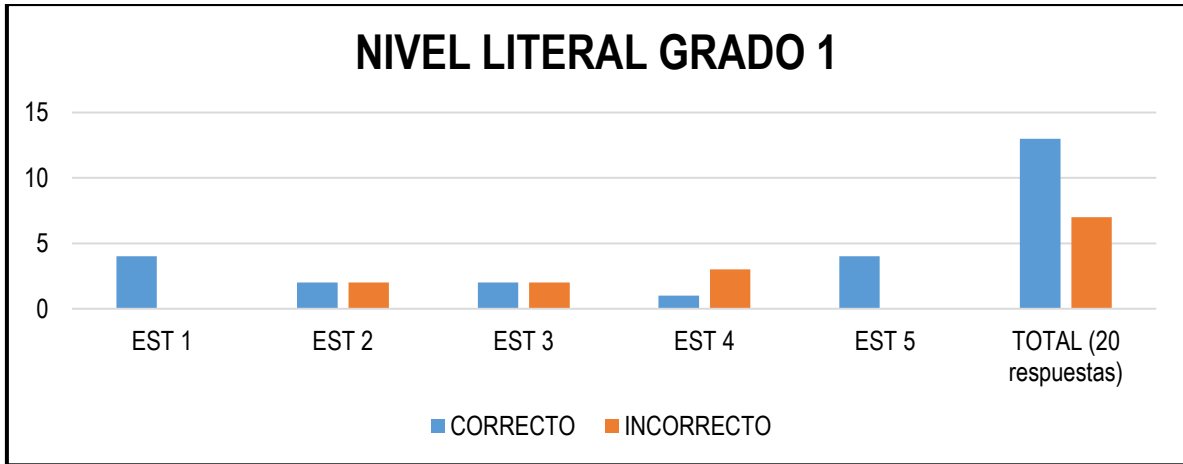


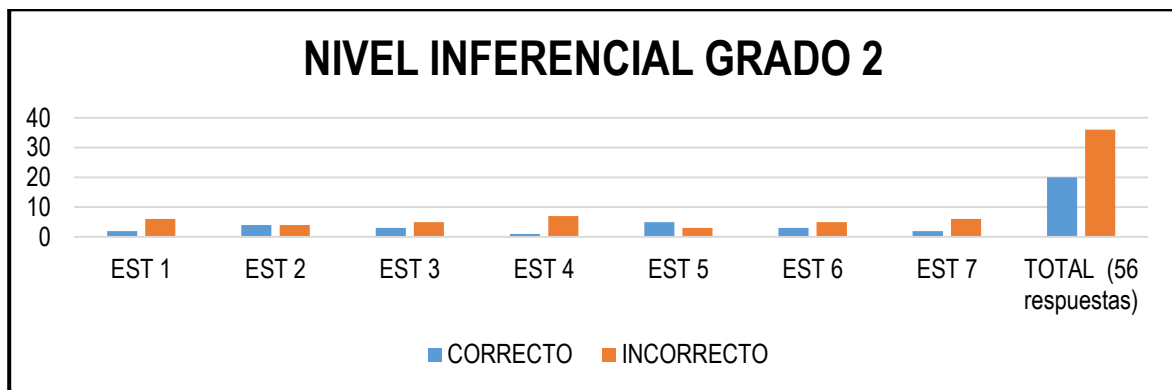
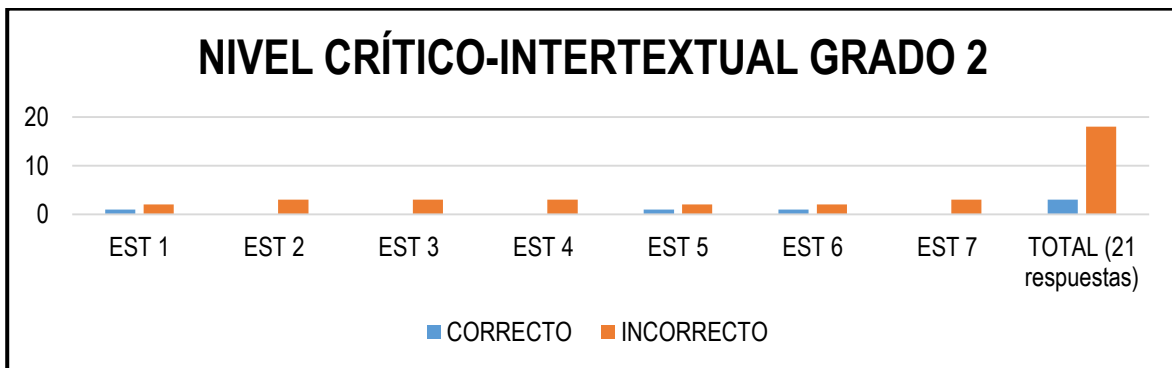
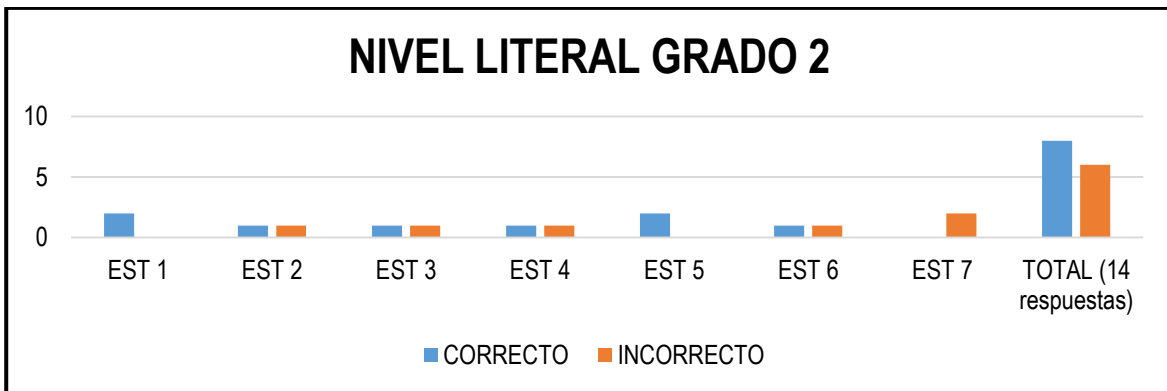
5. Se explora el vocabulario utilizando estrategias semánticas.

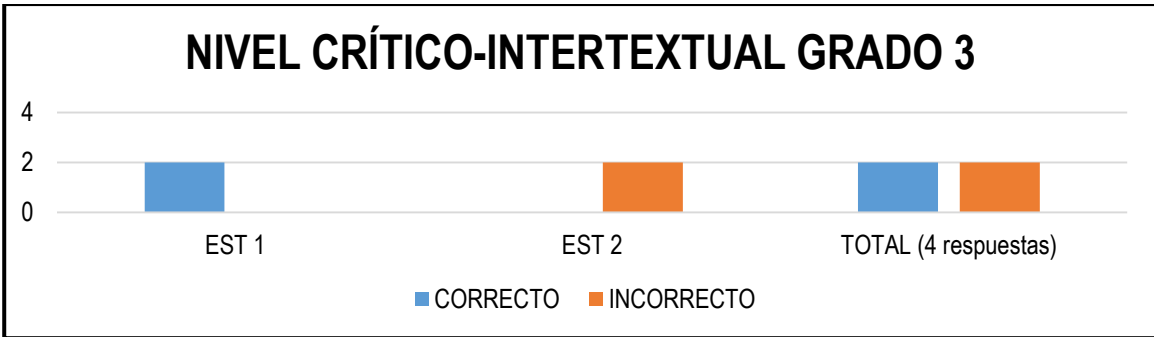
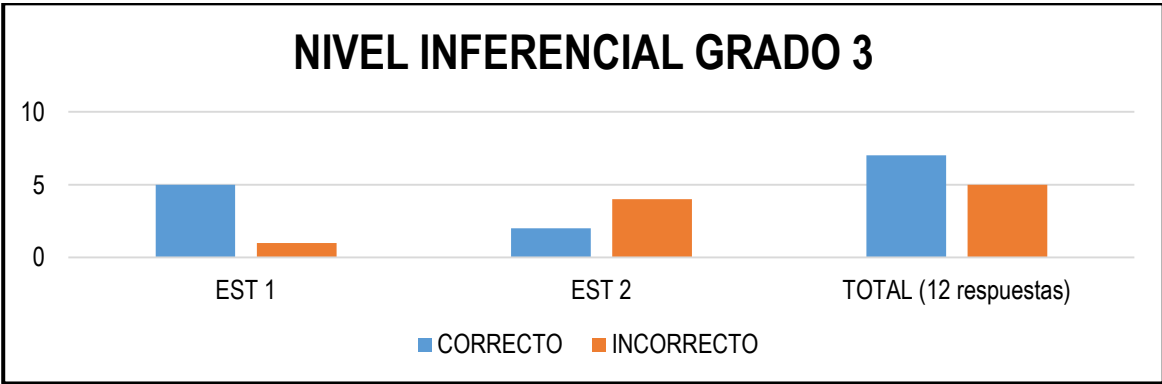
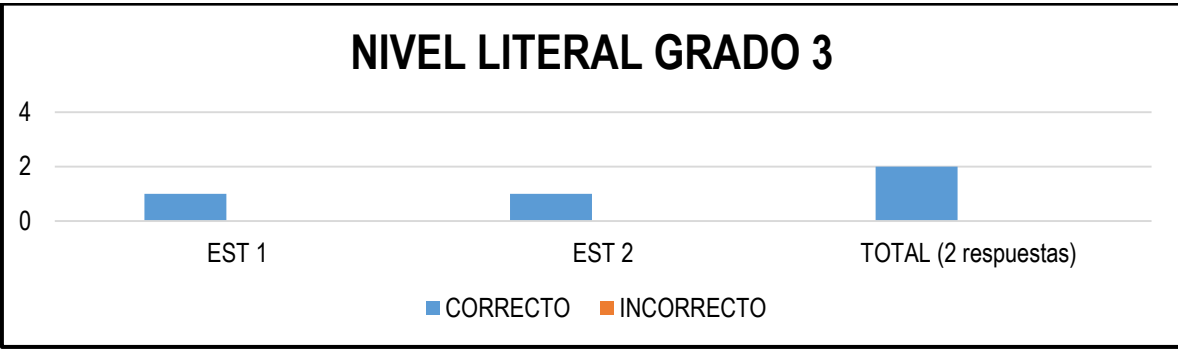
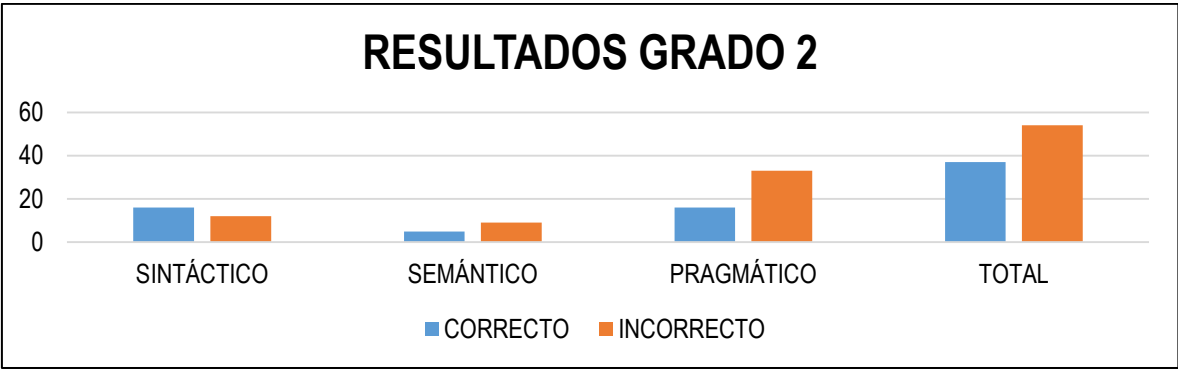
Criterio 5	
Valor	Frecuencia
Excelente	2
Bueno	2
Insuficiente	1

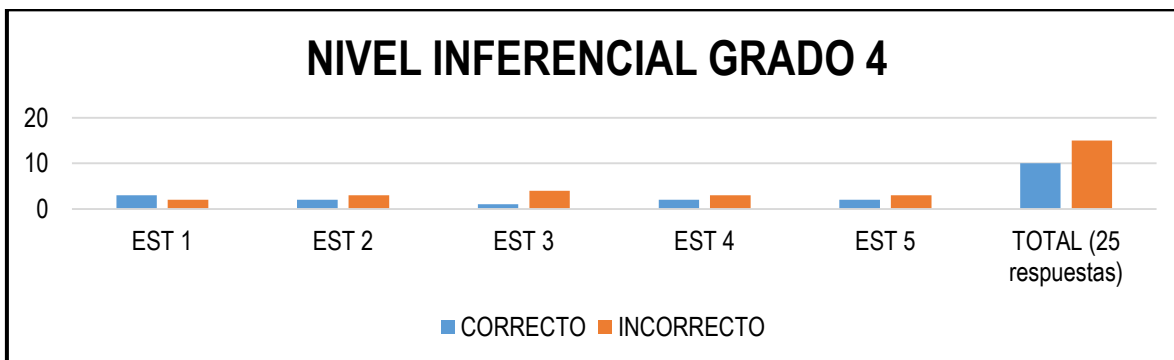
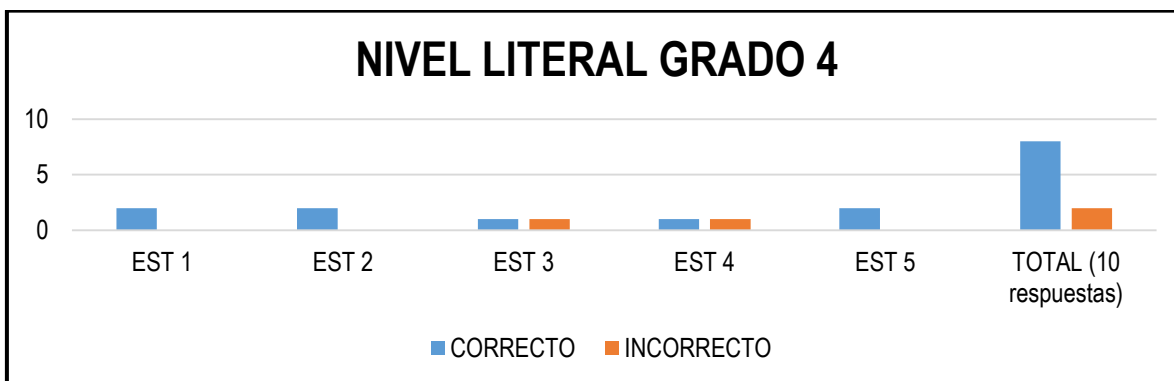
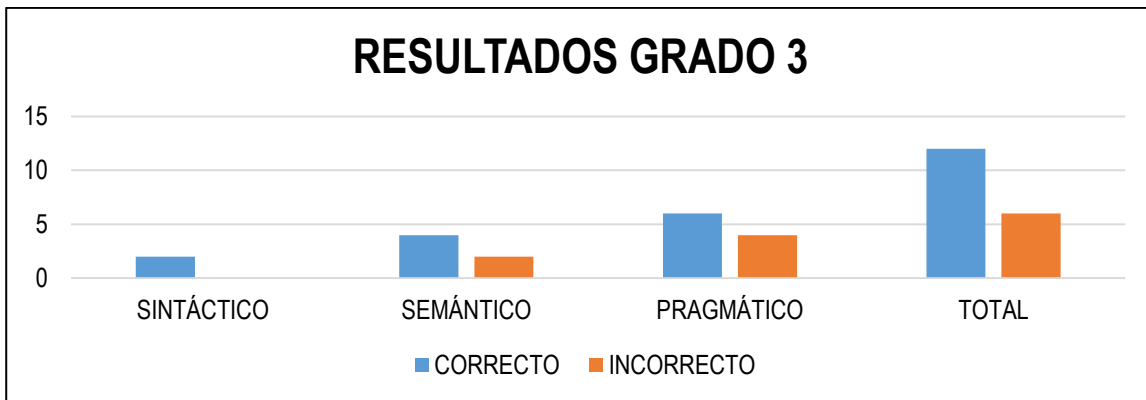


