

REBELIÓN DE LAS LETRAS: UNA FORMA DE HACER HISTORIA

Luz Ángela Sabogal Peña

Universidad Externado de Colombia

Nota del autor

Luz Ángela Sabogal Peña, Maestría en Educación-Modalidad en Profundización, Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia.

Agradecimiento especial al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y al programa Maestros para la Excelencia quienes financiaron este proceso educativo.

Email. skangie18@hotmail.com

REBELIÓN DE LAS LETRAS: UNA FORMA DE HACER HISTORIA

REBELIÓN DE LAS LETRAS: UNA FORMA DE HACER HISTORIA

Luz Ángela Sabogal Peña

Asesora: Magda Patricia Bogotá

Maestría en Educación-Modalidad en Profundización.

Facultad de Educación Universidad Externado de Colombia

Julio de 2018

Nota de aceptación

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado


Bogotá, Julio 17 de 2018

Dedicatoria

La presente tesis de grado para Maestría en Educación-Modalidad en Profundización, es dedicada en primer lugar a Dios por haberme dado la oportunidad, a través del Ministerio de Educación, de hacer parte del programa de becas para la excelencia docente, el cual me permitió adquirir mayor experiencia profesional, cualificar mis conocimientos y enriquecer mis prácticas pedagógicas. En segundo lugar, quiero dedicar el alcance de un escalón más en mis sueños a mis padres, porque gracias a ellos, a su constante apoyo y paciencia he forjado las bases necesarias para ser una mujer fuerte, valiosa y emprendedora. Por otro lado, quiero agradecer profundamente a la profesora Magda Patricia Bogotá, por haber sido tan excelente asesora y haber guiado mi camino durante este proceso. Indudablemente, esta etapa de mi vida representa un logro muy importante tanto profesional como personal. Por esta razón, quiero dedicar, una vez más, esta experiencia a mi señor Jesucristo por llenarme de bendiciones cada día y darme la fuerza y sabiduría necesaria para culminar exitosamente este gran proyecto.

Luz Ángela Sabogal Peña

RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Título del documento	Rebelión de las letras: una forma de hacer historia.
Autor(es)	SABOGAL P, Luz Ángela
Director	BOGOTÁ B, Magda Patricia
Publicación	Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2018. 70 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Comprensión lectora, composición escrita, pensamiento crítico, unidad didáctica, competencias.
2. Descripción	
<p>El presente trabajo de grado para optar por la Maestría en Educación-Modalidad en Profundización, constituye la información abordada durante la intervención pedagógica realizada a los estudiantes del grado 603 del colegio Julio Garavito Armero. El documento está estructurado a través de cinco capítulos enfocados en dar solución a la problemática encontrada durante el diagnóstico Institucional abordado en la primera fase de la intervención. La propuesta buscó generar impacto dentro de las prácticas pedagógicas de cada docente, con el objetivo de contribuir significativamente a mejorar las dificultades con mayor incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la Institución. Por esta razón, se diseñó una estrategia didáctica, que, desde las necesidades y habilidades de cada estudiante, intentó responder asertivamente a la cualificación de sus procesos de lectura comprensiva y de producción escrita. Para ello, fue elemental proponer, desde el área de lenguaje, una serie de didácticas que respondieran progresivamente al alcance de los objetivos propuestos, a través de la lectura en voz alta de textos que estimularon el pensamiento crítico desde la interacción entre los educandos, el texto y la realidad.</p>	
3. Fuentes	
<p>Díaz Barriga, F. (2003). <i>Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo</i>. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de</p>	

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Flower, L. y J. Hayes (1981). Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen and J. Dominic (eds.). *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 2, Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, L. Erlbaum, 39-58.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de la página web del Ministerio de Educación Nacional.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Edición Fausto. Cap. I.

Santiago G., Álvaro W., Castillo P., Myriam C. & Ruiz, R., Jaime. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.

4. Contenidos

La propuesta está conformada por cinco capítulos. En el primero se establece un diagnóstico Institucional que contiene el análisis del contexto en su componente académico y la identificación de los aspectos a mejorar en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el marco institucional. El segundo capítulo da a conocer el problema generador a partir del diagnóstico y de la fundamentación teórica, formulando las acciones que darán respuesta a la pregunta orientadora. En el tercer capítulo se muestra la ruta de acción que dará solución a la problemática identificada desde los objetivos de la intervención, los propósitos de aprendizaje, la caracterización de los participantes y la estrategia metodológica con la planeación de las actividades y los instrumentos utilizados para la evaluación de estos. Por otro lado, el capítulo cuarto da cuenta de los resultados de la experiencia pedagógica mediante la sistematización y evaluación de la intervención. Finalmente, el capítulo cinco revela las conclusiones y recomendaciones orientadas a fortalecer, dar continuidad y sostenibilidad a la intervención pedagógica desde el componente disciplinar e Institucional.

