



*LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN
COMO PRETEXTO DE LA
FORMACIÓN DOCENTE*

*Maribel Ocampo Mejía
Yvonne Maritza Ocampo Mejía*

Asesor: Bilian Jiménez Rendón

Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Medellín
2009

AGRADECIMIENTOS

Nombrar cada una de los seres a quienes debemos agradecimientos sería muy extenso, por que son muchas las personas que han aportado un granito de arena para que este proyecto de vida se hiciera realidad, sin embargo se hace necesario mencionar unos cuantos.

Inicialmente queremos darle gracias a Dios por brindarnos sabiduría y perseverancia, a nuestra familia por su comprensión, su apoyo incondicional y su permanente impulso, a nuestros maestros que nos acercaron al conocimiento y nos impulsaron a seguir siempre adelante, a nuestro asesor Billian Jiménez que ha sido nuestro maestro a lo largo de la vida, a la Universidad por abrimos las puertas y facilitarnos recibir nuestra formación en sus aulas de clase, a nuestros estudiantes por recibirnos y permitirnos hacer parte de su proceso de formación y finalmente a la Institución educativa fe y Alegría La Inmaculada y todo su personal administrativo por brindarnos un espacio adecuado para el desarrollo no solo de nuestra investigación sino también de nuestra experiencia como maestras.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. ANTECEDENTES

2. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Bases de la investigación cualitativa

3.2 El profesor como investigador en el aula

3.3 Fundamentación didáctica

3.4 Didáctica de la lengua y la literatura

3.5 Dimensiones del ser humano

3.6 La formación en lenguaje

3.7 Las metas de la formación en lenguaje

3.8 Tres campos fundamentales en la formación del lenguaje

3.9 Teoría del lenguaje

4. DECONSTRUCCIÓN

4.1 Contextualización

4.2 Diagnóstico del área: Lengua Castellana

4.3 Historias de vida y experiencias de práctica

4.4 Categorización

4.5 Caracterización de las prácticas

5. RECONSTRUCCIÓN

5.1 Propuesta de intervención

5.2 Descripción de la experiencia de reconstrucción de las prácticas

6. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA RECONSTRUIDA

6.1 Indicadores de impacto y eficiencia

6.2 Valoración final de la experiencia

7. ANEXOS

8. BIBLOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

Dentro del proceso de formación como docentes de lengua castellana, es tarea de los maestros en formación no sólo desarrollar una práctica pedagógica de intervención didáctica en el aula; sino también participar de un espacio de investigación a través del trabajo de grado.

Dentro de la propuesta de práctica pedagógica existente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia hay una modalidad llamada *práctica en el lugar de trabajo*, la cual, como su nombre lo indica, les brinda a los maestros en ejercicio la posibilidad de desarrollar la práctica investigativa en la institución educativa en la que laboran, pero teniendo en cuenta el tiempo de vinculación que lleven con dicha institución. Esta modalidad de práctica hace un reconocimiento de la labor que desempeña el docente dentro de la institución, por lo cual no es necesario que tenga un maestro cooperador, ya que el trabajo investigativo y de intervención se desarrolla dentro de su horario laboral y con el grupo a cargo.

El presente trabajo pretende dar cuenta de una propuesta de investigación e intervención didáctica en relación con la experiencia que hemos tenido como docentes en la Institución Educativa Fe y Alegría La Inmaculada. Ésta se realizó a través de la modalidad de *práctica en el lugar de trabajo*, y fue inscrita dentro de la investigación acción pedagógica, método que propone tres fases indispensables: la deconstrucción, la reconstrucción y la evaluación de la práctica reconstruida.

La investigación acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades.

El objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica a

partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría.

Stenhouse afirma que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, concebido éste como un proceso de investigación en donde los maestros reflexionan sobre su práctica y los resultados de la reflexión les sirven para mejorar la calidad de su intervención. Para todo esto el profesor tiene que ser algo más que un técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas, tiene que convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, deben experimentarse estrategias de intervención adecuadas al contexto y a la situación.

1. ANTECEDENTES

La vinculación entre la práctica y la investigación es un proceso que se ha desarrollado como una política institucional, no sólo de la Universidad de Antioquia, sino a través de todas las Universidades a nivel general, esto con el fin de optimizar los procesos académicos y científicos que se llevan a cabo durante el proceso de formación. Es por esto que La Universidad de Antioquia (1997: 24) a través del artículo 14 de su estatuto docente nos plantea:

La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social. La investigación, fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, es parte de currículo. Tiene como finalidad la generación y comprobación de conocimientos, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología, para la búsqueda de la solución a los problemas de la región y del país. La docencia, fundamentada en la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad. Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a sus estudiantes, a la Institución y la sociedad.

En un rastreo bibliográfico por diferentes investigaciones que se han desarrollado en la Universidad de Antioquia sobre la indagación de la propia práctica, encontramos que este tema no es muy común dentro de los trabajos de pregrado pero aún no nos atrevemos a decir las razones; sin embargo observamos a través de este sondeo que es mucho más frecuente hallar investigaciones que tengan como objeto de estudio los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las implicaciones metodológicas que requieren.

En el artículo titulado "la desarticulación entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela" publicado en la revista *Lectiva* en el año 1999, se hace una introducción al tema de la escuela y la sociedad definiendo la escuela como una institución

social que debe responder a la necesidad de formar las nuevas generaciones según los intereses que el Estado conciba en la dinámica de sus relaciones sociales, económicas, políticas y culturales; y la pedagogía como un saber que se forma a partir de los procesos educativos que emergen de la sociedad, dicho saber toma como objeto de estudio “la formación de la personalidad de los hombres y las mujeres que constituyen esa sociedad”(1999: 56).

Teniendo en cuenta esas definiciones se podría decir que la educación para la vida es aquella en la que se relacione el conocimiento de las ciencias con el mundo de la vida, y es aquí donde nuestra sociedad y la escuela trabajan desarticuladamente para seguir un camino que es o que parece ser indivisible. Como argumenta Salmón (2001) “si tomamos la escuela como el lugar donde, los estudiantes aprenden a pensar para: resolver problemas, analizar, sintetizar, interpretar y evaluar las situaciones de la vida misma, estaremos ofreciendo a la sociedad individuos que sean líderes y que respondan a las expectativas de su empleador” (17).

Por otra parte, Aranguren (2002), en el ensayo *“Acercamiento al perfil del docente-investigador a partir de la investigación-acción como estrategia para su formación”* publicado en la revista *Educación y ciencias humanas*, ofrece una reflexión acerca del resultado que se ha obtenido con investigaciones realizadas por docentes, donde su principal objetivo es cambiar las prácticas dentro del aula de clase; a partir de estos resultados se argumenta que es muy importante para las Instituciones Educativas que los maestros sean conscientes del impacto que tiene su crecimiento personal y profesional dentro de sus prácticas pedagógicas; para esto es importante que se reflexione a cerca de ella y se planteen soluciones a las dificultades que se van descubriendo.

Para realizar esas reflexiones y planes de mejoramiento está la Investigación - Acción, como una herramienta que lleva a integrar la práctica y la reflexión crítica

permanente, permitiendo el acercamiento al “deber ser” del docente en el aula a partir de su función investigadora.

Complementario a eso en el artículo *“Investigación-Acción Pedagógica: algunos efectos sobre los maestros investigadores”* que hace parte de los *cuadernos pedagógicos (Nº23)*, se hace referencia a la sistematización de una experiencia de investigación de corte cualitativo llevada a cabo en la Escuela de Pedagogía de ADECOPRIA, entre el año 2000 y mediados del 2002, aunque realmente la experiencia inició en 1998, es decir que duró cinco años y medio aproximadamente. Esta sistematización buscaba auspiciar proyectos de Investigación -acción educativa que llevaron a cabo grupos de 20 o 30 maestros durante el periodo ya mencionado, en la cual se buscaba construir, ensayar y validar un modelo de capacitación pedagógica de docentes en servicio basado en la investigación; lo que propició adaptaciones a los modelos de las instituciones educativas, y orientó la labor de los maestros -investigadores a la modalidad de investigación-acción participativa.

En dicha investigación se emplearon diferentes instrumentos para la recolección de la información tales como observaciones, cuestionarios, entrevistas colectivas e individuales y protocolos, siendo este último el instrumento al que se le dio mayor importancia. A la hora de sistematizar la información se diseñó un formato de análisis de los datos que consistía en tres fases: en primer lugar, el señalamiento de eventos relevantes; el segundo categorización de los eventos, codificándolos en un número menor de temas significativos; y por último, el análisis e interpretación de las categorías y subcategorías. Ubicando de esta manera los datos hallados en las categorías *Integración de teoría y práctica pedagógica* y *Emancipación y desarrollo social*.

2. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Título

La investigación – acción como pretexto de la formación docente

Pregunta de investigación

¿Qué lugar ocupa nuestra práctica pedagógica dentro de la realidad que se vive en La Institución Educativa Fe y Alegría La Inmaculada?

Descripción del problema

Luego de hacer un recorrido por las diferentes teorías, marco legal, planes de trabajo y metodologías que se reportan como referentes a tener en cuenta para el desarrollo del área en la institución, encontramos que en el PEI se establecen unas metas para el área de lengua Castellana (Anexo 1) regidas por una misión que busca fortalecer en la comunidad educativa el dominio lingüístico, el proceso lecto-escrito y las relaciones interpersonales, mediante una comunicación asertiva, donde la interpretación, confrontación y opinión favorezca la integralidad y la proyección en el medio. Todo esto enfocado hacia el acto comunicativo teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en los estudiantes, expuestas en el proyecto curricular y los contenidos en el plan de formación, elementos enmarcados en los lineamientos curriculares de lengua castellana que forman parte del proyecto educativo institucional.

Es relevante precisar que todo lo antes mencionado si bien hace parte del PEI de la Institución no es coherente con la realidad educativa convirtiéndose en un documento inerte dentro de los procesos del área de lengua castellana y de todas las áreas en general.

El problema descrito puede parecer aislado de la pregunta de investigación que se propone inicialmente, pero en realidad no lo es, ya que la idea central es reflexionar sobre nuestra práctica como docentes y el impacto que ha tenido a lo largo del tiempo que hemos estado en la institución, lo que incluye nuestra participación dentro de la elaboración de los documentos mencionados y la manera como los hemos tenido en cuenta o no para la intervención en el aula, al igual que el punto de vista que se ha tenido de ellos, que no es una mirada crítica.

Justificación

Una de las mayores motivaciones para realizar nuestra investigación fue reflexionar sobre la labor que desempeñamos como docentes de lenguaje en el aula, confrontando de esta manera la realidad educativa con los documentos legales y teóricos que fundamentan nuestra labor educativa dentro de la institución, es así como el ser, saber y hacer del maestro se convierten en el mayor pretexto para la presente investigación.

Es importante además rescatar la presencia de la universidad en el contexto social, favoreciendo no solo a los docentes en formación sino también a las instituciones y los niños, generando cambios curriculares, propuestas de intervención y proyectos pedagógicos que se ajusten a su realidad.

Objetivo general:

Revisar la práctica pedagógica que desarrollamos en la Institución educativa Fe y Alegría La Inmaculada, como docentes de lenguaje, a la luz de los marcos teóricos y legales que fundamentan el área de Lengua castellana, mediante una investigación acción pedagógica, para cualificarla y reafirmar nuestra vocación.

Objetivos específicos:

- Describir las experiencias y descubrir los fundamentos pedagógicos y didácticos que les subyacen.
- Reflexionar sobre nuestro que hacer pedagógico con una mirada crítica transformando nuestro ejercicio docente en una práctica investigativa.
- Realizar una propuesta de intervención didáctica que permita mejorar nuestro ejercicio en el aula, generando de esta manera proyectos pedagógicos enfocados en el área de lengua castellana que permitan desarrollar las dimensiones de los estudiantes de una manera integral.
- Proponer cambios curriculares para la institución que permitan tener una mejor propuesta y desarrollo del plan de área de Lengua Castellana.
- Modificar la estructura del formato de planeación y diario de campo que propone la institución para que se conviertan en una herramienta que invite a los docentes a revisar y reflexionar sobre su práctica.

Tipo de investigación

Toda persona tiene la capacidad de reflexionar y descubrir nuevas cosas sobre si misma y sobre el mundo. Durante ese camino de reflexión se logran descubrir o descubrir los métodos ms pertinentes para el evento investigado.

Estar en la vida como ser pensante significa querer saber, que no es otra cosa que un continuo investigar; para ubicarnos en el mundo y construir nuestra idea de realidad necesitamos observar, explorar, experimentar, deducir, concluir, en una palabra investigar.

Investigar es así, el arte de dejarse sorprender, de conservar la capacidad de asombro y tolerar la frustración que causan la duda y la incertidumbre, y a la vez, de asumir como herederos el saber de la humanidad. Es un acto de reencuentro, conocimiento y reflexión.

La Investigación acción pedagógica es el ejercicio focalizado en la práctica pedagógica de los docentes, es un acto de compromiso con su ser y su labor, donde se reflexiona de manera crítica y se proponen metas de mejoramiento para trascender en forma significativa y legitimizar el saber.

Puede remontarse, la investigación pedagógica, a la década de los 70 cuando Stenhouse se interesó por una investigación educativa naturalista, que se enfocara en los procesos educativos que llevan a cabo los maestros. Su colaborador, John Elliot, continuó esta línea y publicó una obra sobre la *investigación acción en educación* (1994) en la que fundamenta esta propuesta.

Según Stenhouse y Elliot, la docencia no es una actividad realizada por los maestros y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores de otras disciplinas. Al respecto Stenhouse (1981) afirma que "la mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros y en general, dichos investigadores se han interesado más en construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado" (32).

Frente a esto, Stenhouse propone integrar tres roles: investigado, observador y maestro. Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, no tienen sentido la división del trabajo para

asumir varias tareas la investigación educativa en las aulas aparece, entonces como alternativa a la investigación sobre educación y como características del profesional docente que tiene el compromiso y la destreza de estudiar el propio modo de enseñar, y que no se ve limitado a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

Población participante

La presente investigación fue desarrollada por las docentes Ivonne Maritza Ocampo Mejía normalista superior con énfasis en lengua castellana 2003, estudiante de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana y Maribel Ocampo Mejía normalista superior con énfasis en lengua castellana 2002, estudiante de último semestre de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana; acompañadas de los grados 2ºB y 6º B respectivamente, estos grupos están conformados por 44 estudiantes de 2º grado entre 7 y 9 años de edad y 42 estudiantes de grado 6º entre 11 y 13 años de edad.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

1. Historia de vida: Las historias de vida se definen como el relato que una persona hace de su propia vida, puede ser una "historia temática", donde se solicita a la persona que construya un determinado tema a lo largo de su vida.
2. Observación: ésta es una técnica muy importante en la metodología cualitativa. En este caso se empleó la observación participante, que se refiere a la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, y cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. Muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad.

3. Diario de campo: es un elemento que se utiliza durante la observación, y se emplea para recolectar información que puede ser relevante para la investigación. Cuando éste es tomado como un recurso metodológico en el cual debe basarse e todo proceso investigativo, se convierte una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. También es una herramienta que ayuda al establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada, propiciando a su vez el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.
4. Pruebas de pilotaje: Esta prueba consiste en aplicar una serie de preguntas que le permiten al investigador crear una base de datos sobre el estado de las personas investigar.
5. Análisis de documentos: Esta modalidad o técnica en la recopilación de datos hace parte de las fuentes secundarias de datos, o sea aquella información obtenida indirectamente a través de documentos, libros o investigaciones adelantadas por otras personas ajenas al investigador.

El “documento” es un testimonio de un hecho pasado o histórico y se utiliza en el proceso de elaboración del marco teórico y conceptual de la investigación pues permite conocer las diversas teorías que existen sobre el problema y los estudios o trabajos adelantados sobre el tema.

Se hace imprescindible la recopilación documental y bibliográfica como punto de partida en la preselección, selección y definición del tema de investigación; es básica como se ha dicho antes, en la elaboración del marco teórico y conceptual.

Para la presente investigación se tomó como fuente de estudio los mencionados a continuación: PEI, proyecto de calidad, Planes de estudio (Anexo 2)

6. Entrevista: Toda modalidad de investigación utiliza la entrevista para estudiar espacios dejados en blanco por otras técnicas. En las investigaciones sociales se utilizan muchas clases de entrevistas, entre ellas las entrevistas cualitativas que son flexibles y dinámicas. Estas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

3. Marco teórico

Los antecedentes teóricos de la investigación-acción pueden situarse en el surgimiento del método de investigación propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40. Lewin concibió este tipo de investigación como la desarrollada por personas, grupos o comunidades que realicen actividades en bien de todos, consiste en llevar a cabo una práctica reflexiva en la que interactúan la teoría y la práctica con el propósito de invitar a cambios en la situación estudiada.

La investigación-acción tuvo desde Lewin varios desarrollos con teorías sociales fundantes, diversas y con aplicaciones también diferentes que oscilan entre la Investigación-Acción-Participativa, Investigación-Acción-Educativa, ligadas a indagación de procesos escolares, y la Investigación-Acción-Pedagógica, más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes. Y es esta última en la que se inscribe el presente proyecto investigativo, dentro del tipo de Investigación cualitativa.

Es así como el texto *La práctica docente y la formación de maestros* elaborado por: E. ROCKWELL y R. MERCADO propone como idea central que "...existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela..." (1985: 1); es así, como se habla de la desarticulación entre la formación de los maestros y la realidad a la que ellos se enfrentan; al respecto los autores afirman que "entre las prácticas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional pre-existente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y gerarquizaciones específicas de trabajo docente..." (1985: 1).

De dicha afirmación se derivan una serie de apartados que engloban la estructura

del texto, es así como *la conceptualización del contexto institucional*, asumido éste como un espacio que "...abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente al grupo hasta la totalidad social..." (1985: 1), nos plantea una comparación entre la concepción de institución vrs escuela, en la cual se habla de una institución como un lugar donde se plantean una serie de normas que regulan el proceso de enseñanza aprendizaje pero las cuales son creadas a partir del imaginario, es decir, que tienen poca vigencia real; por el contrario se plantea la escuela como un lugar de observación, participación y socialización donde la norma surge a partir de los procesos que ocurren en su interior y tienen en cuenta tanto las prácticas escolares como las no escolares que ocurren dentro del salón de clase, las cuales son potencialmente significativas sobretodo cuando hablamos de la apropiación de la lengua escrita.

Prosiguiendo con el tema, en *la relación entre práctica docente y contexto institucional* se presenta la práctica docente como algo que no está escrito ni predeterminado y que es intervenido por una serie de factores tales como la historia del maestro como sujeto, su formación profesional que incluye tanto la asistencia a un centro de capacitación como la experiencia vivida en las diferentes escuelas, y, por último, el contexto institucional.

En cuanto a *las condiciones materiales del trabajo docente* se expresa que éstas son la base indispensable para la práctica docente, ya que no solo abarca las condiciones locales e implementos físicos de los que disponen las escuelas, sino también las pautas de organización del espacio y el tiempo en cada una, así como los controles efectivos sobre su uso.

Ahora bien en relación con *los sujetos y sus saberes* se habla que el "...saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual..."(1985: 7); al

hablar de sujetos no solo se refieren al maestro sino también al estudiante quien integra sus saber a la práctica cotidiana de los maestros ya que son éstos los que aportan un conocimiento imprescindible para la operación y la transformación de las escuelas.

Frente a *la historia de la práctica docente*, es importante tener en cuenta que las prácticas de cada maestro son heterogéneas en tanto no podemos clasificar una tipología que remita a los métodos tradicional vrs activos, una personalidad autoritaria vrs democrática, o una etapa de formación empírico vrs científico, dándose esta en determinados contextos culturales y sociales que están en proceso de formación. "...No es posible elevar la calidad de la educación con un reemplazo total de la práctica docente..." (1985: 11) esto no significa que no interese o importe la calidad, sino que ésta se puede construir solo a partir de la historia de la práctica docente, y de la experiencia de maestro, y no haciendo abstracción de ella.

La formación de maestros y la práctica docente invita a reflexionar sobre la lejanía existente entre la formación del maestro y las prácticas cotidianas escolares, en cuanto se debe buscar un perfeccionamiento de la práctica real, confrontándola con los diversos modelos pedagógicos que circulan, con mayor o menor peso en el ambiente educativo. En conclusión "...la posibilidad de romper la distancia entre la formación docente y la práctica real requiere de una conceptualización y construcción de un conocimiento acerca de ésta cuestión que ya empieza a ser preocupación central en algunas instituciones formadoras de maestros..." (1985: 12).

En el apartado sobre *La investigación en las instituciones de formación docente* nos proponen "... la tarea de conocer la práctica docente en tanto objeto de estudio implica un trabajo de investigación al que actualmente se concede aún poco espacio en las instituciones de formación docente y organizaciones

magisteriales en nuestro país...”(1985: 12). Se piensa entonces la investigación como un proceso necesario que se puede desarrollar en dos sentidos, el primero se refiere a la reconstrucción y la descripción de la práctica docente en las condiciones cotidianas en que se desarrolla; la segunda referida al rastreo de la historia de la educación.

En tanto *El conocimiento de los maestros y el trabajo de formación del docente* es esencial la transformación de la práctica docente mediante la participación de los maestros en el análisis de su propio que hacer donde se hace necesario incluir tareas de reflexión sistematizada, revisión y análisis que nos permitan documentar recursos y talleres que acorten el camino hacia el ideal de vincular la práctica con la capacitación de los maestros.

Luego del análisis de estos tópicos que se relacionan entre sí y sustentan el título del texto, se puede concluir que las condiciones materiales de la escuela; los saberes del maestro, visto como un sujeto en el que se presenta un cruce entre la biografía personal y la historia social; y el contexto institucional, tiene implicaciones directas en las prácticas docentes, en las tareas de investigación y en las formas de participación de los maestros.

En consecuencia, gracias los planteamientos expuestos en el documento citado a cerca de “La práctica docente y la formación de maestros” nos atrevemos a desarrollar las siguientes temáticas que sirven como apoyo teórico para el presente proyecto de investigación:

3.1 Bases de la investigación cualitativa

“Más que un conjunto de procedimientos existe una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer la investigación de quienes deciden usar la metodología de la teoría fundamentada” (2001:4) la cual se refiere a una teoría

derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método se demuestra que existe una estrecha relación entre la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge al final. La metodología de investigación propuesta tiene un enfoque cualitativo aunque recibe aportes del cuantitativo ya que parte de unos datos recopilados de manera sistemática.

Es necesario hacer la claridad que estos dos enfoques se diferencian debido al proceso que se lleva a cabo durante la investigación y la metodología del investigador, teniendo en cuenta que Strauss y Corbin definen la metodología como la visión de adonde quiere ir el analista con la investigación; el método como las técnicas y procedimientos que proporcionan los medios para llevar a cabo la visión a la realidad.

En otros términos la investigación cualitativa puede ser entendida como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (2001:11) ya que ésta es un proceso “no matemático” de interpretación, realizado con el propósito de describir conceptos y relaciones en los datos acumulados y luego organizarlos en un esquema explicativo – teórico.