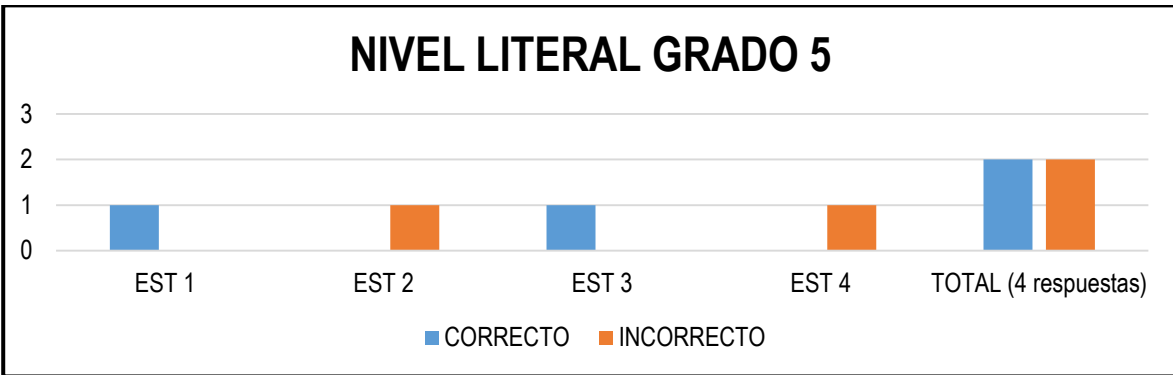
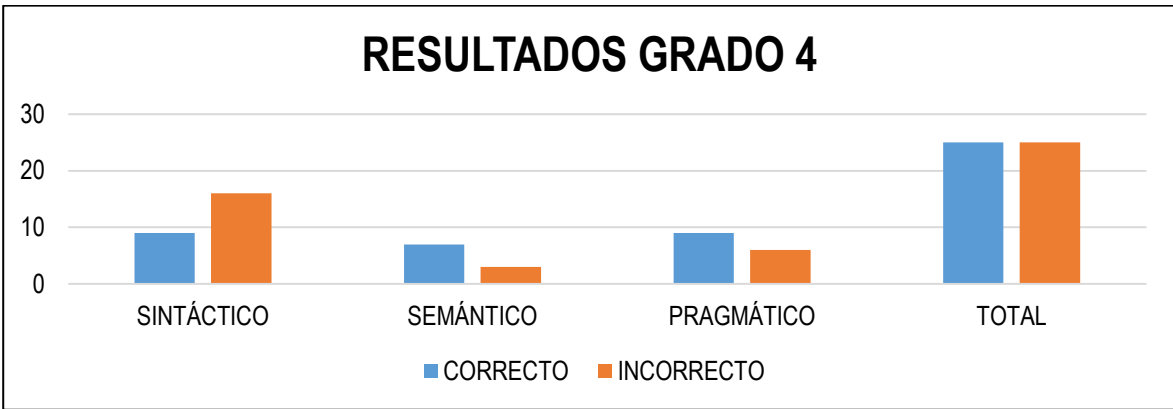
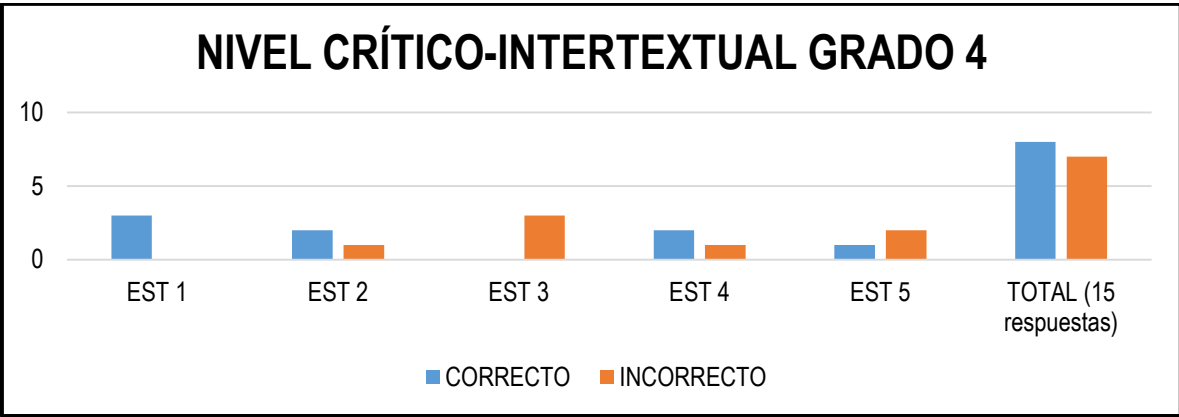
ANEXO 18. Tabulaciones de la prueba de lectura

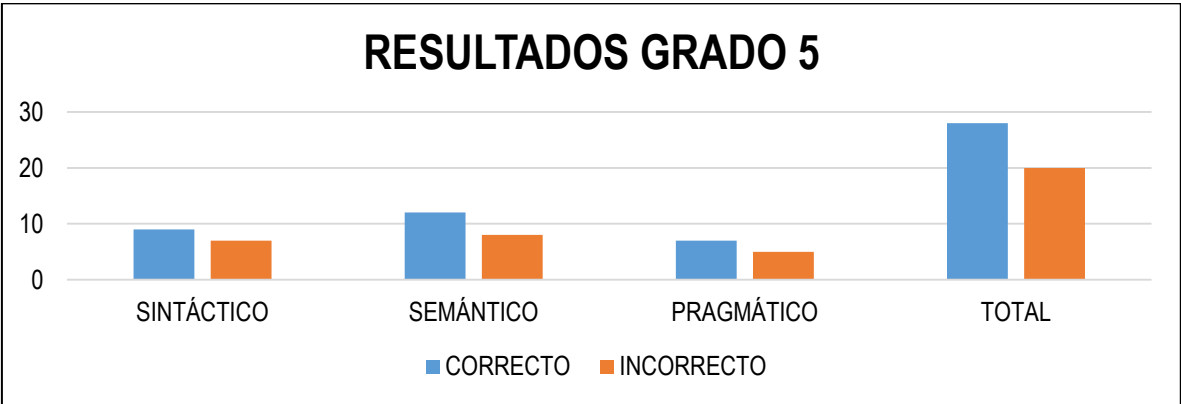
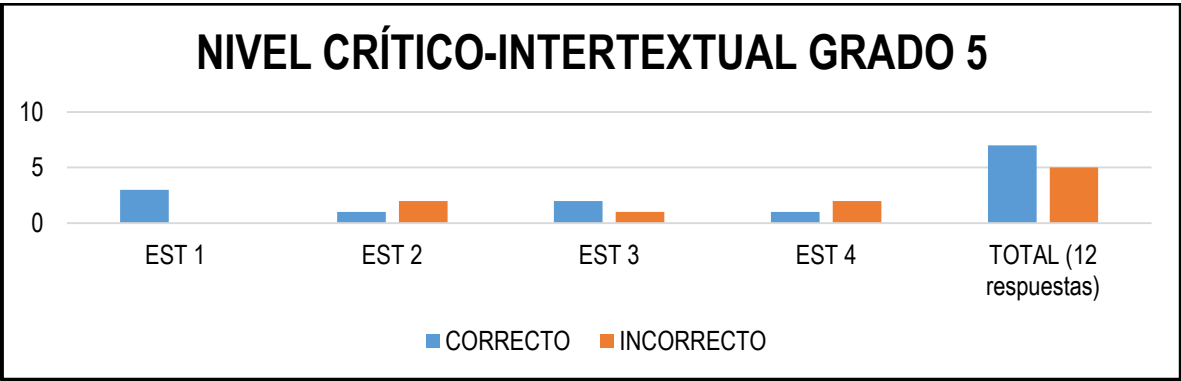
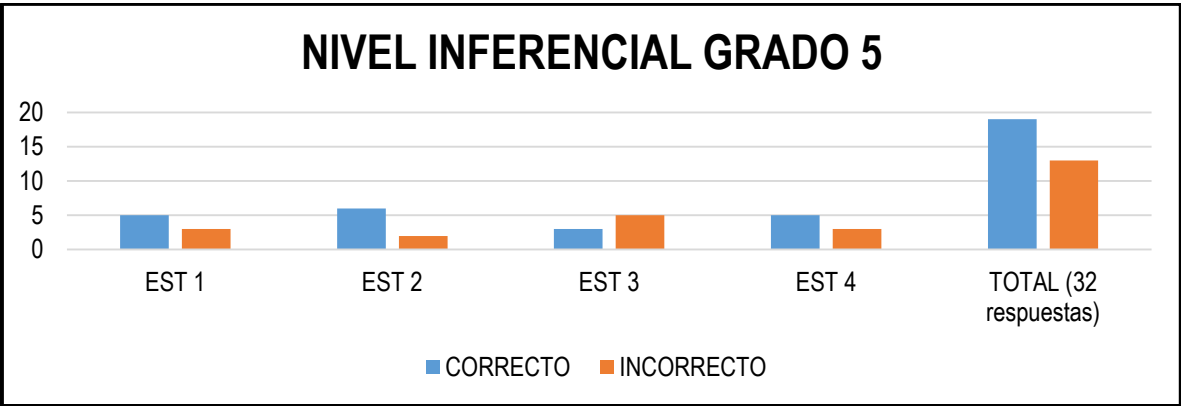














ANEXO 19. Análisis Diario de Campo Indagación de Saberes

 <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016 ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p>FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN FECHA DE ENTREVISTA: 5 de Febrero de 2016 GRADOS: PRIMERO – QUINTO</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.</p>		
<p>CODIFICACIÓN: 1º: A - Grado 2: B - Grado 3: C - Grado 4: D - Grado 5: E - Maestra: M</p>		
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN PREGUNTAS GUÍAS</p> <p>La maestra saluda a los estudiantes, realiza con ellos los momentos importantes de la clase como lo son: la oración, el saludo y la asistencia. Posteriormente, inicia la clase explicándoles que les hará unas preguntas acerca de los gustos y experiencias con la lectura y acto seguido escribe el propósito en el tablero: Indagar el comportamiento lector de los estudiantes a partir de las interacciones con la lectura y sus intereses. Posteriormente, se organiza con los ellos en una mesa en mesa redonda y enuncia la primera: <i>¿Les gusta leer? ¿Por qué?</i> Los estudiante se miran entre ellos y nadie responde, solo algunos dicen:</p> <p><i>A: No profe porque es muy difícil. A mí me gusta leer la letra grande, la chiquita no.</i> <i>B: No porque a uno le arden los ojos.</i> <i>D: No profe, porque uno se equivoca mucho cuando lee.</i></p> <p>Los niños se observan muy tímidos para responder y la maestra les indica que pueden expresar lo que sienten y piensan con respecto al tema. Entonces, para la segunda pregunta <i>¿Es importante leer para ustedes? ¿Por qué?</i> Los niños responde en coro de manera afirmativa y se evidencia una mayor participación, con respuestas como:</p> <p><i>A: Aprender, a uno lo ponen a leer y uno no sabe, para hacer una carta a la mamá, para leer la cartilla, aprender y que no se le olviden las cosas.</i> <i>B: Para no escribir letra por letra, para aprender y estudiar, hacer las tareas y cosas nuevas.</i> <i>C: Para que al leer uno no se confunda.</i> <i>D: Para entender si es falso o verdadero, a veces a no lo engañan, escriben en la cartilla cosas falsas, para</i></p>	<p style="text-align: center;">REFLEXIONES – RESPUESTAS GENERALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>Teniendo en cuenta la importancia del propósito de la clase para la planificación de la propuesta didáctica, la maestra opta por seleccionar ocho preguntas de tipo abierto (ver anexo R) y así, indagar el comportamiento lector a partir de los intereses y las diversas experiencias de los estudiantes, pues son estos presaberes, los que permitirán dar paso al nuevo aprendizaje. A lo anterior afirma Julián de Zubiría con respecto al Aprendizaje Significativo de David Ausubel “En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe”¹⁷³ por ende, la propuesta parte de los conocimientos previos para que puedan vincularse con aquellas nuevas habilidades que necesitan potenciar los alumnos. Para ello, los organiza en un círculo en donde ella también forma parte, de este modo, la relación maestro – alumno se hace horizontal, lo cual le permite a los estudiantes entrar en un clima de confianza y accionar con sus respuestas de acuerdo a sus experiencias. La dinámica de la clase parte de las reflexiones de los alumnos más pequeños para recoger la información con la mayor veracidad posible,</p>	

¹⁷³ DE ZUBIRÍA S, Julián. Tratado de la pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santafé de Bogotá, D.C. 1994. Pág.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016
ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
FECHA DE ENTREVISTA: 5 de Febrero de 2016 GRADOS: PRIMERO – QUINTO

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.

CODIFICACIÓN: 1º: A - Grado 2: B - Grado 3: C - Grado 4: D - Grado 5: E - Maestra: M

entender las preguntas.

E: Así uno entiende lo que tienen que estudiar, uno se informa, para no hacer las cosas mal, para leer un medicamento vencido y uno se pone enfermo, para enterarse de lo que sucede en otros países

Posteriormente, se observa un dialogo en la clase y la maestra aprovecha para realizar la siguiente pregunta iniciando con el grado primero: ¿Cuáles textos les gusta leer más?

A: Libros, cartillas, la letra grande, las imágenes en la televisión, historias de animales, y de juegos, cuentos de Jesús.

B: El periódico, (que lleva el padre con el que envuelve objetos), cuentos de la biblioteca, los títulos de las cartillas, la biblia,

C: Cartillas, libros, revista de modelos (las venta de ropa por catálogo)

D: Fábulas, cuentos de dinosaurios (de la biblioteca), adivinanzas, coplas, leyendas, historias de Jesús, Adán y Eva, María.

E: Retahílas, en mi casa tengo el salmo 91 en la pared, pacas de las bolsas, cuentos de princesas, libros de animales, mitos y leyendas, la biblia y la historia del arca de Noé, Jehová.

La maestra felicita a los estudiantes por los acercamientos a la lectura y ellos se observan muy emocionados con la temática de las preguntas. Luego, la maestra les pregunta: ¿Siempre comprenden lo que leen? Para esta pregunta, los estudiantes se toman un tiempo para pensar y la mayoría dicen no comprender lo que leen.

A: Casi no profe.

B: No

C: Un poco

D: Unas cosas si, otras no.

E: La mayoría de las veces no, toca leer varias.

posteriormente, los estudiantes de los grados siguientes complementan dicha información y se puede observar en sus respuestas el nivel de avance lector para cada grado.

Las preguntas indagaron, por un lado, el gusto por la lectura, su importancia, su comprensión, los textos de su agrado y los que tienen a su alcance. Con respecto a ello, cuando se les preguntó a los estudiantes si les gustaba leer, un 90% guardo silencio, percibiéndose así un cierto desagrado hacia la lectura. Solo unos cuantos estudiantes respondieron con justificaciones de tipo sintáctico al decir “D: No profe, porque uno se equivoca mucho cuando lee”, y la realidad de los primeros grados donde argumentan no leer por el tamaño de la letra “A: No profe porque es muy difícil. A mí me gusta leer la letra grande, la chiquita no.

Sin embargo, el 100% de ellos son conscientes de la importancia de la lectura para su vida, y exponen diversos argumentos que van desde la facilidad de adquirir mayores conocimientos en la escuela hasta la necesidad de apropiarse del lenguaje para comprender la información del medio, es decir, D: Para entender si es falso o verdadero, a veces a no lo engañan, escriben en la cartilla cosas falsas, para entender las preguntas.

Por ende, se puede afirmar que en el contexto rural, los estudiantes se están enfrentando al acto de leer a partir de lo que el medio les ofrece (cartillas, periódicos, revistas obsoletas y su



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016
ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
FECHA DE ENTREVISTA: 5 de Febrero de 2016 GRADOS: PRIMERO – QUINTO

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.

CODIFICACIÓN: 1°: A - Grado 2: B - Grado 3: C - Grado 4: D - Grado 5: E - Maestra: M

En seguida, la maestra pregunta: ¿Qué textos tienes para leer en tu casa? Todos los alumnos dialogan entre sí, y la docente indica que hagan silencio, que por favor respondan a la pregunta respetando el turno. Luego, inicia con el grado primero:

A: *Cartillas viejas, la biblia (4 de los 8 E) revistas de ropa.*

B: *Diccionario, cartillas viejas, la biblia (3 de los 5)*

C: *Revistas de vender ropa, la biblia (2)*

D: *Cartillas, revistas que mi tía me regaló, un cuento del águila y la pulguita, diccionarios, cuento del gato con botas, mi papá me trae periódico para las tareas (obsoleto), biblia (3 de los 5).*

E: *Libros, cuentos, biblia (4 de 4), cartillas, diccionarios.*

A partir de la existencia de la biblia, como el libro más mencionado por los estudiantes en general, la maestra les formula a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Les gusta los textos bíblicos que hablen de la vida de Jesús? ¿Quisieran leerlos? ¿Por qué? Ellos participan de manera activa con respuestas como:

A: *Para ayudar a la gente que está mal, porque es importante, cuando uno ve algo feo en la noche me gusta leerlo, tienen mucha lectura profe, para que no se muera la gente, que no haiga ningún peligro.*

B: *Todos responden sí, porque son bonitos, para que no se peleen los hermanos, Jesús dejó muchas cosas bonitas, para aprender de Dios.*

C: *Todos responde sí, bonito y uno puede aprender muchas cosas de Jesús.*

D: *Para saber que Jesús sufrió por nosotros, para saber la vida de Jesús, para aprender del el, para creer en Dios, para que no haya violencia, para que no se vayan por malos pasos, para que no nos roben, para que se vaya el demonio y no verlo, para no tener malos sentimientos y pensamientos.*

E: *Para aprender la vida de Jesús, para que haya paz en el mundo, para aprender cómo vivió Jesús para*

biblia, con la cual cuenta un 95% de los niños) y el material que la escuela les provee (60 libros de la colección semilla). Se hace obligatorio elaborar didácticas encaminadas a mejorar los diversos procesos comunicativos en el aula, atendiendo a las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les preguntó por la comprensión de los textos, quienes respondieron en su totalidad A: *Casi no profe, E: La mayoría de las veces no, toca leer varias*, por consiguiente, el MEN debe dotar las escuelas con material bibliográfico diverso y es responsabilidad del docente hacerlo un material potencialmente significativo.

De este modo, teniendo en cuenta las respuestas dadas, la biblia fue el libro más mencionado por el 95% los estudiantes y a partir de ello, se examina el gusto por las historias bíblicas, las fábulas y si podían diferenciar estos textos. Se encontraron reflexiones desde arraigos culturales como la presencia de demonios y seres que los pueden atemorizar cuando obran de manera incorrecta, D: *"para que se vaya el demonio y no verlo"* A: *"cuando uno ve algo feo en la noche me gusta leerlo,"*, hasta orientaciones para llevar una vida mejor y ayudar a sus semejantes a partir de sus enseñanzas, E: *"Para aprender la vida de Jesús, para que haya paz en el mundo"* A: *Para ayudar a la gente que está mal, E: para que los jóvenes no consuman drogas.*

Lo mismo ocurrió con la inclinación por



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016
ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
FECHA DE ENTREVISTA: 5 de Febrero de 2016 GRADOS: PRIMERO – QUINTO

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.