5. Metodología

El desarrollo de la presente propuesta pedagógica se orientó mediante un proceso de investigación y análisis cualitativo, el cual permitió reflexionar frente a las prácticas de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo dentro del aula. Lo anterior, permitió identificar e implementar un plan estratégico que atendiera al mejoramiento y solución de la problemática encontrada. A partir de lo anterior, se diseñó una unidad didáctica en torno a la lectura del libro “Rebelión en la granja” del autor George Orwell, el cual fue abordado como hilo conductor en el desarrollo de las habilidades y competencias tanto lectoras como escriturales. A partir de ello, con el propósito de otorgar mayor confiabilidad a la propuesta, se abordaron instrumentos de recolección de datos, tales

como: diarios de campo, entrevistas, encuestas, rubricas y matrices de evaluación, los cuales fueron analizados sistemáticamente desde las categorías y subcategorías de estudio, mediante un proceso de codificación axial que facultó identificar aquellos patrones más comunes que hicieron parte del proceso, permitiendo plantear una serie posibles soluciones desde la viabilidad y resultados de la misma.

6. Conclusiones

Durante el desarrollo y análisis de la presente experiencia, se lograron establecer algunas conclusiones que contribuyeron significativamente a suplir y fortalecer, desde cada disciplina, las necesidades identificadas durante el diagnóstico institucional.

- La realización de ejercicios que permitan comparar los contenidos del texto con la realidad conlleva mayor desarrollo en los procesos de comprensión lectora despertando poco a poco una postura crítica en los educandos.
- La elaboración de productos finales como evidencia y evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incentiva la participación de los estudiantes y contribuye significativamente al alcance de los objetivos propuestos.
- Aspectos de fluidez, entonación, puntuación, vocalización y manejo de vocabulario, juegan un rol importante para la decodificación e interpretación de la información suministrada.
- La creación y aplicación de instrumentos que involucren las prácticas de evaluación y autoevaluación de los aprendices frente a su proceso de aprendizaje posibilita tanto al docente como a los estudiantes identificar aquellos fenómenos más relevantes que interfieren positiva o negativamente en el desarrollo de los objetivos propuestos.

Elaborado por:	SABOGAL P, Luz Ángela
Revisado por:	BOGOTÁ B, Magda Patricia

Fecha de elaboración del Resumen:	17	07	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Dedicatoria	IV
Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Abstract	¡Error! Marcador no definido.
RAE	V
Resumen Analítico en Educación - RAE	V
Lista de Tablas	X
Lista de Figuras	X
Lista de Anexos	XI
Introducción	1
Capítulo 1. Diagnóstico Institucional	2
1.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	2
1.2. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ..	4
Capítulo 2. Problema generador	9
2.1. PROBLEMA GENERADOR DE LA INTERVENCIÓN	9
2.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	10
2.3. PREGUNTA ORIENTADORA DE LA INTERVENCIÓN	12
2.4. HIPÓTESIS DE ACCIÓN	12
2.5. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA INTERVENCIÓN.....	15
2.5.1. <i>El lenguaje</i>	15
2.5.2. <i>El lenguaje en las Competencias Comunicativas</i>	17
2.5.3. <i>La lectura</i>	19
2.5.4. <i>La lectura comprensiva</i>	22
2.5.4.1. Nivel Literal.....	24
2.5.4.2. Nivel Inferencial	24
2.5.4.3. Nivel Crítico	25
2.5.5. <i>La escritura</i>	26
2.5.5.1. Etapa de planeación.....	28
2.5.5.2. Etapa de textualización.....	29
2.5.5.3. Etapa de Revisión	29
2.5.6. <i>Unidades didácticas como estrategia de enseñanza-aprendizaje</i>	30
Capítulo 3. Ruta de Acción	32

3.1. OBJETIVO GENERAL	33
3.1.1. <i>Objetivos específicos</i>	33
3.2. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	33
3.3. PARTICIPANTES	34
3.4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y/O METODOLÓGICA	36
3.5. PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES.....	37
3.6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	38
Capítulo 4. Sistematización de la experiencia de intervención	40
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	40
4.2. REFLEXIÓN SOBRE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS REALIZADAS	49
4.3. SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	56
4.3.1. <i>Nivel literal</i>	58
4.3.2. <i>Nivel inferencial</i>	60
4.3.3. <i>Nivel crítico</i>	62
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	65
5.1. HALLAZGOS MÁS IMPORTANTES DURANTE LA INTERVENCIÓN	65
5.2. RECOMENDACIONES DISCIPLINARES.....	67
5.3. RECOMENDACIONES INSTITUCIONALES	68
5.4. PLAN DE SOSTENIBILIDAD DE LAS PROPUESTAS	70
Referencias bibliográficas.....	72
ANEXOS	76