En el momento de iniciar una investigación es importante conocer la naturaleza del problema que se investiga, el propósito al que se quiere llegar y las técnicas que se van a implementar para elegir el enfoque más adecuado. Por ejemplo cuando se investigan eventos que se dan dentro de una institución educativa; dicha investigación debe centrarse en métodos cualitativos teniendo en cuenta que éstos pueden usarse para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, los cuales son difíciles de extraer por medio de métodos de investigación más convencionales.

Tomando como punto de partida el tipo de fenómenos que analiza la investigación cualitativa es necesario tener en cuenta tres componentes: los datos, los procedimientos y los informes escritos y verbales; El primer paso se refiere a la fuente de investigación que puede provenir de diferentes medios como lo son las entrevistas, observaciones, registros entre otras, el segundo componente es la codificación que representa los métodos que usan los investigadores para interpretar y organizar los datos partiendo de la conceptualización para pasar luego por la delimitación de los datos, la categorización de los mismos y por último relacionarlos entre sí; el tercer componente es el informe final que puede presentarse como artículos en revistas científicas como charlas o como libros.

Si bien la principal característica de la teoría fundamentada es, como su nombre lo dice, la fundamentación de conceptos según los datos recolectados, la creatividad de los investigadores cumple un papel primordial para convertir dichos datos en un texto de conocimiento, por eso se dice que el análisis es la interrelación entre los datos y los investigadores; postulado que se sustenta con el comentario realizado por Patton (2001) "la investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo. Tanto en la ciencia como en el arte del análisis" (14).

A la hora de poner en práctica el método de la teoría fundamentada es importante entender la diferencia entre la descripción y la teoría además conocer el procedimiento que se lleva a cabo en el momento de realizar el ordenamiento conceptual. La diferencia que existe entre la teoría y la descripción radica en que la teoría "es un conjunto de conceptos bien desarrollados" (2001:17) los cuales se unen para conformar un marco conceptual que puede usarse para explicar o predecir fenómenos, y la descripción es un relato que se puede realizar desde dos perspectivas, la del investigador o la de los sujetos investigados; en efecto la descripción puede hacer parte de la teoría como complemento de la misma cuando ésta requiere de un lenguaje poético ya que las palabras ordinarias no

logran expresar la idea o cuando la teoría exige “palabras más coloridas”. Finalmente la acción de realizar una teoría se llama teorización la cual es definida como “un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (2001: 24).

En cuanto al ordenamiento conceptual, que se refiere “a la organización de los datos en categorías, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar éstas categorías” (2001:21) existen tres tipos de organización de datos, la primera que se realiza por medio de comparaciones, la segunda que consiste en la clasificación de acuerdo con los pasos o etapas de la investigación y la tercera que se refiere al ordenamiento conceptual que emplea la división del marco teórico en títulos y subtítulos.

Justamente la investigación puede concebirse como un proceso circular que envuelve el ir y venir antes de llegar a la conclusión final; no existe un conjunto estándar de métodos para cada paso de la investigación, cada una tiene sus propias exigencias en tanto a las técnicas a utilizar. Es importante tener claro que “lo cualitativo debe dirigir lo cuantitativo, y lo cuantitativo retroalimentarse de lo cualitativo en un proceso circular pero al mismo tiempo evolutivo” (2001:38).

El problema de una investigación es el área en que se va a centrar ésta, debe partir de un interrogante específico que la dirige, establece los parámetros y sugiere los métodos que se deben usar para la recolección y el análisis de los datos. Dicho problema puede venir desde tres fuentes; una variante es seguirle la pista a un comentario de un profesional o un colega, otra es conseguir financiación para ciertos temas y una tercera fuente es basarse en la experiencia personal o profesional.

La pregunta de investigación inicial es amplia pero se va angostando progresivamente durante el proceso de la misma; éste interrogante en el estudio

qualitativo se define como “una declaración que identifica los fenómenos que se van a estudiar y le dice a los actores qué quiere saber específicamente el investigador sobre el tema” (20001:46).

El análisis de la investigación es lo que impulsa la recolección de los datos, por tanto existe una interacción constante entre el investigador y el acto de investigación, esto exige al investigador mantener el equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad. La sensibilidad “es la capacidad de responder ante las sutiles matices y clases significativas de datos” y la objetividad “es la capacidad de distanciarse en cierta medida de los materiales de investigación y de representarlos imparcialmente” (2001: 47).

Para construir una teoría es necesario seguir procedimientos para hacer comparaciones, formular preguntas y realizar muestreos basados en conceptos teóricos en evolución, para esto se puede emplear la literatura técnica y la no técnica, la técnica como informes sobre investigación, trabajos teóricos o filosóficos, entre otros, los cuales pueden servir para comparar hallazgos obtenidos por medio de datos reales, aumentar la sensibilidad a los matices sutiles de los datos, generar preguntas para formular a los entrevistados o durante el proceso de análisis; la no técnica como biografías, diarios, documentos, manuscritos, catálogos, entre otros, puede emplearse como datos primarios, para complementar las entrevistas y observaciones o para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de los conceptos que emergen de los datos. En conclusión traer la literatura a la investigación permite extender, validar y reafirmar el conocimiento.

3.2 El profesor como investigador en el aula

Como hemos dicho en otras ocasiones Porlán (1988) también nos habla sobre el papel que juega el maestro dentro del proceso de aprendizaje:

“El profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas.

Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo, a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información.

Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. Este comportamiento, aunque está influido por su sistema de creencias y opiniones, no se adecua mecánicamente al mismo. Más bien es el resultado de la influencia de diversas variables (emocionales, cognitivos, actitudinales,...) que interactúan con el contexto específico; todo ello en un proceso que se escapa, en parte, de su control consciente.

Esta doble dimensión del carácter mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con sus actuaciones en el aula”.
(18)

El papel que “*de hecho*” desarrolla el profesor en la clase, se contrapone, según esto, a la de un sujeto pasivo que aplica mecánicamente el currículo establecido. Como muy bien señala Gimeno (1988), el profesor es: “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran estos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos”. (19)

Es el profesor, desde este punto de vista, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc.: es, en definitiva, un investigador en el aula.

3.3 Fundamentación didáctica

La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido. La mayoría de los modelos tradicionales se centraban en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano.

Como respuesta al verbalismo y al abuso de la memorización típica de los modelos tradicionales, los modelos actuales buscan la comprensión y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación.

Actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha permitido que los nuevos modelos didácticos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La pedagoga Rosa María Torres (1999) concibe el lenguaje no solo como una forma de liberación o una mera práctica, expone la incompreensión en torno al lenguaje como obstáculo para una propuesta educativa renovada donde el hecho que los padres, maestros y personas en general que acompañan el proceso de aprendizaje de los niños tengan la idea de que recitar las vocales, el abecedario y hasta un trabalenguas son muestra del excelente proceso de aprendizaje de los mismos se convierte en un obstáculo para el verdadero aprendizaje significativo y plantea que es necesario empezar por reflexionar sobre el lenguaje no solo como un contenido de enseñanza sino además como medio de comunicación y enseñanza por excelencia, como se enseña y como se aprende del mismo.

Hablar de didáctica en un sentido amplio sería definirla como el conjunto de fenómenos relacionados con la formación y enseñanza, pero si hablamos en un sentido más específico la didáctica de la lengua se configura, básicamente, como

un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza, de formación y de transformación de los hablantes de una lengua, de su capacidad para comunicarse, de su capacidad de relacionarse con los demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos; así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria.

Pero si planteamos la idea de la pedagogía renovadora. Debemos indiscutiblemente hablar sobre la transposición didáctica la cual se ha definido como el proceso por el que un saber sabio o saber científico se convierte en un saber objeto de enseñanza.

La educación formal es un proceso en el cual ciertos contenidos a enseñar son transformados en contenidos de la enseñanza. Para ello, el docente entra como autoridad transmisora y reproductora de los contenidos curriculares, y en su tarea se gestan resultados nuevos, que nunca son exactamente equivalentes a los contenidos dispuestos con anterioridad.

El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce cuando lo que se le enseña es útil y significativo para el aprendiz y cuando éste participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores, el aprendizaje significativo debe convertirse en un objetivo de todo profesor, gracias a la mediación del profesor los alumnos entran en el mundo del sentido, de la interrogación.

Se hace necesaria, por tanto, una mayor formación didáctica para que el docente lleve a cabo su tarea adecuadamente: planificación de proyectos, aplicación y puesta en práctica de diversas metodologías, nociones sobre cómo construir, utilizar y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

La transposición didáctica es el proceso por el cual ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados, son transformados en contenidos enseñables. En palabras de Chevallard: La transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber sabio en un saber posible de ser enseñado.

Generalmente en la transposición didáctica se dan por sentados saberes anteriores y necesarios para poder moverse en el marco del contenido a enseñar. Hay determinadas actitudes y predisposiciones necesarias para, por ejemplo, desarrollar un pensamiento lógico-matemático que no están incluidas en el proceso de transposición. El mecanismo de transposición deja a la luz cuáles son los saberes aptos para enseñar y aquellos que no pueden ser llevados a la escuela.

Si tratamos de definir el rol que debe desempeñar un profesor nos encontramos con opiniones muy dispares. Hay quien defiende que es preferible que el docente sea altamente competente en su área de conocimiento, aunque sea un mediocre profesor y, por el contrario, otros son partidarios de contar con profesores bien dotados para el trabajo en las aulas aunque sean mediocres investigadores en su área de conocimiento.

El profesor se convierte así en un "mediador" necesario entre la sociedad y el individuo. Su misión es dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para "aprender a aprender". Esta misión implica necesariamente el desarrollo de capacidades y valores. El profesor es guía, facilitador del aprendizaje de sus alumnos y debe ordenar y estructurar el aprendizaje para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento.

En conclusión para hablar sobre didáctica no podemos desvincular ninguno de los siguientes conceptos de enseñanza, aprendizaje, escuela, sociedad, metodología,

saber, asimilación, acomodación, planificación, estrategias, procesos, intereses individuales y colectivos, práctica, contenidos, procesos, investigación, entre otros.

El objetivo primordial de la didáctica de la lengua es la intervención que se hace con los estudiantes para formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás.

El maestro debe ser un investigador de su que hacer cotidiano para mejorar cada día su fundamental tarea de construcción de un mejor individuo y por ende de una mejor sociedad

3.4 Didáctica de la lengua y la literatura

Didáctica de la literatura es el conjunto de lineamientos metodológicos que, a partir de la práctica en la escuela, se organizan para lograr no sólo la enseñanza formal de la literatura sino también la manera de analizar, leer y comprender el texto literario.

La práctica actual está influenciada por los conceptos que se tienen de la literatura, del lenguaje y del aprendizaje, los cuales, finalmente, son los que permiten entender este complejo fenómeno, producto tanto de los condicionamientos institucionales, culturales y sociales, como de los derivados de los individuos que intervienen en su actuación: el maestro y el alumno.

De allí que concebamos a la didáctica de la literatura como un campo particular cuya finalidad prioritaria es desarrollar los modos de acercamiento al fenómeno literario y que, por consiguiente, conlleva una práctica de enseñanza específica en la que se relacionan tanto la literatura como actividad comunicativa como la didáctica como práctica comunicacional; la comunicación didáctica es directa,

inmediata y dialógica. Está integrada por el maestro, el texto y el alumno. Cada uno, con sus diferentes niveles de formación, establece una relación comunicativa especial como lectores frente al texto.

La actividad didáctica debe realizar una labor de síntesis entre el conjunto de saberes del maestro y el alumno que darán un mayor sentido a la información y que sólo será posible a partir del diálogo compartido, del contraste de opiniones, de las reflexiones y de las experiencias comunes ampliadas y enriquecidas por el diálogo permanente entre ambos, el maestro debe tener en cuenta el papel interdisciplinario de su campo de trabajo, de modo que la enseñanza será más eficiente cuanto mayor dominio de conocimiento literario alcance el alumno, lo que a su vez le permitirá una mayor articulación e intercambio con otros saberes; se debe tener en cuenta que la literatura es tanto un proceso creativo como un objeto de enseñanza que tiene sus leyes propias, que impone procedimientos específicos para la lectura, la escritura y la enseñanza.

El aprendizaje escolar es el centro de toda actividad didáctica, aparece como resultado de la interacción de tres elementos: el alumno, quien construye significados, los contenidos de aprendizaje, sobre los que el alumno construye los significados, y el profesor, quien actúa como mediador entre el contenido y el alumno.

El maestro no debe olvidar que su función es pedagógica en la medida en que debe hacer surgir del texto los valores literarios para que poco a poco el alumno aprenda a descubrirlos, entenderlos, interpretarlos, y atraer su atención hacia las manifestaciones estéticas; hacer leer, comentar, analizar una novela es fijarse en cómo está hecha, cómo del sentimiento interior del autor se ha pasado a la existencia de los personajes y las escenas.

El punto central de la situación de enseñanza, de todo acto didáctico, será

determinar la manera de establecer relaciones entre un objeto a enseñar y una concepción de la enseñanza.

La actividad del maestro cumple una doble función: hacer internalizar al alumno que la obra literaria nace en un momento determinado de la vida interior de un hombre y que tiene una significación que se relaciona tanto con su autor como con la época en que se produce; lograr una relación significativa entre el alumno y el texto.

Béguin nos plantea que la correspondencia secreta entre la obra y su lector especialmente una correspondencia de cada persona que corresponde a una experiencia o a experiencias que han sido suyas, que no se parecen a ninguna otra, pero también en parte es siempre una correspondencia con lo que hace que nosotros seamos semejantes, nosotros, gente de una misma época que tenemos en común las mismas preocupaciones, inquietudes y esperanzas.

La educación de la lengua es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no existe una frontera nítida en ella. Sin embargo, el desarrollo de estos conocimientos exige dar respuesta a nuevas necesidades en cada tramo de edad. Es conveniente tener claro que las actividades de análisis y creación de textos atiendan tanto a los discursos literarios y culturales, como a los de la ciencia y de la técnica.

La literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes, al permitirles ver objetivadas experiencias individuales y colectivas en un momento en que son evidentes sus necesidades de socialización y de apertura a la realidad.

La literatura es un medio de conocimiento, tanto de los diferentes entornos

territoriales, como de los cambiantes entornos sociales e, incluso, de la misma condición humana. Un aprendizaje bien dirigido contribuye al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural en múltiples direcciones.

La didáctica de la lengua y la literatura se centra en la generación de conceptos teóricos propios del área que permitan dar respuesta a la acción didáctica, se centra más en los alumnos que en los contenidos, más en los procesos de adquisición, aprendizaje y desarrollo, que en los recursos de aplicación de la teoría lingüística.

La enseñanza de la literatura lleva al conocimiento y al disfrute del texto literario, de su lenguaje, de la evocación de mundos imaginarios a los que se puede acceder, al gusto por abandonar algunos niveles de la realidad y acceder a la ficción mediante historias, personajes, lugares y tiempos que se combinan con la experiencia de vida o con otras que se sueñan y se inventan y permiten desarrollar la sensibilidad y la imaginación. Una vez se tenga el gusto por la literatura, se puede llevar al estudiante al análisis crítico de las obras leídas y finalmente a establecer diferencias y similitudes entre los distintos tipos de textos.

El hombre por naturaleza es un ser singular, autónomo, abierto a la historia, a la sociedad y a la cultura; debe ser trascendente consigo mismo, y con el mundo que lo rodea, alcanzando un desarrollo integral como ser espiritual, psicológico, cognitivo y emocional.

Ésta trascendencia se logra con la acción personal y comunitaria, pues el hombre para descubrirse asimismo, necesita llegar al otro, aceptarlo y reconocerlo mediante una oportunidad y adecuada comunicación, convirtiéndolo en un ser protagonista, que rescate su identidad cultural por medio de relaciones intra e interpersonales, posibilidad que brinda los textos en su intercambio social y

cultural con las diferentes épocas y culturas, envueltas en cada una de las palabras que conforman el lenguaje.

Al concebir de esta manera al hombre como un ser activo dentro de su propio proceso de aprendizaje, se hace necesario estructurar creativamente todas sus actividades, preguntas y respuestas de un modo tal que, respetando sus limitaciones podemos avanzar hacia el logro futuro de una formación humana y científica que llene los actuales vacíos sociales.

La manifestación del lenguaje recoge todas las formas en que el hombre ha significado el mundo; por esto, mediante el lenguaje, el hombre lo aprehende en todas sus dimensiones, es decir, lo conoce y lo transforma. Por medio del lenguaje ha conocido la diversidad de conocimientos que ha producido; ha recorrido la historia; ha creado mundos ficticios; se ha acercado a los descubrimientos científicos; se ha mirado a sí mismo: sus maneras de organizarse, de pensar y de ser; ha analizado el mundo, el lenguaje, la evolución del pensamiento y los comportamientos humanos; ha visitado el futuro, descubierto la naturaleza y los mundos abstractos que no le son evidentes, etc.

Entonces, al potenciar el desarrollo del lenguaje se desarrolla el pensamiento y, por ende, el conocimiento; pues sólo mediante el lenguaje es posible conocer. El lenguaje habla de los objetos de estudio de todas las disciplinas o de todas las ciencias, o se toma a sí mismo como objeto de estudio; no obstante, las maneras como el hombre se acerca a éste son siempre las mismas: lee, escucha, discute, escribe, investiga sobre las temáticas que pretende conocer.

3.5 Dimensiones del ser humano

La estructura general del área de la lengua castellana se puede visualizar en tres grandes dimensiones partiendo del lenguaje como eje fundamental que le permite

al ser humano transformar la experiencia humana en significación y vincularse a la cultura. Esas dimensiones son: sociocultural, estética y cognitiva.

Dimensión social y cultural tiene que ver con esa capacidad inherente del ser humano que lo instituye como sujeto del lenguaje capaz de entendimiento es decir, como ser activo y reflexivo que construye y manipula símbolos que le permiten resignificar y dar sentido a la vida.

En esta dimensión interesa el lenguaje en su función social y por lo tanto el desarrollo de las habilidades básicas para hablar, escuchar, leer y escribir haciendo uso adecuado de la lengua como lengua materna, lo cual implica por supuesto un dominio de las competencias comunicativas y textual orientadas a la producción e intercambio de significados acorde con un contexto y una intencionalidad. En este contexto, se asume el texto como unidad cultural y la cultura como texto, por cuanto son susceptibles de significación e intercambio de saberes inherentes a un grupo humano.

La dimensión estética hace referencia al uso del lenguaje como posibilidad para crear y transformar significaciones ya sea con fines artísticos, o como expresión de sentimientos, emociones, afectos y desafectos. Asociando esta dimensión con los lineamientos curriculares del área, corresponde a lo que el MEN denomina competencia literaria y poética. Otra forma de interpretar, representar, recrear y emitir juicios valorativos acerca del mundo interior y exterior, real e imaginario que rodea a las personas.

La dimensión cognitiva, corresponde al estudio de la lengua como sistema de signos y los distintos subsistemas que conforman su estructura y funcionamiento, es decir lo semántico, fonético, fonológico, morfosintáctico, gramatical y textual. En esta dimensión cobra relevancia el concepto de competencia lingüística, planteado por Chomsky para referirse al “sistema de reglas interiorizadas por los

hablantes y que constituyen su saber lingüístico, gracias al cual son capaces de producir y/o comprender un número infinito de oraciones inéditas...” (1965) esta dimensión tiene que ver con la toma de conciencia de los hablantes acerca de la lengua castellana como sistema de signos lingüísticos, sus categorías y reglas de uso. esta clasificación si bien es arbitraria permite dar cuenta de los distintos aspectos que conforman la denominada competencia comunicativa o capacidad de los hablantes para representar y construir horizontes de sentido orientados a potenciar la convivencia humana y las posibilidades de resignar la complejidad de signos inherentes a su realidad psicosocial, cultural y conceptual.

3.6 La formación en lenguaje

Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Pero ¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? Para dar respuesta a éste interrogante es importante señalar el papel que cumple el lenguaje en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social.

Para empezar, se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuesta al porqué de su existencia, interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder vivir con sus congéneres y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro.

3.6.1 El valor del lenguaje

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

Según esto, se reconoce que la capacidad del lenguaje le brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de acción intersubjetiva, es decir, de intercambio de significados subjetivos, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano.

De lo anterior se desprende que el valor social del lenguaje tiene que ver con el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión del grupo se sustentan por medio de éste, dado que los diversos sistemas lingüísticos se constituyen en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción; así, las manifestaciones del lenguaje se constituyen en medios ideales para la relación social, para la comunicación entre los individuos.

En síntesis, resulta imprescindible reconocer que estos valores del lenguaje (subjetivo y social) se encuentran íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. Por esta razón resulta inficioso separar los planos socio-cultural e individual, excepto cuando ello

se hace para efectos de su estudio.

3.6.2 Diferentes manifestaciones del lenguaje

Consecuente con lo que se ha expuesto, en la propuesta que se presenta, se asume una concepción amplia de lenguaje que comprende, por una parte, el *lenguaje verbal* – que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen – y, por otra parte, el *lenguaje no verbal*, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones.

Como se ha planteado, el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores... En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas signícos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales.

Por tanto, son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. Esto, como se verá más adelante, tiene fuertes implicaciones en la manera como están estructurados los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

3.6.3 La actividad lingüística: comprensión y producción

Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la

comprensión. La *producción* hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la *comprensión* tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

Estos dos procesos –comprensión y producción – suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, construye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social.

De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal – que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

3.7 Las metas de la formación en lenguaje

El lenguaje, como se ha planteado, forma parte de las características que definen

al ser humano como especie única. En este orden de ideas, todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo. Según esto, se plantea que dicha formación se orienta hacia el enriquecimiento de seis dimensiones.

3.7.1 La comunicación

Como se anotó, el lenguaje tiene una valía social, pues muchas de sus posibles manifestaciones, en especial la lengua, se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad.

Así, formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa. Esto es, ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar.

3.7.2 La transmisión de información

Además de posibilitar la relación intersubjetiva, las manifestaciones del lenguaje permiten que los individuos puedan llevar información nueva a los otros. De acuerdo con esto, sistemas como la lengua, la pintura, el cine, la literatura, la matemática, entre otros, le brindan al individuo la opción de transmitir informaciones (conceptos, datos, cifras, concepciones ideológicas, hipótesis, teorías...) acerca de la realidad, natural o cultural, sea perceptible o no, de tal forma que se convierten en medios que permiten la formalización del conocimiento

que la inteligencia humana ha ido construyendo, a la vez que permiten tener acceso al mismo.

Según esto, la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido.

3.7.3 La representación de la realidad

El lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria – puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad.

Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran.

3.7.4 La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas

Como se dijo, el lenguaje permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación, ya sea de manera tendiente a la “objetividad” como, por ejemplo,

en el discurso técnico y científico, o de manera “subjetiva”, con lo cual surgen, entre otras, las expresiones emotivas y artísticas. Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura.

Formar en el lenguaje para la expresión artística implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas.

3.7.5 El ejercicio de una ciudadanía responsable

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana.

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos.

3.7.6 El sentido de la propia existencia

Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades.

Según las metas que aquí se han esbozado, formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

Si se asumen estos elementos en las prácticas docentes, se podrá afirmar que se está formando hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distinciones ni exclusiones. O, en palabras del profesor Alfonso Vargas (2004), se podrá decir que se está aportando a la construcción de "pactos de convivencia y respeto como alternativa al creciente deterioro de la calidad de la vida de las personas en un mundo convulsionado por los más variados conflictos (18).