CODIFICACIÓN: 1°: A - Grado 2: B - Grado 3: C - Grado 4: D - Grado 5: E - Maestra: M

salvarnos, para creer en Dios, para no olvidarse de Jesús, para no irse por mal camino, son bonitos para leer, para no pensar malas cosas, para que nos ilumine cuando vayan por el camino, para que nos guíe, para que los jóvenes no consuman drogas.

Los estudiantes se observan muy emocionados y más abiertos a las respuestas que están compartiendo, además, se posibilita un diálogo entre ellos acerca de las experiencias en el hogar con estos textos. Seguidamente, la maestra les formula la siguiente pregunta: ¿Les gustan las fábulas? ¿Quisieran leerlas? ¿Por qué? A la respuesta, un 100% de los estudiantes responde: Si y argumentan muy pocos lo siguiente:

A: Para leer y no olvidar las cosas.

B: Para aprender.

C: Para leer profe.

D: Dejan una enseñanza, aprender cosas de los animales, respetar a los mayores.

E: Hablan de los animales, aprender a leer rápido, enseñan una moraleja, aprender los buenos sentimientos.

Finalmente, la maestra les realiza la siguiente pregunta a los estudiantes: ¿En qué se diferencia una fábula de una parábola? Se hace un silencio, los estudiante se miran entre ellos y sonríen, luego, responden:

A: No sabemos profe,

B: Son de Dios, que es eso.

C: Unas la dan por la televisión, el padre no cuenta fabulas.

D: Unas de Dios la otra no.

E: Las parábolas son de la biblia y las fabulas son de libros de cuentos, no sabemos profe.

las fábulas, que un 100% manifestó agrado por leerlas debido a la presencia de animales, quienes pasan por diversas situaciones que son entretenidas para ellos, y de este modo, encuentran en estos textos enseñanzas para su vida y para mejorar sus procesos lectores.

Finalmente, a la pregunta por las diferencias entre estos dos textos, los alumnos no lograron responder, solo una minoría manifestó no saber y un 3% respondió “E: *Las parábolas son de la biblia y las fabulas son de libros de cuentos, no sabemos profe*”

Con lo anterior se puede decir, que las historias bíblicas tienen bastante incidencia en los estudiantes y del mismo modo, las fábulas son de especial agrado para ellos por su contenido y presentación.

De este modo, Indagar las relaciones, intereses y necesidades en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, permite la planificación y elaboración organizada de propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.

IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)

Indagar las relaciones, intereses y necesidades en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, permite la planificación y elaboración organizada de

BIBLIOGRAFÍA

JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen. Formar niños lectores de textos. Pág. 22 – 25.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016
ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
FECHA DE ENTREVISTA: 5 de Febrero de 2016 GRADOS: PRIMERO – QUINTO


PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.

CODIFICACIÓN: 1°: A - Grado 2: B - Grado 3: C - Grado 4: D - Grado 5: E - Maestra: M

propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.

Dolmen Ediciones. Chile 1992.
MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Madrid. 1999.
BARRIGA, A. Frida Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición pág. 85
DE ZUBIRÍA S, Julián. Tratado de la pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santafé de Bogotá, D.C. 1994. Pág.

ANEXO 20. Análisis Diario de Campo Entorno Físico – Espacial

 <p style="text-align: center;">PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017 ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p style="text-align: center;">FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN CLASE OBSERVADA Nº: 01 FECHA DE OBSERVACIÓN: 01/03/2016</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir el entorno físico – espacial que forman parte de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.</p>		
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN OBJETIVA</p> <p>La maestra inicia la clase escribiendo el propósito en el tablero: Desarrollar estrategias de ortografía para la escritura de textos. La maestra enciende el video beam y le indica a una estudiante que cierre la puerta para que se pueda observar mejor la imagen. Sin embargo ingresa al aula bastante luz y los estudiantes ven muy poco. Dice uno “profe, eso no se ve casi”. Entonces, la maestra ubica un tablero viejo en un ventanal y se ve un poco mejor.</p> <p>Los estudiantes se ubican de manera individual, menos preescolar quienes permanecen en grupo. La maestra enseña el testamento de aquel señor que dejó unos vienes y este fue cambiado por sus herederos.</p> <p>La maestra explicó la importancia de las normas ortográficas y les entregó la guía de trabajo a los estudiantes: para grado 5° uso de la b y v, grado 4° uso de la g y j, grado 3° uso de la m antes de b y p, grado 2° uso de la co, ca, cu y que – qui y el grado primero y preescolar escritura de palabras con los fonemas m, p, y s. Los estudiantes desarrollaron la temática en la guía, luego, la maestra les hizo a cada grupo un dictado de palabras para corroborar lo aprendido e hizo un refuerzo sobre la norma que trabajó cada grupo. Un estudiante preguntó “profe queremos ver videos”, “estamos cansados”, la maestra finalizó la clase compartiendo los aciertos y desaciertos en la escritura de las palabras con los estudiantes.</p>	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p>El aula de clases de la escuela, es un espacio amplio, con un ambiente agradable y contextualizado para los estudiantes con recursos propios de la maestra. Su estructura está conformada por cuatro paredes de cemento y ladrillo pintadas de un verde claro ya envejecido por el tiempo, con cuatro ventanales de un metro cuadrado, que dejan ingresar abundante luz al aula. El piso es de baldosa verde también envejecida pero en buen estado y un techo que no está en buenas condiciones y que preocupa a la comunidad.</p> <p>Tiene un estante metálico y dos de madera en buen estado, donde los estudiantes y la maestra encuentran libros donados por el Ministerio de Educación Nacional y algo de material de trabajo comprado por los padres de familia. Tiene 10 pupitres unipersonales y el resto de estudiantes se sientan en grupos en las mesas trapezoidales.</p> <p>Tiene dos tableros, uno en mal estado pero es usado por el maestro para explicar a los diferentes grados. En términos generales, los elementos están dispuestos para que se lleve a cabo la clase, los estudiantes se agrupan y trabajan de acuerdo a los objetivos.</p>	



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017
ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
CLASE OBSERVADA N°: 01
FECHA DE OBSERVACIÓN: 01/03/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir el entorno físico – espacial que forman parte de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.



IDEA ARGUMENTADA
(HIPÓTESIS)

El aula no es solo es espacio físico, sino un lugar que debe reunir las condiciones de estructura y motivacionales, necesarias para atender a los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2001
BARRIGA, A. Frida Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición.

ANEXO 21. Análisis Diario de Campo Clima y Ámbito Socio-Emocional

 <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017 ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p>FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN CLASE OBSERVADA Nº: 02 FECHA DE OBSERVACIÓN: 10/03/2016</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir el clima y el ámbito socioemocional de la clase para los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>		
<p>DESCRIPCIÓN OBJETIVA</p> <p>La maestra inicia la clase escribiendo el propósito en el tablero: Producir un texto narrativo a partir de un momento significativo. Analizar con una mirada reflexiva al miércoles de Ceniza y su significado. Los niños la observan y hacen preguntas con respecto al tema, como por ejemplo: ¿Profe, hoy vamos a dibujar a Jesús? ¿Hoy vamos a hablar de Jesús profe? Los niños se muestran muy emocionados, ya que es un momento que esperan todos los años. Posteriormente, la profesora los lleva a la sala de audiovisuales para observar algunos videos cortos con relación al tema y les indica que se pueden organizar en el espacio de manera libre. Los niños observaron con agrado los videos.</p> <p>Luego la profesora fue con los niños al aula de clases, allí hizo algunas preguntas acerca del tema: ¿Qué es la Cuaresma? ¿Les gusta la Cuaresma? ¿Por qué les gusta este día? Los niños respondían: Profe, cuando nos colocan la ceniza, y viene el padre a visitarnos.</p> <p>La maestra explica el significado de la cuaresma con una mirada práctica para la religión Católica a la que pertenecen los niños. Los niños dan ejemplos de las actividades que ellos hacen en este tiempo en sus hogares con su familia.</p> <p>Después, les entrega a los niños una guía para todos los grados, que contiene una imagen de un niño o una niña con su ceniza en la frente, los niños la colorean con agrado. Hay desorden, pues los niños se levantan por colores ya que algunos no tienen, los niños de preescolar y primero, observan a los niños de los otros grados para orientarse en cuanto al color que van a aplicar.</p> <p>En la guía, para los niños de primero a quinto, la maestra solicita que escriban como fue la experiencia cuando se les impone la ceniza y lo que hacen a partir de ese momento. También, por</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Al analizar éste fenómeno característico en el aula, se pudo observar que la maestra parte de experiencias significativas de los estudiantes, lo cual hace que el clima en el aula sea agradable y propicie aprendizajes significativos, pues las celebraciones religiosas son de gran importancia para ellos y las tareas resultan más agradables para ellos.</p> <p>La maestra mantiene una relación horizontal con los estudiantes, del mismo modo, los niños muestran emoción cuando se habla de estos temas, que les ayuda a tener una comunidad en palabras de ellos bendecida con abundancia en sus cosechas y en sus hogares. A lo anterior afirma Frida Díaz que “el docente debe conocer bien a sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema”</p> <p>La maestra dio una explicación de esa significancia, para promover valores como el respeto, la tolerancia, la bondad, la amistad, el diálogo hacia la resolución de conflictos, que son importantes aplicar y fortalecer para lograr una buena comunidad. Los momentos de lectura y escritura fueron valiosos para los niños, en los grados pequeños, se observa un gran esfuerzo por descubrir esas palabras que le darán más sentido a sus reflexiones. A lo anterior Hugo Cerda afirma que “ el clima de la clase como producto de la interacción de los elementos que la</p>	



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017
ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
CLASE OBSERVADA N°: 02
FECHA DE OBSERVACIÓN: 10/03/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir el clima y el ámbito socioemocional de la clase para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

qué les gusta este día y que actividades realizan en familia.
Los niños están en constante diálogo entre ellos, resaltando la importancia del mensaje de Jesús en sus familias.
Posteriormente, se trabaja una sopa de letras acerca de las palabras nuevas relacionadas con la temática. A los niños les gusta este tipo de actividades. Los 2 niños de preescolar y los 4 de primero trabajan en grupo con otros niños o con la orientación de la maestra. Los niños van encontrando las nuevas palabras y van construyendo su significado.
Los niños van socializando sus reflexiones, en el grado primero, cada niño leía algunas palabras y esto lo hacía sentir muy feliz.
Se asigna una tarea en la cual, los niños debían escribir un significado de la temática junto a sus padres y hermanos.

componen, afecta el rendimiento de los alumnos y hace que cada clase pueda ser en algunos casos, más o menos gratificante”
Los niños tuvieron que organizarse en grupos de apoyo, esto ocasiona un poco de desorden, pero es positivo, puesto que debe haber un intercambio de ideas y reflexiones. Además, al hablar de la clase y sus formas nos indica que la ubicación por grupos o mesas de trabajo influyen en el aprendizaje de manera positiva si se tienen monitores o líderes que apoyen el trabajo del maestro en Escuela Multigrado. Lo anterior abre camino al trabajo cooperativo y colaborativo como una herramienta valiosa para aprovechar en escuela Nueva, por medio de la cual todos se retroalimentan y aportan conocimiento a partir de sus experiencias. El aspecto anterior en términos organizacionales no se ve propiciado por la maestra, pero el clima escolar es positivo para los estudiantes.



IDEA ARGUMENTADA
(HIPÓTESIS)

Desarrollar propuestas desde temáticas importantes y significativas para ellos, propicia excelentes espacios para la lectura, escritura y diálogos de saberes desde sus mismas vivencias y reflexiones.

BIBLIOGRAFÍA

CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2001
BARRIGA, A. Frida Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición

ANEXO 22. Análisis Diario de Campo - Procesos de Interacción

 <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017 ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p>FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN CLASE OBSERVADA Nº: 03 FECHA DE OBSERVACIÓN: 28/03/2016</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir los procesos de interacción que se dan en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.</p>		
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN OBJETIVA</p> <p>La maestra inicia la clase escribiendo el propósito en el tablero: Identificar la estructura de la oración y sus aplicaciones en nuestra cotidianidad. Los niños leen el propósito, algunos hablan en clase, y sacan sus cuadernos de lenguaje. La profesora les pide a los estudiantes que se desplacen a la siguiente aula de clases, donde tienen juegos didácticos y juguetes para actividades de aprendizaje, lúdicas y recreativas. Los estudiantes salen corriendo y algunos se empujan para obtener los mejores juguetes, además, hay pocos, entonces, la maestra debe llamarles la atención y les indica que lo hagan en orden. La profesora les pide que tomen un objeto con el que desean realizar alguna actividad, los niños toman lazos, loterías, juguetes como muñecas, caballos de madera, arma todo, otros estudiantes toman libros para observar sus imágenes, eso les agrada. Luego, la profesora le pide a cada niño que indique el objeto que tomó y la actividad que está realizando con él, cada niño realiza el ejercicio, el grado preescolar menciona el objeto e indica: “Estoy jugando profe”, “estoy viendo dibujos profe”, los demás estudiantes construyen oraciones con más elementos. Luego la profesora, permite que los niños jueguen un rato con los objetos que utilizaron. Mediante la observación, le va pidiendo a cada estudiante que indique la actividad que está desarrollando algún compañero, así, cada niño describe las acciones del otro. Un estudiante dice “profe este niño si molesta, por eso no sabe nada, no quiero trabajar con él”, la maestra le indica que se ubique donde desee. Luego, los niños pasan al aula de clases. La profesora les pide que se organicen en grupos libremente y que escriban algunas actividades que se realizaron en el otro salo y quien las realizó. Los estudiantes seleccionan sus integrantes de grupo. A los niños de preescolar, les pide que las dibujen. Luego, que indiquen cual actividad les gustó más. Algunos niños de preescolar piden ayuda a los estudiantes de grados avanzados, estos los ayudan. La profesora entrega una guía de explicación de la</p>	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p>Se evidencia que a los estudiantes les agradan las actividades en que deben desplazarse de su aula cotidiana, pero debido a las limitantes en cuanto a material didáctico y pedagógico, se ocasiona desorden y surge la competencia y discusiones entre ellos por obtener el mejor. Del mismo modo, los estudiantes los estudiantes participan porque el docente les realiza preguntas, pero no lo hacen por iniciativa propia. Se observa además que la maestra no determina los momentos de participación, entonces los estudiantes hacen ruido por obtener el mejor. A lo anterior Hugo Cerda afirma que “no ajenos a estos niveles de participación, hay que determinar el “como” debería ser esa participación”. La maestra debería delegar unos monitores para que el proceso se lleve a cabo de manera más productiva. Del mismo modo se observó que los estudiantes colaboran con sus pares y más aún si son sus familiares, los estudiantes de grados inferiores constantemente están solicitando esta ayuda. A lo anterior, Frida Díaz indica que “hay colaboración cuando los estudiantes se apoyan recíprocamente” y lo anterior es enriquecedor en Escuela Nueva, cuando los estudiantes sienten que pueden compartir sus conocimientos con sus compañeros, pero lo anterior</p>	



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017
ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
CLASE OBSERVADA N°: 03
FECHA DE OBSERVACIÓN: 28/03/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir los procesos de interacción que se dan en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

temática por grado, los estudiantes se reúnen en grupo para leerla, analizarla y escribirla en el cuaderno. Cada grado tiene la estructura de la oración de acuerdo a su exigencia.

Se presenta algo de desorden y ruido debido a la ubicación de las sillas y el diálogo al interior de los 6 grados. Los estudiantes se agrupan y buscan con quien realizar un mejor trabajo.

La profesora va al preescolar y escribe en el tablero una palabra de acuerdo a las actividades que se ejecutaron en el salón de los juegos. Un estudiante de preescolar transcribe y el otro hace algunos símbolos, este estudiante le pide ayuda a un hermano mayor que está en el grado de segundo. La maestra le indica que la deje sola. Para el grado primero, la profesora apoya en la construcción de las oraciones sencillas con el sujeto y la acción que realiza.

La profesora utiliza un video beam para escribir algunas oraciones de los niños y proyectarlas.

Entre todos, analizan la estructura de la oración y sus partes (sujeto, predicado, verbo, núcleos del sujeto y predicado) realizan correcciones e identifican estas partes.

Finalmente, la profesora proyecta un anuncio publicitario de un parque de diversiones, las personas están realizando muchas actividades. Solicita por tarea, la elaboración de oraciones con la estructura dada. Pregunta si les gusta los parques de diversiones, si han ido, si les gustaría ir y por qué.

sucede cuando son familia.

En cuanto al trabajo por grupos, los estudiantes se organizan con los más disciplinados y relegan a los compañeros que tienen dificultades o hacen indisciplina en clase, en frases como "profe este niño si molesta, por eso no sabe nada , no quiero trabajar con él", se bloquea el aprendizaje cooperativo y colaborativo con mitos según Frida Díaz como "los estudiantes sobresalientes y aventajados resultan perjudicados cuando trabajan con compañeros menos competentes en equipos de aprendizaje heterogéneos", y aquí viene el aislamiento de aquellos que trabajan a ritmos más lentos, que posiblemente atraviesan por momentos difíciles o que en el peor de los casos presentan dificultades de aprendizaje, y la maestra no se percata de ello porque le urge cumplir con los contenidos, los temas del periodo y por la cantidad de estudiantes que tienen por atender.



IDEA ARGUMENTADA
(HIPÓTESIS)

Las actividades de enseñanza y aprendizaje con niveles y roles de participación establecidos propician acciones para el aprendizaje de las diferentes temáticas. Se hace complicado fortalecerlas por la cantidad de grupos que tiene el profesor.