Lista de Tablas

Contenido	Pág.
Tabla 1. Categorías de Análisis.....	13
Tabla 2. Propósitos de aprendizaje.....	34
Tabla 3. Categorías y subcategorías de desarrollo.	42
Tabla 4. Descripción general de la unidad didáctica.....	43
Tabla 5. Resultados tabulados – autoevaluación por equipos	5453
Tabla 6. Formulación del Plan de Acción y Cronograma	70

Lista de Figuras

Contenido	Pág.
Figura 1. Resultados de Grado Quinto en las Pruebas Saber 2015 - Área de Lenguaje.	5
Figura 2. <i>Análisis estadístico del nivel literal</i>	7
Figura 3. <i>Análisis estadístico del nivel crítico.</i>	8
Figura 4. <i>Organización de las ideas a través de Mapas mentales EE06, EE22, EE27.</i>	46
Figura 6. <i>Rubrica de autoevaluación por equipo</i>	53
Figura 7. Rubrica de autoevaluación No 2 – Trabajo cooperativo.....	53
Figura 8. <i>Álbum comparativo - comentario crítico EE10.</i>	56
Figura 9. Codificación Axial - Diarios de Campo.	57
Figura 10. Prueba de conocimientos literales.....	58
Figura 12. Análisis estadístico del nivel literal (estado inicial).	59
Figura 13. Análisis estadístico del nivel literal (estado final).	59
Figura 14. Análisis estadístico del nivel literal (prueba 3).....	59
Figura 15. <i>Rubrica de coevaluación No 3 – Trabajo cooperativo.</i>	61
Figura 18. Análisis estadístico del nivel inferencial – Matriz de coevaluación.	:Error!
Marcador no definido. ⁶²	
Figura 17. Análisis estadístico del nivel inferencial (prueba diagnóstica).....	62
Figura 18. Análisis estadístico del nivel inferencial – Matriz de coevaluación.	:Error!
Marcador no definido. ⁶²	
Figura 19. Análisis estadístico del nivel crítico.	63
Figura 20. Análisis estadístico nivel crítico – Intención comunicativa del autor.	63
Figura 21. Análisis estadístico del nivel crítico – Álbum comparativo.	63

Lista de Anexos

Contenido	Pág.
ANEXO A. Encuesta Diagnóstica Realizada a Docentes	77
ANEXO B. Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora (EE07)	78
ANEXO C. Consentimiento Informado a Padres de Familia.....	80
ANEXO D. Entrevista realizada a estudiantes para el diagnóstico institucional	82
ANEXO E. Plan de Aula Tercer Periodo	83
ANEXO F. Tabla estructurada por módulos de la unidad didáctica	84
ANEXO G. Modelo Diario de campo	87
ANEXO H. Elaboración de predicciones a partir de imágenes	88
ANEXO I. Formato rúbrica de autoevaluación participación en Cineforo (EE16)	89
ANEXO J. Fotografía lectura didáctica libro “Rebelión en la granja”	90
ANEXO K. Codificación Axial – Registro Diario.....	91
ANEXO L. Fotografías creación de diccionario didáctico	93
ANEXO M. Imagen presentación característica de un buen líder.	94
ANEXO N. Intención comunicativa del autor, momento 1 y 2.	95
ANEXO O. Propuesta de Sostenibilidad de la Intervención Pedagógica.	97

Introducción

Los diferentes países del mundo intentan estar a la vanguardia a nivel educativo, considerando que la tendencia cosmopolita busca mejorar los estándares de calidad educativa, teniendo como prioridad la formación de ciudadanos más competitivos para enfrentar los retos de la sociedad actual. Dentro de sus estrategias se enmarca la formación de docentes, la investigación y la creación de nuevas didácticas y prácticas de enseñanza-aprendizaje que apunten hacia dicho propósito. En efecto, Colombia no es ajena a esta perspectiva, por esta razón ha buscado estrategias que mejoren el desempeño de los estudiantes a través de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, para lo cual ha implementado programas de capacitación docente desde la cualificación de sus prácticas pedagógicas dentro del aula de clase.

Atendiendo a esta demanda, el Ministerio de Educación Nacional, MEN ha implementado el programa de becas para la Excelencia Docente, buscando mejorar y garantizar la calidad educativa en las Instituciones Oficiales. De ahí que el presente trabajo de grado, para optar por la Maestría en Educación con modalidad de profundización en el área de lenguaje, plantee como respuesta la elaboración de una propuesta didáctica que permita fortalecer de manera directa el desarrollo de las competencias comunicativas desde las prácticas de lectura y escritura, teniendo en cuenta el diagnóstico institucional abordado durante los primeros semestres del proyecto. Este diagnóstico muestra de manera más puntual y sustentada el paso a seguir una vez revelados los aspectos positivos o puntos a ser fortalecidos en la Institución considerando la pertinencia entre las prácticas pedagógicas implementadas en el aula de clase, el proyecto educativo institucional PEI y el modelo pedagógico.