3.8 Tres campos fundamentales en la formación en lenguaje

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la

formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje.

Veamos cómo se concibe cada uno de estos campos

3.8.1 La pedagogía de la lengua castellana

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico.

Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran.

Según lo dicho, se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el

propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística.

Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantee la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación.

3.8.2 La pedagogía de la literatura

Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión.

Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee.

De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas

y cognitivas de los estudiantes.

3.8.3 La pedagogía de otros sistemas simbólicos

Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo *verbal* (lengua castellana, para este caso) y lo *no verbal* (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.

Según ello, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.

3.9 Teoría del lenguaje

3.9.1 Constructivismo

Hay una gran diferencia entre un aula conductista y un aula constructivista. En el

aula perfilada con el enfoque teórico conductista, se espera que los estudiantes trabajen por un premio y/o una calificación. El aprendizaje es esporádico dosificado, controlado y sin sentido por que se aleja de la realidad y los intereses del estudiante y se lo evalúa bajo el mismo concepto. Es decir que, los alumnos deben responder concretamente de acuerdo a lo que espera el maestro. Contraria a esta posición está el perfil constructivista de aprendizaje cuyos "máximos arquitectos del intelecto", según Fogarty (1999), son John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Howard Gardner, Reuven Feuerstein, y Marian Diamond. Fogarty (1999) aduce que el aporte de estos visionarios ha sido diseñar experiencias de aprendizaje exquisitas para mentes deseosas de aprender y que su misión ha sido crear experiencias de aprendizaje que inviten a los estudiantes a construir conocimiento y a dar sentido al mundo.

Es así como Perkins (1999) sostiene que la naturaleza de la teoría constructivista del aprendizaje se resume en tres roles de parte del estudiante: un rol activo, un rol social y un rol creativo. Así, el estudiante en lugar de escuchar, leer y trabajar con las hojas de trabajo diseñadas por otros, discutirá, debatirá, investigará, dará sus puntos de vista y hará sus propias hipótesis. Así, esta participación le permitirá saborear éxito y satisfacción porque le pertenecen. Además, el alumno construirá su conocimiento y entendimiento a través del diálogo con otros, es decir, que al confrontar sus ideas con otros, el estudiante podrá confirmar o refutar otras posiciones. Finalmente, los estudiantes tendrán la necesidad de crear o recrear su propio conocimiento. Yo parto de la idea de que la necesidad es madre de la creatividad. Por tal motivo, el aula constructivista debe generar continuamente necesidades que inviten a los alumnos a mirar más allá.

A partir de los siguientes párrafos se ampliará un poco más el concepto de constructivismo y las posturas de Piaget, Vygotsky, Gardner y Dewey a quienes debo mi inspiración para entender el proceso del desarrollo de la lectoescritura.

Las teorías de Piaget y Vygotsky son opuestas en su concepción del origen del pensamiento y similares en la forma de ver el aprendizaje. Sin embargo, Glassman (1994) sostenía que la combinación de las teorías de estos dos científicos tienen similitudes que van más allá de sus diferencias. Así, tanto para Piaget como para Vygotsky, los niños, desde su nacimiento, adquieren experiencias y conocimientos a partir de los cuales construyen su propio aprendizaje. Es decir que ellos no están a la espera de que alguien les transmita conocimiento como si fueran una vasija vacía que necesita ser llenada. Para ambos expertos, los niños transforman e incorporan sus experiencias y conocimientos nuevos a estructuras mentales pre-existentes o “esquemas” como los define Piaget.

Para Piaget (1977), los esquemas son descripciones internas de eventos y situaciones, que se inician cuando el niño nace. Piaget sostiene que el aprendizaje es el proceso de crear significados que otros han creado. Para él, el niño crea significados a partir de aquello que tiene sentido. Vygotsky (1978), por su lado, dice que el desarrollo cognitivo del niño proviene del desarrollo de funciones intelectuales que surgen a través de la mediación de la sociedad. Es decir., que cada vez que un niño intenta comunicar algo, los adultos o niños mayores tratarán de darle sentido a lo que él dice. Es así como el niño empezará a internalizar las funciones del lenguaje.

3.9.2 Concepto de lectura y escritura

Los procesos de la lectura y la escritura son eminentemente cognitivos ya que son actividades que dinamizan el pensamiento, lo fortalecen y lo cualifican cuando éstas se realizan con el propósito de establecer canales de comunicación. Cuando los niños llegan al jardín infantil ya poseen una historia y

unas competencias adquiridas gracias a sus interacciones comunicativas cotidianas y relaciones sociales con el otro. De acuerdo a este enfoque de negociación cultural, la lengua escrita es construida desde dentro del sujeto y teniendo en cuenta su rol social, en la medida que el sujeto requiere y siente la necesidad de ampliar su campo de comunicación al encontrar que el habla no es el único medio por el cual él puede establecer relaciones con el otro y el entorno que lo rodea, elevando el lenguaje escrito a la categoría de proceso mediador y herramienta indispensable para su comunicación.

Para una mayor claridad de lo que representan la lectura y la escritura en el ámbito educativo es importante dar una definición de los términos leer y escribir:

¿Qué es leer?

En un sentido amplio se puede decir que leer es una forma de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros o en los diferentes textos y elementos de la cultura, alternativas para el crecimiento, para el diálogo, el intercambio, la interacción y el encuentro de subjetividades, que favorecen una construcción más objetiva del mundo; para ampliar el pensamiento y desarrollar la sensibilidad, es la posibilidad de constatación de que a través de un código común, la cultura ha evolucionado hasta construir lo que hoy somos como seres humanos y poder leer de otros, construir historia.

¿Qué es escribir?

La escritura en sí tiene un propósito, responde a unas intenciones y difiere de acuerdo a la situación o contexto donde se utiliza, permite comunicarse y deja un testimonio; el niño al escribir, ya sea desde sus primeros trazos, toma conciencia de la utilidad y la función que la escritura tiene en su vida, como también del poder que otorga el dominio de ésta y el placer que conlleva la producción textual.

El proceso de la lectoescritura obliga al niño a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis sus ideas, al tener que cumplir con unas condiciones necesarias para que pueda actuar como lector o escritor.

4. DECONSTRUCCIÓN

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

4.1. Contextualización

Desde nuestro punto de vista, el ambiente escolar es decisivo en la motivación del estudiante, ya que hace parte de su entorno social y de su contexto cultural. En consecuencia, la escuela sufre sus expectativas como persona e integrante de una comunidad, desde la cual construye su proyecto de vida. Los maestros tenemos la misión de crear una visión diferente del aprendizaje, en la que se tenga en cuenta el contexto, los intereses y necesidades de los estudiantes; aún así, ha sido difícil lograr una efectiva relación entre su realidad escolar, su proyección y su cotidianidad, aspectos éstos que vinculan fuertemente la educación a la vida y propician un aprendizaje significativo en ambientes estimulantes.

El contexto que acompaña a cada una de las instituciones educativas, enmarca múltiples aspectos que de una manera u otra dan pautas y pistas importantes que conllevan a descubrir todo un mundo que en ocasiones es mágico, pero que también se torna doloroso e impredecible para todos los habitantes del mismo, esos habitantes no son otros, que estudiantes y profesores que juntos realizan una propuesta de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo, lograr una formación personal y académica que contribuya a la incorporación de mejores hombres y mujeres a una sociedad que pide a gritos muchos cambios.

Es así como la Institución Educativa Fe y Alegría La Inmaculada plantea que “hablar de la educación en estos momentos lleva a la connotación de sociedad, que es artífice, juez y consejera de un proceso de transformación de esta misma sociedad y de las personas que las componen”(2007:2), frase con la que inicia la introducción del marco general del Proyecto Educativo Institucional, y que a su vez está respaldada por el ideal de educación al que apunta toda su propuesta

educativa: *educación para la vida*.

Vale la pena aclarar que esta institución como tal no está sola, sino que pertenece a un movimiento internacional llamado FE Y ALEGRÍA, al cual se encuentran inscritos una cantidad de instituciones y organizaciones que unen sus fuerzas para la “búsqueda de un mundo mas humano y justo” (2007: 3). FE Y ALEGRÍA es, entonces, “un movimiento de educación popular que fue nacido e impulsado por la vivencia de la fe cristiana frente a situaciones de injusticia; que se compromete con el proceso histórico de los sectores populares, en la construcción de una sociedad justa y fraterna; este movimiento hace una opción por los pobres, y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social” (2007: 3).

Es de esa Misión y Visión de FE Y ALEGRÍA que parte el proyecto educativo de La Inmaculada, poniendo en práctica sus propias propuestas para hacer su aporte a ese gran movimiento desde la comunidad a la que atiende. De esta manera, plantea como Misión: “Formar integralmente hombres y mujeres que concientes de sus capacidades y abiertos a la trascendencia sean agentes transformadores de su entorno”, y tiene la Visión de ser “una institución educativa de cobertura con reconocimiento a nivel municipal por su calidad académica, humana y por la proyección en procesos de liderazgo en los estudiantes, reflejados en sus proyectos de vida, familia y sociedad (2007:7)”. Aspectos que son coherentes con la filosofía institucional, en la cual plantea que:

“La Institución educativa FE Y ALEGRIA La Inmaculada pretende formar a partir de la vida y para la vida. Aspira desarrollar una educación integral que concientice al educando de sus potencialidades y valores y le haga adoptar comportamientos que eleven su autoestima y le lleve a luchar por una mayor dignificación humana y el logro de sus mejores condiciones de vida.

La Institución pretende que los estudiantes alcancen un gran sentido de pertenencia que les haga descubridores de sus propios valores personales, familiares y sociales y se conviertan en agentes de cambio, que les lleven a

respetar la persona, la familia y su grupo social; pretende guiarlos a un descubrimiento de si mismos y del mundo y orientar al hallazgo de una realidad, afrontándola con optimismo, aprovechando las oportunidades y haciendo uso de las capacidades” (2007: 14).

En consecuencia, se concibe el estudiante como el centro del proceso educativo y gestor principal de su propia formación; el cual debe tener una actitud de “de lealtad y responsabilidad: consigo mismo, con su hogar, su institución educativa, sus educadores, sus compañeros, su religión y su patria, en tal forma que tome conciencia de pertenencia e identidad, obre con convicción y acepte las orientaciones que se le brindan en busca de su desarrollo integral” (2007: 33).

Haciendo un rastreo por el PEI de la institución, se puede observar que ésta es conciente de la importancia que tiene el lugar físico en el que convive la comunidad educativa en general, ya que al ser cómodo y acogedor motiva a toda ella a adquirir un gran compromiso con la labor que se desempeña. La planta física debe estar diseñada de tal manera que agrade principalmente a los estudiantes, razón de ser de la institución; debe ser llamativa y brindar los espacios necesarios para garantizar una adecuada educación. Por esta razón, en el PEI, cuando presenta la identidad de la institución, se menciona que el ambiente físico debe ser siempre educativo; planteamiento que no es muy coherente con la realidad que se observa.

La comunidad educativa de la institución está conformada por la rectora, la coordinadora, la psicóloga, veinte docentes aproximadamente, la secretaria, personal de servicios generales, ochocientos cuarenta y tres estudiantes, y las familias; está organizada en veinte grupos de preescolar a once con un promedio de cincuenta estudiantes por grupo, en jornada única. Queda ubicada en el municipio de la Estrella, en un sector rural donde sus habitantes están clasificados en los estratos uno y dos.

En cuanto a la infraestructura, encontramos veinte aulas de clase, un comedor

escolar, área administrativa y sala de informática. Se observa que aunque la institución cuenta con una buena cantidad de libros no presta ningún servicio de biblioteca por falta de espacio y personal capacitado para atender los servicios requeridos, y aunque en el momento algún material bibliográfico está repartido en los salones, no se le da el uso adecuado, es más, en algunas aulas los estudiantes no tiene acceso a él, adjunto a esto los libros con los que se cuenta son demasiado obsoletos, solo sirven como libro guía; actualmente llegaron a la institución una colección de libros de literatura infantil y juvenil pero aun no se le ha dado el uso que se merece debido a que no se cuenta con un servicio de bibliotecóloga. Los patios de recreo a su vez prestan el servicio como canchas para el desarrollo de las clases de educación física convirtiéndose en un distractor para los estudiantes que están dentro de las aulas, afectando su nivel de atención y concentración.

Volviendo al PEI, encontramos que en cuanto a los elementos teleológicos que presenta, se hace una detallada descripción a cerca de las creencias y los valores que constituyen una forma esencial para la orientación pedagógico-didáctica; por otra parte, se evidencia además que su marco legal se apoya en la ley general de educación (ley 115 de 1994), la resolución 2343 de 1996 y el decreto 0230 de 2002.

4.2 Diagnóstico del área: lengua castellana

Éste diagnóstico pretende dar cuenta de la relación que existe entre la práctica pedagógica y la realidad que se vive en la institución educativa Fe y Alegría La Inmaculada desde el área de lengua castellana, con el objeto de que los maestros en formación tengan referentes de la realidad de la educación actual y puedan desarrollar sus propios conceptos y aplicarlos en su ejercicio docente; para éste se trató de hacer un recorrido por las diferentes teorías, planes de trabajo, proyectos, metodologías y referentes que se tienen en cuenta para el desarrollo del área en

la institución.

Dentro del proceso educativo o también llamado proceso de enseñanza - aprendizaje encontramos diferentes elementos que se relacionan entre sí: el problema, el objetivo, el contenido, el método, la forma, los medios y la evaluación. Es por esto que tendremos en cuenta cada uno de estos aspectos.

Frete al marco legal del área de lengua castellana (Anexo 3) se tiene en cuenta lo estipulado en la ley general de educación en sus artículos 13, 16, 20,21, 22 y 30 que apuntan al cumplimiento de los fines de la educación estipulados en el artículo 67 de la constitución política (Anexo 4). Se evidencia claramente que el sustento teórico cumple con las normas legales que pretenden que la educación sea de calidad y cumpla con los cánones internacionales del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC).

En el área de lengua Castellana se establecen unas metas para la propuesta educativa curricular regidas por una misión que busca fortalecer en la comunidad educativa el dominio lingüístico, el proceso lecto- escritor y las relaciones interpersonales, mediante una comunicación asertiva, donde la interpretación, confrontación y opinión favorezca la integralidad y la proyección en el medio (Anexo 5). Todo esto enfocado hacia el acto comunicativo teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en los estudiantes, expuestas en el proyecto curricular y los contenidos en el plan de formación (Anexo 6), elementos en marcados en los lineamientos curriculares de lengua castellana que forman parte activa del proyecto educativo institucional. Es relevante precisar el concepto de competencias que tiene estipulado para la educación, el movimiento fe y alegría, en el área de español y literatura y es que se conciben las competencias como las capacidades del saber hacer, ser, conocer y vivir en comunidad, dentro de un conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo. Son también aquellas acciones

que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinas específicas.

También es importante resaltar que la institución pretende vincular todas las dimensiones del desarrollo humano en el área de lengua castellana haciendo énfasis en las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar (Anexo 7) desde una perspectiva de la significación retomada de los lineamientos curriculares, con el fin de lograr los objetivos propuestos para el área.

Según el PEI de la institución no es muy claro el modelo de evaluación que deben seguir los docentes, asumiendo que cada profesor trate de vincular la teoría más adecuada a los fines y principios que ésta plantea.

Cuando los estudiantes no alcanzan a cumplir los logros regidos por el decreto 0230 de 2002, la comisión de evaluación y promoción de la institución educativa presenta una propuesta (Anexo 8) a través de actividades de recuperación que serán calificadas y cuantificadas por el docente para definir la nota final (Anexo 9). Las cuales pueden ser reduccionistas de los contenidos y de los logros propuestos, y es un procedimiento de resultados que en suma no tiene en cuenta al proceso educativo y evaluativo, dejando ver falencias tanto pedagógicas, didácticas en el docente y cognitivas en el estudiante.

En este recorrido de rastreo por la sustentación legal de la institución, que incluye a su Proyecto Educativo Institucional, su currículo y planes de estudios, entre otros, pudimos reconocer algunas inconsistencias que todavía se encuentran en la relación entre teoría y práctica. En el caso de la evaluación es vista como un proceso para el mejoramiento del ejercicio de enseñanza- aprendizaje, pero pierde su orientación hacia la calidad porque se queda en el cumplimiento de los estándares legales y no se logra visión holística en la formación de los estudiantes, ya que el PEI no tiene claro una definición o no toma un modelo

pedagógico que puedan seguir y aplicar los docentes.

La prueba piloto aplicada en el área de lenguaje a los estudiantes del grado 2º (Anexo 10) estaba formada por 25 preguntas cerradas y una pregunta abierta, la cual consistía en imaginarse una fiesta de cumpleaños y escribirla, en los resultados de esta pregunta se pudo observar dificultades en los siguientes aspectos: algunos en la organización de las ideas, otros escribieron una cantidad de palabras que no tenían relación entre sí, y otros incluso no se arriesgaron a escribir nada, argumentando que no lo saben hacer. Al analizar el resultado arrojado para las 25 preguntas restantes se puede concluir que un estudiante realizó la prueba sin cometer ningún error, lo cual equivale a un 2% del grupo, el 52% obtuvo un rendimiento académico sobresaliente, el 13 % de los estudiantes obtuvo un rendimiento aceptable, algunos por su dificultad para leer y otros por no saber seguir instrucciones ya que marcaban varias respuestas para una misma pregunta, éstas fueron anuladas. El 25% del grupo presentó diversas dificultades a la hora de resolver la prueba, las cuales no les permitieron tener un puntaje significativo en el análisis, o de una u otra manera tuvieron un porcentaje significativo en sus respuestas, ya que de 26 preguntas, estos estudiantes respondieron acertadamente entre 6 y 9; las dificultades que se presentaron fueron: la poca atención a la hora de la explicación de la prueba, el bajo nivel de lectura, la falta de concentración al resolver el bajo nivel de lectura y la poca asistencia a clase. Estas dificultades no se presentaron en estos estudiantes solo durante la prueba, sino que viene de tiempo atrás, y se han realizado diversas actividades aplicando estrategias que ayuden en el problema que presenta cada uno, pero aun no se ven resultados satisfactorios.

El 7 % restante del grupo, que equivale a 3 estudiantes no asistieron a la prueba, y realizando un rastreo posterior se develó que uno tenía excusa médica y los dos restantes decidieron no hacerlo. Lo preocupante es que estos dos estudiantes son remitentes, su nivel académico no es muy bueno y su inasistencia a la institución

es muy constante.

Al aplicar la prueba de pilotaje a 35 estudiantes del grado 6 °B (Anexo 11) se obtuvieron los siguientes resultados: el 2.86% tres respuesta acertada, el 2.86% cinco respuestas acertadas, el 2.86% seis respuestas acertadas, el 14.3% siete respuestas acertadas, el 8.58% ocho respuestas acertadas, el 22.88% nueve respuestas acertadas, el 17.16% diez respuestas acertadas, el 8.58% once respuestas acertadas y el 2.86% todas las respuestas acertadas (Anexo 12), esto indica que en general los estudiantes muestran un buen nivel de comprensión lectora; en cuanto al grupo de preguntas de pragmática el 61.90% del grupo demostró buena comprensión, , en el grupo de preguntas de enciclopedia el 65.714% del grupo tuvo un buen desarrollo, en cuanto al grupo de preguntas de identificación un 87.14% del grupo presentó un buen resultado y en cuanto a la pregunta de pragmática – enciclopedia un 80.00% tuvo un resultado positivo (Anexo 13).

Aunque esta prueba presenta unos buenos niveles de comprensión lectora es importante anotar que en talleres de clase anteriores los resultados han sido diferentes ya que los niños presentan dificultades en la calidad de la escritura, la confusión silábica, la omisión de letras, la falta de conectores, el no uso de los signos de puntuación y la poca argumentación.

Podemos inferir que desde el proceso de lectura que hemos acompañado en los estudiantes una de las mayores falencias encontradas en relación con la enseñanza – aprendizaje de la lengua es que el estudiante, realiza una lectura más centrada en las formas del lenguaje que en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica. En otras palabras, muestran grandes limitaciones para penetrar en los textos como unidades de múltiples significados, limitándose solo a una interpretación estructural, en muchos casos propuesta por el docente del área. Pero a su vez tienen como fortaleza, el disfrute por la lectura,

claro que debemos aclarar que son lecturas dirigidas y con intencionalidad meramente del goce por la obra.

Los docentes en formación deben tener en cuenta que este tipo de reconocimiento de la realidad permite crear conciencia de la importancia que tiene la teoría en la práctica, y que éstas fusionadas, apunta a la formación integral de los sujetos además deben ser sometidas a análisis permanentes que arrojen los resultados necesarios para reencaminar el objetivo de una educación de calidad.

El grupo 2° B está conformado por 43 estudiantes entre las edades de 7 y 11 años, con un nivel socio-económico en los estratos 1 y 2. La mayoría de los estudiantes vive en hogares conformados por padre, madre e hijos, aunque algunos viven con otros familiares incluso en ausencia de sus padres. Aproximadamente 15 estudiantes tienen acceso a los computadores, sea porque los hay en sus casas o porque familiares cercanos se los facilitan. En las familias se ve muy poco acercamiento al hábito de lectura, debido principalmente a que los padres y familiares mayores no terminaron la educación básica, y los que la hicieron no accedieron a la educación superior.

El grado 6° B está conformado por 40 estudiantes entre 10 y 12 años, con un nivel social de estratos 1 y 2, con familias disfuncionales, debido a sus dificultades económicas los alumnos no tienen acceso a bibliotecas, ni libros actualizados, ni computadores, en sólo tres hogares poseen computadoras y tampoco tienen acceso al Internet.

Podemos inferir que desde el proceso de lectura que hemos acompañado en los estudiantes que una de las mayores falencias encontradas en relación con la enseñanza – aprendizaje de la literatura es que el estudiante, en especial los de secundaria, realizan una lectura más centrada en las formas del lenguaje que en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica. En

otras palabras, muestran grandes limitaciones para penetrar en los textos como unidades de múltiples significados, limitándose solo a una interpretación estructural, en muchos casos propuesta por el docente del área.

Pero a su vez tienen como fortaleza, el disfrute por la lectura de obras cortas, claro que pertinente aclarar que son lecturas dirigidas y con intencionalidad meramente del goce por la lectura de la obra.

4.3 Historias de vida y experiencias de práctica

4.3.1 Datos de Ivonne Maritza Ocampo Mejía

Me llamo Ivonne Maritza Ocampo Mejía, actualmente soy docente del grado segundo en la Institución Educativa Fe y Alegría La Inmaculada y estudio Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en la Universidad de Antioquia. En la actualidad mi vida laboral y académica gira alrededor de la educación, pero esa labor en mi historia no es algo tan nuevo, todo tiene un origen mucho más remoto, es más, creo que esa vocación está desde la infancia. Aunque la mayor parte de mi vida he realizado actividades que tienen que ver con la enseñanza – aprendizaje y el estrecho vínculo que esto genera entre los sujetos, puedo narrar algunas experiencias que han sido muy significativas y que de una u otra manera han hecho que exteriorice ese placer que siento al relacionarme con los demás y poder entablar relaciones de enseñanza-aprendizaje mutuo bien sea en forma espontánea o formalmente.