BIBLIOGRAFÍA

CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2001
BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición.

ANEXO U. Análisis Diario de Campo Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

 <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017 ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p>FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN CLASE OBSERVADA Nº: 04 FECHA DE OBSERVACIÓN: 30/03/2016</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.</p>		
<p>DESCRIPCIÓN OBJETIVA</p> <p>La maestra inicia la clase escribiendo el propósito en el tablero, esta vez escribe los propósitos por grados, de acuerdo a la temática a abordar.</p> <p>Como son textos narrativos (mito, leyenda, fábula, narración) la profesora les pide a los niños que se sienten en el piso y empieza a contarles una leyenda (La llorona) ayudándose con algunas imágenes que impresionan a los niños. Ellos mencionan que en sus casas también la han escuchado de sus padres o abuelos, que les asusta mucho y algunos dicen que la han escuchado “chillar”, haciendo el ruido, todos ríen. Se genera desorden y la maestra debe azar la voz para ser escuchada.</p> <p>Posteriormente, la profesora explica la relación que tienen los diferentes textos narrativos a trabajar y va explicando grado por grado y muestra otros ejemplos de los textos.</p> <p>Los niños van donde la profesora y le solicitan la guía de trabajo ya que es la manera en que siempre trabajan. Luego, la profesora les entrega la temática a los niños por grados, primero se ubica con los dos niños de preescolar con una guía en la cual, deben dibujar, relacionar, hacer trazos, y dialogar acerca del tema.</p> <p>Después, pasa por los otros grupos realizando acompañamiento y explicación, los niños van identificando la estructura de cada tipo de texto, observando que hay unas imágenes para intentar la construcción en grupo de uno. Los estudiantes hablan en clase y se genera ruido debido a la temática, ellos empiezan a contar historias al interior de los grupos.</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>En la Metodología Escuela Nueva, es posible unir algunas temáticas de acuerdo a la función del lenguaje y al propósito que se espera con las mismas. No se puede decir lo mismo cuando en el área del lenguaje, los planes de asignatura están saturados de contenidos que el maestro debe abordar en un tiempo determinado.</p> <p>Para lo anterior, “la didáctica en tanto disciplina teórica, y en tanto disciplina de la intervención, quién se nutre principalmente de los saberes del maestro, debe orientar la elaboración de estrategias didácticas que incluyan las temáticas a abordar en un periodo lectivo con aprendizajes en contextos reales.</p> <p>Si el maestro no tiene una conceptualización sobre su didáctica y los ritmos de aprendizaje d los estudiantes, difícilmente podrá estructurar proyectos que sean incluyentes en cuanto a las temáticas y las necesidades de cada uno de ellos.</p> <p>Del mismo modo, el trabajo del estudiante en Escuela Nueva es más autónomo y el profesor debe fortalecer aprendizajes cooperativos y colaborativos para el logro mancomunado de los objetivos propuestos.</p> <p>La profesora, debe apoyar de manera constante el trabajo a los niños que presentan dificultades en su aprendizaje para que estos también avancen, eso le toma bastante tiempo, pero es muy importante para que ellos también logren sus objetivos. Lo anterior es una problemática de política</p>	



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017
ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO

NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
CLASE OBSERVADA N°: 04
FECHA DE OBSERVACIÓN: 30/03/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

Luego, la profesora pasa un cartel a cada grupo. Del grado segundo a quinto, ellos mismos organizan las imágenes y la temática de cada texto, en el grado primero, los niños usan las mismas imágenes y escriben las oraciones que construyeron para narrar la historia.

Se ocasiona un poco de desorden, unos niños trabajan y participan más que otros, y la profesora les hace preguntas para que estén pendientes del tema.

Finalmente, cada grupo socializa las carteleras y cuentan las historias, se observa algo de pena y nerviosismo al hablar frente al grupo. Una niña de quinto grado, se expresa con demasiada fluidez, comprensión de la temática y narra el mito con total apropiación.

Un niño del grado cuarto presenta dificultades para trabajar de manera cooperativa e individual.

En cuanto al grado de primero, hay niños más avanzados que otros, la maestra debe brindarle bastante apoyo a estos niños, por lo tanto, los otros grados deben ser más independientes para el trabajo, sin embargo hacen las preguntas pertinentes como: la construcción del texto, la organización en el cartel, los renglones, ortografía y orden correcto de las imágenes.

Se asigna la tarea de acuerdo al tipo de texto trabajado en clase desde la experiencia con el mismo en el hogar o a otra persona que conoce. La maestra queda sin voz debido a las veces en que debe alzar la voz para que los estudiantes hagan silencio.

pública nacional, donde se debería de disminuir la cantidad de estudiantes por maestro rural, la cual está en 30 estudiantes y el maestro difícilmente logra asesorar los diversos grados que atiende.

IDEA ARGUMENTADA
(HIPÓTESIS)

Desarrollar estrategias de aprendizaje significativo para escuela multigrado requiere de un plan

BIBLIOGRAFÍA

CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2001



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017
ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA



FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO



NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN
CLASE OBSERVADA N°: 04
FECHA DE OBSERVACIÓN: 30/03/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

estratégico estructurado. La idea es que se pueda asesorar los diversos grupos entre ellos mismos y que se observe dominio de la clase y la temática. A mayor número de grupos a cargo del profesor, se hace más complejo el apoyo al interior de ellos.

BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición.

ANEXO 23. Análisis Diario de Campo Subculturas del Aula y la Escuela

 <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2017 ASESORA DE PRÁCTICA: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</p> <p>FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA - MUNICIPIO RIONEGRO</p>		
<p>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: YADIRA SANCHEZ ROMAN CLASE OBSERVADA Nº: 05 FECHA DE OBSERVACIÓN: 30/03/2016</p>		
<p>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Describir las subculturas del aula de clases..</p>		
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN OBJETIVA</p> <p>La maestra inicia la clase con un propósito: Explicar el texto instructivo como elemento importante de comunicación. Los estudiantes se formulan preguntas, a lo que la maestra realiza una exploración de presaberes. El tema va dirigido al grado cuarto y quinto. Posteriormente, los demás grados trabajan en sus textos de acuerdo a la temática.</p> <p>La maestra explica la importancia del este texto y les enseña diversos ejemplos en el tablero.</p> <p>Les solicita a los estudiantes que escriban su receta favorita. Para lo anterior, la maestra explica los aspectos que se debe tener en cuenta para redactarlo. Los estudiantes se agrupan con los que trabajan con disciplina. Los demás se motivan al trabajo.</p> <p>Finalmente, los estudiantes leen sus producciones y las comparten con sus compañeros de grados inferiores. La maestra asigna un trabajo para la casa con respecto al tema.</p>	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p>De acuerdo a las subculturas del aula, los estudiantes desean potenciar sus habilidades cada día, y prefieren formar parte de grupos que les aporten conocimientos y manera de mejorar.</p> <p>Se pudo observar que los estudiantes con Metodología Escuela Nueva, ya están asumiendo un papel importante en la transformación de su entorno, son más inquietos por el conocimiento, se proponen sus metas y las comparten con sus compañeros.</p>	
<p style="text-align: center;">IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)</p> <p>El empeño y dinamismo de los estudiantes favorecen el trabajo en equipo para la metodología escuela nueva.</p>	<p style="text-align: center;">BIBLIOGRAFÍA</p> <p>CERDA, G. Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2001</p> <p>BARRIGA, A. Frida Díaz. HERNÁNDEZ, R, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición.</p>	

ANEXO 24. Tabla de frecuencia para medición del producto escritural.

GRADOS Y ESTUD.	1° (5) 22%		2° (6) 27%		3° (2) 9%		4° (5) 22%		5° (4) 18%		22 EST 100%	
	NIVELES DE DESEMPEÑO										% TOTAL CRITERIOS	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Paratextos	4 17,6%	1 4,4	6 27%	0	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	22 100%	0
Superestruc.	3 13,2%	2 8,8%	4 18%	2 9%	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	18 80,2%	4 17,8%
Forma de escritura del texto	2 8,8%	3 13,2%	1 4,5%	5 22,5%	1 4,5%	1 4,5%	3 13,2%	2 8,8%	2 9%	2 9%	9 40%	13 60%
Elementos de la narración:	5 22%	0	6 27%	0	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	22 100%	0
Enseñanza o moraleja	5 22%	0	6 27%	0	2 9%	0	4 17,6%	1 5,4%	4 18%	0	21 94,6%	1 5,4%
Conectores	5 22%	0	5 22,5%	1 5,4%	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	21 94,6%	1 5,4
Personificac.	5 22%	0	6 27%	0	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	22 100%	0
Intertextual.	5 22%	0	6 27%	0	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	22 100%	0
Hipotexto - Hipertexto	5 22%	0	6 27%	0	2 9%	0	5 22%	0	4 18%	0	22 100%	0
Sintaxis y estética del texto	3 13,2%	2 8,8	3 13,5%	3 13,5%	1 4,5%	1 4,5%	3 13,2%	2 8,8%	4 18%	0	14 64,4%	8 35,6%

ANEXO 25. Rejillas para evaluación y autoevaluación de la Secuencia Didáctica



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
 EVALUACIÓN DE SU PROCESO DE APRENDIZAJE
 PARA ESTUDIANTES GRUPO 1, 2, 3, 4, 5 GRADO.
 ESCUELA RURAL GUAYANA
 LIC. YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN



Durante las clases de Lengua Castellana he aprendido que...	Lo que he aprendido en clase de Lengua Castellana me sirve para...
Durante las clases de Lengua Castellana me he sentido así...	

FIRMA: _____

Mil gracias por permitirme compartir durante estas semanas sus sueños de una educación con calidad desde experiencias significativas de lectura crítica basadas en la argumentación. Los llevo siempre en mi corazón. Éxitos y unas felices vacaciones.

DICIEMBRE DE 2016



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE
SANTANDER EVALUACIÓN DE SU
PROCESO DE APRENDIZAJE
ESTUDIANTES GRUPO 1° - 5°**



**ESCUELA RURAL GUAYANA - LIC. YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN
CONTENIDOS CONCEPTUALES**

Criterios de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
Reconoce las diversas tipologías textuales del género narrativo.			
Revisa a partir de sus presaberes, lo que sabe acerca del género literario: Narrativo, lírico y dramático.			
Recupera información explícita e implícita de los textos literarios presentados.			
Formula hipótesis predictivas a partir de una lectura inicial.			
Identifica estrategias de discusión generadoras de predicciones.			
Relaciona imágenes con la información que se presenta en el texto literario.			
Identifica las diferencias entre leyenda, anécdota, cuento, mito y fábula.			
Comprende la estructura de algunos textos bíblicos: parábolas y Proverbios			
Encuentra la estructura textual: Título, principio, parte intermedia y fin de los textos narrativos.			
Resalta los elementos característicos de la narración: Escenario (espacio y tiempo), personajes, problema, acción, resolución y tema.			
Identifica los pronombres personales, la personificación y onomatopeyas en una fábula			
Identifica algunos subgéneros del Género lírico: Poesía, canciones, Himnos, Odas, Acróstico.			
Reconoce la utilización de los recursos de la descripción literaria: lenguaje figurado, hipérbole o exageración, símil o comparación y metáfora.			
Analiza la estructura textual de un texto poético: Título, estrofas y versos, autor y define sus características en cuanto a rima			
Identifica oraciones exclamativas e interrogativas, sustantivos y adjetivos en textos poéticos			
Utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar el propósito de comunicación.			
Identifica las características del género dramático.			
Diferencia las clases de teatro: Títeres, al aire libre, de salón, de sombras y mimos.			

Criterios de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
Reconoce la estructura textual del libreto teatral: Título de la obra, personajes, acotaciones, diálogos.			
Elabora hipótesis predictivas desde la estructura textual y el significado del texto.			
Comprende las relaciones entre dos versiones de un cuento, como ejercicio intertextual.			
Encuentra relaciones de tipo intertextual y comparativo a partir de dos versiones del cuento.			
Identifica la estructura narrativa para iniciar la primera fase de producción textual llamada planificación.			
Reconoce estrategia de claves contextuales como estrategia de comprensión del texto.			
Reconoce el punto seguido, aparte y final para comprender los momentos del texto.			
Conceptualiza en la comparación como estrategia que propicia nuevas escrituras.			
Identifica estrategias de trascendencia textual para comparar textos.			
Encuentra la relación semántica entre Proverbios bíblicos y la fábula.			
Comprende la función de algunas clases de argumentos.			
Identifica las partes de una reseña.			
Encuentra la relación semántica entre un texto bíblico y una fábula.			
Identifica la Intención comunicativa en los dos textos.			
Analiza relaciones semánticas entre dos textos.			
Identifico estrategias de trabajo cooperativo.			
Comprende los propósitos del discurso en una fábula.			
Retrata el autor del texto para conocerlo.			
Descubre las conexiones del texto con el contexto de producción.			
Identifica estrategias de lectura crítica en el género discursivo que lee.			
Analiza el texto en su sentido y significado.			
Comprende los propósitos del discurso desde elementos estructurales			
Identifica estrategias de lectura crítica para predecir interpretaciones.			
Analiza acuerdos y desacuerdos desde el texto leído.			
Comprende el significado del mismo desde otra perspectiva.			
Comparte las reacciones del texto con los demás compañeros			



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE
SANTANDER EVALUACIÓN DE SU
PROCESO DE APRENDIZAJE
ESTUDIANTES GRUPO 1° - 5°**



**ESCUELA RURAL GUAYANA - LIC. YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

Criterios de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
Elabora un cuadro paralelo dónde da cuenta de las diferentes características de cada tipo de texto.			
Aporta ideas para realizar esquemas mentales con la información que posee de cada tipo de texto.			
Desarrolla cuestionarios para recuperar información implícita del texto.			
Completa esquemas mentales de organización semántica del texto.			
Construye oraciones predictivas y las organiza en un esquema.			
Sigue la secuencia narrativa de un texto mediante la lectura en voz alta.			
Rescata la información relevante del texto mediante la resolución de preguntas.			
Encuentra la estructura textual a los diferentes textos narrativos mediante un cuadro comparativo.			
Avanza en el análisis de la estructura textual de un texto narrativo mediante el ejercicio "Mapa de la historia"			
Aplica las características de un texto poético mediante el llenado de espacios.			
Aplica los diferentes recursos de la descripción literaria mediante la elaboración de un taller de escritura.			
Subraya en un texto los diversos elementos de la estructura textual			
Realiza descripción de personajes a partir de imágenes y mediante un racimo de ideas.			
Elabora diálogos cortos a partir de imágenes.			
Señala la estructura del libreto teatral en el mismo texto.			
Ejercita su lenguaje corporal mediante juegos teatrales.			
Identifica la estructura textual de dos cuentos como ejemplo de intertextualidad.			
Completa un cuadro de estructura narrativa para identificar semejanzas y diferencias entre los dos textos.			
Planifica la primera fase de la escritura de una fábula, a partir de la versión El Renacuajo Paseador de Rafael Pombo.			
Aplica las claves contextuales mediante un ejercicio de vocabulario por yuxtaposición.			

Criterios de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
Hace las pausas de puntuación y explica la funcionalidad en el texto.			
Completa un cuadro comparativo para analizar los dos textos.			
Utiliza una rejilla para evaluar el segundo momento de producción escritora.			
Desarrolla la trascendencia textual a partir de un cuadro comparativo semántico.			
Completa para textos de una misma temática mediante un esquema mental			
Encuentra la diferencia entre significado y sentido a partir de la relación semántica de las lecturas.			
Emite opiniones a partir de lagunas clases de argumentos.			
Elabora una reseña para dar comentarios de la fábula “ La hormiga y la cigarra”			
Compara textos de una misma temática mediante un esquema mental.			
Encuentra la diferencia entre significado y sentido a partir de la relación semántica de las lecturas.			
Completo redes para hallar relaciones semánticas.			
Compara textos de una misma temática mediante un esquema mental			
Encuentra la diferencia entre significado y sentido a partir de la relación semántica de las lecturas.			
Completo cuadros paralelos para hallar relaciones semánticas.			
Realizo trabajo cooperativo a través de un rompecabezas.			
Reconoce el autor mediante una biografía corta.			
Comprende algunas técnicas mediante la explicación de la maestra.			
Retrata el autor mediante la biografía.			
Aplica técnicas de lectura crítica mediante una guía de aprendizaje.			
Aplica estrategias de lectura crítica a partir del análisis estructural de una parábola.			
Realiza análisis del texto para extraer su significado y sentido.			
Completa un cuadro paralelo para analizar el género discursivo.			
Define un propósito u objetivo claro que va a desarrollar al leer el texto			
Expresa sus acuerdos y desacuerdos mediante la argumentación.			
Relee el texto imaginando que es otra persona y asumiendo su postura.			
Completa una guía para predecir interpretaciones.			