Capítulo 1. Diagnóstico Institucional

El siguiente capítulo presenta de manera puntual los resultados del diagnóstico institucional a partir del análisis del contexto educativo en su componente académico, permitiendo establecer las necesidades y problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados desde las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje.

1.1. Análisis del contexto institucional

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional PEI (2015), el colegio Julio Garavito Armero es una institución educativa de carácter oficial, ubicada en la localidad 16 de Puente Aranda. La IED fue constituida legalmente en el año 2002 bajo la resolución 412 del 17 de diciembre. Nació a partir de la integración entre tres escuelas distritales y actualmente ofrece su servicio educativo en los niveles de preescolar, primaria, básica y media con inclusión de estudiantes de necesidades educativas. De esta manera, se ha posicionado local y distritalmente como una institución que busca favorecer el desarrollo humano de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, generando espacios que contribuyan al libre desarrollo de sus potencialidades de forma significativa, práctica e integral a través de ambientes humanos y pedagógicos que permitan sentar bases sólidas en valores dónde la comunicación y el conocimiento garanticen su desarrollo en el campo productivo, logrando así mayor proyección y garantía del trabajo de los estudiantes, tanto en su comunidad, como en su proyecto de vida. De ahí que el PEI esté orientado hacia “La comunicación como elemento de formación para el desarrollo humano y productivo”. (PEI, 2015, pág.14)

Según el Manual de Convivencia del Colegio JGA (2016), dentro de la Institución se abordan modelos de formación académica y humanística, bajo teorías constructivistas que dan cuenta de un aprendizaje permanente desde el sentir, el pensar, el actuar y el convivir. De modo tal que fundamenta su acción educativa en generar ambientes pedagógicos de aprendizaje donde sea posible la construcción del conocimiento mediante procesos de interacción que respondan a los cambios y exigencias socioculturales dentro de un mundo inmerso en las tecnologías de la comunicación y de la información. Esta interacción no solo le otorga al estudiante la capacidad de analizar y comprender los conocimientos adquiridos en el colegio, sino de relacionarlos y llevarlos a su práctica cotidiana.

De acuerdo con Vygotsky (1978), “el aprendizaje es un fenómeno que ocurre en una zona de desarrollo próximo” (p.86) donde el individuo necesita de una interacción sociocultural que le permita afianzar sus conocimientos de manera significativa y útil a partir de su propia experiencia con la de otros. De ahí que esta interacción responda a la solución de problemas cada vez más complejos, donde el aprendizaje se convierta en un proceso continuo.

En otras palabras, el Colegio JGA fundamenta su acción educativa en generar espacios que propicien la formación y la realización de proyectos de vida con calidad, para una efectiva participación en el mejoramiento de la sociedad. Todo esto encaminado hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas que desarrollen las habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas por medio del habla, la escritura, el análisis y la comprensión, teniendo en cuenta el fortalecimiento de valores humanos tales como: el respeto, la responsabilidad, la autonomía, la equidad, el trabajo en equipo, la productividad y la solidaridad.

Con el propósito de dar cobertura a todo lo anterior, el colegio propuso el modelo pedagógico inter-estructurante como orientación de trabajo para la elaboración de los ambientes de

aprendizaje, el diseño curricular interdisciplinario y los planes de estudio, a fin de generar desarrollo académico y elaborar estrategias, programas, proyectos, convivencias y demás espacios formativos que aseguren consolidar de manera coherente los procesos teóricos y prácticos de los aprendices desde los fundamentos descritos en el PEI. Como lo plantea Zubiría (2007), este modelo pedagógico se enfoca en el desarrollo de tres tipos de inteligencias: cognitivas, afectivas y prácticas, donde el docente no se centra solo en los procesos de transmisión del conocimiento, sino en las necesidades de los estudiantes y su formación como personas activas, capaces de pensar, sentir y actuar de manera humana e íntegra dentro de las necesidades del siglo XXI. Así mismo, relaciona las prácticas constructivistas en el sentido en que la inteligencia se adquiere, se desarrolla y es modificable en la medida en la que el estudiante interactúe con los demás.

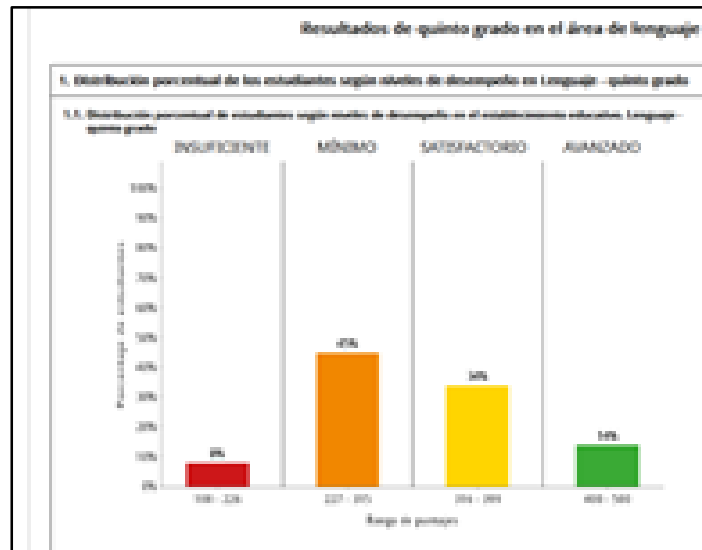
1.2. Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza-aprendizaje