Recuerdo muy bien que cuando era pequeña, uno de los juegos que más me gustaba era “la escuelita”, donde casi siempre yo era la profesora y enseñaba matemáticas o inglés, tratando de imitar a mis maestras y empleando como instrumentos para la enseñanza un tablero que mis padres me regalaron y los minúsculos pedazos de las tizas que las profesoras desechaban. Algo muy

particular de las clases de inglés era que como tan solo tenía unos siete u ocho años y no dominaba el idioma, lo que hacía era escribir todas las palabras al revés, es así como la palabra “profesor” la escribía “roseforp”. Ahora que lo recuerdo me parece algo muy chistoso.

A medida que fui creciendo, y mis formas de entretenimiento fueron cambiando, me interesé por ser la representante en mis cursos y pertenecer a cuanto grupo me fuera posible, pero siempre con la firme intención de ser líder o mínimamente de sobresalir entre los demás integrantes de los grupos, pero no con soberbia sino con el propósito de no pasar desapercibida para poder entablar relaciones interpersonales que me permitieran dejar una semillita en cada corazón, y si era posible cultivarla.

Es así como a los doce años ingresé al grupo juvenil de mi parroquia llamado *Símbolo de la huella*, que era liderado por un joven de la comunidad que luego de algunos años dejó el grupo para ingresar al seminario y en la actualidad es sacerdote. Volviendo a la historia de mi ingreso al grupo, debido a mi corta edad no era permitido dentro del reglamento interno que perteneciera a él, pero gracias a mi insistencia y la motivación que mostraba, mis padres hablaron con Germán, el coordinador, y se comprometieron a estar muy pendientes para que yo cumpliera con los compromisos; fue entonces como me convertí en una integrante más, e inconcientemente, mis padres entraron a formar parte importante dentro de él.

Al principio solo fui una integrante más, pero a medida que pasaba el tiempo fui mostrando mis habilidades y me fui convirtiendo en una pieza importante. Hasta que el coordinador se fue para el seminario; en ese momento entré a ser parte de las directivas del grupo, como secretaria, y unos meses después pasé a ser la coordinadora, cargo que me dejó muchas enseñanzas y me permitió conocer muchísimas personas y aprender de ellas. Al cambiar de coordinador, el grupo

cambió de nombre y pasó a llamarse *Jóvenes en acción*.

Mientras estaba en el grupo juvenil, cursaba mi bachillerato en el colegio en el que trabajo actualmente pero que en ese entonces se llamaba Colegio Fe y Alegría Ricardo Mejía, donde siempre fui reconocida por mi liderazgo y buen rendimiento académico. Recuerdo que cuando estaba en 9°, le decía a la profesora Nelsy, que era mi directora de grupo, que yo quería ser profesora, pero mi sueño se realizaría totalmente cuando trabajara en mi colegio, es decir, el Ricardo Mejía. Como en ese tiempo solo había hasta el grado noveno en el colegio, mis padres me consiguieron un cupo en la Escuela Normal Superior de Envigado, para 10°, y fue allí donde sentí que era muy posible realizar ese gran sueño.

Empecé a estudiar en la Normal e inicié mis prácticas, en las cuales tenía un buen rendimiento, en ocasiones tuve pequeñas dificultades, pero las fui superando poco a poco gracias a mi motivación y a la colaboración de mis profesores. Al mismo tiempo, mientras estudiaba, en el grupo juvenil decidimos formar un grupo prejuvenil, ya que había muchos adolescentes que querían formar parte de él, pero no era posible por su corta edad, y afortunadamente tuve la dicha de ser coordinadora de éste también. Dentro de los deberes del grupo estaba desarrollar programas comunitarios y apoyar a la parroquia en sus actividades, por lo que organizábamos la pascua juvenil, la navidad, hacíamos presentaciones artísticas y culturales, dramatizábamos el evangelio en las eucaristías de los domingos, presentábamos títeres en las misas de los niños, hacíamos jornadas de aseo, recreaciones a niños y jóvenes, nocturnos poéticos, convivencias, catequizábamos a niños y jóvenes para la primera comunión y la confirmación, visitábamos asilos para llevarles detalles, compartir con ellos y realizar actividades lúdicas, entre otras actividades. Todo esto me motivó a adquirir nuevos conocimientos y a desarrollar habilidades que me sirvieran para seguir llegando a los corazones de tantas personas, por lo que hice un curso de

recreación y asistí a capacitaciones en temáticas como el liderazgo y primeros auxilios.

Cuando estaba en el grado once me presenté a la Universidad de Antioquia para la Licenciatura en Lengua Castellana, y afortunadamente pasé. Inicié el Ciclo Complementario y luego de hacer los cuatro semestres ingresé a la Universidad, donde me encuentro actualmente terminando mi carrera. Debido a la cantidad de responsabilidades que se van adquiriendo con el tiempo, dejé el grupo juvenil y prejuvenil cuando estaba terminando el ciclo, los cuales se acabaron poco después. Pero lo mejor de la historia es que mi meta a largo plazo, que era trabajar en Fe Alegría, se me cumplió rápidamente, ya que cuando Nelsy y Carmenza, que fueron profesoras mías allá, se enteraron que necesitaban otra profesora y que yo me había acabado de graduar de la Normal, me recomendaron e inmediatamente me llamaron para pedirme una hoja de vida; en cuestión de una semana empecé a trabajar en preescolar, luego estuve dos años en 1º y dos en 2º. Hoy en día llevo cinco años trabajando con Fe y Alegría en mi querida institución.

Vale la pena aclarar que en la mayor parte de las experiencias anteriormente narradas ha estado presente Maribel, mi prima: estudiamos en los mismos colegios, hemos trabajado juntas, y actualmente somos compañeras en el trabajo de grado.

Descripción de la experiencia inicial de práctica¹

La idea central de nuestro trabajo para este año es desarrollar el plan de trabajo que nos presenta la Institución para el grado 2º, es decir, el plan de área, pero centrando la atención en ejercicios de lectura y escritura de textos narrativos que

¹ La descripción de las prácticas iniciales de ambas investigadoras se realizó con base en los registros del diario de campo pedagógico.

no solo se lleven a cabo en el área de Lengua castellana sino que se puedan implementar en el resto de áreas, para que de esta forma los estudiantes encuentren sentido a la lectoescritura en la medida en que descubran la importancia que tiene desarrollar las habilidades comunicativas no solo para su vida académica sino también para diversos sucesos que se presentan en la cotidianidad.

Empezamos el proceso trabajando en la clase de Lengua Castellana con el texto *Cambutes, el joven que dominó las nubes*. Inicialmente se te le entregó a cada uno la copia del texto para realizar una lectura individual, en la que hubo mucho desorden, principalmente en cuanto al ruido ya que a algunos estudiantes se les dificulta realizar el ejercicio de leer en voz baja ya que todavía se encuentran en un nivel silábico y necesitan pronunciar en voz alta lo que dicen para alcanzar a reconocer el sonido de cada letra, para luego unir una con otra y formar sílabas; pero también hay estudiantes que tiene mucha fluidez para leer, algunos lo hacen en voz alta otros no, pero leen cada palabra sin detenerse a deletrearla.

Luego hicimos la lectura en voz alta, pero fue muy difícil leer todos juntos ya que la velocidad y el ritmo de los estudiantes a la hora de leer varía. Cabe anotar que aunque fue un poco complicado, la mayoría del grupo hizo el ejercicio.

Para terminar el ejercicio grupal hicimos una lectura dirigida, donde algún compañero leía en voz alta y los demás debían seguirlo mentalmente, para que cuando éste parara los demás estuvieran ubicados y cualquiera de ellos pudiera continuar. Esta vez fue menos traumática la lectura mental ya que, aunque solo unos pocos leían en silencio, los demás hacían un gran esfuerzo para leer en voz baja porque necesitaban escuchar al que dirigía la lectura para no perderse en el texto.

Para enganchar el ejercicio de lectura a la temática trabajada en las clases

anteriores, le pedí a los niños y niñas que buscaran en el cuaderno lo que habían escrito sobre las características de la narración, luego un voluntario leyó en voz alta lo que encontró, y otros compañeros explicaron con sus palabras lo que entendieron sobre la teoría leída (durante sus intervenciones fue necesario que yo aclarara algunos conceptos que no estaban claros). Cuando terminamos la retroalimentación, los estudiantes ubicaron en el texto las características de la narración, es decir, lugar, tiempo y personajes, algunos estudiantes trabajaron en forma individual, otros (los que aún tienen dificultades con la lectura y/o la escritura) buscaron apoyo en otros compañeros.

Mientras se llevaba a cabo este trabajo algunos estudiantes empezaron a inquietarse ya que caían en la cuenta de que al texto le faltaba el final, otros solo preguntaban el significado de los tres puntos con que terminaba, lo que sirvió como motivación para iniciar el ejercicio de composición escrita que consistía, en primer lugar, imaginar y escribir el título de la historia; y en segundo lugar, partiendo del tema central del texto que eran los sueños, cada uno debía escribir en su cuaderno un sueño que haya tenido y que le parezca significativo dárselo a conocer a sus compañeros.

La inquietud de algunos estudiantes acerca de los puntos suspensivos dio pie para introducir el tema de los signos de puntuación, no como lo teórico que debíamos desarrollar, sino como algo práctico que necesitamos conocer todos y manejar a la hora de leer y escribir.

En la clase siguiente el ejercicio de lectura se realizó cuando en forma voluntaria algunos estudiantes leyeron lo que escribieron a cerca de su sueño y otros expusieron sus puntos de vista sobre los textos leídos.

En segundo lugar, se trabajó con un texto un poco más corto, llamado *la pulga saltarina*. Con la intención de confrontar a los estudiantes para que cada uno

tome conciencia de lo que sabe y lo que necesita aprender, se les dictó el texto, cada uno lo escribió en su cuaderno de lengua castellana; luego cerraron los cuadernos y les entregué el texto, lo leyeron en voz baja, después lo leí yo para darles un ejemplo del uso de los signos de puntuación y luego lo leímos todos en voz alta. Cuando terminamos la lectura, tomándola como pretexto, hablamos sobre los sistemas de medición (tema de matemáticas) para terminar cada uno comparó el escrito del cuaderno con la copia que se les entregó.

Integrando la actividad de lectura al trabajo que se realiza en las demás áreas, se llevó a la clase de sociales la lectura *Lebrija, una comunidad* para indagar en ella por medio de preguntas los temas a desarrollar durante la clase como las características de una comunidad, los valores que en él se viven, los diferentes roles que desempeñan los integrantes de la comunidad, entre otros.

La actividad fue muy buena y muy productiva, aunque fue necesario leer varias veces el texto parando y haciendo preguntas de predicción e inferencia para que la mayoría del grupo comprendiera el texto y pudiera responder las preguntas. Con esta actividad comprendí que es más efectivo cuando cada estudiante tiene la copia del texto a trabajar que cuando se hace una lectura magistral.

Continuando con la actividad de lectura en el área de sociales, trabajamos la diversidad a partir del texto de Angélica, abordando con este el tema de la diversidad étnica y cultural de Colombia aprovechando el mensaje de la lectura para reflexionar a cerca de la discriminación que se da tanto a nivel mundial como dentro de los pequeños grupos acercando la reflexión a la cotidianidad del aula de clase.

Durante el desarrollo de esta actividad estuve observando la forma como cada uno lee, y me di cuenta que todavía hay muchos estudiantes que les dificulta leer, algunos porque no reconocen a nivel fonológico las letras, otros porque

solo deletrean y no logran captar el texto como unidad y otros porque se distraen con facilidad y pierden el hilo conductor del texto.

Para la clase de artística se sugirió trabajar el texto *El niño en el bosque*. Cada uno leyó el texto, algunos niños hicieron preguntas sobre aspectos del texto que no les quedaron claros, para luego responder a nivel individual unas preguntas de recuento del mismo, y para terminar cada uno hizo en una hoja de block el dibujo pero teniendo en cuenta lo trabajado en las clases de artística sobre la cuadrícula, las líneas rectas y las líneas curvas.

Para los niños y niñas fue muy interesante integrar la lectura de un cuento con los conocimientos que tienen sobre los dibujos en cuadrículas y sobre todo tener la posibilidad de no seguir patrones de dibujos hechos por otros sino hacer sus propias creaciones.

En Lengua Castellana trabajamos con el texto *El origen del oro*, primero lo leí para todos, luego les entregué la copia y cada uno lo leyó, después hicimos el mismo ejercicio que con el texto de Cambutes, donde un estudiante lee y los demás lo siguen en voz baja o mentalmente; después de la lectura cada estudiante inventó un título y yo les di el real, con el cual analizaron la pertinencia de los dos títulos y eligieron uno de ellos. en este ejercicio me di cuenta que los estudiantes son muy creativos y valoran mucho sus invenciones, ya que la mayoría eligieron el título que habían creado y se expresaron muy bien, sobre todo con mucha seguridad a la hora de argumentar la importancia de su título.

Para terminar el trabajo con la lectura, cada uno debía identificar dentro del texto las partes de la narración según lo habíamos trabajado en clases anteriores.

A continuación se abordó el texto *Y así... no los ven*, donde el tema central son los animales y las diferencias físicas y de comportamiento que hay entre ellos.

Aprovechamos esta lectura para hacer una retroalimentación sobre el tema de la diversidad (de sociales) y para introducir las características de los seres vivos (de ciencias naturales), pero la idea central era identificar los diferentes signos y símbolos que en ella aparecen para trabajar a partir de esto las clases de oraciones.

A la hora de leer el texto fue muy difícil ya que los estudiantes se confundían con los signos de admiración, de interrogación y los guiones que en él aparecen; pero como esto les creó mucha inquietud fue muy productivo cuando les expliqué las clases de oración, ya que estaban muy motivados y comprendieron fácilmente.

Al finalizar la actividad les quedó como tarea buscar un texto e identificar en él los tipos de oración que trabajamos.

Como se ha trabajado tanto sobre la lectura, ahora trataremos de intercalar las actividades de lectura y escritura. Iniciaremos con una actividad donde cada niño intente construir un texto a partir de preguntas como ¿cómo es tu casa? ¿Qué actividades realizas en ella? ¿Qué espacios compartes con tu familia?, integrando un poco el ejercicio de escribir al tema de la descripción (de lengua castellana).

Aunque el grupo en general ha avanzado en la lectura, con esta actividad pude notar que se presentan muchas dificultades frente a la escritura, principalmente en ortografía, ya que cambian la c por la q, la s por la c, la j por la g, entre otras.

Con el fin de ayudarle a los niños con dificultades en lectoescritura, formaremos un taller de lectores y de escritores donde realizaremos actividades que le ayuden a cada uno a superar su dificultad sin bajar su autovaloración, y que he notado que cuando se realizan los refuerzos o recuperaciones a nivel institucional, los niños que se citan sienten vergüenza y en ocasiones lloran

porque se sienten diferentes al resto de sus compañeros.

4.3.2 Datos de Maribel Ocampo Mejía

Soy Maribel Ocampo Mejía un chica que actualmente tengo 24 años, si bien para muchos esta sea una corta edad les voy a contar las experiencias mas enriquecedoras de mi vida en relación con mi vocación por la educación; cuando tenía alrededor de siete años me encantaba jugar a “la escuelita” con todos mis amiguitos y por supuesto yo era la maestra, mi madre al ver mi entusiasmo, me compró un “súper tablero” con el cual el juego se hacía cada vez más interesante, yo era prácticamente la dueña del juego; luego de un tiempo nos cambiamos de vivienda y con este traslado surgió un nuevo grupo de “estudiantes”, que según recuerdo eran un poco más “juiciosos”; más adelante fue llegando mi juventud y con esta nuevas experiencias, recuerdo que cuando tenía más o menos 13 años se formó en el barrio un grupo juvenil, inicialmente liderado por un seminarista en formación llamado Germán, era todo un placer encontramos cada viernes para compartir en el grupo; con el tiempo surgió en el barrio un proyecto más de las hermanas Salesianas sobre la pascua juvenil, por obvias razones también me inscribí en este grupo ya que me encantaba disfrutar del trabajo en equipo y más cuando se trataba de liderar.

El grupo juvenil al que inicialmente asistí estaba empezando a tener forma, ahora se llamaba “Símbolo de la huella” y teníamos apoyo de la cabecera municipal, luego de algún tiempo la metodología de trabajo del grupo fue cambiando y cada ocho días una pareja integrante del grupo debía organizar la charla y las actividades a desarrollar en el encuentro, fue así como tuve la oportunidad una y otra vez de desenvolverme como líder dentro del grupo; pasado un año y medio el fundador del proyecto tuvo que viajar y el grupo quedó en manos de mi hermana y yo, seguimos pues construyendo ciudad a través de este grupo juvenil.

Al cumplir mis catorce años en el año 1998 escuché a un profesor del colegio hablar algo sobre las normales y su formación como maestra, inmediatamente le comenté a mi familia, pero no fue posible ingresar ese año, al año siguiente por medio de un “rosca” como vulgarmente la llamamos pude ingresar a la Normal Superior de Envigado, eso sí con algunos requisitos, debí entregar un trabajo pedagógico para sustentar mis primeros años de formación, ¡por fin mi sueño de ser maestra se empezaba a hacer realidad!.

En La Normal empecé a tener mi primer contacto con los niños a través de las micro prácticas ¡era todo un sueño visitarlo que llamábamos La Anexa! claro que en algunas ocasiones mi experiencia no fue tan buena, tenía dificultades para manejar la disciplina y siempre me quejaba con mis compañeras porque esos niños eran “muy cansones”.

Así pude concluir mi bachillerato, luego inicié mi formación en el ciclo complementario, allí obtuve lo que fue mi primera formación pedagógica, conocí teoría de autores, modelos pedagógicos, proyectos educativos y una experiencia más cercana con el aula de clase donde mis prácticas eran con el grupo totalmente.

Al terminar mis cuatro semestres me gradué como Normalista Superior con énfasis en lengua castellana, ingresé a continuar con mis estudios en La Universidad de Antioquia paralelo a esto empecé a trabajar en el preescolar “Semillas del futuro” con un grupo de niños en edades de 5 y 6 años aproximadamente ubicado en transición, si bien mi experiencia fue buena sentía que no disfrutaba mucho de mi práctica con niños tan chicos, al año siguiente decidí emprender mi vuelo nuevamente y tuve la oportunidad de trabajar en un colegio llamado Jhon Dewey, inicialmente me llamó mucho la atención encontrar un colegio con el nombre de un pedagogo y llegué con la firme convicción de que allí se trabajaba a través de esta pedagogía pero lastimosamente me encontré con

que este lugar estaba lleno de la pedagogía tradicional, textos guías y normas demasiado arbitrarias. Aquí mi experiencia fue con niños de tercero, cuarto y quinto grado acompañando no solo el área del lenguaje sino también de matemáticas y educación física, confieso que fue bastante interesante esta experiencia en la medida que me exigía estudiar muchos temas que no recordaba o que ni siquiera conocía. Mi estadía en este colegio también fue corta, pues sólo duró un año.

Por suerte o por el simple destino, de una Institución cercana a mi residencia me pidieron una hoja de vida y al poco tiempo fui contratada como profesora de lengua castellana de los grados 5º, 6º y 7º en La Institución educativa Fe y Alegría La Inmaculada en el año 2005, “por fin había llegado a lo que tanto soñaba” “ser profesora de lengua castellana en grupos de secundaria” esta oportunidad fue única y como tal lo he disfrutado implementando cada día nuevas estrategias que aprendo en la Universidad a través de mi formación, en el año 2006 tuve la oportunidad de participar del proyecto “el valor de la palabra” dirigido por comfama el cual despertó en mí aun más la inquietud por hacer de mi trabajo una experiencia enriquecedora no solo para mí sino también para mis estudiantes. En el año 2007 fui ubicada solo en el bachillerato en los grados 6º, 7º y 8º igualmente me sentía una mujer feliz y convencida de mi vocación.

Pero lo mejor estaba por suceder, en el año 2008, el equipo directivo de la Institución decide que por mi compromiso y mi buen desempeño me pondrían otro reto, ser la docente de lengua castellana de 6º hasta 11º ¡esa sí que fue una sorpresa! Y aunque tuve mucho susto decidí asumir el reto, claro que sumado a esto también fui nombrada jefe de área ¡esto implicaba un desafío doble! Ahora estamos a punto de finalizar el año y considero he tenido una muy buena experiencia ¡he estudiado muchísimo para la preparación de mis clases!, ¡he propuesto mejoras para el plan de área!, ¡he implementado la lectura de libros al interior del aula!, ¡he montado y desarrollado el proyecto de lectura por el disfrute

en toda la institución!; sin embargo pienso que hay mucho por hacer y esto lo he concluido desde mi proyecto de grado con la propuesta de investigar mi práctica pedagógica a través de la investigación – acción educativa donde analizo mi propia experiencia y me puedo dar cuenta de lo mucho que me falta por aprender, hacer y construir.

Descripción de la experiencia inicial de práctica²

Actualmente laboro en la institución educativa Fe y Alegría La Inmaculada acompañando el área de lengua castellana, este año he decidido realizar mi práctica pedagógica bajo la modalidad de “Práctica en el lugar de trabajo” sistematizando la experiencia con el grado 6ºB.

El presente texto pretende dar cuenta de las estrategias que he empleado a lo largo del desarrollo de experiencia con el grado 6º B y la lectura del libro “cuentos de la selva” a través del registro en el diario de campo (Anexo 14).

La experiencia se inicio con la lectura del libro “cuentos de la selva de Horacio Quiroga”, como primera estancia se activaron los saberes previos de los niños a través de preguntas como ¿Por qué creen que el libro se llama cuentos de la selva?, Según la carátula del libro ¿Cuáles son los personajes que participan?, ¿qué conocen de Horacio Quiroga? Entre otras, luego se trabajo como consulta externa, traer información sobre el autor del libro; el día del encuentro tres niños voluntariamente compartieron su consulta y se desarrolló un pequeño conversatorio para extraer las partes más importantes de la biografía confrontando a los niños con preguntas como: ¿Cuáles datos encontramos en las tres biografías? ¿Creen que es importante saber cuando nació el autor? ¿Cuándo murió? ¿Qué otros libros ha escrito? ¿Cuál es el nombre del papá y la mamá?

² La descripción de las prácticas iniciales de ambas investigadoras se realizó con base en los registros del diario de campo pedagógico.

Entre otros.

El primer cuento que se leyó fue “La tortuga gigante” con este se desarrollaron las siguientes actividades: primero activación de los saberes previos, según el título ¿Cuál es el personaje principal? ¿Qué características físicas tienen las tortugas?, ¿qué comen?... segundo construye tu propia historia a partir del título la tortuga gigante y acompaña con una ilustración, posteriormente se realiza la lectura del cuento de manera individual inculcando a través de la palabra los espacios pertinentes para crear hábitos de lectura, al finalizar la lectura los niños construyeron un resumen por escrito, luego de forma oral comentaron voluntariamente que les había llamado más la atención. Por último cada niño realizó un afiche para promocionar la lectura del cuento “La tortuga gigante”

El segundo texto que se leyó con los niños fue “las medias de los flamencos” se desarrollo la actividad de activación de lo saberes previos con base al título, luego se plantearon ocho palabras claves y a partir de estas armar oralmente la historia de los flamencos, a continuación se desarrolló una clase magistral sobre los flamencos, sus características y su hábitat, posteriormente cada estudiante de manera individual realizaba la lectura y a la par la identificación de los personajes más importantes. Para finalizar se dividió el grupo en subgrupos de cinco persona y se organizó un dramatización sobre el contenido del libro.