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

**EVALUACIÓN DE SU PROCESO DE
APRENDIZAJE**



PARA ESTUDIANTES GRUPO 1°- 5°

ESCUELA RURAL GUAYANA - LIC. YADIRA SÁNCHEZ ROMÁN

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Criterios de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
Explora sus sentimientos y actitudes y las expresa con palabras dirigiéndose con respeto hacia los compañeros.			
Manifiesta interés por el aprendizaje.			
Muestra disposición para trabajar de manera cooperativa.			
Expresa en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.			
Reflexiona sobre situaciones cotidianas que aparecen en el texto y propone soluciones alternativas.			
Muestra una actitud de responsabilidad y compromiso ante las actividades propuestas.			
Participa de manera activa y respeta las opiniones de los demás.			
Habla con seguridad y propiedad para expresar sus ideas y sentimientos.			
Reflexiona sobre situaciones cotidianas que le proporciona la lectura y propone soluciones alternativas.			
Colabora con las actividades planteadas.			
Expresa sus sentimientos y emociones a partir de descripciones.			
Practica la tolerancia teniendo en cuenta los sentimientos de los demás.			
Trabaja con agrado y responsabilidad en las tareas asignadas.			
Participa de las actividades con respeto y tolerancia.			
Expresa sus ideas y escucha a los demás.			
Acepta las correcciones de sus pares y maestra.			
Participa activamente de las actividades.			
Expresa sus emociones y sentimientos.			
Trabaja en equipo para lograr los objetivos.			
Valora sus experiencias como riqueza de producción textual.			
Participa activamente de las actividades.			
Expresa sus emociones y sentimientos			
Trabaja en equipo para lograr los objetivos.			

ANEXO 26. Categorización y análisis de los diarios de campo de la aplicación de la propuesta

Codificación por grado: A (1°) - B (2°) - C (3°) - D (4°) - E (5°)

Por estudiante: Con el número 1 y así sucesivamente, los que más intervenían.

SESIÓN 1		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> El uso de recursos nuevos en el aula como es el video beam predispuso el interés de los niños hacia clase, este recurso se llevó al aula con el fin de proyectar un video que se orientaba hacia el propósito de la clase y su ingreso no fue sólo el de reemplazar el tablero ya que al ser multimodal ayudó a captar la atención de todos. Otro cambio que se evidenció fue en el primer momento de la clase, puesto que según la modalidad escuela nueva, se agrupan por grados y se entrega la guía de trabajo, al incluir un nuevo recurso y excluir uno tradicional como es la guía de trabajo, en un primer momento, se genera desorden ya que esta se ha convertido en un dispositivo de control más que en una herramienta pedagógica. Posteriormente cuando se incluye el recurso de una guía creada para esa estrategia, que dista del modelo escuela nueva, los estudiantes más pequeños presentan problemas para desarrollarla. El uso de esquemas mentales que pongan a dialogar los diversos textos como lo fue el cuadro paralelo, abre paso a la lectura crítica que le permite al estudiante tener una visión más allá de la sola comprensión, y le permite fortalecer su competencia literaria para tener suficientes acervos textuales con el fin de buscar las diversas relaciones entre los textos que lee, en este caso, y con la ayuda de la maestra, los estudiantes hicieron un primer acercamiento a lo que propone el subproceso contemplado en los estándares del lenguaje para la comprensión e interpretación textual en el grado tercero “compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido” , al encontrar relaciones semánticas entre la obra de teatro, la fábula y la poesía. La pregunta problematizadora es una estrategia importante generadora de pensamiento crítico, porque permite el cuestionamiento del nuevo aprendizaje que van a adquirir los estudiantes y su practicidad. El uso de la misma como estrategia de enseñanza fue transversal a la clase desde el inicio, pasando por el 	<p>E4: “que un árbol tenía hojas y el otro estaba seco”, ella pregunta si es una diferencia o una similitud, D1 “es una diferencia”, “en qué se parecen las historias”, E2 “profe que le árbol seco tenía una historia triste y el otro también”</p> <p>¿Qué son las bellotas? B3 “son nueces, las que comen las ardillas”, E2 “profe, de eso hay una película, que es de hielo” todos los estudiantes “si profe</p> <p>B1 “para no tener dolor de cabeza” la maestra continua la</p>

	<p>desarrollo y concluyendo, sin embargo, el número de respuestas generadoras de pensamiento fueron escasas, se presume que esto se deba a la ausencia de las mismas en la cotidianidad escolar lo que ha llevado a esquematizar a los niños a responder siempre lo que el maestro quiere escuchar o lo que las cartillas piden. La mayor participación se evidenció en los niños mayores, pues a lo mejor, son los que más tienen presaberes y se cuestionaron sobre lo que sabían, los pequeños guardan silencio o imitan al superior, de alguna manera se evidencia el aprendizaje social que plantea Vygotsky, pero permite replantear la estrategia para involucrar a los más tímidos. Otra estrategia utilizada es la imagen, el cuadro paralelo y el cuestionario. En la primera se evidencia mayor participación original mientras que en las que se requiere de producción escrita se tiende a evidenciar más imitación. Sin embargo, estas estrategias dejaron ver las carencias en el aprendizaje en cuanto a estructura textual de la mayoría de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso del lenguaje por parte de la docente se orientó a que fuera pertinente y acorde al contexto de los estudiantes esto permitió que la comprensión fuera más fácil, además, los cuatro momentos propuestos por David Cooper para el desarrollo de la clase, incidieron de manera asertiva en la gracias a la secuencia de las actividades. En cuanto a la organización grupal la docente mantuvo el esquema de escuela nueva se evidencia que para esta estrategia es posible que esta organización no favorezca ya que los más grandes evidentemente muestran una mayor ventaja que no puede ser del todo aprovechada por los pequeños quienes se relegan y se distraen obligando a la maestra a desviar la clase para recuperar sus atención. Es indispensable manejar unos momentos de participación por grados, y la maestra debe organizar de otra manera el grupo, de manera que los estudiantes de grados avanzados colaboren con la dinámica de la clase y puedan orientar a los más pequeños, del mismo modo, en los momentos escriturales, no se pueden articular los grados primero a tercero, pues el grado menor no logra responderla. En la participación oral se deben agrupar desde diferentes edades pero en la producción escrita se deben agrupar de acuerdo a los niveles. 	<p>historia, y pregunta a los estudiantes “¿Por qué las calabazas, los melones y los pepinos están en el suelo y no colgados en los árboles como las pequeñas bellotas?” A2 respondió “porque se parten los bejucos, las ramas” B3 dice “porque se caen para el suelo” D1 “hay que colocar comas” E4 se acerca a la maestra y le dice “profe, me gustó la clase, uno aprende más, fue divertido</p>
SESIÓN 2		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se encontraron más expectantes frente a la clase debido a la dinámica de la secuencia, esto indica que el momento de exploración inicial y las estrategias motivacionales cumplieron su objetivo y prepararon a los estudiantes para la continuidad del taller. Lo anterior se evidenció también en la importante participación de aquellos que en la cotidianidad de la clase presentan diversas 	<p>B3 “de una liebre y una tortuga”. C1 dice de correr, E3: “De que la liebre creía que iba a ganar y se quedaba</p>

<p>Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p>	<p>dificultades para los procesos lectores y a causa de ello hacen difícil la vida en el aula, su intervención fue valiosa y constante a lo largo de todo el taller. Aun así, se observó la gran diferencia en el nivel de respuestas y dificultad de las mismas por parte de los grados mayores y debido al bagaje lector más amplio de que disponen, logran avanzar hacia una lectura de tipo inferencial; es decir, mientras hasta el grado tercero, los estudiantes identificaron información local del texto, los demás lograron formular hipótesis predictivas a partir de una imagen o texto e identificar la tipología textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por otra parte, los artefactos o materiales concretos llevados al aula estaban respaldados por estrategias acordes con el desarrollo o potenciación de unas habilidades específicas. En el caso del cortometraje proyectado para hacer intertextualidad, los estudiantes estaban predispuestos por la primera imagen que observaron, y manifestaron ya conocer la historia, sin embargo, la versión, grabada en 1936, fue de especial motivación y agrado, ya que contenía diversos elementos nuevos y un 90% no conocía la historia en general. Posteriormente, el uso del big book; un libro de gran tamaño que fue llevado al aula atendiendo a las observaciones hechas por un estudiante, logró conectarlos a la anterior versión y a su análisis comparativo. La anterior estrategia permitió que los estudiantes lograran determinar las relaciones de intertextualidad, gracias al esquema de estructura comparativa que la maestra les diseñó, a partir de la discriminación entre las semejanzas y diferencias. Los primeros grados descubrían más relaciones en cuanto a la imagen mientras que los de grados superiores hacían comparaciones con respecto al sentido global y local de las historias, es decir, para ésta habilidad no lograban pasar del nivel literal. • Con respecto a las estrategias, las preguntas representaron una fuente de dialogo, participación y desarrollo de habilidades como la elaboración de hipótesis predictivas que permitían una mayor comprensión del texto, pero, la cantidad de las preguntas deben ser reguladas para no hostigar a los estudiantes, del mismo modo, la exploración de significados con claves contextuales permitió una mayor comprensión del texto, la cual debe organizarse de acuerdo a los grupos de grados. Con respecto a las predicciones, los alumnos de grados menores las proponen desde su subjetividad más no tienen en cuenta lo que dice el texto, además, las claves contextuales les permitieron hacer predicciones y generaron un diálogo entre los estudiantes, posibilitaron además el análisis de diferentes situaciones. Esta fue una gran estrategia y de agrado para todos alumnos, las cuales requieren de argumentos para defender las ideas y ellos los elaboraron con las claves contextuales de acuerdo a causa y efecto. • La actitud de la maestra frente a la clase, dejó ver el grado de compromiso, 	<p>jugando un rato, la tortuga iba muy lenta y se iba despacito” A1: “de una carrera” B1: “que se quedó dormida” E4: “de celebrar que la tortuga ganó” E1 “profe me pareció muy bonita porque deja la enseñanza de que uno no debe burlarse de los demás, porque son lentos o porque tienen dificultades”</p> <p>D2 “que la liebre y la tortuga son amigos” D1 “que la liebre gana” E2 “que quedaron empatados en la carrera y por eso celebran” E1 “una tortuga nadando, todos hablan,</p> <p>A1 “la tortuga regresa a la casa” E2 “me recuerda a la del cangrejo y el zorro” C2 “la tortuga era lenta y el cangrejo también”</p> <p>C1 “profe yo le quiero decir algo, que las</p>
<p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p>		
<p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES</p>		
<p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>		

	<p>dominio y determinación sobre los aprendizajes y la temática, pues a pesar que algunos estudiantes estaban extenuados, ella siempre los animó, les dio participación al llamarlos por su nombre a quienes no lo habían hecho dando a entender que estaba atenta a la clase y que el proceso era importante para ella, se puede observar la motivación al logro por parte de ellos. Poco a poco mejoró la participación de un estudiante del grado segundo, quien tiene poco tiempo en la vereda y está lejos de sus padres, entonces, su actitud no es la más dispuesta, sin embargo, la maestra intentó captar su atención e interés. Por otra parte, la técnica del modelado les dio seguridad a los estudiantes y orientó de manera significativa el ejercicio posterior, sin embargo, es indispensable realizar más pausas para que los estudiantes no se saturen con las actividades. Cada uno de los momentos de la clase fueron fundamentales para el desarrollo de las habilidades, pero se debe tener en cuenta un tiempo limitado para cada momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque la maestra dio participación a todos los estudiantes, aprovecha los más aventajados para que lideren las actividades, además, la actividad evidenció que los pequeños comprenden mejor cuando alguien les lee, como se observó en las respuestas de los estudiantes con dificultades para hacerlo, pues ellos aportaron, se orientaron y se ayudaron entre sí, tal y como afirma Frida Díaz citando a Vigotsky cuando se refiere al aprendizaje cooperativo y colaborativo al plantear que “ en la educación, en concreto la influencia educativa de los otros, juega un papel clave en el desarrollo cognitivo de las personas, ya que les proporciona un conjunto de herramientas cognitivas que son fruto de la evolución de la cultura” La estrategia de formular hipótesis predictivas inicialmente en grupo para los grados menores, les dio seguridad a los estudiantes de que lo podían lograr, del mismo modo, quienes ayudaron colaboraron con el ejercicio lector. Es importante hacer el ejercicio grupal y luego individual, de esta manera se podría ayudar al estudiante a llegar a su zona de desarrollo proximal para esta habilidad importante del lenguaje. • Se hace evidente también que los estudiantes procedentes de otros lugares y caracterizados como población flotante a causa del traslado constante que tiene sus familias, les costó más trabajo participar y entrar en sintonía con las dinámicas de la clase. Lo anterior es una variable difícil de modificar por parte del maestro y que influye de manera negativa en cuanto a los procesos de aprendizaje, pero sus experiencias son aprovechadas para las dinámicas de la clase. 	<p>tortugas son más rápidas en el agua que en la tierra” D1 las tortugas entierran en la arena a los huevos.</p> <p>E3 dice ¿en verso?</p>
--	---	---

SESIÓN 3		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Una de las estrategias organizacionales sobre el ethos en el aula según James McKernan son los grupos pequeños y en el caso de la metodología Escuela Nueva, se aprovecha los diversos niveles existentes para nuevas agrupaciones. En ésta sesión, se organizaron en cuatro mesas de trabajo con estudiantes de cada grado, lo cual permitió una dinámica diferente de trabajo y aprendizajes, participación de nuevos estudiantes y la inclusión de un líder que apoyara la dinámica de la clase y fuese un modelo en las mismas a pesar de la cantidad de estudiantes, es decir, aunque no todos los pequeños participaron, se lograba observar su interés en la realización de las tareas, guiándose por los demás. Sin embargo, la atención por parte de los estudiantes se logra por dos horas, y los momentos de la clase se extendían a causa de la metodología participativa, por ende, es importante medir los niveles de participación de manera que todos lo puedan hacer, también, para que la maestra evite levantar la voz. Por otro parte, la narrativa es el texto por excelencia de los estudiantes porque les permite compartir sus historias reales de vida, escuchar las de sus compañeros y las leídas en los textos para aprender de ellas, y al leer dos versiones de la fábula “La gallina de los huevos de oro” la escrita en verso es de mayor agrado por la utilización de los juegos de palabras, sin embargo, sus presaberes no van más allá de las enseñanzas que les dejan los textos narrativos, no obstante, se logró evidenciar en la sesión el interés que surge en los estudiantes por otros textos como el de tipo científico, que les den explicaciones a diversas dudas tales como la vida en otros planetas. Lo anterior evidencia la motivación estimulada en los estudiantes por la lectura de otros textos de contenido diferente al narrativo y se avance a lecturas de tipo científico. En cuanto a los recursos didácticos llevados al aula, los organizadores gráficos juegan un papel importante para las nuevas formas de aprendizaje, ya que representan de manera visual y preparan un mapa general del saber que ya poseen los estudiantes y del nuevo por asimilar. Tal es el caso del CQA, que les permitió a los estudiantes exponer sus presaberes con respecto al tema y sus expectativas, del mismo modo, los textos multimodales acompañan al texto escrito y permite una mejor comprensión de la temática. Una estrategia llevada al aula significativa y novedosa propuesta por David Cooper para el aprendizaje de vocabulario, fue “Mi Banco de significados”, para la cual los estudiantes hicieron un cofre para recopilar tantos conceptos como pudieran a lo largo de todos los talleres, de este modo, los estudiantes descubrían significados a partir de claves 	<p>B3 “profesora yo me fui al centro un día con mi mamá y nos encontramos \$50.000”</p> <p>E1 “profe y las personas tienen que dar recompensa”</p> <p>E1 “sirve para contar lo que a uno le sucede” A2 “para preguntar”</p> <p>E3 “para narrar las cosas que a uno le pasan”</p> <p>D2 “para conocer profe, para imaginar”</p> <p>B3 “para las cosas importantes”</p> <p>E3 “del género narrativo”</p> <p>E4 “un esquema mental”</p> <p>C2 “profe y ¿hoy vamos a ver videos?”</p> <p>E1 “profe ¿recuerda cuando leímos el mito de como se hizo el oro? Que un niño lanzó una piedra al sol y se convirtió en oro”</p> <p>D1 “también comparte un mito chibcha”</p> <p>E1 “dice que todas</p>

	<p>contextuales como definiciones directas, yuxtaposiciones, sinónimos y antónimos, así se evitó el uso del diccionario y se dejó como última opción. Otra estrategia innovadora para esta sesión fue la de llevar no uno sino varios textos al aula que tuviesen relaciones semánticas entre ellos, atendiendo así a la evidencia contemplada en el estándar de la prueba saber de lenguaje para el grado tercero sobre la comparación de textos, a partir de la cual, los estudiantes al interior de cada mesa de trabajo debían establecer relaciones de sentido para la lectura asignada, las cuales eran compartidas en un ejercicio de diálogo, paso a seguir, se hallaban posibles campos semánticos que permitieran el encadenamiento textual y de éste modo generar hipótesis globales sobre su contenido y para esta dinámica afirma Frida Díaz “las lecturas compartidas son actividades valiosas habilidades y estrategias lectoras de alto nivel” y entre más acervos textuales tenga el enunciario, podrá comprender más fácilmente lo que lee y podrá moverse en los tres niveles de lectura desde diferentes ejercicios. En cuanto a las guías de Escuela Nueva, la maestra extrajo algunas lecturas que fueron significativas para desarrollar la habilidad comparativa, en ellas se encuentran escritores como Tomás Allende, Ricardo Carrasquilla y León Tolstoi y otros autores latinoamericanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a los elementos de transtextualidad, los paratextos como el título y la imagen facilitaron la comprensión lectora y las relaciones de contenido entre los textos, además reconocieron la facilidad de identificar la estructura narrativa en fábulas, leyendas y mitos; con respecto a la parábola, su importancia radicó en analizar elementos estructurales narrativos, que fueron difíciles de identificar para los estudiantes pues más allá de creencias religiosas y aunque surgieron algunas reflexiones sobre las acciones incorrectas de representantes de las iglesias a nivel general, el dialogo en torno a ella se dio para encontrar su estructura narrativa y la información global del mismo. La lectura compartida y el cuadro paralelo fueron clave para comparar los cuatro textos, a partir de elementos estructurales narrativos, tipología textual y campos semánticos, los estudiantes encontraron relaciones entre la fábula y la parábola por su narrativa y sus diversas enseñanzas. 	son historias D1 “profe, son del género narrativo”
SESIÓN 4		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL	<ul style="list-style-type: none"> • Se confirma aún más que para proyectos de aula, la organización en mesas de trabajo con estudiantes de diversos grados hace que el líder en este caso, el estudiante del grado mayor tome un lugar importante que es respetado por los pequeños, del mismo modo, la mayoría se concientiza de la dinámica de grupo en 	D1 “profe como se leen” E1 “como se escriben, cuando los hicieron, de que se