Aunque la Institución ha implementado estrategias para mejorar la calidad educativa, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas (SABER y PISA) no han reflejado cambios significativos en las competencias comunicativas que enmarcan tanto el énfasis del PEI como las prácticas pedagógicas de los docentes. Por esta razón, uno de los factores que más preocupó a los profesores Garavistas, fue el bajo nivel de desarrollo en las habilidades de comprensión lectora, ya que, aunque los estudiantes desarrollaron el proceso lector, presentaron dificultad al decodificar la información suministrada, y, por consiguiente, gran parte de ellos no entendió lo que leyó.

Lo anterior se vio reflejado en los resultados de las pruebas saber 2015, donde las estadísticas expuestas, para grado quinto, mostraron desde el área de lenguaje un desempeño básico

(mínimo) del 45%, lo que permitió analizar debilidades en los procesos de lectura de la competencia comunicativa, como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Resultados de Grado Quinto en las Pruebas Saber 2015 - Área de Lenguaje.



Fuente: ICFES (2015).

Paralelamente, la gráfica de desempeño ubicó un 8% dentro de una categoría insuficiente, reiterando que se debía fortalecer el componente de lectura, brindando las herramientas necesarias que posibilitaran un mayor desarrollo y calidad en los índices de comprensión.

Por otra parte, a nivel Institucional, en el área de matemáticas se evidenció un mejor desempeño, ya que los resultados presentaron un promedio avanzado del 41% y satisfactorio del 36%, es decir, que las competencias en esta área se reflejaron más fortalecidas. No obstante, el 23% de los participantes se ubicó en los niveles insuficiente y mínimo. Lo cual conllevó a realizar estrategias centradas en fortalecer esta minoría.

Es importante reconocer que, aunque los resultados obtenidos evidenciaron un porcentaje superior al de años anteriores, se sugirió trabajar de común acuerdo en estrategias que no solo apuntaran a subir el promedio, sino que a su vez disminuyeran el índice sintético de calidad. Es decir, reducir el porcentaje de alumnos con nivel insuficiente e incrementar la cantidad con nivel

avanzado, teniendo en cuenta herramientas que respondieran a las necesidades individuales y a los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

A partir de este análisis, se revisó y replanteó tanto el modelo como las prácticas pedagógicas de los docentes, considerando como eje conductor el desarrollo de las competencias comunicativas desde prácticas lectoras que contribuyeron a mejorar los procesos de escritura y análisis de la información desde todas las áreas académicas. Por esta razón, se aplicó una encuesta abierta, que se puede apreciar en el ANEXO A, el cual, permitió valorar las percepciones de los maestros respecto a las prácticas pedagógicas dentro de la Institución, así como su articulación con el modelo pedagógico y el proyecto educativo. Este instrumento logró ahondar en problemáticas que pudieron ser la raíz de los bajos desempeños académicos de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, ya que, mostraron que gran parte de los profesores no articulaba sus planes de aula con los ejes conductores de enseñanza-aprendizaje dentro de la Institución y peor aún que no establecían u orientaban objetivos claros para cada una de sus prácticas dentro de la clase.

A causa de esto, fue necesario implementar estrategias que promovieran la articulación entre los principios del modelo pedagógico, el proyecto educativo y las prácticas pedagógicas. Para lo cual, se tuvo como eje de engranaje el desarrollo de las competencias comunicativas en cuanto a relacionar textos y movilizar saberes previos, para ampliar referentes y contenidos ideológicos que permitieran a los estudiantes interrelacionar el conocimiento de los textos leídos con otros contenidos de la cultura, dando prioridad a la lectura como la habilidad comunicativa que debía ser desarrollada transversalmente desde todas las áreas.