Para iniciar la lectura del cuento “Loro pelado” se explico de manera magistral que era un dialogo, cuales eran las condiciones mínimas para establecer un dialogo y algunas normas de cortesía, siguiendo la línea se les pidió a los estudiantes que crearan un dialogo entre el loro y el tigre que eran los personajes principales de la historia, consecutivamente tres niños compartieron su construcción.

Adjunto a esto se desarrollo una conversación sobre los animales domésticos y sus características. Luego se realizó la lectura dirigida del cuento, durante la lectura se lanzaron preguntas de predicción y de argumentación. Para finalizar

cada estudiante construyó un paralelo entre el hábitat del loro y del tigre con plastilina, se realizaron las exposiciones además se reflexionó sobre la enseñanza que nos dejó la lectura.

Para la lectura del cuento “La guerra de los Yacarés” inicialmente se pidió a los niños que realizaran una consulta a cerca de los Yacarés luego utilizando una socialización se compartieron las consultas y se complementaron algunas, a continuación se realizó la activación de los saberes previos, seguidamente se desarrolló la lectura individual del texto, oralmente se construyó el resumen de la historia y para finalizar cada niño realizó una comparación entre la guerra vivida en el cuento y la guerra que vive nuestro salón de clases a diario.

Consecutivamente continuó con el cuento “La gama ciega” para la lectura de este cuento se pidió a cada niño que trajera un trapo de la casa y que eligiera un compañero de trabajo con el cual se sintiera confiado, con esto se desarrollo una actividad de sensibilidad para el sentido de la vista, luego oralmente se realizó una reflexión sobre la importancia de este órgano, la lectura del cuento queda asignada como tarea; la sesión siguiente voluntariamente se postuló un estudiante y contó cual era la temática del cuento. Durante la clase de lengua castellana se trabajó el tema de la descripción y los adjetivos, estas teorías fueron aplicadas en la descripción de uno de los personajes de esta historia.

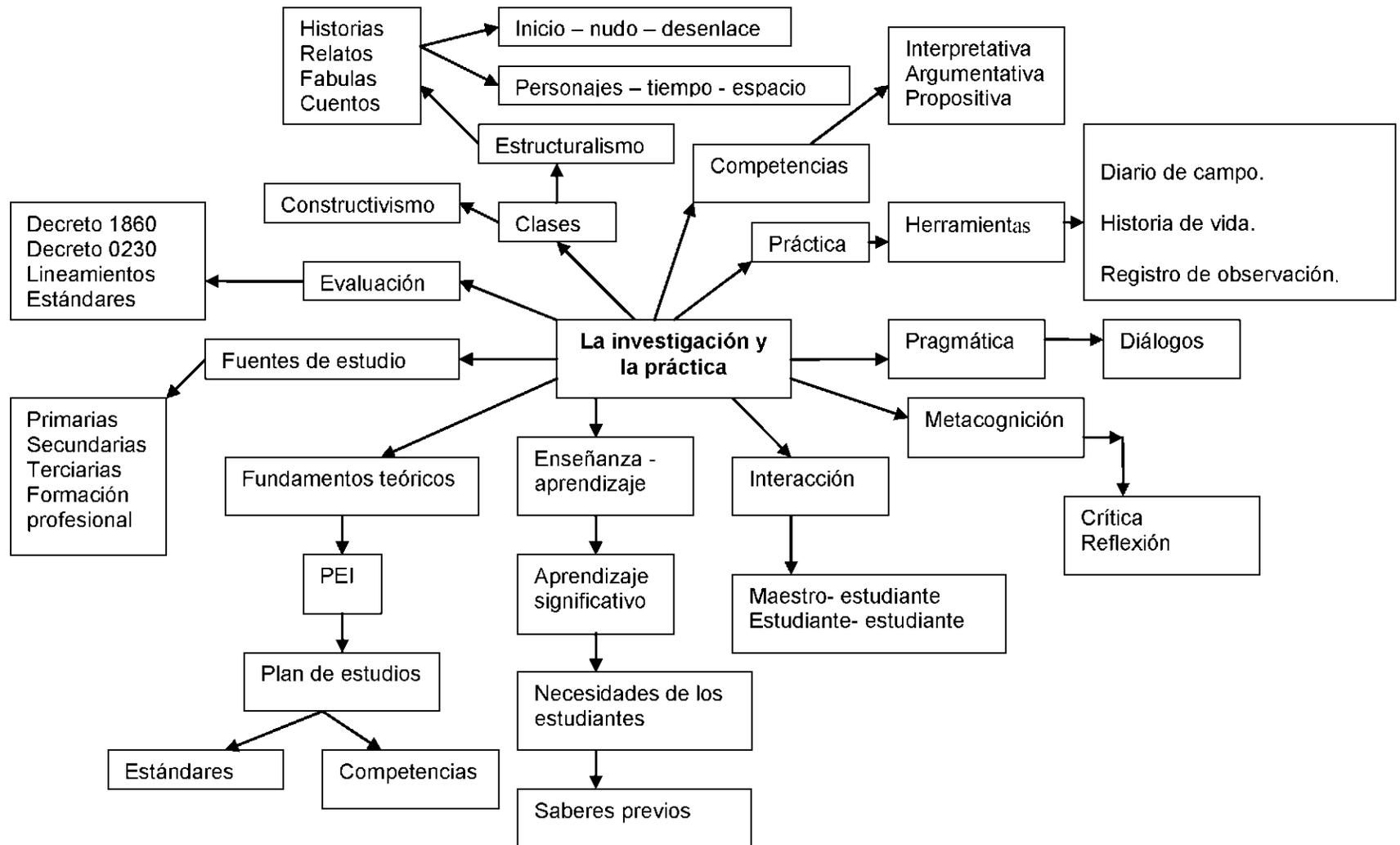
Para la lectura del cuento “Historia de dos cachorros de Coatí y de dos cachorros de Hombre” inicialmente se trabajo sobre la familia, los valores que en ella se debían inculcar, las buenas relaciones entre hermanos, a continuación se realizó una lectura dirigida del cuento, donde en orden de turno cada niño realizaba la lectura en voz alta y los otros seguían la lectura mentalmente. Luego se analizó la relación que existía entre los personajes de esta historia, el valor que tuvo el cachorro de coatí al entregar su propia libertad por la felicidad de otros; para concluir cada niño escribió cual hubiera sido su decisión al estar en esta situación.

Durante la clase de lengua castellana se trabajó teóricamente la estructura de la noticia. Luego se realizó la lectura dirigida del cuento “La abeja haragana” y cada niño tenía que reconstruir el cuento utilizando la estructura estudiada, posteriormente y de forma voluntaria uno de los niños compartió su trabajo y de manera conjunta se realizaron las correcciones que los niños consideraron pertinentes.

Frena a la lectura del cuento la Anaconda se utilizaron varias estrategias, inicialmente la activación de los saberes previos a través del compartir algunos caramelos de chocolatina donde aparecían diferentes especies de serpientes, una vez desarrollado este trabajo se prosiguió con la lectura del texto, se realizaron pares con preguntas de predicción y de argumentación. Se les explicó a los niños teóricamente que era la publicidad y las características de los avisos publicitarios, posteriormente los niños crearon un afiche donde publicaron un acontecimiento importante dentro de la historia adicional a esto se realizó la socialización. Para la segunda parte del libro “El regreso de la anaconda” previamente cada niño construyó una historia donde relataba su versión sobre el regreso de la anaconda, luego de una lectura individual, los estudiantes crearon una figura en origami donde representaban el personaje que mas les llamó la atención y realizaban una breve argumentación por escrito.

Finalizada la lectura del libro y luego de trabajar sobre la estructura de la carta, los estudiantes realizaron una carta para un amigo de otro país donde le contaba la importancia de leer este libro y los muchos aprendizajes que construyeron a través de su lectura.

4.4 Categorización



4.5 Caracterización de las prácticas

Durante nuestra investigación acción pedagógica pudimos observar algunas características muy marcadas de nuestra práctica docente, estos hallazgos se dieron con ayuda de herramientas como el diario de campo, las historias de vida y el registro de la observación.

Entre las características más específicas encontramos el trabajo con la pragmática donde constantemente trabajábamos los diálogos y una constante interacción maestro – estudiantes y estudiantes – estudiantes; por otro lado están la meta cognición, la crítica y la reflexión; todo estas aplicando las temáticas por periodo desarrolladas al interior del aula teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes, sus gustos y necesidades.

Por otra parte para nosotras es fundamental la relación que se establece entre enseñanza aprendizaje, ya que esta es la razón de ser de nuestra labor, para ésta partíamos directamente del campo de la didáctica en tanto el aprendizaje significativo, donde cada una de las temáticas desarrolladas se dotaban de sentido y así lograr despertar en ellos el interés; la activación de saberes previos y el trabajo no solo individual sino también grupal hacían parte de nuestro diario hacer, donde el trabajo se basaba en estrategias de desarrollo de proyectos con una falencia muy marcada, sólo se desarrollaba al interior del área de lengua castellana, entre los que se encuentran el taller de lectores y escritores del grado 2º y el valor de la palabra del grado 5º impulsado por Comfama.

Como fundamentos teóricos para el desarrollo de nuestra práctica nos acercamos al proyecto educativo institucional, específicamente al plan de estudios, al marco legal que rige el área, a los estándares y competencias a desarrollar; en cuanto a las diferentes fuentes de estudio nos acercamos tanto primarias como secundarias y terciarias y finalmente a nuestro proceso de

formación profesional que va desde lo pedagógico hasta lo específica del área.

Otro aspecto importante encontrado fue la concepción de evaluación, regida desde la noción de proceso de evaluación, al aplicarla a nuestros estudiantes nos remitíamos principalmente a la parte legal legitimada desde el ministerio de educación como lo son el decreto 1860, el decreto 0230, los lineamientos curriculares y los estándares.

Inicialmente considerábamos que la planeación y ejecución de nuestras clases se desarrollaba en base al constructivismo sin embargo pudimos observar que el estructuralismo aparecía en el desarrollo de temáticas como el cuento donde hacíamos énfasis en la identificación de los personajes, el tiempo y el lugar. Conjunto a esto incluíamos la temática de la lingüística textual con textos narrativos caracterizados en cuento, novela, fabula, relato e historia.

Sin desmeritar el trabajo desarrollado diariamente al interior del aula es necesario reorientar nuestro proceso con los estudiantes, tratando siempre de potencializar las tres competencias básicas propuesta desde el ministerio de educación: las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.

5. RECONSTRUCCIÓN

5.1 Propuesta de intervención

Título

Una experiencia como maestras de lenguaje

Objetivo general

Desarrollar estrategias de intervención en el aula que permitan potenciar y desarrollar en los alumnos la interpretación crítica y reflexiva de las obras literarias, y a su vez reconocer el papel que tiene el maestro en el desarrollo de estos procesos.

Objetivos específicos

- Implementar nuevas metodologías en el aula de clase donde el papel del docente sea de interacción con los estudiantes.
- Generar procesos de autoevaluación del docente en cuento a su labor diaria.
- Potenciar el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar.
- Orientar el aprendizaje hacia la significación y el disfrute por parte de los estudiantes.
- Desarrollar el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, a través del análisis de obras literarias y de producciones escritas.
- Generar espacios de discusión, donde los alumnos interactúen y expongan sus ideas y puntos de vista frente al análisis de los diferentes textos.

5.2 Descripción de la experiencia de reconstrucción de las prácticas

La metodología que se plantea inicialmente corresponde a la definición de la herramienta principal a la hora de la recolección de los datos, tal como lo es el diario de campo, en esta el maestro investigador registrará los acontecimientos más relevantes de la clase y realizará posteriormente una reflexión donde tendrá en cuenta su participación, sus sentimientos, sus inquietudes, sus aciertos, sus desaciertos; seguido a esto se propone para el trabajo con la lectura de textos, desarrollar talleres de lectura y análisis crítico, donde el texto se convierta en una herramienta esencial para el alumno, que le permita conocer la historia, que descubra la belleza estética que posee cada una de las obras literarias, aplicar e identificar la teoría específica del área de lenguaje y que además se exprese los múltiples significados que los textos traen implícitos. Esta propuesta implica un trabajo individual y colectivo de lectura por parte de los estudiantes de 6º de una obra literaria llamada "Cuentos de la selva", de Horacio Quiroga y diferentes texto por parte de los estudiantes de 2º, estos textos se discutirán permanentemente en las clases, resolviendo inquietudes e interrogantes. El trabajo con éstos se realizará de acuerdo con las actividades que planteen los estudiantes para el abordaje de la misma, se tendrá en cuenta la realización de escritos donde los alumnos creen sus propias escritos a partir de otros. El taller requiere de una apropiación seria de herramientas teóricas que se discuten entre pares y se seleccionan de acuerdo con las necesidades del proyecto pedagógico que se esté desarrollando. Esto implica un proceso continuo de retroalimentación entre teoría y práctica.

A continuación presentaremos algunos elementos teóricos para la comprensión lectora, esencialmente ciertos criterios y estrategias básicas que facilitan la reconstrucción del significado global y específico de un texto. No es nuestro propósito realizar una presentación exhaustiva, sino más bien señalar algunas estrategias modelo.

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los alumnos la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción.

Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

5.2.1 Actividades para realizar antes y durante la lectura:

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los estudiantes a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos y se establece un diálogo con los alumnos sobre este. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura, realizar rompecabezas, sopas de letras, entre otras.

A continuación se presentan algunas técnicas apropiadas para la aplicación del proyecto:

5.2.2 Estrategias pedagógicas para después de la lectura:

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los estudiantes para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte se centrara el análisis en aquellas estrategias que a modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

La técnica del recuento

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los alumnos a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los estudiantes verbalizan, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social. La función del educador es orientar adecuadamente la discusión, promoviéndola entre los participantes y no evitándola pues, "...en el caso de la comprensión lectora el fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de vista conduce al educando a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído" (1998:98).

La relectura

La discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el cual cada participante de la discusión se aferra a su punto de vista sin ceder, cuando esto sucede la única salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros. Ésta es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa.

Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto.

El parafraseo

Otra estrategia para mejorar la comprensión de lectura es el parafraseo, es decir, que los chicos escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído. Como lo plantea Mc Neil: “cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal” (1998:98).

5.2.3 Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, de una novela, de una poesía, de un ensayo, es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto.

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Este tipo de estrategias muestran la manera como opera la mente al intentar comprender una realidad, aquélla al margen de un entrenamiento específico, anticipa y selecciona, de una manera igualmente específica, los componentes principales para construir los significados, deduce y concluye. Aunque el lector utiliza este tipo de estrategias intuitivamente, es posible cualificarlas a través de la intervención pedagógica sobre la práctica de la lectura.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector, éstas son la verificación y la auto corrección. Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda, se auto corrige. Este proceso de verificar y auto corregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal.

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística.

Propósitos: Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo pero, cualquiera sea el propósito, éste

condiciona la comprensión.

Conocimiento previo: El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo o, a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido.

El conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular.

Una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –históricos, culturales, científicos para comprender nuevas lecturas.

El maestro constantemente debe leer y releer las anotaciones realizadas en el diario de campo y de acuerdo a los hallazgos replantear su práctica y su manera de intervenir en el aula.

5.2.4 Estrategias de intervención:

- Uno de los aportes que pretende dar la presente investigación a la Institución educativa en la que fue desarrollada, es replantear el formato de diario de campo que se trabaja actualmente ya que los docentes de la

institución en general argumentan que no es una herramienta funcional dentro de nuestra labor diaria, lo cual se evidencia en el desarrollo de la investigación, ya que para consignar los datos obtenidos durante la etapa de observación fue necesario llevar un diario diferente al que se le debe presentar a las directivas. El nuevo instrumento es llamado *Formato de planeación y descripción de los procesos didácticos* (Anexo 15) el cual agrupa las competencias, la agenda del día y las observaciones del docente que permiten mejorar los procesos al interior del aula.

- **Plan de área:** Adaptaciones curriculares que correspondan no solo al cumplimiento del plan de área sino también a las necesidades que se presentan en la institución. (Anexo 2)
- **Lectura de libros:** Se propone leer libros completos con los estudiantes desde el grado segundo, teniendo en cuenta la edad, las necesidades y las preferencias. El libro “Awa en el desierto” de François Pratte haciendo una lectura por capítulos, bordando en cada uno temáticas específicas de lengua castellana como la carta y el uso del diccionario, igual que de otras áreas como artística, donde trabajamos la letra cursiva y script; sociales investigando datos importantes sobre los lugares mencionados y ubicándolos en mapas; ciencias naturales reflexionando sobre el cuidado del agua y los animales y matemáticas haciendo operaciones, sumas, restas y multiplicaciones con el dinero que emplean los personajes de la historia.
- **Incluir película** como excusa para desarrollar temáticas: “Película: Wall- e”
Actividades: observación de la película, selección de episodios importantes, construcción de historieta, consulta sobre reciclaje, creación de afiche en contra de la contaminación, campaña educativa para el cuidado del medio

ambiente, manualidades, cine foro, debates. Es de aclarar que las actividades se complementan con teoría de las estructuras mencionadas.

- **Proyecto lector:** Debido a la poca motivación hacia la lectura por parte de estudiantes y maestros se implementa en toda la institución una hora de lectura a la semana, con el único objetivo de crear hábitos de lectura, en esta los estudiantes elegían según sus gusto una obra, artículo, revista y dentro del aula de clase cada director de grupo se encargaba del promover un ambiente adecuado que les ayudara a concentrarse y disfrutar de la lectura.

6. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA RECONSTRUIDA

6.1 indicadores de impacto y eficiencia

- Cumplimiento de los programas
- Manejo de grupo
- Manejo de la norma
- Participación en los grupos de trabajo y estudio
- Participación en eventos
- Aplicación de estrategias de evaluación
- Idoneidad en el manejo de contenidos
- Capacidad para aplicar estrategias propias del área
- Relaciones con los estudiantes
- Capacidad de autoevaluación
- Cumplimiento de los objetivos propuestos para la investigación
- Logro de las metas propuestas para los estudiantes

6.2 Valoración final de la experiencia

La enseñanza está definida como una teoría-práctica sobre una actividad humana, y si bien se relaciona directamente con el aprendizaje, éstos son fenómenos diferentes. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de la mente de la persona y la enseñanza es una actividad exterior, visible.

Podríamos encontrar diferentes definiciones sobre enseñanza: es transmitir conocimientos al alumno, es guiar a los alumnos en su construcción del conocimiento, es construir el conocimiento junto con el alumno; la diferencia de estas definiciones radica en la teoría didáctica que la acompañe, sin embargo todas tienen tres cosas en común: una persona que aprende, algo que se

aprende y alguien que hace algo para que el otro aprenda. Esta triada permite crear vínculos entre enseñante-aprendiz, enseñante-conocimiento y aprendiz-conocimiento, convirtiéndose el educador en un mediador en ésta última relación. Es por eso que a la hora de pensar en la metodología a emplear y de diseñar las estrategias de enseñanza todo docente debe tener en cuenta la importancia que tiene su rol dentro de la relación aprendiz-conocimiento.

Los altos o bajos niveles de lectura comprensiva de los estudiantes casi siempre encuentran su justificación en los mismos maestros del área implicada. No se sabe aún si las verdaderas causas que provocan las dificultades más comunes en la lectura practicada por los estudiantes en sus respectivas instituciones educativas, radican en la falta de implementación metodológica por parte de los docentes, o si es la misma apatía que siente el estudiante al enfrentarse a la lectura de textos que lo obligan a ejercitar su pensamiento y no tanto la memoria. Pero lo que sí es más evidente es que se sabe de maestros que ejecutan ejercicios de lectura en los que aplican mecanismos de interpretación irrisorios a la hora de poner a prueba a sus estudiantes sobre lo leído. Basta con traer a colación la estrategia empleada por una maestra en una institución educativa del municipio de Medellín. Sus estudiantes de grado sexto debían leerse un fragmento de *En la diestra de Dios Padre* de Tomás Carrasquilla. Como era de esperarse, los cuarenta y siete muchachos leyeron, algunos, en los cincuenta minutos de la clase, hasta la tercera página; otros, los más juiciosos (según la profesora), alcanzaron a leer hasta la quinta. Quedaban cinco minutos para hablar sobre lo leído. La educadora, indiscriminadamente, señalaba al niño que debía contarles a sus compañeros la percepción de su lectura. La tensión era creciente y el silencio, sepulcral, pero no por la atención prestada ni el respeto del auditorio hacia el orador, sino porque en cualquier momento el turno inesperado le correspondería a mengano o a zutano exponerse al paredón. En ese momento cumbre, un milagro salvó la faena. Ya ustedes podrán imaginarse cuál. El grito unánime de los angustiados chiquillos fue semejante al de la

celebración de un gol con el estadio a reventar.

En ambientes como el que se acaba de describir difícilmente se resuelvan problemas de lectura cuyo cometido sea el de formar sujetos críticos, capaces de solucionar ellos mismos dificultades de fondo, en las que se jueguen el todo por el todo y asuman riesgos por su propia formación. O como dice Carlos Eduardo Vasco (2007): “Si nuestros estudiantes logran una buena competencia interpretativa y argumentativa, de ahí en adelante pueden aprender solos, estudiar por su cuenta, cambiar de tema, carrera o profesión y tener éxito” (38).

De modo que para lograr avances significativos, en cuanto a la lectura que se promueve en las instituciones educativas, habría que comenzar por cambiar esos ambientes enrarecidos generados por el mismo maestro de lengua castellana. Es él, y no otro, quien es puesto en tela de juicio y quien recibe la mayor parte de la crítica, a causa de los deficientes procesos de lectura realizados en clase. Como también es válido reconocer que cuando ha hecho méritos para ello los buenos resultados no se han hecho esperar.

Es así que la importancia de estudiar la realidad e investigar las prácticas y fundamentarlas radica en la capacidad de autoevaluarse y proponer cambios significativos que permitan desarrollar en el aula constantes ciclos de evolución pertinentes y eficaces que se vean reflejados en el proceso de formación tanto de los estudiantes como de los maestros .

Y aquí es donde entra en función la investigación titulada ***¡La investigación – acción como pretexto de la formación docente!*** que llevamos a cabo en la Institución Educativa Fe y Alegría La Inmaculada, la cual incluye una revisión y un análisis de nuestras experiencias, y con base en esos hallazgos, el diseño y el desarrollo de una propuesta de intervención que fue diseñada con la intención de mejorar nuestro ejercicio en el aula, generando de esta manera proyectos

pedagógicos enfocados en el área de lengua castellana que permitieran desarrollar las dimensiones de los estudiantes de una manera integral. Dado que esta propuesta se inscribe dentro de la investigación acción pedagógica, la principal posición que debíamos adoptar era la de mirar nuestra labor diaria con una visión crítica y reflexiva que permitiera arrojar resultados reales que llevaran a proponer planes de mejoramiento igualmente reales y efectivos.