<p>APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<p>la cual, las acciones de cada uno les afecta o beneficia, entonces, todos hacen su esfuerzo porque su equipo de trabajo funcione, además, los estudiantes con dificultades se benefician de los aprendizajes ya que reciben orientación de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los presaberes de los estudiantes tenían que ver con textos que pertenecen a este género, sin embargo, estuvieron muy participativos gracias al propósito expuesto en la clase y todo lo que se aprendió con el anterior género, de este modo, participaron con sus deseos de saber principalmente los de grados mayores, de igual manera y gracias a ese modelado, los más pequeños participaron con dudas sobre “A1: cómo se siente profe” lo cual deja ver la expectativa de saber que le generará este tipo de textos. Las estrategias y actividades que la maestra llevó al aula fueron muy acordes al objetivo y dejaron ver una secuenciación de las diversas habilidades que iba a desarrollar en los estudiantes. Al iniciar el cuadro CQA permitió reflexionar sobre sus presaberes y partir de ellos para estructurar los nuevos aprendizajes, tal y como lo indica el aprendizaje significativo de David Ausubel, donde las estructuras del alumno se deben interconectar con el nuevo conocimiento que va a adquirir el estudiante con total motivación y disposición, por ende, es importante afirmar que el género lírico deja ver una sensibilidad importante para el desarrollo de las actividades, porque está manifestando sus emociones y ello le permite un aprendizaje significativo. El taller de escritura literaria fue un acierto importante para desarrollar el gusto por el arte literario, sin embargo, las figuras literarias más usadas fueron la metáfora y el símil o comparación. • Con respecto a los intereses de los estudiantes, se observó que tienen un especial agrado por los escritos en verso debido al juego de palabras y el ejercicio que se debe hacer para encontrar las rimas adecuadas, proceso que les fue un poco difícil al ejecutarlo, además, los estudiantes de manera constante utilizan el concepto de Dios como ese ser que está presente en todo, tal y como lo muestra la evidencia en la cual la maestra solicitó ayuda para una corrección del siguiente símil “vas detrás de mí como” E2 responde Dios profe. Se puede inferir de este modo que la mayoría de los estudiantes de grados mayores se mueven en los tres niveles de lectura pues no se dan de manera lineal, excepto el ejercicio de argumentación del que hace falta especificar en el aula. Los pequeños se benefician de ello al desarrollar las actividades de manera grupal. Los aprendizajes emergen con la tipología textual superestructura y función del texto, forma de escritura y dialogicidad entre los textos. • El cuadro de superestructura comparativa y la guía de subrayado son esquemas funcionales para encontrar lo que Fabio Jurado llama vasos comunicantes en las 	<p>trata”</p> <p>A1 “cómo se siente profe”</p> <p>D1 “profe ¿nos la lee?” D1 en su silla empieza a representar con sus gestos la letra de la oda.</p> <p>C1 “cuando crucificaron a Dios”</p> <p>D1 “en la biblia profe”</p> <p>D3 “himno profe”</p> <p>D1 “que el uno es antiguo y el otro es más nuevo”</p> <p>D1 “se canta, no hay otra palabra”</p> <p>D1 “cuatro versos, muy bien, pero puede llevar más o menos versos”</p> <p>B2 “lenguaje corporal”</p> <p>E2 “estructura textual”</p> <p>E3 “profe eres tan bella como una estrella”</p> <p>D1 “la hermana de Eider parece una muñequita los ojos son verdes”</p> <p>D4 “ojos de cristal”</p> <p>E1 “la encuentra y la lee,</p> <p>D1 “vuélvalo a leer”,</p>
---	---	--

	<p>obras pues mediante el análisis de campos semánticos, estructura textual, organización de la información y vigencia del texto, los estudiantes ponen a dialogar a los textos, los ubican en un tiempo y en un lugar e intentan obtener de ellos el mayor conocimiento posible teniendo en cuenta su contexto. De lo anterior, los estudiantes lograron hallar diálogos con la historia de la crucifixión cuando la maestra entonó una estrofa del himno nacional. Hubiese sido valioso buscar en un evangelio de la biblia donde se hable de la muerte de Jesús y compararlo con el poema, aquí se podía hablar de lo que Gerard Genette describe como Hipotexto e hipertexto, siendo la Biblia el más antiguo y el poema del autor Rafael Núñez el hipertexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Finalmente, la maestra se dirige a los alumnos con un lenguaje afable y de fácil comprensión ya que les habla desde sus experiencias propias y eso permite un mayor acercamiento, demuestra además cariño hacia ellos cuando hace contacto y compromiso con sus aprendizajes, los motiva al logro de los objetivos y realiza un seguimiento al aprendizaje donde se observa tanto el elogio dado a quienes hacen aportes de manera constante como la motivación a quienes no lo hacen de manera frecuente. Además, la técnica del modelado es usada de manera constante por la maestra ya que orienta a los estudiantes y permite una mayor participación y ejecución en los ejercicios 	<p>D1 “profe, el reino de Dios” E3 “profe lo va a guardar por muchísimo tiempo” E1 “profe la oda tienen poquitas estrofas y el himno tienen más.</p>
SESIÓN 5		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y</p>	<ul style="list-style-type: none"> En la elaboración de configuraciones didácticas, las formas de organización en el aula son un elemento clave para el logro de los objetivos, así lo afirma James McKERNAN en el prontuario que propone como puntos de vista a considerar en la observación del aula, más aun en Escuela Nueva donde emergen múltiples maneras de agrupar a los estudiantes y de acuerdo a ellas se logran desarrollar y potenciar las diversas habilidades, así como se observó en el análisis de la clase, donde los estudiantes se agruparon en cuatro mesas de trabajo con diversos grados al interior de cada una y este metodología de trabajo grupal despertó conciencia y responsabilidad ya que todos sus integrantes debían aportar y trabajar con disciplina para el logro mancomunado de los propósitos como un gran engranaje de conocimiento y la imprecisión de alguno los afectaba a todos. En las estrategias llevadas al aula por la maestra, los esquemas mentales permiten organizar la información a partir de los presaberes de los estudiantes escasos para el género dramático y de lo anterior se puede inferir que las diversas tipologías textuales enunciadas en los Lineamientos Curriculares y propuestas por autores de la didáctica de la lengua como Frida Díaz, Daniel 	<p>E1 “para organizar información. D1 “profe que es muy divertido” C1 “es para aprender” B3 “es gracioso” E3 “que uno remeda” B3 “tienen payasos” D2 “en el CQA hay unos mimos” B2 “profe no hablan, no arremedan a uno” D1 “¿profe tienen chistes? Sí , profe poesía, poesía no, E1 “profe lo que hay</p>

<p>CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<p>Cassany y David Cooper, este último quien los categorizó en dos grandes tipos de materiales: de tipo narrativo y expositivo; no son abordados por los maestros para el desarrollo de las diversas habilidades de las competencias en lenguaje. Lo anterior se evidenció en los saberes que poseen con respuestas como D1 dice, profe que es muy divertido, C1 es para aprender, B3 es gracioso, E3 que uno puede remedar. Sin embargo, el esquema CQA evidenció que los estudiantes se cuestionan en la temática sobre elementos importantes como las formas organizacionales de escritura, autores, tipos de textos y la función comunicativa, a pesar de no observarse un lenguaje técnico, sus afirmaciones fueron E2 como es, E1 como lo hacen, E2 como se escribe, B3 como lo hacen reír a uno, es decir, los estudiantes avanzan al nivel inferencial como la intención con la que se enfrenta al texto y si bien es cierto, para Daniel Cassany, “define tus propósitos” forma parte de las 22 técnicas para hacer lectura crítica, por lo tanto, se puede decir que los estudiantes preparan unos aspectos puntuales que esperan encontrar en los textos y lo anterior los aproxima también a este nivel propuesto en la investigación. Lo mismo ocurrió con el cuadro sinóptico, el cual permitió analizar la información contenida en el texto de manera global y encontrar los elementos que caracterizaban el guion teatral y para complementarlo participó un 70% de los estudiantes, a partir de la recuperación de la información implícita del texto, es decir, lectura inferencial. Igualmente, la utilización de la pregunta como tópico generador del pensamiento, facilitó un mejor desarrollo en las actividades de la clase a partir del aprendizaje cooperativo y colaborativo. En las actividades orales un 80% de los estudiantes participaban de una manera adecuada e independiente a diferencia de los momentos escriturales, donde se evidenciaba más acompañamiento por parte de los más grandes y de la docente, ahora bien, el sentido y significado que se les atribuyen a los textos son dispares para los grupos, entonces, se propuso extraer el significado más fidedigno guardando la distancia con el sentido, el cual puede ser divergente en cada quien. Del mismo modo, para David Cooper, el uso de materiales concretos, role playing y visitas programadas son otras formas de activar el conocimiento previo ya que permiten la presencia tangible, cercana y real del objeto del saber a partir de la observación directa, tal y como ocurrió con el personaje llevado al aula, es decir, el mimo y su muestra artística fue una experiencia significativa de aprendizaje que movió a los estudiantes hacia otros tipos e conocimientos les permitió vivir la experiencia con el mayor realismo posible, y durante todo el taller los estudiantes revisaron además saberes sobre gramática, verbo y sustantivo, pronombres y se insiste en que las guías para los grados pequeños deben ser más sencillas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra aborda ejemplos de la cotidianidad, así el aprendizaje se torna 	<p>en los eventos” E1 “es un texto que tienen lo que la persona debe decir en la obra” E1 “lo que debe hacer”, B3 “imitar” E1 ¿el lugar? E1 “debe representar el sentimiento de orgullo y los demás tratan de reconocer, todos dan diferentes interpretaciones, A2 “enamorada” B2 “emocionada, finalmente nadie lo logra, E4 “debe representar alguien que tiene sueño” E3 “debe representar una persona orando” E2 “debe representar una acción contar un chiste” D3 “tiene frío” D1 “trabajando” B3 “estatua profe” D1 “alegre, cortando” D5 “debe representar una situación donde le sucede algo fenomenal” B3 “encontró una moneda, muy bien”. D2 “debe representar</p>
--	---	--

	<p>funcional y real, más cercano al participar también de las actividades genera una atmosfera de confianza en una relación horizontal con los estudiantes, sin embargo, la presencia del conductismo está latente cuando se fomenta el desorden, ella se remonta a la nota la cual es muy importante para el estudiante y de este modo, logra regular la mecánica de la clase cuando los estudiantes no están atentos y ya ha realizado las pausas de descanso. Otro aspecto que impide una buena dinámica de clase es la ausencia de recursos por parte de los estudiantes, lo cual genera desorden en las mesas de trabajo, tal y como se observó en el análisis a partir del subrayado, los estudiantes no tenían colores y otros elementos necesarios, sin embargo, se buscó solución a través del compartir y ello no afectó el objetivo de la estrategia, puesto que identificaron la estructura del guion teatral usando un artefacto preferido para ellos como son los colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La elaboración de talleres a partir de los géneros literarios se convierte en la posibilidad de sensibilizar a los estudiantes hacia el gusto estético por la lectura como medio de exteriorización de sus pensamientos, sentimientos y emociones ya que permite abrir esos espacios de expresión en las personas para canalizarlos mediante el arte del lenguaje, las obras literarias y demás producciones orales y escritas. Otro texto que emergió para trabajar con los estudiantes a futuras investigaciones fueron las tiras cómicas. 	<p>cuando viene algo hacia él,” D3 “una culebra, bien” D1 “debe representar una buena acción” E3 “sirviendo café” B3 “bailando” C2 “ayudando a un abuelito, si, por que lo supo, porque lo está cogiendo de la mano”. D3 “debe representar una acción”, es un sustantivo, E3 una piscina, pero la M les indica que esperen los turnos y primero le den participación a los más pequeños.</p>
SESIÓN 6		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En aprendizaje cooperativo y colaborativo se convierte en una estrategia enriquecedora para las metodologías de configuraciones didácticas en Escuela Nueva, lo anterior se evidencia en los diversos saberes que emergen en la dinámica de clase por parte de los estudiantes de grados superiores, las cuales son punto de partida para los aportes de los más pequeños por la vía de la imitación o de las experiencias propias. • Entre las relaciones de transtextualidad propuestas Gerard Genette encontramos el paratexto “ constituido por la relación generalmente menos explícita y más distante”, y a partir de dos elementos como la ilustración y el título, el 60% de los estudiantes lograban elaborar hipótesis predictivas e inferencias lógicas en grados de complejidad, del mismo modo, al abordar los textos como tal, la explicación de la maestra, los diversos tipos de preguntas y las reflexiones de los estudiantes, permitían comparar la información de los textos y encontrar las diversas relaciones de semejanzas y diferencias a partir de la imbricación, es 	<p>E2 responde no, se va a disculpar, se arrepiente de lo que hizo, la maestra pregunta ¿será que ella lo perdona? si, responde E2.</p> <p>E2 “mi opinión” D1 “narrativo” E3 la “niña era traviesa, D2 pobre profe, D2 vieja, C1 no vieja no, la M indica que es</p>

<p>COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<p>decir, los estudiantes leían los dos textos y posterior a análisis semánticos, lograba ubicarlos en el esquema de superestructura narrativa para determinar sus conexiones, específicamente, los estudiantes de grados superiores lograban encadenar los dos textos en cuanto a la secuencialidad de los mismos cuando la maestra les preguntaba si el lobo de la segunda imagen le haría daño de nuevo a Caperucita E2 respondió con un no rotundo, se va a disculpar profe, ahora se arrepiente de lo que hizo, la maestra pregunta ¿será que ella lo perdona? si, responde E2. En esa dialogicidad, la mayoría de los estudiantes realizan ejercicios de análisis a partir de los elementos del texto narrativo referidos a los personajes y sus roles, las acciones y los momentos del texto, el autor y el tiempo cronológico de las historias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los textos llevados al aula, los estudiantes prefieren los textos multimodales por la combinación de sistemas semióticos de que dispone como el visual, gestual y el audio, además, resulta de gran apoyo cuando van a realizar más de una lectura. Sin embargo, para cualquier ejercicio de análisis transtextual, se debe escoger la versión que se ajuste al texto escrito que se va a comparar, tal y como se observó en la versión multimodal llevada al aula de Caperucita, tenía elementos similares de eventos con la nueva versión propuesta por Triunfo Arciniegas que la maestra leyó en voz alta para llamar la atención de los estudiantes y a partir de la cual, se realizaron ejercicios de intertextualidad e hipertextualidad. • Ahora bien, el uso de preguntas en los tres niveles de lectura con objetivos dialógicos y críticos se evidencian a lo largo de todos los talleres y para esta sesión, fueron organizadas por grupo de grados 1° a 3° y 4° a 1° para analizar las respuestas de los estudiantes. Lo anterior mostró una mayor participación de manera individual con ideas propias y dejó ver que en general recuperan información explícita del texto, específicamente, los de grados superiores logran hacer inferencias lógicas y la estructura textual del cuento. Del mismo modo, las preguntas intercaladas hacen conectar a los estudiantes con la lectura y comprender el tema, en el nivel inferencial se pregunta por la carta que no abrió Caperucita de Triunfo y una estudiante de quinto grado respondió E1 porque no le importaba, dando cuenta de las intenciones que el texto sabe guardar. • De este modo, el producto escritural se constituyó en un eslabón importante que unió la cadena de saberes desarrollados a lo largo de la secuencia y le permitió a los estudiantes planear un ejercicio intelectual donde debía poner en juego sus presaberes, el nuevo conocimiento y sus experiencias, así, a partir del intertexto y el hipertexto, la maestra y los estudiantes se dieron a la tarea de trazar un plan de escritura hacia la producción de una fábula desde el hipotexto “El Renacuajo 	<p>una niña, la que es vieja es la imagen la ropa, la M pregunta por la cara que tienen la niña, E1 miedo, si del peligro</p> <p>E2 vivía en el bosque, E1 se veía que hacía tiempo no comía, luego vuelve con el grupo hasta 3° y pregunta ¿Qué tipo de texto es? C1 “una fábula, no” B2 “responde cuento, a qué genero pertenece A1 lírico, no, B2 narrativo, sí señor, luego al otro grupo le pregunta sobre la estructura,</p>
--	---	--