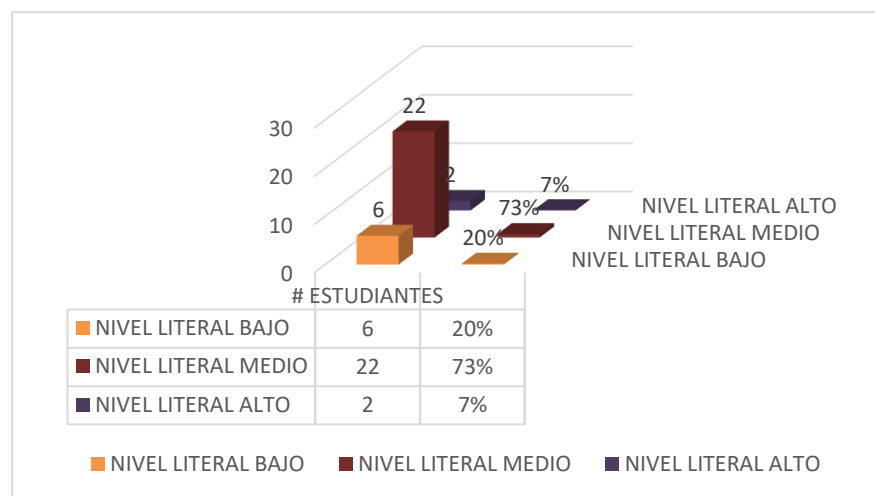
Por consiguiente, para efectos del proyecto y para dar mayor asertividad a la problemática planteada a nivel institucional, se inició a partir del año 2016, una prueba diagnóstica que

identificó desde el área de lenguaje, las necesidades y aspectos a fortalecer en cuanto a los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de ciclo III del curso 603.

Teniendo en cuenta que, como estrategia pedagógica dentro del plan de área, se estaba trabajando con el libro “Comprensión lectora F” de la Editorial Hispanoamérica, se seleccionó una de las lecturas planteadas dentro del texto, como se observa en el ANEXO B, la cual presentó una serie de preguntas de opción múltiple de tipo: literal; y otras preguntas abiertas donde el estudiante tuvo que argumentar de manera escrita, evidenciando su comprensión y análisis del texto desde los niveles inferencial y crítico.

En este sentido, los resultados del diagnóstico mostraron que; el 7% de los 30 integrantes del curso, aunque realizó la actividad lectora, no desarrolló un proceso de análisis literal sobre los conceptos explícitos dentro del texto. Por otro lado, el 73% aunque comprendió la mayor parte del contenido, presentó dificultades en la identificación de algunos detalles abordados en la lectura. De ahí que, solo el 6% de los estudiantes alcanzara completamente el nivel.

Figura 2. Análisis estadístico del nivel literal

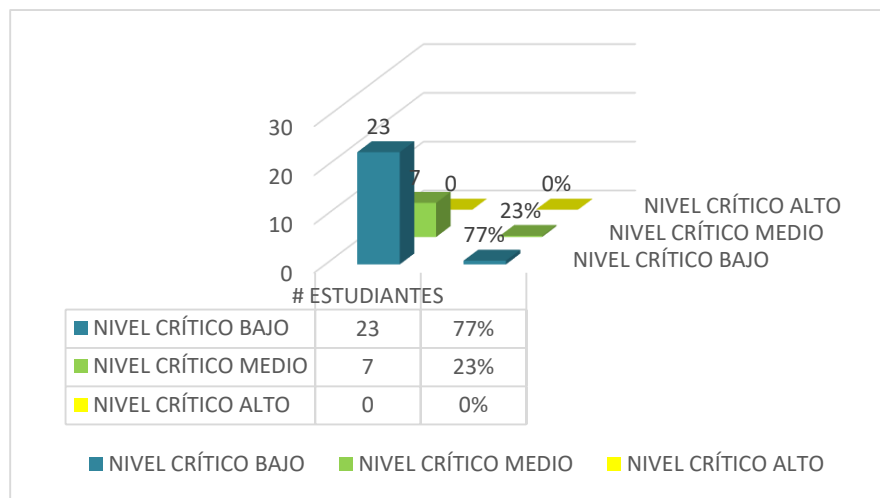


Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en los niveles inferencial y crítico, los resultados presentaron mayor dificultad en los procesos de análisis de la información en cuanto a: conceptos o percepciones implícitas

dentro de la lectura, interpretaciones personales del texto con su realidad, y, por consiguiente, escasa capacidad de generar propuestas o soluciones viables frente a la problemática trabajada. Lo anterior, se vio reflejado con mayor porcentaje en el desarrollo del nivel de lectura crítica. Como se expone en la Figura 3, las estadísticas muestran que el 77% de los estudiantes no desarrolló el último nivel, el 23% llegó a un nivel medio y ningún participante logró el desempeño alto.

Figura 3. Análisis estadístico del nivel crítico.



Fuente: Elaboración propia

Dicho de otro modo, se llegó a la conclusión de que los resultados expuestos en las pruebas Saber 2015, fueron el reflejo de la problemática existente en los procesos de comprensión lectora y argumentación escrita que se han venido desarrollando desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro de cada aula y asignatura académica.

Capítulo 2. Problema generador

Con el fin de dar una adecuada dirección al proyecto, el presente capítulo abordó de manera más detallada el problema generador de la intervención, su delimitación y pregunta orientadora desde algunos referentes conceptuales o teóricos confiables que dieron cuenta de la problemática planteada y situaron la propuesta de intervención determinando de manera más clara la línea de acción a seguir.