Al realizar la investigación y llevar a cabo la propuesta de intervención se hicieron imprescindibles algunos puntos importantísimos dentro de toda labor docente, tales como: el cumplimiento de los programas académicos establecidos por la institución y el manejo de sus contenidos, ya que tanto la investigación como la propuesta debían inscribirse dentro de ellos para responder realmente a las necesidades de la comunidad educativa, sin perder de vista que somos maestras en ejercicio, y que además de realizar la investigación debíamos cumplir con nuestro trabajo. En segundo lugar, el manejo de grupo y el manejo de la norma, aspectos que son muy influyentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es un reflejo, en la mayoría de los casos, de la relación maestro-alumno, y en el caso de nuestra investigación, era imprescindible mantener una adecuada relación con los estudiantes ya que son un eje fundamental en este tipo de investigaciones, porque la idea era mejorar nuestra práctica, y ellos son nuestra razón de ser como docentes, aunque en nuestro rol como investigadoras también aportan datos esenciales. Otro aspecto es la participación en los grupos de trabajo y estudio, ya que esto le permite al docente-investigador tener un panorama más amplio a cerca de la concepción de educación que se tiene en la comunidad educativa y de las estrategias de enseñanza que emplean sus compañeros, de manera que al realizar la propuesta de intervención ellos se sientan de una u otra forma parte de la investigación y se sientan atraídos a desempeñar ese rol de maestro – investigador. La participación en los eventos recreativos y culturales le permite al docente dar a conocer la magia de su trabajo y el efecto que éste tiene en los estudiantes, por lo que motivar a nuestros estudiantes a mostrarle a la

comunidad educativa en forma creativa lo que se desarrolló al interior del aula fue una estrategia muy llamativa, tanto para las directivas y docentes como para ellos mismos (los estudiantes), ya que los docentes se sintieron invitados a aplicar más estrategias de motivación en sus clases, y los estudiantes se interesaron por hacer más conscientes sus procesos de aprendizaje. La creación y aplicación de estrategias de enseñanza y evaluación dan a conocer la idoneidad del docente para el desarrollo de su área: el tiempo que le dedica a la preparación de sus clases, su constante capacitación y actualización en temas relacionados con su labor, la creatividad y motivación que juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Y por último, aunque no menos importante, está la capacidad del docente para autoevaluarse crítica y reflexivamente poniendo en práctica proyectos innovadores que dejen ver la pasión que siente por lo que hace y le transmitan al estudiante esa misma pasión por el saber.

Esta investigación nos permitió trabajar en asuntos propios de nuestra labor docente, tales como la propuesta de mejoramiento en el plan de estudio de lengua castellana, y el cambio del formato de diario de campo propuesto por la institución, de manera que ambos instrumentos sirvan como invitación para que los docentes de la institución conviertan su que-hacer en un acto crítico y reflexivo, aportando de esta forma al mejoramiento de la calidad de la educación que se brinda.

Otro impacto de la propuesta de intervención fue el nivel académico de los grupos donde fue desarrollada (2º y 6º) y la aceptación de los estudiantes a las nuevas estrategias que fueron llevadas al aula, ya que exigían un cambio en la estructura cotidiana de las clases. Los resultados se evidencian principalmente al comparar las pruebas aplicadas a los estudiantes antes, durante y después de la propuesta de intervención; por ejemplo en el grupo 2ºB al iniciar la investigación (durante la etapa de diagnóstico) se notaron grandes dificultades en lectura y escritura, lo que

afectaba no solo el área de lenguaje sino también todas las demás, con lo que se pudo comprobar que los estudiantes no llevaban un proceso adecuado (Anexo 10), gracias a las dificultades de los niños y niñas el grupo en general presentaba un bajo rendimiento académico y apatía por el estudio, lo que se reflejaba en su indisciplina y la falta de claridad en la norma. El reto no era fácil.

Pero a medida que se fueron aplicando las nuevas estrategias, el grupo en general fue cambiando, cada vez mostraban más entusiasmo por las clases, se interesaban por saber cada día algo nuevo y se arriesgaban a preguntar cuando algo los inquietaba, poco a poco su lectura y escritura iba mejorando (Anexo 16), y prometían cosas mejores. Al finalizar el año escolar y por ende el proyecto, el grupo mostró enormes avances (Anexo 17) que fueron notados por la comunidad educativa en general. En cuanto al grupo 6ºB los comentarios de los estudiantes fueron muy agradables, mostraron gusto por las clases de lengua castellana (Anexo 18), respondieron bien a las propuestas de trabajo que se llevaban (Anexo 19) al aula y al finalizar el año expresaron satisfacción por lo aprendido.

Por último, el impacto que tubo la propuesta de intervención a nivel institucional fue haber implementado el proyecto lector, el cual se llevó a cabo durante el segundo semestre del año escolar, abriéndole un espacio en el horario académico, y fue acogido por toda la comunidad educativa.

Llevar a cabo la práctica propuesta por la universidad en nuestro pensum, y haber tenido la oportunidad de revisar a conciencia la labor que desempeñamos como maestras de lenguaje fue una oportunidad única, que nos permitió conocernos más a fondo y nos brindó la oportunidad de convertirnos en unas verdaderas docentes-investigadoras que no solo desarrollamos un plan de trabajo sino que tenemos la capacidad de crearlo, cuestionarlo y cuestionarnos.

7. ANEXOS

Anexo 1

METAS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

MISIÓN DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA:

Fortalecer en la comunidad educativa el dominio lingüístico, el proceso lecto – escritor y las relaciones interpersonales, mediante una comunicación asertiva, donde la interpretación, confrontación y opinión favorezcan la integralidad y la proyección en el medio.

VISIÓN DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA:

Ser un área líder en la formación lingüística (habilidades comunicativas), fomentando las prácticas socio-culturales y la interdisciplinariedad que responda a las necesidades del entorno.

ANEXO 2

Institución educativa Fe y Alegra La Inmaculada

Plan de lengua castellana

GRADO SEGUNDO

1 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 2º.	La narración	<p>La Narración.</p> <p>Características.</p> <p>Partes de la narración.</p> <p>Lugar y personajes en la narración.</p> <p>Ideas con sentido.</p> <p>La oración</p> <p>Partes de la oración</p> <p>Clases de oración.</p>	<p>Utiliza el código lingüístico, como instrumento de comunicación oral, escrito y gestual</p>	<p>Comunicativa.</p> <p>Argumentativa.</p> <p>Interpretativa.</p> <p>Propositiva.</p>	<p>Reconocer en algunos de sus actos de comunicación cotidiana procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la argumentación y la reflexión.</p>	<p>Identifica las características y partes de una narración.</p> <p>Forma oraciones con sentido teniendo en cuenta sus partes</p> <p>Crea narraciones sencillas en forma escrita.</p>

2 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 2º.	La historieta	<p>Uso de m antes de p y b. La Silaba. La descripción. Los sustantivos Propios, comunes Adjetivos. Verbos. La comunicación.(tipos de lenguaje, verbal, simbólico, gestual. Uso de las mayúsculas. Usos del punto y la coma. El diccionario.</p>	<p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades</p>	<p>Comunicativa. Argumentativa. Interpretativa. Propositiva</p>	<p>Conocer por medio de exposiciones, diálogos, videos y ejercicios prácticos, algunas reglas que hay en nuestra lengua y los usos que les podemos dar, bien sea en forma oral, escrita o gráfica, en la vida cotidiana.</p>	<p>Emplea la historieta como medio para contar historias. Elabora descripciones teniendo en cuenta las características del texto. Diferencia sustantivos y adjetivos y verbos. Identifica en un texto los sustantivos propios y comunes Diferencia los tipos de lenguaje Usa adecuadamente las mayúsculas, el punto, la coma y algunas reglas ortográficas. Usa adecuadamente el diccionario</p>

3 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 2º.	La poesía	<p>La poesía y sus características.</p> <p>La rima, el verso y la estrofa.</p> <p>Los sinónimos.</p> <p>Los Antónimos</p> <p>Juegos de palabras (adivinanzas, las rondas, las coplas, las canciones)</p> <p>Familia de palabras.</p> <p>La raíz y la terminación de las palabras.</p> <p>Los aumentativos y los diminutivos.</p>	<p>Produzco textos orales que corresponden a distintos propósitos comunicativos.</p>	<p>Comunicativa.</p> <p>Argumentativa.</p> <p>Interpretativa.</p> <p>Propositiva</p>	<p>Identificar diferentes formas de emplear nuestra lengua por medio de juegos, cantos, consultas textuales y experiencias que lleven al estudiante a descubrir la parte lúdica y estética de la misma.</p>	<p>Identifica las poesías según sus características y el uso de la rima en ellas.</p> <p>Diferencia un verso de una estrofa en un texto.</p> <p>Identifica las palabras antónimas y sinónimas.</p> <p>Escribe los aumentativos y los diminutivos de términos dados.</p>

4 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 2º.	Estructuras comunicativas	<p>Género y número</p> <p>Algunas reglas ortográficas</p> <p>La carta.</p> <p>Las tarjetas y las postales.</p> <p>La cartelera.</p> <p>El teatro.</p> <p>El párrafo.</p> <p>Elementos de relación</p> <p>Los resúmenes.(ideas principales y secundarias)</p>	<p>Produzco textos escritos que corresponden a diversas necesidades comunicativa</p>	<p>Comunicativa.</p> <p>Argumentativa.</p> <p>Interpretativa.</p> <p>Propositiva</p>	<p>Diferenciar algunas estructuras textuales, tipos de texto y géneros literarios por medio de explicaciones, lecturas, consultas y redacciones de los mismos estudiantes para aplicar tanto a nivel académico como personal los conceptos estudiados.</p>	<p>Elabora cartas, tarjetas, postales y carteleras para distintas ocasiones.</p> <p>Identifica el teatro como otro género literario y reconoce sus características principales.</p> <p>Escribe párrafos cortos usando los elementos de relación y los conectores en la oración.</p> <p>Elabora resúmenes teniendo en cuenta las características del texto.</p>

GRADO SEXTO

1 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 6°.	La descripción	<p>Que es la descripción.</p> <p>Características de la descripción.</p> <p>Clases de descripción.</p> <p>El Adjetivo.</p> <p>Grados del adjetivo.</p> <p>Elementos de enlace (Preposiciones y conjunciones</p>	<p>Producción de textos orales en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</p> <p>Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.</p>	<p>Comunicativa.</p> <p>Escribe.</p> <p>Lee.</p> <p>Compone.</p> <p>Argumentativa.</p> <p>Analiza.</p> <p>Describe</p> <p>Interpretativa.</p> <p>Interpreta.</p> <p>Propositiva.</p> <p>Propone.</p> <p>Elabora</p>	<p>Produce diferentes tipos de texto que obedecen a eventos significativos atendiendo a la estructura, el nivel lexical, el sentido estético y el contexto.</p>	<p>Produce textos descriptivos con coherencia y cohesión.</p> <p>Analiza comprensiva y críticamente una lectura.</p> <p>Expone oralmente sus ideas en forma correcta.</p>

2 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 6°.	El texto informativo Semántica	Estructura del texto informativo. Características del texto informativo. La polisemia Sinónimos Antónimos Diferentes clases de lenguajes	Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.	Comunicativa. Escribe. Comprende. Argumentativa. Analiza. Interpretativa. Interpreta. Propositiva.	Reconocer estructuras semánticas y sintácticas en diferentes tipos de texto y actos comunicativos.	Construye textos informativos con coherencia y cohesión. Comprende los conceptos de palabras sinónimas y antónimas. Diferencia la función de las palabras polisémicas.

3 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	LOGRO	INDICADORES DE LOGROS.
Castellano 6°.	Géneros narrativos.	<p>Estructura del mito.</p> <p>Estructura de la leyenda.</p> <p>Estructura de la Fabula.</p> <p>Elementos del mito, leyenda y fabula.</p>	<p>Producción de textos escritos que correspondan a necesidades específicas de comunicación a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezcan nexos ínter textual y extratextual.</p> <p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p>	<p>Comunicativa.</p> <p>Escribe.</p> <p>Comprende.</p> <p>Expresa</p> <p>Argumentativa.</p> <p>Analiza.</p> <p>Clasifica.</p> <p>Relaciona.</p> <p>Interpretativa.</p> <p>Interpreta.</p> <p>Asimila.</p> <p>Propositiva.</p> <p>Propone.</p>	<p>Identificar relaciones lógicas existentes entre las unidades de significado de los textos y entre las unidades de significado de los actos comunicativos.</p>	<p>Identifica las características de una leyenda, un mito o una fabula.</p> <p>Analiza crítica y comprensivamente una lectura.</p> <p>Determina la importancia de la comunicación en las relaciones interpersonales.</p>

4 PERIODO.

Área Grado	UNIDAD	CONTENIDOS	ESTÁNDARES	COMPETENCIA	LOGRO	INDICADOR DE LOGRO.
Castellano 6°.	Las historietas.	<p>El lenguaje de las historietas.</p> <p>La estructura de las historietas.</p> <p>Los códigos y símbolos de las historietas.</p> <p>Coherencia y cohesión en los textos.</p> <p>Secuencia de imágenes.</p> <p>Construcción de diálogos.</p>	<p>Producción de textos orales en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</p> <p>Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.</p>	<p>Comunicativa.</p> <p>Escribe.</p> <p>Comprende.</p> <p>Expresa</p> <p>Argumentativa.</p> <p>Analiza.</p> <p>Clasifica.</p> <p>Relaciona.</p> <p>Interpretativa.</p> <p>Interpreta.</p> <p>Asimila.</p> <p>Propositiva.</p> <p>Propone.</p>	<p>Interpretar los diferentes elementos comunicativos a través del manejo de herramientas que ayuden a entender las relaciones que se dan en el lenguaje y que posibilitan el manejo interactivo del mismo.</p>	<p>Identifica los códigos sociales no lingüísticos.</p> <p>Conoce y utiliza la estructura de las historietas.</p> <p>Construye textos con coherencia y cohesión.</p> <p>Analiza crítica y comprensivamente una lectura.</p>

Anexo 3

MARCO LEGAL DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Se tendrá en cuenta lo estipulado desde la ley general de educación en sus artículos:

Artículo 13: objetivos comunes de todos los niveles en sus literales:

- a- formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
- f- desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional.
- g – formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.
- h- fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Artículo 16: objetivos específicos de la educación preescolar en sus literales:

- b – el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- c – el desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad como también de su capacidad de aprendizaje.
- d – la ubicación espacio temporal y el ejercicio de la memoria.
- e – el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- f – la participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- i – la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.

Artículo 20: objetivos generales de la educación básica:

- b – desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

c – ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

d – propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.

e – fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.

Artículo 21: objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria:

b – el fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social así como del espíritu crítico.

c – el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia así como el fomento de la afición por la lectura.

d – el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.

f – la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.

l – la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música. La plástica y la literatura.

Artículo 22: objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria:

a – el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

b – la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.

f – la comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.

k – la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales.

n – la utilización con sentido crítico de los diferentes contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

Artículo 30: objetivos específicos de la educación media académica:

a – la profundización en un campo de conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando.

d – el desarrollo de las capacidades para profundizar en un campo de conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses.

e – la vinculación a programas de desarrollo y orientación social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno.

g – la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

Anexo 4
FINES DE LA EDUCACIÓN

De conformidad con el artículo 67 de la constitución política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecta en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la aprobación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la

cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultura y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de la solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos del desarrollo del país y le permita al educando ingresar el sector productivo.

Anexo 5

OBJETIVOS DEL ÁREA

Estos objetivos corresponden a los lineamientos curriculares del MEN.

El área de lengua castellana está orientada, principalmente, al desarrollo de las competencias comunicativas básicas, teniendo en cuenta que comunicarse significa siempre decir algo a alguien. uno de los objetivos de esta área es aprender, desarrollar y o mejorar la capacidad de comunicación del ser humano.

Los procesos de comunicación de un sujeto ocurren de manera gradual y natural lo que Berger y Luckmann denominan “socialización primaria”, entendida como la instalación del sujeto en el mundo simbólicamente preestructurado de los padres y la “socialización secundaria”, relacionada con la instalación de los sujetos en una diversidad de roles dentro de diferentes contextos de interacción en los cuales se da la formación de identidades culturales.

El área de lengua castellana plantea una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar, significación que se da en todo el proceso histórico del ser humano.

Descripción de los objetivos de área por niveles.

Los objetivos del área de lengua castellana se formulan en términos que los estudiantes habrán desarrollado al finalizar la etapa de formación en primaria (básica primaria) y en secundaria (básica secundaria y media vocacional).

Al finalizar el ciclo de primaria la estudiante:

Debe expresarse oralmente y por escrito en forma coherente, teniendo en cuenta las diferentes situaciones habituales de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, como elementos básicos que faciliten el logro de una verdadera comunicación.

Desarrollar la capacidad de comprender mensajes orales y escritos accesibles y significativos, que susciten su interés o curiosidad. La interpretación incluye una práctica elemental pero bien fundamentada del sentido crítico a través de experiencias cotidianas (situaciones familiares y escolares, medios de comunicación etc.)

Intercambiar, de forma elemental, las ideas, experiencias, sentimientos, manteniendo el contacto con las compañeras y atendiendo a reglas básicas de diálogo, conversación y escritura.

Estarán en capacidad de descubrir a través de la lectura, una fuente de información asertiva, desarrollando estrategias primarias de comprensión lectora.

Desarrollarán una sensibilización estética por medio de la expresión corporal, de tal manera que le permita expresarse utilizando el lenguaje a través de la cultura.

Utilizarán la lengua en forma oral y escrita como instrumento de aprendizaje, preparación y seguimiento de su actividad formativa.

Al finalizar el ciclo de secundaria la estudiante:

Comprende discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.

Se expresa en forma oral y escrita con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas, adoptando un estilo expresivo propio.

Conoce y valora la realidad plurilingüe del país y de la sociedad, las variantes lingüísticas, considerando los problemas que plantean las lenguas en su contacto.

Utiliza sus recursos expresivos, lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.

Reconoce y analiza las características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante los mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

Disfrutar de la lectura y la escritura como fuentes de enriquecimiento cultural y personal.

Interpreta y produce textos orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.

Reflexiona sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos: fonológico, fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción de los mensajes en contextos sociales comunicativos, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas.

Analiza y juzga críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios

(clasistas, racistas, sexistas etc.) mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.

Utiliza la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

Anexo 6

ENFOQUE DEL PROYECTO CURRICULAR Y LOS TIPOS DE CONTENIDO EN PLAN DE FORMACIÓN.

El enfoque del área de lengua castellana es netamente comunicativo. Se centra en el manejo de la lengua como parte viva y elemento socializador e impulsador de competencias. Con la lengua nos comunicamos, expresamos ideas, aprendemos a conocernos y enriquecemos la visión del mundo al comprender los mensajes que en él hay, no solo de lo que nos rodea, sino de todo cuanto el hombre ha construido en el tiempo.

El acercamiento a la lengua como vehículo de comunicación hace que el estudiante recree su imaginación, dinamismo, afianzamiento de las habilidades comunicativas, así como la aplicación de estrategias meta cognitivas para el desarrollo de habilidades lecto-escritoras, con la implementación de una metodología de mediación y fortalecida con los parámetros que se establecen desde el manejo de los contenidos.

TIPOS DE CONOCIMIENTO

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

La competencia lingüística, como posesión de un sistema de reglas y conocimiento que permiten la construcción e interpretaciones de las oraciones, es constructora teórica válida para inferir expresiones posibles y reconocer la validez sintáctica, semántica o fonológica de una expresión en una lengua determinada. Por esta razón una tarea de importancia fundamental para la gramática es la de reconocer reglas universales que subyacen a la diversidad de los discursos y de las lenguas.

En esta competencia encontramos la gramatical, manejo o dominio del código

lingüístico. se evidencia en el conocimiento del vocabulario, reglas de formación y función de palabras (aspectos morfosintácticos), reconocimiento de significados (semántico) y pronunciación (fonológico) también la textual, es la capacidad que se debe desarrollar el individuo para combinar ideas y lograr una cohesión (relación entre los textos de un discurso y una coherencia (unidad textual con sentido).

COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Encontramos la competencia ilocutiva, es la capacidad en el manejo de la lengua para satisfacer los propósitos comunicativos dependiendo de las situaciones en que se encuentra: detectar habilidades para narrar, describir, persuadir y preguntar. Y la competencia sociolingüística, es el uso de la lengua teniendo en cuenta los contextos comunicativos: reconocer dialectos, canales, naturalidad y referentes culturales.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Podemos designar “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo, lingüístico, sociolingüístico, estratégicos y discursivos, que el hablante, oyente, escritor y lector deberán poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida”.

La competencia comunicativa hace referencia al poder que tiene un hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Mientras que los exponentes de la competencia lingüística intentan explicar los aspectos gramaticales que se creen comunes a los hablantes, oyentes ideales con independencia de los determinantes del entorno socio-cultural. Los estudios de la competencia comunicativa parten del hecho de concebir a los hablantes como

miembros de una comunidad heterogénea y rica en significaciones ligadas a condiciones y funciones históricas y culturalmente mediadas.

COMPETENCIA INTERPRETATIVA

las competencias, al ser acciones contextualizar en las gramáticas de las disciplinas o en contextos socio-culturales específicos, no pueden ser organizadas jerárquicamente, por ser la competencia una acción que se define en el juego de las relaciones específicas de significación y no un proceso abstracto del pensamiento, es posible que una acción de interpretación en un contexto determinado, por ejemplo, sea mucho más compleja y exigente que la producción de una argumentación o proposición en otro contexto.

Dado que no existe una “naturaleza” de la competencia, un modelo de actuación homogéneo que pueda ser aplicado en cada situación, el acto de interpretar no indica en sí mismo la realización de acciones de razonamiento más simples y elementales que las implicadas en la argumentación y proposición. Por el contrario, al ser las competencias expresiones del mismo acto comunicativo, se presentan de manera simultánea en la dinámica de la configuración textual y la interacción social, a modelo de un círculo hermenéutico, en el que una acción no simplemente supone o subyace a la otra sino que aparece cada vez de manera efectiva y directa.

El acto de interpretar, implica un diálogo de razones, es decir, de las relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en el texto y que le permite al intérprete recorrer los diversos caminos que entretajan la red de significados que configuran un texto y que expresan, de alguna manera, su toma de posición frente a éste. Por ello se afirma que nadie interpreta sin comprender y sin tomar cierta posición, al igual que nadie propone sin comprender y argumentar.

La competencia interpretativa o hermenéutica hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean éstos sociales, científicos, artísticos, etc. De este modo, la interpretación alude fundamentalmente al fenómeno de comprensión, esto es la implicada en la constitución de diversos sentidos que circulan en tales contextos. Interpretación que no debe ser entendida en los términos literales del esfuerzo por “captar” el sentido que un autor ha asignado a determinado texto, ya que se considera, en primer lugar, que los diferentes textos poseen sus propias relaciones de significación y por ello el problema de su comprensión no está planteado como un intento por captar la propuesta del autor.

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA O ÉTICA

La acción argumentativa establece el diálogo auténtico al explicar las razones y motivos que dan cuenta del sentido de dichos textos.

En la teoría social, la argumentación posee así una dimensión ética importante al constituirse en una invitación a la participación del otro caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua. El dominio de la competencia contribuye a la construcción de espacios de convivencia fundados en solidaridad y la participación democrática.