	<p>paseador” del autor Rafael Pombo. Para lo anterior, la versión multimodal de la fábula del sello Toy cantando, la cual se presenta tal y como se recita en verso y con todos los personajes de la historia original, fue proyectada como ejercicio comparativo con resultados de alto impacto motivador gracias al acompañamiento de los elementos semióticos visuales y de audio, desde el cual los estudiantes respondieron de manera positiva a la propuesta, es decir, a partir de una experiencia similar al ocurrido al personaje Rin Rin, los estudiantes compartieron una experiencia propia para transformarla en fábula y conectarla a la versión original</p>	
SESIÓN 7		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proceso escritural emergió de esta propuesta como un producto que le permitió a los estudiantes poner en juego las habilidades y los diversos saberes abordados en los talleres, siendo conscientes del alto grado de complejidad que este proceso requiere, sin embargo y pese al poco tiempo de disponibilidad para el ejercicio, se aludió al enfoque por contenidos de Daniel Cassany y tres dimensiones estructurales mencionadas por la Doctora Frida Díaz refiriéndose a autores como Cassany, Hayes y Flower y Morales entre otros. En términos generales, los tres procesos abordados fueron: la planificación, llevada a cabo a partir de los subprocesos de intención comunicativa, búsqueda de información y determinación del género, posteriormente, se llevó a cabo la segunda etapa llamada textualización a partir de los subprocesos referenciación, lineación y aplicación, donde los estudiantes escribieron una segunda versión y fue evaluada a partir de la coevaluación, finalmente, la revisión en la cual los estudiantes fueron evaluados y orientados por la maestra, para llegar así a la edición del texto final. Cabe resaltar los hallazgos generales encontrados: En el proceso escritural de una fábula, los estudiantes utilizan la anécdota como primer acercamiento al texto, posteriormente, le van incluyendo los elementos característicos de la misma, del mismo modo, un esquema importante que ayudó al estudiante a organizar y planear su texto fue el mapa de la historia propuesto por David Cooper y además, les ayudó a ubicar a seleccionar los elementos del texto narrativo, organizar la información a partir de las secuencias de acciones o procesos (hechos, eventos, pasos, momentos, etapas e instrucciones) hallar campos semánticos y la relación de los distintos elementos que integran el texto narrativo. El proceso de revisión final se hace complejo por la cantidad de estudiantes y la limitante de tiempo, sin embargo, la maestra orientó de manera individual a cada estudiante y les dio unas indicaciones generales, guardando el 	<p>E2 para escribir mejor el texto.</p> <p>D1 “profe para planearlo bien”</p> <p>C1 “para no confundirnos”</p> <p>D2 “para organizarlo”</p> <p>A3 responde que nos e queda en la casa de las primas, luego, los estudiantes reconstruyen la historia.</p> <p>B2 “profesora eso no lo escribió usted”,</p> <p>D3 “la trae del computador profe”</p> <p>D2 “profe no le quedó la letra, es por la letra a yo también, la M pregunta sobre lo que más les gustó de la fábula de ella,</p> <p>C1 cuando la ranita se para sonámbula,</p> <p>D2 cuando se cayó del camarote, lpara</p>

<p>CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<p>nivel de desempeño de cada uno. Al analizar el texto final por la maestra se encontró que el 100% de los estudiantes relacionaron los elementos del paratexto tales como título e ilustración con su producto escritural, del mismo modo, tuvieron en cuenta los elementos de la estructura narrativa de la fábula tales como los personajes, el escenario y la personificación, a diferencia de la superestructura textual que en los grados superiores logró evidenciarse en su totalidad, en los grados primero y segundo solo un 30% lograron estructurarlo. En cuanto al uso de rimas un 35% de los estudiantes logró rimar algunas palabras y la cuarta parte organizó en verso algunas oraciones, a diferencia del uso de conectores, que el 98% utilizó de acuerdo al grado. Con respecto a los elementos de intertexto e hipertexto el 100% de los estudiantes logró poner en diálogo los dos textos y producir una nueva versión en donde se evidencia el travestimiento textual y finalmente, en la sintaxis y la estética del texto el 55,5% tuvo en cuenta este aspecto gracias a indicaciones de la maestra. En términos generales se logra en gran medida el objetivo de la propuesta para el producto textual en el cual se logró tomar elementos del primero llamado hipotexto y se logró la imbricación con la nueva versión elaborada por los estudiantes. La maestra y su directora de colectivo hicieron también el ejercicio, produjeron un nuevo texto en verso a partir de la versión original.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre los intereses de los se encuentran los textos en verso, sin embargo, el ejercicio escritural elaborado por la maestra no fue del todo creíble, pues los estudiantes esperaban ver el trazo propio de ella, lo anterior deja ver el escaso o nulo contacto que tienen con la tecnología y que la maestra tuvo que explicarles la utilización del computador para digitar su texto. A pesar de ello, resultó significativo para los estudiantes ver el ejercicio elaborado por la maestra, y ello los alentó a la producción escritural. • Del mismo modo, se dio a conocer el concepto de 4 tipos de argumentos propuestos por Antoni Weston: autoridad, ejemplificación, causa – efecto, deductivos, que los estudiantes debían reconocer y utilizar para defender sus ideas con criterios sólidos, como se ha observado a lo largo de la secuencia, y los más utilizados eran los deductivos, ejemplificación y causa - efecto. Además, los estudiantes abordaron el concepto de conector como esa palabra que une dos ideas y que fue utilizada en diversos grados de dificultad por todos los estudiantes para mostrar una lectura continua y coherente. • El proceso de coevaluación le permitió a los estudiantes asumir roles de evaluadores al revisar el tema e identificar si cumplía con los elementos propuestos, del mismo modo les ayudó a comprender los que le hacen falta al suyo propio y la responsabilidad de ser el evaluador del texto de su compañero 	<p>planear</p>
---	--	----------------

	que merece respeto y una adecuada corrección.	
SESIÓN 8		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La estrategia de organización por mesas de trabajo con diversidad de grupos propició en los estudiantes un mayor grado de responsabilidad y cooperación, pues la dinámica de la clase es 100% participativa y los alumnos deben estar muy atentos a los diálogos que emergen de acuerdo a la temática para realizar los ejercicios escritos, además, no hay una guía que en la mayoría de los casos es un instrumento para mantener el orden en el aula, por ende, ellos han logrado un mayor grado de concentración y disposición para el logro de los aprendizajes. En cuanto al ejercicio de dialogo entre textos y acudiendo al subproceso “compara textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido”, los estudiantes de grados superiores logran hacerlo a partir de las secuencia de eventos, acciones y características de los personajes, sinonimias entre los campos semánticos, del mismo modo, los ejercicios anteriores de comparación realizados en los talleres han sido una orientación significativa para los más pequeños, quienes se apoyan en ellos para emitir su opinión. Por ende, la selección de la literatura para desarrollar la habilidad de comparación debe ser muy minuciosa y acertada para que se pueda explorar al máximo y potenciar ésta y otras habilidades que emerjan en la práctica, tal y como sucedió al comparar la fábula de “La hormiga y la cigarra” frente a la parábola “La hormiga y el perezoso”, desde las cuales se pudo realizar un análisis estructural sencillo por palabras y oraciones, para fortalecer los acervos textuales, hallar los campos semánticos, jugar con los sinónimos y prefijos en las estrategias de vocabulario para llenar el racimo asociativo, el cual logró integrar y evidenciar las diversas relaciones de sentido y significado entre los dos textos. Por lo tanto, es importante que el maestro conozca muy bien los textos que lleva al aula, para que pueda aprovecharlos en gran manera. Con lo anterior, y para implementar en el taller el concepto de metatexto expuesto por Gerard Genette, la maestra les propuso a los estudiantes la elaboración de una reseña enmarcada en los textos argumentativos, la cual le permitió a los estudiantes acudir a los paratextos que tenía en la guía, resumir la historia, exponer su punto de vista frente al contenido de la misma dando un argumento, actividad que fue compleja para los estudiantes pues se les facilita darlos de manera oral pero al tener que escribirlos, se bloquean de laguna manera, finalmente debían hacer un comentario para el texto teniendo en cuenta que el autor ya murió, entonces los estudiantes proponen nuevas versiones, cambios de situaciones y personajes. 	<p>D1 “profe la de la liebre y la tortuga” D1 profe, al del zorro y el puercoespín que pasaron por la televisión, la M dice y en que se parecen” E2 “en que las dos apuestan carreas” D4 “que los dos eran iguales”, C1 profe que se burlaban del otro, muy bien, los estudiantes dieron además algunas diferencias,</p> <p>E1 “una cigarra profe y unas hormigas” D2 “la cigarra celebraba mientras que las hormigas buscaban alimento” con las versiones que conoce hambre, qué no tenía comida, D2 “porque las hormigas todos los días trabajaban para el invierno, ella no, E1 “que él era muy perezoso, y el final que dice, cuando la cigarra fue a pedirle comida a la hormiga</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a uso de argumentos, la maestra les socializa a los estudiantes cuatro tipos: de ejemplificación, de autoridad, de causa y deductivos, y los estudiantes intentaron emitirlos, logrando el uso de algunos, sin embargo, se recomienda para una posterior aplicación, hacer un taller con los diversos tipos de argumentos para que los estudiantes los identifiquen y de esta manera aprendan a elaborarlos. • El uso de diversas ilustraciones fortalecen los aprendizajes porque relaciona la información en doble sentido, es decir, la imagen y el texto, a partir de los dos canales, se favorecen en mayor grado los aprendizajes; para el caso, los estudiantes lograban hacer inferencias, hipótesis predictivas y descubrir diversas características de los personajes que no son evidentes en el textos, es decir, una ilustración como estrategia antes de la lectura apoyada en preguntas, logra explorar el contenido del texto en los tres niveles, literal, inferencial y crítico-intertextual. En cuanto a los textos llevados al aula, la fábula era conocida por los estudiantes en su mayoría en programas de televisión, pero no habían tenido contacto con el texto, por ende, fue valioso llevarla al aula inicialmente a través de un video que contenía la secuencia de los eventos pero los personajes no hablaban, el enunciador era alguien que la estaba recitando en verso, siendo esta escritura de gran interés para los estudiantes, además, propició un mayor número de acervos textuales, de este modo, aunque la parábola no era conocida por los estudiantes, lograron comprenderla de una mejor manera. • Del mismo modo, es importante enfrentarse a los actos de lectura teniendo en cuenta el propósito o la habilidad que se desea obtener, en ocasiones, los estudiantes no saben qué hacer con el texto que leen y les resulta una actividad sin sentido, para el caso, la maestra les solicitó revisar de nuevo el texto para identificar palabras desconocidas y así hallar campos semánticos que logran conectarla con el proverbio. 	<p>D2 “para que no trabajó” D3 “prefiere la lección que le dio la cigarra D D3 “responde porque es una lección aprender del error, cemos caso, C2 “profe uno aprende amontar bicicleta cayéndose” D2 profe yo un día me monté en una moto vieja y había una culebra, la M dice y ¿alguien le dijo que no se montara en esa moto vieja? D3 “porque es una lección aprender del error”</p>
SESIÓN 9		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, los grados superiores logran recordar los nombres de los esquemas trabajados y su funcionalidad, los estudiantes más pequeños comprenden la funcionalidad de los esquemas en la práctica, del mismo modo, las ilustraciones representacionales constituyen una fuente de elaboración de hipótesis predictivas e inferencias lógicas a partir de lo que observan y pragmáticas desde sus presaberes. Al solicitar a los estudiantes 	E1 “profe el que tienen la túnica es amable, los otros lo ven y no le ayudan” D1 “que se debe ayudar a los demás”

<p>ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.</p>	<p>describir a los personajes en las ilustraciones, la mayoría lo hace de manera literal pero, se cuestionan sobre los artefactos personales que utilizan, solo una estudiante que evidenció hacer lectura crítica en la prueba diagnóstica, se detuvo en las actitudes de los personajes en la imagen y al producir la versión sin leer el texto, logró acercarse a la original, tal y como se observa en la respuesta E1 profe el que tienen la túnica es amable, los otros lo ven y no le ayudan. Lo anterior indica que la estudiante es acertada al hacer hipótesis predictivas e inferencias sobre las ilustraciones, y la actividad de organizar las ilustraciones y el contacto con ellas le permitió recordar una historia bíblica que le había contado la mamá, luego la compartió al grupo y de este modo, se acercaron un 95% a la parábola. Ahora bien, con respecto a la escritura de los dos textos llevados al aula, un 80% de los estudiantes diferencian la prosa del verso y se refieren a este último con conceptos técnicos, pues la elaboración de la red semántica se hizo renglón por renglón y los estudiantes hablaban de líneas de versos. Ahora bien, es interesante observar el diálogo que emerge al interior de las mesas de trabajo donde todos aportan desde sus presaberes y los aprendizajes adquiridos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes identifican las ilustraciones o textos que tienen que ver con la vida de Jesús o con historias bíblicas, y tienen sobre él, el concepto de una persona buena que sufrió en la tierra, sin embargo, el ejercicio comparativo permitió separar las creencias religiosas de las nuevas situaciones a las que se enfrenta las personas en la cotidianidad, pues la parábola del Buen Samaritano les dejó reflexiones como ayudar desinteresadamente, a diferencia de la fábula “El lobo y la cigüeña”, en donde notaron que esa ayuda no debe dársele a cualquiera, tal y como se observa en las siguientes respuestas E1 no ayuda por miedo profe, D1 profe, se hacen los enfermos para agarrarlo a uno, es decir, la fábula transforma una reflexión antigua y la modifica a una necesidad de aprendizaje más real y actual, lo anterior responde al enfoque sociocultural, pues, los niños se han dado cuenta por los diversos medios de comunicación las situaciones difíciles que les han sucedido especialmente a los niños. • El momento escritural anterior a la lectura de la parábola a partir de sus ilustraciones resultó una excelente estrategia para la competencia escritora, a partir de la cual los estudiantes elaboraron hipótesis predictivas, inferencias lógicas y pragmáticas en un nuevo texto elaborado por ellos, guardando la estructura narrativa con enseñanza y en la que todos participaron con diversas ideas, a partir de ello, los estudiantes concluyen que un ejercicio de lectura crítica es analizar el hipotexto y reescribir un hipertexto, en los que se pueda evidenciar sus semejanzas y diferencias. • Por otra parte, en cuanto a las estrategias de enseñanza, la imagen en 	<p>sin pedir plata”</p> <p>D2 “que no se deben cobrar los favores”</p> <p>E1 “que uno debe ayudar a las personas pero se debe tener cuidado a quien se ayuda”</p> <p>E1 “por miedo profe”</p> <p>D1 “profe, se hacen los enfermos para agarrarlo a uno”</p> <p>E1 “en los dos se ayudan, los dos dejan enseñanza, los dos son primitivos, en los dos hay un paciente, en los dos se recuperan, diferencias, en el uno son animales y en el otro son personas, en el uno está ahorcado y en el otro está golpeado, en la primera es el desierto y en la otra es el bosque”.</p> <p>D1 “hay heridos. Diferencias, en una animales y en la otra personas, una es parábola y la otra es fábula, en la una es en el bosque y en la otra es en el desierto.</p> <p>E3 “representación, semejanzas, en los</p>
--	--	---

	<p>movimiento es llevada al aula posterior a un ejercicio escritural, por lo tanto, como texto multimodal logra afianzar la comprensión global del texto, del mismo modo, la maestra realizó un ejercicio de vocabulario por claves contextuales y logró obtener del texto las palabras desconocidas y ellos debían relacionarlas de acuerdo al significado en el texto o con su enciclopedia, lo anterior potencializó la comprensión lectora de los estudiantes y ganaron acervos textuales, analizaron y encontraron la secuencia de los eventos de la historia. Del mismo modo, la elaboración de una red de vocabulario que puede ser útil para activar información previa u organizar la información existente, fue una estrategia significativa para organizar la información del texto posterior a la lectura, es decir, los estudiantes relacionaron las ideas del texto a partir de conceptos o campos semánticos y aunque es elaborada entre todos, el manejo de las red debe ser elaborado por ellos, sin embargo, es necesario determinar una categoría verbales para la red. (sentimientos, personajes, campo semántico, vocabulario) Aunque la maestra se propuso una red semántica, también incluyó secuencia de eventos lo cual hizo compleja su realización, sin embargo, enfrentarse a la red resultó significativo para los estudiantes en cuanto vieron el producto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los argumentos que utilizan los estudiantes en el texto escrito son de autoridad sobre los textos que han leído y de tipo deductivo, del mismo modo, el diálogo oral con los dos textos genera en los estudiantes el hallazgo de semejanzas y diferencias que son comparadas también con las experiencias cotidianas, de este modo, ellos generan que los textos se conecten entre sí y lo hacen a partir del análisis del espacio, los personajes, los eventos, estructura y tipología textual, época de escritura, situaciones de los personajes y sus emociones que los hacen similares o diferentes, ahora bien, la estrategia de un cuadro por grupo permitió una socialización que enriqueció los aprendizajes. 	<p>dos hay enfermos, miedo, ayuda, encuentran los enfermos Diferencias, en una es parábola y en la otra es fábula, en una cobran y en otra no, en una atracaron y en la otra no, en una se alentó rápido y en la otra quedó en la cama. E2 “semejanzas, en el espacio, en los animales, en el título, que las dos tienen título, en los personajes malos, en las dos hay casas, hay personas buenas. Diferencias, en el uno hay un lobo en el otro hay un burro, en el uno hay un desierto y en el otro hay un bosque.</p>
SESIÓN 10		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que a los estudiantes se les hable con conceptos técnicos sobre las relaciones transtextuales, al ser interrogados sobre el tema no dan respuesta, pero en la práctica se evidencia las diversas estrategias que se han implementado para que encuentren la dialogicidad entre los textos y los esquemas han sido una estrategia de aprendizaje importante para lograrlo. Del mismo modo, los tres niveles de lectura son tenidos en cuenta durante las sesión con el objetivo de que estudiante comprenda el grado de dificultad que van adquiriendo los textos que lee y que puede obtener la mayor información posible del mismo, así, orientarlo a ejercicios metacognitivos de mayor exigencia que 	<p>D4 “que hay que enseñar a compartir” D4 “vemos la paja en el ojo ajeno y no vemos la viga en el nuestro” E1 “profe que uno no debe criticar a las demás personas sino mirarse primero”</p>