2.1. Problema generador de la intervención

Teniendo en cuenta el diagnóstico Institucional realizado durante la primera etapa de este proyecto, se encontró que, tanto en los resultados reflejados en las pruebas estandarizadas como en las metodologías pedagógicas dentro del aula, se evidenciaron debilidades en los procesos de análisis y comprensión lectora en las competencias comunicativas. Esta fue una problemática que no solo afectó los resultados en el área de español, sino que tuvo gran influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes, así como, en sus procesos de producción escrita. De acuerdo con esto, Papert (1997), citado por Quiroz y Rentería (2012), afirma que:

La falta de habilidades de lectoescritura es uno de los factores cardinales que contribuyen en la deserción estudiantil de los centros escolares, ya que ante la imposibilidad de procesar textos adecuadamente, elaborar reseñas y reportes de lecturas con eficiencia, el logro de metas académicas se convierte en un objetivo difícil de alcanzar (p.596).

Atendiendo a lo anterior, la presente propuesta de intervención buscó fortalecer las habilidades de comprensión lectora y escritora de los estudiantes del grado seiscientos tres (603), desde la creación de un material de estudio que fue implementado desde el área de lenguaje,

teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y aspectos de su realidad cotidiana, los cuales permitieron llevar a la práctica lo aprendido.

2.2. Delimitación del problema

Uno de los grandes desafíos dentro de las prácticas pedagógicas en la Institución ha sido que los estudiantes garavistas adquieran un desarrollo de pensamiento autónomo que les garantice llevar a cabo sus proyectos de vida de manera emprendedora, productiva e íntegra, desde la formación en valores. Para lograrlo, se ha hecho hincapié en el fortalecimiento de los procesos comunicativos, lo cual ha implicado potenciar las habilidades en lectura y escritura desde todos los componentes disciplinarios.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional M.E.N (2006), los estándares básicos en las competencias de lenguaje fundamentan su acción desde tres posturas pedagógicas dentro de las cuales se concibe la pedagogía de la lengua castellana como uno de los campos que permite a los estudiantes “comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad” (p. 24). Del mismo modo, el MEN plantea una estructura básica, a partir de cinco componentes de organización que deben ser trabajados desde cada ciclo escolar, teniendo en cuenta el plan de aula para cada área. Estos son: a) producción textual, b) comprensión e interpretación textual, c) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, d) literatura, y e) ética de la comunicación. Para este último componente se sugiere trabajar proyectos transversales que se lleven a cabo desde cada uno de los ciclos.

Con este orden se reconocen de manera integral los ejes propuestos en los lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo. Lo que permite activar en forma integral los procesos de construcción de sistemas de significación, interpretación, producción textual, desarrollo del pensamiento y

procesos estéticos y culturales asociados al lenguaje desde la ética de la comunicación. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.30)

Llegado a este punto, dentro del plan curricular de aula de la institución los estudiantes de ciclo tres, dentro del componente de producción textual denominado en este caso de comunicación escrita, deben llegar a escribir y reproducir textos de manera oral, teniendo en cuenta el uso de estrategias argumentativas frente a determinada situación comunicativa. Mientras que, dentro del componente de comprensión e interpretación textual, los estudiantes deben estar en la facultad de comprender e interpretar diversos tipos de texto, a partir del análisis literal, inferencial y crítico, alcanzando la capacidad de establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los contenidos aprendidos y su contexto real.

En cuanto al componente literario, los estudiantes deben comprender e interpretar obras literarias de diferentes géneros, estableciendo una postura crítica frente a las problemáticas trabajadas, además, de lograr identificar y establecer diferencias entre las características de los textos narrativo, lírico y dramático.

Por otro lado, se identificó que, dentro del plan de aula, no se estableció literalmente el tercer componente planteado por el MEN (2006), mediante el cual los estudiantes deben caracterizar, reconocer, organizar y clasificar la información emitida por los diferentes medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Sin embargo, en el último componente: ética de la comunicación, aunque tampoco se establece literalmente dentro de los ejes del programa curricular, dentro de los desempeños a desarrollar sí se enmarcan acciones de reconocimiento de valores como el respeto y la tolerancia frente a las diversas culturas bajo situaciones comunicativas auténticas.

En este orden de ideas, retomando los resultados de la prueba diagnóstica, surgió la inquietud de recurrir a estrategias didácticas que, en primer lugar, propiciaran un ambiente de aprendizaje donde el estudiante a partir de un tema de interés o contexto en general se sintiera atraído por la lectura y de esta manera fortaleciera los procesos de comprensión lectora, en la medida en que desarrollaba las habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas en determinado texto propuesto.

Finalmente, se debe tener en cuenta que los procesos de comprensión lectora apuntan a fortalecer las habilidades de escritura, por lo tanto, toda actividad debe concluir con un tipo de producción textual, donde cada estudiante, ya sea desde la interacción con sus compañeros o desde un trabajo individual, pueda dar cuenta de un resultado concreto que evidencie la adquisición de las competencias lectoras desde la argumentación y el pensamiento crítico.