En consecuencia, las actuaciones de carácter argumentativo, hacen referencia a la puesta en juego de conceptualizaciones, procedimientos y actitudes en contextos sociales mediados por fines, presupuestos y problemas específicos, pero abiertos al horizonte global de interacciones discursivas que se reconocen, implícita o explícitamente, por su relación con un horizonte de ley, moral y cultura. el eje central de la competencia argumentativa se encuentra en la acción

promotora del fortalecimiento de la intersubjetividad, es decir, en las decisiones de carácter "moral" que implican la ampliación de los lazos sociales. Profundizar los vínculos sociales no significa necesariamente llegar a acuerdos definitivos en torno a acciones futuras sino interactuar en forma comprensiva, reconociendo al otro, aceptando que el diálogo es el procedimiento fundamental para la resolución de problemas y divergencias.

El concepto de competencia argumentativa o ética no se hace mención a un conjunto de conocimientos sobre normas de convivencia social, que permitirían anticipar las posibles consecuencias de sus actos, sino aquellas acciones a través de las cuales los seres humanos amplían o restringen las posibilidades de expresión del otro.

Argumentar quiere decir, en una aceptación mucho más amplia, dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas, respetando la pertinencia y la coherencia esencialmente ligadas a juegos de lenguajes determinados y a formas de vida específicas. Por esto, la competencia argumentativa no sólo debe ser entendida como aquella acción propia del diálogo personal, de la relación intrasubjetiva, donde el otro puede explicar su punto de vista y ser escuchado y valorado. Si bien es posible decir que ésta es la condición ideal de la argumentación planteada dentro de una teoría social y política de comunicación, también es válido el tipo de argumentación suscitado en la situación específica de la evaluación, o más exactamente del examen de estado icfes. Es claro que la argumentación, en tanto fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido al texto. En tal caso el estudiante no argumenta desde un discurso "personal" previamente definido, desconociendo el contexto específico de significación (texto) donde su argumentación adquiere sentido.

COMPETENCIA PREPOSITIVA O ESTÉTICA

Se caracteriza por ser una actuación crítica y creativa en el sentido de que plantea opciones alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado. Pero no se debe olvidar que la validez de toda propuesta esta garantizada, como ya insistimos, por la estructura significativa promovida en el discurso o texto, es decir, por los actos interpretativos y argumentativos que hemos realizado en interacción con él. El acto de construir o crear un discurso, ya sea un texto escrito o una obra de arte, conlleva la exigencia de haberse apropiado de su contexto artístico, científico, ético, etc., pues sólo así se está en condición de legitimar un nuevo orden al interior de tal discurso.

Si la característica esencial de la proposición es la creación entendida como la interpretación constructora de significados siempre nuevos, no existen y mucho menos en el ámbito estético, estructuras objetivas en función de las cuales se garantice la comprensión de una univocidad significativa de dicha experiencia.

Si bien es cierto que existe un mínimo de reglas para la creación del discurso estético, ellas no configuran un modelo absoluto de interpretación, por el contrario, por el contrario, la presencia y manejo de estas leyes constituye un horizonte inagotable de posibilidades de significación. es lo que entiende Humberto Eco como "obra abierta", es decir, la experiencia estética siempre en apertura a una multiplicidad de interpretaciones y sentidos.

Para tales efectos el examen de estado, se han definido dos competencias fundamentales para el área de castellano:

COMPETENCIA COMUNICATIVA

El estudiante interactúa comunicativamente con un texto impreso, asimila los mensajes, los reconstruye, los analiza y responde a preguntas que otro le hace en

relación con el mismo texto, siempre en una dimensión de diálogo. En esta perspectiva, el estudiante puede traducir mensajes de otros, orales o escritos y realizar entonces operaciones de transposición, o recontextualización según sean las situaciones de la comunicación, paralelamente argumenta y propone. para activar la competencia comunicativa el estudiante opera con procesos interpretativos en sus distintas modalidades: modo literal, modo inferencia y modo crítico intertextual.

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico.

Se refiere al reconocimiento del lenguaje escrito convencional y de la imagen visual, como sistemas de significación compuestos de signos y reglas de uso de dichos signos, recurrentes en situaciones.

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación: identificación y reconstrucción de los modos como operan, o son usados, los universos de significación.

En este nivel se reconocen los usos de los lenguajes en contextos diversos de significación.

Nivel 3. Control y posicionamiento crítico en la comunicación.

Se refiere a la función que cumplen los diferentes elementos que conforman una situación de comunicación, quienes se comunican, que intenciones, que tipo de argumento se utiliza, con el fin de situarse en la comunicación de manera adecuada.

Hallamos aquí el modo crítico intertextual en la comprensión del texto.

COMPETENCIA TEXTUAL

El estudiante distingue las tipologías textuales, identifica los rasgos específicos

predominantes en cada clase de textos (numerativos, descriptivos, argumentativos, narrativos y líricos con sus distintas variantes: periodísticos, científicos, divulgativos, políticos y literarios), reconstruyendo estructuras locales y globales y explicando sus estructuras retóricas. Desde esta competencia produce textos según las convenciones propias de los lenguajes de juego, reconoce anomalías sintácticas y reconstruye la significación representada en las estructuras profundas de los textos. También reconoce y produce superestructuras, entendidas como el seguimiento de un principio lógico organizativo del texto.

Nivel 1 reconocimiento y construcción del sistema de significación básico, se refiere al reconocimiento de reglas de organización de textos, sean orales o escritos.

Nivel 2 uso y explicación del uso del proceso de significación, es la posibilidad de comprender y producir diferentes tipos de textos, es dar cuenta de la forma como se organizan dichos textos, o la manera como se tratan las temáticas en los diferentes textos.

Nivel 3 control y posicionamiento sobre el uso del sistema de significación, es la posibilidad de tomar distancia en la comprensión o en la producción de textos para controlar estos procesos. Es comprender cómo funciona el proceso de comprensión lectora. Estrategias como la anticipación de hipótesis de comprensión.

Anexo 7

HABILIDADES COMUNICATIVAS

LEER, ESCRIBIR, HABLAR, ESCUCHAR DESDE LA SIGNIFICACIÓN

Retomando el interés que se manifiesta en los lineamientos curriculares, se hace necesario enseñar la lectura y la escritura. Una mirada tradicional a lo que ha sido la lectura, deja ver la consideración del acto de leer como comprensión del significado del texto, en términos de la decodificación basada en el reconocimiento y manejo de un código.

En una orientación de tipo semántico y semiótico, el acto de leer se entiende como un proceso de interacción entre sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc, y un texto como el soporte de un significado de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares que postula un modelo de lector, elementos inscritos en un contexto, una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intenciones, poder, en la que esta presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

Hablar, escuchar, leer y escribir, son las cuatro habilidades originadas en la vida y cualificadas en la escuela con el fin de lograr un mayor alcance y eficacia en la comunidad y el acceso a los valores de la cultura y la educación.

Las habilidades comunicativas son formas posibles de comunicación que están condicionadas por una comprensión del mundo previa que las determina, a partir de cada uno de los elementos inherentes a este proceso ya que los mensajes derivan de información intencionalmente significada por el emisor (destinatario y que estos giran en torno a conceptos, valores, personas, objetos o

acontecimientos que en últimas afectan las interacciones humanas (con personas concretas y en espacios sociales dados, es decir en un universo socialmente compartido) lo anterior nos dice que el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas es un proceso en el cual los estudiantes o el ser humano las adquiere durante todo su recorrido escolar.

ORALIDAD Y ESCRITURA

Las relaciones entre oralidad y escritura se han estudiado con mayor énfasis en el transcurso del siglo XX en especial, desde la perspectiva del folklore, de las formas narrativas y poéticas tradicionales orales comparadas con las literarias y temas que conciernen a la sociolingüística.

Cualquier asociación que se intente proponer de ambas formas de comunicación tiene que descubrir el comportamiento humano, revelar la posición anímica, social que se halla detrás de cada uno con sus diferentes caminos y metas.

El poder de la oralidad posee tal alcance, llega hasta la naturaleza humana incorporando a cada individuo que la escucha al mundo de los eventos, las sucesiones, los cambios, el desarrollo de la cultura desde la cotidianidad. Además, su fuerza de interacción es tal, que hasta su ambigüedad y ambivalencia hace uso para no decir diciendo, o callar hablando.

Es esto lo que evidencia la necesidad de un eje de oralidad en nuestro sac para estimular la sensibilidad creadora del alumno frente a su legítima tradición contribuyendo así a la articulación de la escuela con la realidad.

Por su parte la escritura es un proceso con dimensiones más amplias que las de codificar la oralidad sino que constituye como un proceso complejo independiente que implica diversos procesos mentales. Podemos reconocer personas que

hablan como un libro y personas que podemos hacer como hablamos para las que no tenemos que buscar una manera distinta de expresarlas cuando escribimos y viceversa.

ESCUCHA Y LECTURA

Escuchar y leer son actos receptivos de comunicación complementarios a la escritura y a la oralidad que son actos de expresión. Es evidente que escuchar ocupa una gran parte de nuestro tiempo, mucho más desde advenimiento y consolidación de los medios de difusión audiovisual que avalancha con la comercialización de toda clase de productos codificadores. En los centros como en nuestra sociedad se prefiere escuchar “ya que es algo común”, pareciese que para esto no se necesita preparación (si entrenamiento) como si lo es para la lectura que conlleva consigo más tiempo y atención”, ya que no es tan habitual, aunque esta ofrezca más oportunidades de comprender y analizar contenidos difíciles.

Estas habilidades no son simples procesos de descodificación de los signos sonoros y gráficos ya que implican una serie de actividades fundamentales, la percepción, la abstracción, comprensión, análisis, síntesis, juicios, interpretación, producción de símbolos significativos en un contexto dado: el niño por los gestos y sonidos que hace la madre puede entender que ella esta feliz o disgustada, o el joven, al conocer los gustos musicales de otra persona puede entender según sus parámetros que esta o no a la moda, etc. Así que nosotros podemos hablar de lectura de un gesto, un cuadro, una noche, etc.

Anexo 8

COMISIONES DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN AÑO 2007

Decreto 0230 de 2002. Art. 8

El consejo académico conformará, para cada grado, una comisión de evaluación y promoción integrada por un número de hasta tres docentes, un representante de los padres de familia que no sea docente de la institución y el rector o su delegado, quien la convocará y la presidirá, con el fin de definir la promoción de los educandos y hacer recomendaciones de actividades de refuerzo y superación para estudiantes que presenten dificultades.

En la reunión que tendrá la comisión de evaluación y promoción al finalizar cada período escolar, se analizará los casos de educandos con evaluación insuficiente o deficiente en cualquiera de las áreas y se harán recomendaciones generales o particulares a los profesores, o a otras instancias del establecimiento educativo, en términos de actividades de refuerzo y superación. Analizadas las condiciones de los educandos, se convocará a los padres de familia o acudientes, al educando y al educador respectivo con el fin de presentarles un informe junto con el plan de refuerzo y acordar los compromisos por parte de los involucrados.

Las comisiones además, analizarán los casos de los educandos con desempeños excepcionales altos con el fin de recomendar actividades especiales de motivación o promoción anticipada, igualmente se establecerá sus educadores y educandos siguieron las recomendaciones y cumplieron los compromisos del período anterior.

Las decisiones, observaciones y recomendaciones de cada comisión se consignarán en actas y éstas constituirán evidencia para posteriores decisiones acerca de la promoción de educandos.

Anexo 9

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA LA INMACULADA
COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN (DECRETO 0230 DE 2002)
RECUPERACIONES LOGROS DEL AÑO _____**

REPORTE DE REFUERZO POR PERIODOS

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____

GRADO _____ **ÁREA** _____ **FECHA** _____

LOGRO _____

ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN

OBSERVACIONES

NOTA DEFINITIVA _____

FIRMAS

DOCENTE

ESTUDIANTE

ACUDIENTE

Anexo 10

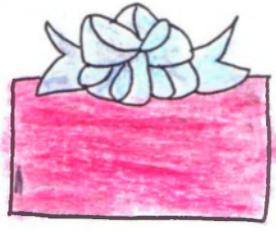
10 = I

COLEGIO FE Y ALEGRIA LA INMACULADA
2008

Nombre del estudiante: Manoan Arbelaez Arzu
Fecha: viernes 13 de junio
Grado: 2º B



Queridos niños Tomás esta de cumpleaños y su mamá le ha organizado una fiesta de cumpleaños en la finca. Aquí te contamos algunas cosas que allí ocurrieron y de que forma se divirtieron todos.



1. Esta es la tarjeta de invitación del cumpleaños de Tomás, marca con una X la tarjeta que tiene la oración en forma correcta.

a.

a mi Te invito
cumpleaños

b. ✓

Te invito a
mi cumpleaños

c.

Te a mi cumpleaños
invito

2. Estos son algunos de los niños y niñas invitados realizando diferentes actividades, descubre cual es el sujeto y predicado correcto, ponle una X.

a. ✓

Mario juega con
la bomba



b.

Luis baila



c.

Camila monta a
caballo



3. Cómo te imaginas que fue la fiesta de Tomás Escribe la narración.

Hola
es talamuyli Verida? y fueran muchos
invitados de tamas examuy linda y Tomas
es tala pelis cumpleaños
de Foto es una narración?

Tomás tiene un amiguito que viene de Estados Unidos y sólo habla inglés, ayúdame a encontrar la forma correcta de comunicarnos con él.

4. Para saludarlo podemos decirle.....

a. Hello

b. March

c. Mother

5. Cuál es la forma correcta para decirle tu nombre a este nuevo amigo.

a. My your name...

b. My name is.....

c. name is my...

6. Llegó el momento de despedirnos de él como debes hacerlo.

a. boy

b. girl

c. bye

7. Recuerda que Tomás hizo la fiesta en una finca y allí se encontraron con muchos seres vivos. La pareja que corresponde a los seres vivos es:

a. Rocas - sillas

b. Árboles - perros

c. Agua - casa

8. En la finca había un animal herbívoro que era.....

a. La vaca

b. La tortuga

c. El caballo

9. Estos seres vivos necesitan para vivir.....

a. Alimentarse - respirar

b. Pelear - escuchar

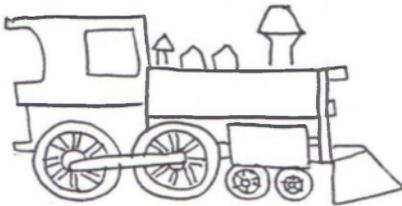
c. Saltar - conversar

10. A la fiesta llegó un payaso con un vestido que tenía los colores primarios, señala con una X cuáles son.

- a. Verde - azul - morado
- b. Rosado - café - amarillo
- c. Azul - rojo - amarillo

11. En la finca de Tomás observamos muchos objetos, señala cual tiene las líneas vertical, perpendicular y horizontal.

~~a.~~ ✓



b.

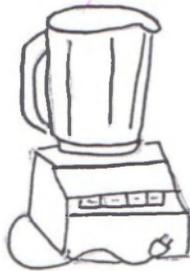


c.

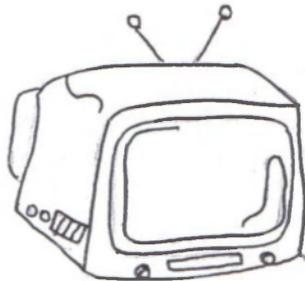


12. La mamá de Tomás realizó las tarjetas de invitación en su computador, señala lo que utilizó para lograrlo.

~~a.~~



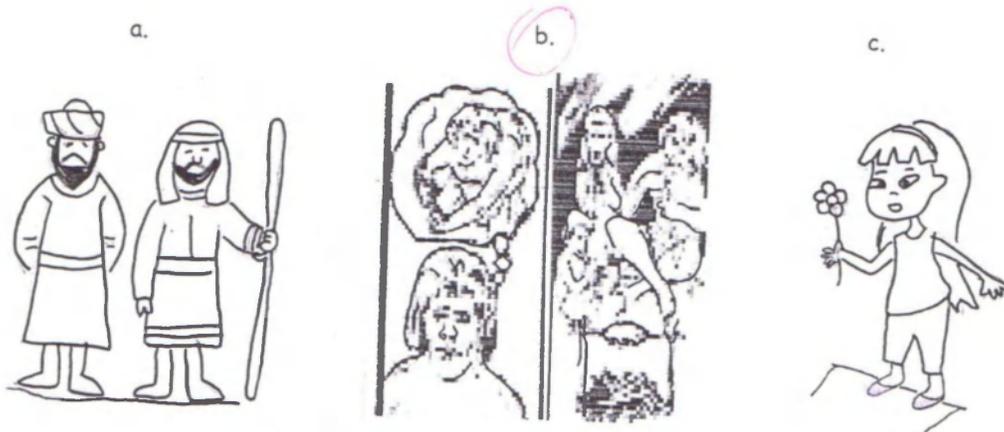
b.



c.



13. Llegó el tío de Tomás y les contó a sus amiguitos una historia sobre los antepasados. Señala la imagen que corresponde a aquella época.



14. Algunos niños quieren jugar con el computador, señala que normas deben tener en cuenta para hacerlo.

- a. Prender y apagar bien el computador.
- b. Consumir alimentos cerca del computador.
- c. Cubrirlo con los forros para protegerlo.

15. Antes de iniciar la fiesta se hizo una oración de acción de gracias. ¿A quién crees que fue dirigida la oración?

- a. A Tomás
- b. A Dios.
- c. A la mamá de Tomás

16. ¿Por qué crees que es importante para la mamá de Tomás celebrar su cumpleaños?

- a. Para que le den muchos regalos.
 - b. Porque no hay nada más que hacer.
 - c. Porque la vida es un regalo de Dios.
-

17. ¿Qué sentimiento crees tu que existe entre Tomás y sus amigos?

- a. Amistad.
- b. Odio.
- c. Soledad.

Tomás tiene una caja con regalos, y dentro de ella hay una bolsa donde solo guarda los carros, que son sus juguetes preferidos.

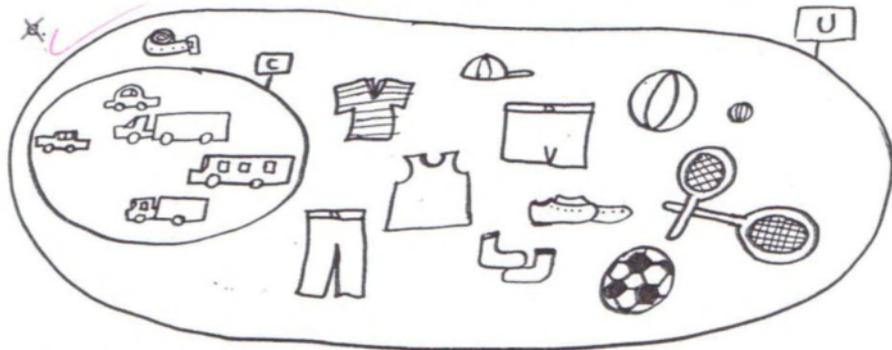
18. Si eran 18 invitados, y 8 le regalaron ropa, y los demás le regalaron juguetes, ¿cuántos juguetes nuevos tiene?

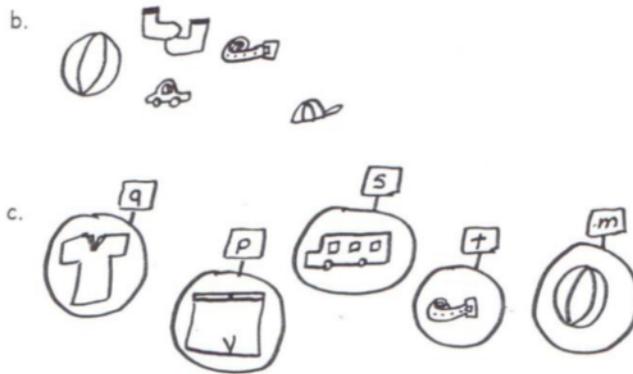
- a. 18
- b. 10
- c. no tiene juguetes

19. Si Tomás tenía 11 carros y le regalaron 5 ¿con cuantos carros quedo?

- a. 18
- b. 7
- c. 16

20. La forma correcta de representar los regalos en un conjunto es:





En la fiesta debe haber unas normas para que todos los invitados estén bien.

21. ¿Por qué es importante que los niños y las niñas se respeten?

- a. Porque no se puede hacer mucha bulla.
- b. Porque daña las buenas relaciones.
- c. Porque ayuda a mantener buenas relaciones con los demás.

22. Los niños y las niñas no deben pelearse ¿qué debemos hacer si se pelean?

- a. Amarrarlos por groseros.
- b. Separarlos y dialogar con ellos.
- c. Dejarlos pelear hasta que se cansen.

23. Los niños no deben correr dentro de la casa durante la fiesta ¿por qué crees que se debe cumplir esta norma?

- a. Porque pueden caerse y aporrearse.

- b. Porque se pueden cansar.
- c. Porque no hay suficiente espacio.

En el barrio donde vive la familia de Tomás todos trabajan unidos como comunidad, y se ayudan compartiendo sus habilidades porque hay diversidad de oficios.

24. La torta para la fiesta la hizo:

- a. el pastelero 
- b. el pintor 
- c. el médico 

25. para repartir por correo las invitaciones, el papá de Tomás le pidió el favor a:

- a. el tendero
- b. el cartero
- c. el policía

26. Don Jaime el cartero, se dirige a casa de Lolita para entregar la invitación. La invitación se la entrega a:

- a. Alguien de la familia.
- b. A la gallina
- c. Al gato

Anexo 11
PRUEBA DE PILOTAJE

NOMBRE _____

FECHA _____ GRADO 6ºB

1. lee el siguiente texto:

El sapo encantador.

Había una vez, una princesa que, aburrída de pasar el día tomando el té mientras sus hermanos montaban a caballo y se embarraba con sus amigos jugando a los espadachines, se sentó a la orilla de un estanque, y cuando se inclinó a recoger un barco que había dejado olvidado su hermano menor, se le cayó la diadema de oro que le había regalado de cumpleaños su padre, ¡y la iban a ahorcar! ¿Qué haría cuando la llamaran a cenar?

Angustiada, lloró y lloró hasta que la interrumpió una voz ronca que provenía del estanque mismo:

- ¿Por qué lloras princesita? - la princesita miró a lado y lado y no vio a nadie. La voz ronca repitió:

- ¿Por qué lloras princesita?

- no sea sapo- contestó ella, secándose las lágrimas con la manga del vestido.

¿Y como quieres que deje de serlo? - dijo el sapo, que flotaba sobre una hoja en el estanque.

Perdóname - replicó la princesa, - he perdido mi diadema de oro en el fondo del estanque y no se que voy a decirle a mi padre.

- hagamos un negocio - le propuso el sapo. - yo voy por tu diadema y, a cambio me das un beso.

- ¿es por lo del encanto? - se burló la princesa quien no creía en los cuentos de hadas.

- si, claro... - respondió el sapo, guiñando uno de sus ojotes.

La princesa aceptó. Entonces el sapo se sumergió y, segundos más tarde salió con la diadema en la boca, dejando a la princesa en una penosa situación. Nada que hacer: debía cumplir con su palabra, así que tomo el sapo entre sus manos y le dio un beso en todo el centro de su pegajosa boca.

Cuando la princesa se disponía a regresar al castillo, sintió que se alarga la lengua, se le salían los ojos, se le encogían las piernas y la asaltaban unas ganas irreprimibles de saltar y cazar moscas.

(Pruebas del saber aplicadas en el año 2002)

2. En el texto anterior:

- A. Se narra una historia.
- B. Se explica un acontecimiento.
- C. Se propone una discusión.
- D. Se representa una escena.