<p>ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.</p>	<p>puede lograr si avanza en los procesos lectores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a la estrategia de dividir la fábula “La pava y la hormiga” en fragmentos con sentido propio, fortaleció las habilidades de análisis global de la información, se identificaron intenciones, propósitos y perspectivas para proponer un título y una reflexión, además, los estudiantes hicieron lectura grupal y dejaron a un lado un poco la imagen en movimiento, además, al enseñarles las imágenes de la fábula y la lectura de la maestra, generó una mejor comprensión lectora. Lo anterior generó que cada integrante del grupo se interesara por la historia y pudo participar en la exposición nuevos estudiantes, sin embargo, es importante para este ejercicio escribir las versiones de las moralejas para luego compararlas, porque finalmente la versión original se tuvo en cuenta para hacer el intertexto. Del mismo modo, a pesar de que los estudiantes ignoraban que se trataba del mismo texto, intentaron organizarlo a partir de una secuencia de eventos, y el diálogo tenía que ver con la estructura que tienen el texto narrativo, pero solo hallaron el inicio, porque tenían la idea de tener diferentes historias relacionadas entre sí, sin embargo, el ejercicio les ilustró que una historia puede tener varios eventos entre sí pero deben ir concadenados de manera que la secuencia de eventos genere una idea final. • Se hacen evidentes los presaberes religioso de los estudiantes en sus opiniones sobre los textos bíblicos, las historias son narradas o leídas desde sus hogares, sin embargo, son flexibles frente a otras reflexiones que suscitan de los diálogos, al comparar una enseñanza de Jesús con una situación de la cotidianidad. Por otra parte, el análisis realizado a los textos a partir de preguntas y esquemas, generan los acervos textales que los estudiantes deben atesorar para enfrentarse al medio, pues teniendo claridad sobre diversos conceptos el estudiante logra empoderarse del lenguaje y utilizarlo como herramienta fundamental para expresarse y opinar. • El cuadro paralelo es un esquema valioso para organizar la información y al ubicar los dos textos, se pueden analizar sus relaciones dialógicas, sin embargo, es importante determina las categorías de análisis para que no limiten el ejercicio comparativo, así como se observó en la sesión, estuvo ausente el análisis de la enseñanza o moraleja a partir de la cual la autora del texto dejaba ver la intertextualidad, por ende, fue tenido en cuenta gracias a las preguntas en los tres niveles 	<p>D5 “una pava se iba a comer una hormiga” D1 “la hormiga se subió a un árbol y le gritó que por que se come a las hormigas si eran tan trabajadoras” D1 “que no nos debemos aprovechar de los demás” D1 “un señor dejó la puerta abierta y se salieron la pava y sus polluelos y se fueron al bosque y se toparon con una hormiga que estaba en un palo, D1 “que la pava fue inteligente porque vio el corral abierto y se salió. C1 “es una pava que todo el mundo se la quería comer” E2 “profe yo decía que era esa”.</p>
---	--	--

SESIÓN 11		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>2. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>3. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> Al realizar un primer acercamiento al autor a partir del texto, los estudiantes realizan inferencias en cuanto al análisis del personaje y como este es descrito en el texto, además de identificar la forma de estructuración de la información que para este caso está presentada en verso. Luego, cuando la maestra les enseña tres imágenes de autores, los estudiantes eligen a Rafael Pombo como el autor del texto “La pobre viejecita” debido a la similitud de redacción con la fábula en verso ya analizada “El Renacuajo paseador”, además, surgieron inferencias pragmáticas de estudiantes que ya habían tenido contacto con el texto y mostraron tener mayores acervos textuales para comprenderlo. En cuanto al desarrollo de la lectura crítica partir del mundo del autor, resultó acertado llevar al aula la biografía como texto expositivo, pues por un lado, los estudiantes obtuvieron información general de la vida el autor y por otro lado, lograron emitir argumentos de autoridad a partir de la información encontrada en el texto, el cual fue llevado al aula a partir de una estrategia basada en el rompecabezas de Jigsaw, en la cual el texto se divide en tantos fragmentos según los grupos en este sentido para no entregar el texto completo, así, los fragmentos se van leyendo al interior de cada grupo y luego un grupo de expertos los organiza teniendo en cuenta la cronología y los diversos eventos. Esa estrategia propició un aprendizaje cooperativo y colaborativo, además, permitió un acercamiento a la vida del autor para comprender la manera en que estructuró la información. Posteriormente se lleva una guía a los estudiantes para identificar el mundo del autor a partir de cuatro técnicas que propone el autor Daniel Cassany: identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata el autor y descubre lo oculto; y con la orientación de la maestra, la mayoría de los estudiantes lograron identificar diversas intenciones en cuanto a la descripción del personaje, la forma de escritura y los intereses del autor a partir de las ideas del autor encontradas en la biografía. 	<p>E1 “para enseñar a ser obediente” E2 “para ser un inventor” D3 “para conocer nuevos textos, muy bien” E3 “profe esa es la pobre viejecita” E1 “que no tenía nada que comer” E2 “triste” E1 “profe decía que ella no encontraba nada que comer, bien, y ellos (señalando las personas en la imagen) como están ellos, C2 “y los criados felices porque la abuelita les da plata, o les paga” E3 “como doña Margot, no, dicen todos, ella no tienen plata” E2 “doña Ana profe, era rica”</p>
SESIÓN 12		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> El texto bíblico tiene un significado y sentido especial para los estudiantes, y a pesar de ser analizado en cuanto a su evento y estructura textual los estudiantes imprimen el aspecto religioso. Sin embargo, a partir de la ilustración que acompaña al texto inicialmente, se logró conectar esos saberes al contexto del 	<p>E1 “un señor está tirando semillas y unas caen en zarzas otras en piedras otras</p>

<p>APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<p>estudiante a partir del cual, lograron relacionar la temática con las experiencias desde su entorno, con respuestas significativas ante las personas cercanas que se dedican a esta labor D2 nuestros papás, E1 nuestros abuelos, E2 en mi casa siembran pasto para el ganado, A2 mi papá siembra mazorca, B4 habichuela, B2 tomate y frijol, C2 cacao y cilantro, A1 plátano, D2 mi mamá siembra guacas para las rellenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a las estrategias de aprendizaje, la ilustración dejó ver aspectos relevantes del texto, a partir de la cual, la historia se constituye en un complemento importante que la describe y la complementa, del mismo modo, generó la elaboración de hipótesis predictivas e inferencias pragmáticas o desde sus presaberes. Posteriormente, el uso de la imagen en movimiento como detonante para la lectura, potencializa los aprendizajes para comprender el texto acudiendo a la multimodalidad del mismo. Del mismo modo, resultó acertado para los estudiantes analizar el discurso textual a partir de la parábola, para pensar con los estudiantes en otras maneras de ingresar al texto y comprenderlo, y evidenciar el encuentro de la estructura narrativa acompañada de diversos elementos que no poseen otros textos literarios, a excepción del guion teatral que tiene también elementos diversos en su conformación estructural. • Cuando la maestra les enseñó a los estudiantes la parábola escrita, los estudiantes identificaron diversos elementos al texto para comprenderlo en sus generalidades tales como: título, citas, estructura de la narración y una explicación, a partir de lo cual se logró establecer semejanzas y diferencias entre la fábula y la parábola. Se logra identificar en la estructura textual, elementos intertextuales y citas las cuales referencian a otro texto de donde emerge. Se logra explicar el concepto de citas a partir del texto. • El trabajo de la guía por medio del cual los estudiantes analizaron el género desde las funciones de: denominación, ámbito, función, autoría, audiencia, contenido, estructura y estilo, citas y polifonía e historia, fue modelado por los estudiantes de grados mayores y orientado a los estudiantes más pequeños quienes también aportaban de acuerdo a los textos y la explicación de la maestra. Además, la participación y actitud de los estudiantes ha mejorado notablemente a lo largo de la secuencia, aunque sean los mayores quienes lideren las actividades a realizar, los estudiantes pequeños observan el trabajo de ellos y se apoyan mutuamente 	<p>en buen camino”</p> <p>E2 “de Jesucristo, bien, de nuestro señor Jesucristo”</p> <p>A1 ¿profe porque no habían chancletas?</p> <p>E2 “profe porque en la antigüedad no hacían zapatos”</p> <p>D2 “nuestros papás”</p> <p>E1 “nuestros abuelos”</p> <p>E2 “en mi casa siembran pasto para el ganado”</p> <p>A2 “mi papá siembra mazorca”</p> <p>B4 “habichuela”</p> <p>B2 “tomate y frijol”</p> <p>C2 “cacao y cilantro”</p> <p>A1 “plátano”</p> <p>D2 “mi mamá siembra guacas para las rellenas”</p>
---	---	---

SESIÓN 13		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> A pesar de que los estudiantes para esta ocasión no conocían el texto “El cerdo y la gallina”, lograron extraer información explícita e implícita a partir de las inferencias que les generó la ilustración, se evidenció, que los estudiantes de grados mayores deducen las características de los personajes de acuerdo a las distancias entre ellos, gestos, acciones, es decir, intentan acercasen a la información posible en el texto, del mismo modo, los estudiantes de los grados menores avanzan del nivel literal al inferencial cuando hablan sobre aspectos que no son evidentes. Al hablar de las acciones de los personajes y utilizando a propósito un texto de Rafael Pombo cargado del misticismo y el respeto por los valores que él sabía acotar muy bien, surgen argumentos desligados de visiones religiosas, y cuando se escucha la justificación de un estudiante al decir que la “gallina estaba orando porque tenía los ojos cerrados”, generó gran controversia y risas, ya que se estaban dando argumentos de autoridad como que por su pico, la gallina debe levantarlo para que el agua pueda pasar, o que el ejercicio que realiza el animal es normal al momento de cantar. Con lo anterior, los estudiantes abren a posibilidades diversas de sentido y significado del texto, respetando la posición del otro. Con base en lo anterior, la estrategia de proponer una versión de la historia, generó un ejercicio intelectual donde utilizaron la capacidad de imaginar a partir de experiencias reales y fantásticas, las cuales fueron compartidas mediante el discurso oral, generando así un interés especial por leer la versión original. Otro aspecto relevante es reconocer la significancia de estos tipos de textos para los estudiantes quienes lo asumen como un referente importante para su vida, sin embargo, el ejercicio de poslectura en el cual debían proponer una posible explicación, siendo éste el término utilizado en la biblia para la enseñanza que deja la narración, fueron diversas algunas desligadas del sentido religioso, y más orientadas a las actitudes más funcionales para la cotidianidad, lo anterior se evidenció en sus respuestas, en donde cobra valor un acto tan importante como el de agradecer, además, la experiencia con el texto permite la apropiación total del mismo y el respeto al sentido que genera en los diversos tipos de lectores. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el uso de preguntas intercaladas permitió una mejor comprensión del texto y la reflexión de sus elementos textuales e interpretativos. Del mismo modo, la guía le permitió a los estudiantes un acercamiento importante a las interpretaciones del lector propuestas por Daniel Cassany accequibles para este tipo de población, que incluían: define tus 	<p>E2 “el cerdo está asustado, tiene cara de susto o tendrá otra cosa”</p> <p>D3 “hay un rio”</p> <p>E2 “la gallina tiene el pico hacia arriba”</p> <p>C1 “tal vez vio un águila, pero no tienen los ojos abiertos”</p> <p>E2 “está cantando”</p> <p>D2 “está levantando la cabeza para pasar el agua”</p> <p>C1 “me recuerda a los tres cerditos, pero sin gallinas”</p> <p>E1 “una que leí de un cerdo y un asno, pero sin gallinas”</p> <p>C1 “la vaca lechera en una parte”</p> <p>B1 “la gallina ora para que no se la coman”</p> <p>E2 “hace oración porque está con los ojos cerrados”</p> <p>D2 “que siempre debemos dar gracias a Dios”</p> <p>E1 “que no importa lo que a uno le digan”</p> <p>D4 “profe que no importa si a uno lo critican”</p>

	propósitos, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres y medita tus reacciones. Los estudiantes apoyados en la maestra lograron identificar los aspectos a partir de la explicación en clase y los ejercicios con las lecturas, donde los grandes apoyaban el trabajo de los pequeños y todos aportaban con sus ideas.	A3 “todos los días hacer oración” E1 “hay que respetar las religiones de los demás”
SESIÓN 14		
CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
<p>1. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL AULA: EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO EN ESCUELA NUEVA.</p> <p>2. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS: UN ANDAMIAJE POR LOS TRES NIVELES DE LECTURA.</p> <p>3. HACIA UNA COMPETENCIA LITERARIA Y CRÍTICA DEL LENGUAJE: UN ENCUENTRO DIALÓGICO DE TEXTOS PARA LLENAR DE SENTIDO Y SIGNIFICADO EL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>4. EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los contenidos conceptuales (44), procedimentales (46) y actitudinales (23) recopilados en tres rubricas (ubicadas en el archivo del maestro investigador) para la autoevaluación que se leyó a los estudiantes y transversalizados por los componentes semánticos, pragmáticos y sintácticos, respondían a evidencia como la indagación de presaberes sobre los géneros literarios, identificación de intenciones comunicativas, propósitos y perspectivas sobre los textos literarios en diversos contextos de significación, caracterización del narrador y el posible lector, deducción de características de los personajes, uso de argumentos, comparación de textos de acuerdo a campos semánticos, identificación del significado y proponer el sentido en el texto literario como expresión y significación, recuperación de información explícita e implícita, formulación de hipótesis predictivas, elaboración de predicciones, inferencias lógicas o pragmáticas, identificación de relaciones de transtextualidad, estructura textual, identificación de claves contextuales y la función de los conectores entre otros. Del mismo modo, las posturas y disposición por parte de los estudiantes al aprendizaje, el trabajo cooperativo y colaborativo. En términos generales, los estudiantes marcaron en el criterio excelente un 60% de los contenidos, un 32% de los contenidos fueron marcados en satisfactorios y un 8% marcaron por mejorar. Ahora bien, la relación con los anteriores resultados frente a los aprendizajes evidenciados en las rejillas de evaluación de la secuencia, (ubicadas en el archivo del metro investigador) dejaron ver a través de la conceptualización y terminología empleada por los estudiantes, que lograron desarrollar un parte significativa de los aprendizajes propuestos en el objetivo de la investigación, a partir de la cual , la literatura es abordada desde un enfoque semántico y dialógico, para la interpretación y búsqueda de relaciones de significado y sentido para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. Lo anterior se evidencia en las respuestas recopiladas por los estudiantes 	<p>Respuestas de estudiantes en general “hacer rimas, lecturas, uso de redes, que es el género narrativo, lírico, dramático, como se hacen los diversos géneros, el mundo del autor y del lector, hacer moralejas, comparar textos, leer parábolas, tipo de texto, nuevas historias, como hacer argumentos, como se lee y se escribe mejor, organizar esquemas mentales, escribir poemas y cuentos, que no hay que desobedecer, contar historias, conocí autores, que es cada texto, aprendí quien es Rin rin, aprendí como eran los mimos, hice acrósticos, conocí a Rafael Pombo, a leer</p>

TAREA CONSTRUCTIVISTA CONSTANTE DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE		y a escribir, a estudiar, aprendí a declamar, por qué los mimos no hablan.
---	--	---

ANEXO 27. Certificado de finalización



ANEXO 28. Declaración del docente investigador

DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: Yadira Sánchez Román

Firma: Yadira Sánchez Román

Cedula de Ciudadanía número: 28.352.255 de Pionegro S.

Fecha: 19 de Mayo de 2017.

ANEXO 29. Consentimiento informado para el rector

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al máximo representante institucional participante en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante *Lic. Yadira Sánchez Román* bajo la dirección de *Mg. Dayana Zuta Acuña*, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio, es *Determinar una secuencia didáctica que propicie el desarrollo de la lectura crítica, desde la semántica comparativa de textos bíblicos y literarios, como herramienta emancipadora para los estudiantes de una escuela rural en Rionegro Santander.*

Si usted autoriza su participación, la del cuerpo docente y la revisión de documentos institucionales, se les pedirá responder preguntas en una entrevista que tomará poco tiempo y lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos, del mismo modo, el análisis del Plan asignatura, el planeador y algunas guías de aprendizaje utilizadas por los maestros serán revisadas para el respectivo análisis.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación, y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si algunas de las preguntas de la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.


JANETH LAGOS MACHUCA
Rectora

ANEXO 30. Consentimiento informado



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa El pórtico - Código Dane: 268615000941 – Municipio: Rionegro Santander

Nombre de la Investigación: LECTURA CRÍTICA DESDE LA SEMÁNTICA COMPARATIVA DE DOS TEXTOS NARRATIVOS: PARÁBOLAS BÍBLICAS Y FÁBULAS, COMO HERRAMIENTA EMANCIPADORA PARA MEJORAR LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PÓRTICO, ESCUELA RURAL GUAYANA – SANTA ANA.

Este es un estudio que tiene como objetivo caracterizar las prácticas docentes. Para poder desarrollar este propósito es necesario grabar algunas clases, tomar fotografías, entrevistar a los niños y niñas durante sus actividades académicas.

Las anteriores evidencias sólo serán utilizadas con propósitos investigativos de carácter académico y la identidad de su hijo (a) nunca será publicada en ninguna red social para fines comerciales, lo mismo que su nombre se mantendrá en anonimato con estricta confidencialidad.

De igual manera, la participación del (la) estudiante no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso y no generará ningún costo.

Yo Mercedes Rivera Téllez,
mayor de edad, () madre, () padre o () acudiente del estudiante
Jaid Steven Vázquez Rivera de 6 años de
edad, he sido informado (a) acerca del objetivo del proyecto de investigación el cual
se requiere para que el docente de mi hijo (a) pueda desarrollar sus prácticas
pedagógicas como requerimiento para obtener el título de Magister y doy mi
consentimiento.

Lugar y fecha: finca Guayana Julio de 2016

FIRMA PADRE - MADRE - ACUDIENTE

CC 63.529.365. B/ga.