3. Por la manera como se presenta la información en el texto se puede afirmar que este es:

- A. Un cuento fantástico.
 - B. Una fabula de Esopo.
 - C. Un poema romántico.
 - D. Una leyenda griega.
4. En el texto anterior, la diadema de la princesa es principalmente:
- A. Un objeto que podría desaparecer de la historia.
 - B. Un objeto que tiene mucho valor para el sapo.
 - C. Un objeto que permite el desarrollo de la historia.
 - D. Un objeto que tiene mucho valor por ser de oro.
5. En el cuento, la diadema se le cayó a la princesa en el estanque, por qué:
- A. Se sentó, aburrída en una de sus orillas.
 - B. Se agacho a recoger un barco.
 - C. Olvidó algo de su hermano menor.
 - D. Inclino la cabeza aburrída.
6. En el cuento, la expresión "¡y la iban a ahorcar!" es dicha por:
- A. La princesa.
 - B. El narrador.
 - C. El sapo.
 - D. El rey.
7. Cuando la princesa del cuento dice: "no sea sapo", lo hace por que:
- A. Le disgustan los sapos que habitan en los estanques.
 - B. No sabe que habla con un sapo y lo insulta por entrometido.
 - C. Esta aburrída por la perdida de la diadema y desea estar sola.
 - D. Prefiere hablar con otros seres que no sean sapos.
8. En el cuento anterior, el pacto entre la princesa y el sapo es un evento que marca:
- A. El inicio del romance con un príncipe.
 - B. El planteamiento de un conflicto.
 - C. El inicio de la historia.
 - D. El final del relato.
9. El "negocio" que le propuso el sapo a la princesa del cuento consistía en:
- A. Rescatar él la diadema a cambio de un beso de ella.
 - B. Darle ella un beso antes de rescatar él la diadema.
 - C. Exigirle la diadema luego de obtener el beso de ella.
 - D. Repartirse la diadema entre los dos.
10. En el cuento, la princesa se burló de lo propuesto por el sapo por que:
- A. Poco creía en los cuentos de hadas.
 - B. Le parecía chistosa la voz del sapo.

- C. Quería conquistar al sapo.
- D. Creyó en lo que el sapo le decía.

11. La princesa del cuento besó al sapo:

- A. Para recuperar la diadema.
- B. Por que debía cumplir lo prometido.
- C. Para enamorar al sapo.
- D. Por que quería engañar al sapo.

12. El final de la historia nos cuenta que:

- A. El sapo se convirtió en un príncipe.
- B. EL sapo quería vivir con la princesa en el castillo.
- C. La princesa se convirtió en una rana.
- D. La princesa y el príncipe vivieron felices para siempre.

13. Los cuentos de príncipes y princesas suelen tener un final:

- A. Mágico.
- B. Triste.
- C. Trágico.
- D. Feliz.

14. En el último párrafo de la historia podemos encontrar:

- A. Una onomatopeya.
- B. Una descripción.
- C. Un final feliz.
- D. Un retrato.

Anexo 12

TABLA DE RESULTADOS

Grupo de pregunta	# preguntas por grupo	% Participación	# respuestas buenas	% respuestas buenas	# respuestas malas	% respuestas malas
Enciclopédica	70	15%	46	65.71%	24	34.29%
Identificación	70	15%	61	87.14%	9	12.86%
Paráfrasis	70	15%	53	75.71%	17	24.29%
Pragmática	210	46%	130	61.90%	80	38.10%
Pragmática Enciclopedia	35	8%	28	80.00%	7	20.00%

Anexo 13

Tabal de resultados

Texto: El sapo encantador.

# pregunta	Grupo de pregunta	Pregunta	# de estudiantes que respondieron mal la pregunta.	Porcentaje
2	Pragmática	En el texto anterior...	7	20.02%
3	Pragmática	Por la manera como se presenta la información en el texto se puede afirmar que este es...	11	31.46%
4	Pragmática	En el texto anterior, la diadema de la princesa es principalmente...	14	40.04%
5	Identificación	En el cuento, la diadema se le cayó a la princesa en el estanque, por qué...	4	11.44%
6	Pragmática	En el cuento, la expresión "¡y la iban a ahorcar!" es dicha por...	19	54.34%
7	Paráfrasis	Cuando la princesa del cuento dice: "no sea sapo", lo hace por que...	16	45.76%
8	Pragmática	En el cuento anterior, el pacto entre la princesa y el sapo es un evento que marca...	27	77.22%
		El "negocio" que le propuso el sapo a la princesa del cuento		

9	Pragmática	consistía en...	2	5.72%
10	Identificación	En el cuento, la princesa se burló de lo propuesto por el sapo por que...	5	14.3%
11	Paráfrasis	La princesa del cuento besó al sapo...	1	2.86%
12	Pragmática – Enciclopedia	El final de la historia nos cuenta que...	7	20.02%
13	Enciclopédica	Los cuentos de príncipes y princesas suelen tener un final...	8	22.88%
14	Enciclopédica	En el último párrafo de la historia podemos encontrar...	16	45.76%

Anexo 14

Planeación febrero 26/08

ABC

Antes: Saberes previos

- ¿Por qué creen que el libro se llama cuentos de la selva?
- ¿Que animales son los personajes (según la caratula del libro)?
- ¿Que conocen sobre Horacio Quiroga?

Durante: → Lectura de una biografía corta sobre Horacio Quiroga.

→ Actividad inicial.

- ① De acuerdo al título "La tortuga gigante" de que nos habla el cuento
- ② Construye tu propia historia a partir del título del cuento "La tortuga gigante".
- ③ Realiza una ilustración de acuerdo al contenido de tu cuento.

→ Lectura del cuento "La tortuga gigante"

Después: → Realizar un resumen del cuento

- Escribir lo que más te llamó la atención
- Realizar una cartelera donde promociones la lectura del cuento "La tortuga gigante"
- Socialización

Observaciones.

El libro se le pidió a los niños con anterioridad esto los tenía muy entusiasmados para iniciar



La lectura, durante la primera fase de la actividad me pude dar cuenta que los niños no conocían nada del autor, pero como su título es tan llamativo y significativo los niños no tuvieron dificultad para hablar sobre el contenido del mismo llegando a la conclusión que el libro era una recopilación de cuentos pequeños sobre los animales que viven en la selva.

Los estudiantes estudiaron muy atentos durante la lectura del cuento, contestaron preguntas en forma oral de predicción y argumentación.

En el momento de construir su propio texto me doy cuenta que los estudiantes tienen buena imaginación e ideas muy interesantes pero no utilizan conectores ni preposiciones dificultándose así la coherencia del texto; manejan bien los partes del cuento (inicio, nudo y fin) y ubican personajes principales y secundarios.

Para el momento de la socialización todos se mostraron muy entusiasmados y participaron compartiendo sus escritos; durante la lectura en voz alta tienen dificultad para manejar la voz, una postura adecuada y no utilizan signos de puntuación.

Nota: Es necesario creer en los estudiantes habidos de lectura, se les dificulta la lectura en voz alta además se desconcentran con mucha facilidad.

La actividad se prolonga hasta el 4 de marzo debido a la buena participación por parte de los estudiantes.



Planificación Marzo 11/08

ABC

Antes: Sabéis picuico

① De acuerdo al título "Los medios de los flamencos" de qué creen que trata el texto?

② Palabras claves: flamencos, medios, tortugas, sapientes, fiesta, uiboras, aprovechar, pelea.

Teniendo en cuenta las palabras claves ¿qué nos cuenta esta historia?

Durante: → Clase magistral, Explicación oral sobre los flamencos, características físicas y hábitos.

→ Lectura individual del cuento "Los medios de los flamencos"

→ Realizar una lista de los personajes más importantes

Después: → Preparar una dramatización en equipo de 5 personas cambiando el final de la historia.

→ Presentación de dramatizaciones.

Nota: La actividad está programada para desarrollarse durante el encuentro del 11 y el 13 de marzo.



Observaciones.

- Los estudiantes no poseen información sobre los flamencos.
- Para ellos es mucho más sencillo predecir el contenido del texto utilizando palabras claves.
- Una de las fortalezas del grupo es su buena disposición para el trabajo de socialización oral.
- El ritmo de lectura de los estudiantes es muy variado lo que permite que los estudiantes que terminan antes se conviertan en distractores para los otros.
- Es necesario fomentar los hábitos de lectura y la concentración durante un periodo mínimo de 45 min continuos.
- Si bien la participación oral es buena a los estudiantes se les facilita hablar de lo que creen que va a suceder, pero se quedan cortos de palabras en el momento de argumentar.
- Durante el trabajo con las dramatizaciones los niños dejaron volar su imaginación creando escenarios y diálogos adelantados entre los animales.
- Finalizada la presentación se realizó un corto conversatorio de como el mismo cuento podía tener diferentes finales de acuerdo a la imaginación de cada grupo.

Nota: la actividad se prolongo un encuentro más cosa hasta el 25 de marzo/08.

Planeación Abril 01/08

ABC

Antes: → Crear un dialogo entre el loro y el tigre" personajes principales del cuento "El loro pelado"

→ Socialización de cuatro de los trabajos realizados por los estudiantes.

→ Conversatorio sobre las características de los loros y los animales domésticos.

Durante: → Lectura dirigida del cuento "El loro pelado"

→ Preguntas de predicción y argumentación en forma oral.

Después: → Con p/coblija crear un paralelo entre el habita de un loro doméstico y un tigre.

→ Escribir una reflexión sobre que enseñanza nos deja la lectura del cuento.

→ Socialización.

Observaciones

Durante la clase de lengua castellana estamos trabajando la estructura de la descripción, como pretexto, gramaticalmente el uso correcto de la S, C y Z y en semántica el adjetivo y sus grados, los tres temas los integro a través de actividades significativas, inicialmente descubrimos la parte física y psicológicamente utilizando los adjetivos más comunes, luego se profundizó un poco en el tema de los adjetivos y se realizó de forma oral una comparación entre la descripción de una imagen de una mujer (cruista) y la profesora, los estudiantes llegaron a la conclusión que la imagen no se podía describir psicológicamente porque no la conocían.

Como actividad complementaria realizamos una actividad llamada "Así soy yo" los estudiantes debían describirse ellos mismos físico y psicológicamente.

Me doy cuenta que todos realizaron una
lista de adverbios pero ninguno construyó
un texto descriptivo, en general es un
grupo muy participativo, atiende con aten-
ción las clases magistrales pero falta
más responsabilidad con los tareas,
observo que los niños te encanta la
oralidad y compartir sus tareas.

Anexo 16

Ivonne El sábado

JUGO con mis PRIMOS

Por la noche A las escondidas
en el día JUGAMOS
Polisicks y la dadas

AL domingo JUGAMOS

chucha coji da

Y estudie desde las 2 hasta

las 7 y estudie

matematicas y ingles

Adios Ivonne ATENTA

r
mente Luisa T. te quiero
PROFESORA Ivonne

Anexo 17

E

Un gran viaje

Hola querido(a) amigo(a)...
¡Que alegría, ya vienen las vacaciones!





1. Cuando Ana dice que en el desierto casi no llueve, está hablando de:

- a. El mar.
- b. El clima.
- c. El frío.

2. En el desierto ellos se pueden transportar más fácilmente en:

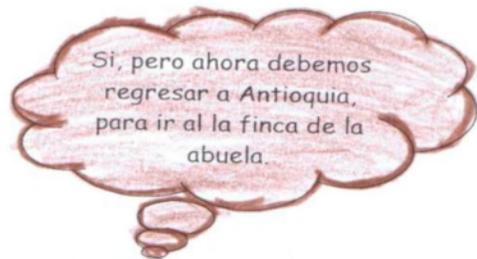
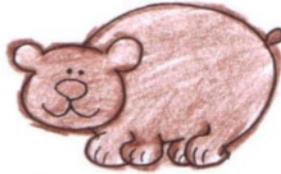


3. Hay algunos seres vivos que se adaptan con mayor facilidad a vivir en el desierto:

a.



b.

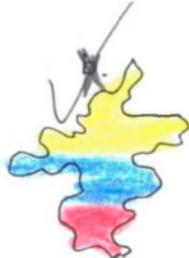


Recuerda que a ella le encantan las manzanas.



4. Para ir a la finca de la abuela sin perder el camino ellos deben ubicarse con:

a.



c.

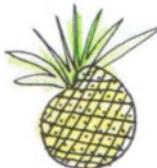


5. Ana fue al supermercado a comprar las frutas que más le gustan a su abuela. Ayúdale a elegir:

a.



b.



6. Ana quiere comprar 8 manzanas, y cada una cuesta 970 pesos. Ayúdale a averiguar cuanto dinero necesita:

$$\begin{array}{r} 970 \times \\ 8 \\ \hline 7760 \end{array}$$

a. ~~7840~~

7760

c. 479



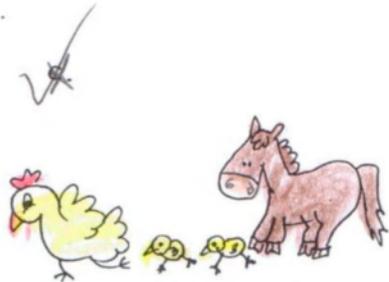
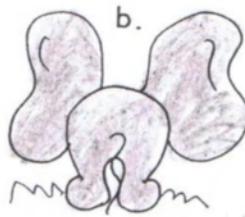
7. La finca de la abuela está ubicada en:

a. La ciudad.

b. El campo.

c. El desierto

8. A nosotros nos encantan los animales, por eso antes de entrar a la casa fuimos al establo y encontramos...

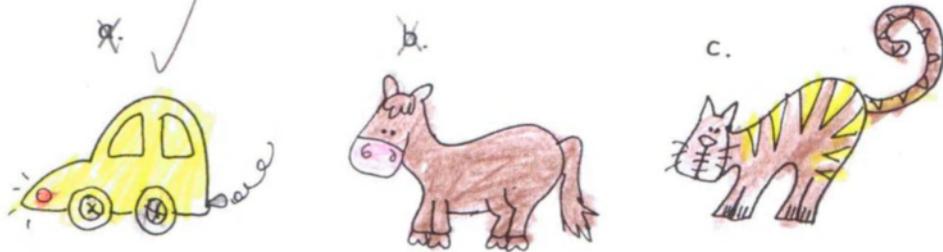


Al siguiente día, después del almuerzo, los niños y la abuela se preparan para dar un paseo en el pueblo, pero observaron que el viento soplaba muy fuerte y unas gotas de lluvia golpeaban la ventana. Entonces, se pusieron sus botas, un saco y cogieron el paraguas.

9. Después de abrigarse, los niños y la abuela:

- a. Se van para el pueblo.
- b. Se ponen a ver televisión.
- c. Se van a dormir.

10. En medio de la lluvia, ellos deciden ir hasta el pueblo en:



Qué tal este viaje,
una maravilla ¿no?

Se me ocurre que
ahora nos vamos para
San Andrés...



11. Imagina que viajas con Ana y Carlos a San Andrés.

Escríbeles una carta a tus padres o a un amigo contándole

todo lo que hicieron y conocieron allá.

Padres

Yo conocí el desierto de la
Tatacoa y también conocí la
casa de la abuela y des
pués conocí Sanandré y muchas
cosas más

ATT: Laura Orozco Rendón

Anexo 18

Mayo 8

Juan ESTEBAN RESTREPO

Español

En la clase de español estuvo buena porque nos colocaron a realizar un cuento de las mitas y leyendas y con el ratón y se atiende a desarrollar preguntas.

Anexo 19

Fecha: Mayo 6º del 2008 Grado: 6ºB

Nombre: Alexander Castriñon yepes

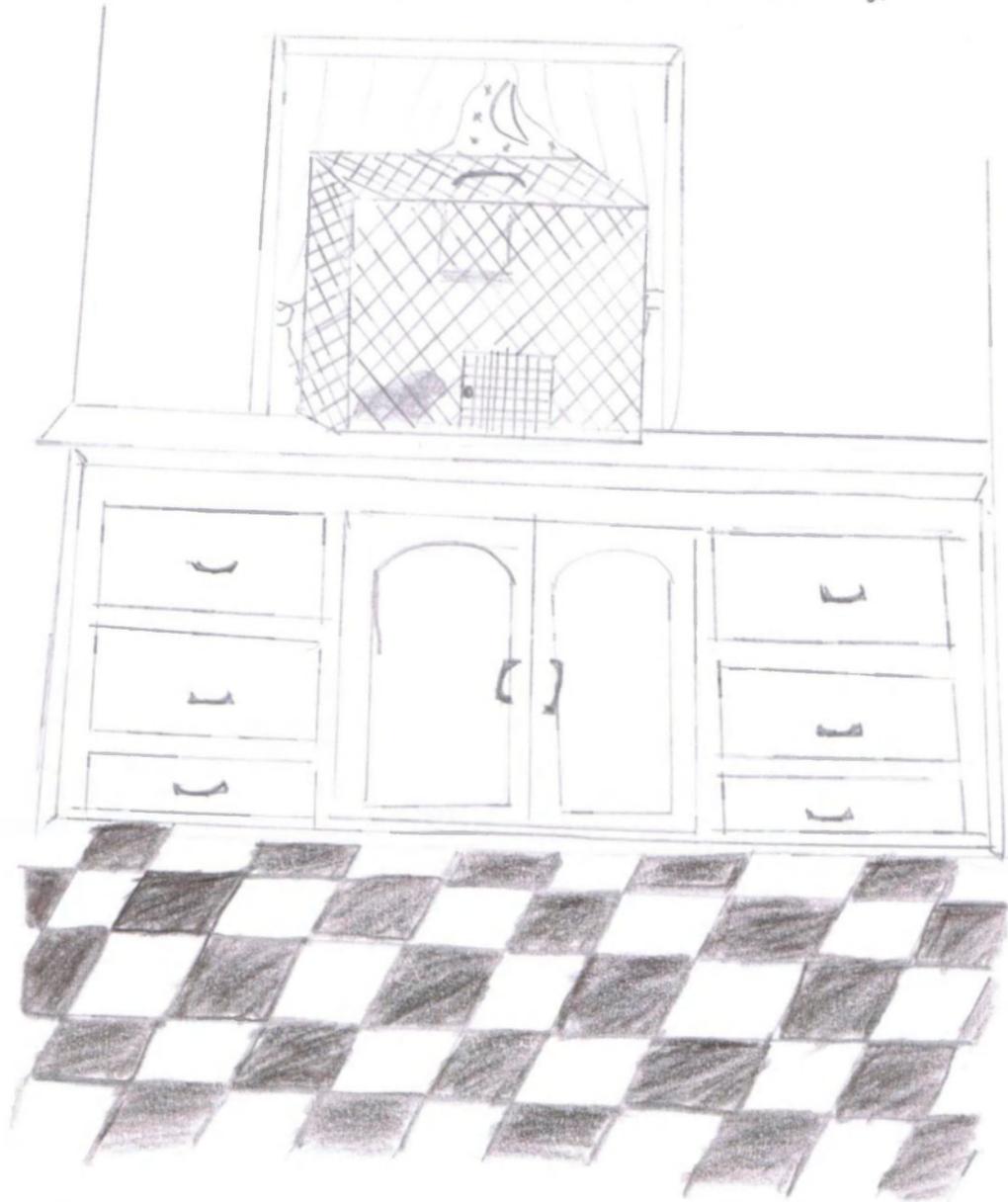
Historia de dos cachorros de coati y dos cachorros de Hombre

1. Que es un coati.
2. Cuales eran los personajes
3. Dónde se desarrolla la historia.
4. Realiza un final diferente
5. Ilustra una de las escenas de cuento.

Desarrollo

1. Los coati son unos animales muy inteligentes le temen a los perros y a los personas.
2. Eran la madre, sus dos coatis porque el otro lo mato una serpiente.
3. La historia esta desarrollada en el bosque y en el campo.
4. Que una noche el coati se entro a la houbar. pero sintio una serpiente pero de pronto llego su madre y su hermano y se tiraron y los mataron a mordiscos ellos como siempre

sigieron llenando todas las noches a ver el coati
y los niños cuidaban y jugaban muy bien
con el coati y así todos fueron felices.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C y González, E. (1998). *Lecciones de didáctica general Colombia*. Edínalco.
- Álvarez Vélez, Adriana Lucia. (2004) *Aprestamiento de la lecto escritura. Guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luís Amigó.
- Anselm Straus, Julieta Corbin (2001). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Cuadernos pedagógicos: Universidad de Antioquia Facultad de educación #23 agosto de 2003 Artículo investigación – acción pedagógica: algunos efectos sobre los maestros investigadores Bernardo Restrepo G. Ph. D
- Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas (1999) Memorias del 5° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá: Fundalectura.
- Escobar Mesa, Augusto. (2004). *Literatura y Educación*. Comfama.
- Estándares Curriculares. (1998) Ministerio de Educación nacional. Santa Fe de Bogotá D.C
- Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. (2006) Ministerio de educación nacional.
- FE Y ALEGRÍA LA INMACULADA. Proyecto Educativo Institucional. 2007

- Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Lenguaje (Cali)* volumen 35 N° 2 diciembre 2007.
- Foster, S. H. (1990). *La competencia comunicativa de nuestros niños: estudios en lenguaje y lingüística*. New York. Longman.
- Fogarty, r. (1999). *Arquitectura de la inteligencia*. Asociación para la supervisión y desarrollo del currículo.
- Girón, María Stella. (1992). *Producción e interpretación textual*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Glassman, M. (1994). *All things being equal: The two roads of Piaget and Vigotsky*. *Developmental Review*.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Hurtado Vélez, Rubén Darío "et al". *Lectura y escritura en la escuela*. Facultad de educación. Universidad de Antioquia.
- Katuska Salmon, Ángela. (2001). *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*. Casa de la cultura ecuatoriana.
- La articulación entre investigación u docencia en la Universidad de Antioquia. *Revista educación y pedagogía (Medellín)* Volumen 18 N° 46, Septiembre – diciembre 2006.
- *Lineamientos Curriculares*. (1998) Ministerio de Educación nacional. Santa Fe de Bogotá D.C

- Lola Cendales. Germán Mariño. (2003) *Aprender a investigar, investigando*. Formación pedagógica, Fe y Alegría.
- Perkins, D. (1999). *Diversas caras del constructivismo*. Asociación para la supervisión y desarrollo del currículo.
- Piaget J. (1997). *El desarrollo del pensamiento: Equilibrio de las estructuras cognitivas*. New York: King.
- Programa internacional para la evaluación de los alumnos (PISA) , una perspectiva general. N° Extraordinario.
- Rafael Porlán. José Martín. (1991). El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Serie: Práctica N° 6.
- Relectura del estudio PISA: ¿Qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. Revista de educación (Madrid) N° extraordinario 2006.
- Revista: Lectiva. Asociación de profesores universidad de Antioquia Medellín #3 1999.
- Rodríguez, Simón. (2002 Enero - junio) Revista: Educación y ciencias humanas, # 18. República Bolivariana de Venezuela.
- Salmon, Ángela Katuska. (2001) *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*. Ecuador. Editorial Benjamín Carrión.
- Técnicas y herramientas para la recolección de información en la investigación cualitativa. Material compilado por el grupo de asesores de práctica.

- Todorov, Tzvetan. (1967) *Literatura y significación*. Editorial planeta.
- Vygotsky. L. (1978). *Pensamiento en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos*. Cambridge, MA: Universidad de Harvard.