2.3. Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo cualificar los procesos de comprensión lectora a través de prácticas de escritura que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo III?

2.4. Hipótesis de acción

Al potenciar las competencias de producción escrita, se cualificarán los procesos de comprensión lectora. Por tal razón, el lograr persuadir de manera significativa el mundo del lector a través de la escritura, facilitará y conllevará a la interiorización de la información para la resolución de problemas. En palabras de Cassany, Luna y Sanz (2001), la lectura es la llave que abre la puerta del conocimiento, “es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles se puede aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (p.194).

Ahora bien, teniendo en cuenta que el propósito de esta intervención prioriza los procesos de comprensión lectora, la competencia textual será la herramienta que permitirá materializar el

resultado de la actividad lingüística del estudiante, mediante un sistema de signos que reflejarán de manera más precisa la comprensión de la información aprendida, así como de la significación otorgada al texto trabajado. De este modo, los procesos de escritura, demostrarán la capacidad del estudiante para articular e interpretar dichos signos de manera organizada, adaptándolos a un propósito comunicativo específico, en la medida en que fortalece los procesos de comprensión lectora e interactúa con su entorno.

La presente tabla de sistematización fue diseñada con el objetivo de establecer las categorías de estudio y análisis que orientaron el desarrollo y proceso de los estudiantes en la cualificación de las competencias lectoras y escriturales.

Tabla 1.
Categorías de Análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTO
COMPRENSIÓN LECTORA	NIVEL LITERAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye significados a partir del texto. ▪ Reconoce algunas señales lingüísticas como: letras, sílabas, palabras, frases, entre otros. ▪ Analiza e interioriza el vocabulario nuevo. ▪ Define que códigos son importantes de retener. ▪ Da cuenta de aspectos explícitos dentro del texto (personajes, nombres, hechos, lugares, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diario de campo ▪ Registro diario ▪ Cuestionario ▪ Gráficas ▪ Rubricas (Auto/Co) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos ▪ Matriz de evaluación.
	NIVEL INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece significados y predicciones desde la lectura de imágenes. ▪ Identifica e interioriza características de los personajes. ▪ Establece semejanzas entre el texto y su realidad. ▪ Define que códigos son importantes de retener teniendo en cuenta los aportes de sus compañeros. ▪ Construye nuevas premisas desde el análisis de códigos implícitos dentro del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diario de campo. ▪ Registro diario. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Video ▪ Fotos ▪ Observación colaborativa.

	NIVEL CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye nuevos significados a partir de la integración entre sus conocimientos previos y los nuevos. ▪ Identifica la intención comunicativa del autor estableciendo similitudes entre el texto y su realidad. ▪ Emite juicios de valor entre aspectos relevantes del texto y su contexto. ▪ Plantea soluciones a problemáticas reales, teniendo en cuenta los conocimientos nuevos y sus percepciones personales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diario de campo ▪ Registro diario. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista. ▪ Video ▪ Fotos ▪ Grupo focal.
	PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el propósito de la escritura. ▪ Registra de manera escrita los conocimientos adquiridos mediante el proceso de lectura. ▪ Organiza las ideas haciendo uso de diferentes estrategias como: lluvias de ideas, dibujos, mapas mentales, entre otros. ▪ Reconoce la importancia en la elaboración de mapas mentales como herramienta para generalizar, clasificar y jerarquizar la información. ▪ Representa sus ideas a través del uso de oraciones o frases cortas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diario de campo ▪ Registro diario. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rubrica de evaluación.
ESCRITURA	TEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representa sus ideas a través de párrafos cortos. ▪ Organiza la información estableciendo relaciones entre una idea u otra. ▪ Hace uso de palabras que faciliten la conexión de las ideas. ▪ Reconstruye el conocimiento desde la revisión, corrección y reedición del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta ▪ Matriz de evaluación. ▪ Registro diario.
	REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexiona frente a sus procesos de escritura, identificando aspectos a mejorar en el proceso. ▪ Reestructura el texto escrito teniendo en cuenta las recomendaciones de sus compañeros. ▪ Enriquece y reproduce el texto elaborado teniendo en cuenta aspectos como: letra, ortografía, signos de puntuación y redacción. ▪ Socializa con sus compañeros y demás profesores el trabajo realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro diario. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rubrica

2.5. Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

2.5.1. El lenguaje

Partiendo del lenguaje como área principal en la que se llevará a cabo dicha propuesta, Correa, Hernández, Jurado, Pardo y Rincón (2003) consideran que es en esta disciplina donde se lleva a cabo el punto de partida de conocimiento y humanización del ser humano, ya que este tiene la capacidad de otorgar al hombre las herramientas necesarias para evolucionar y construir conocimiento a medida que interactúa con su entorno. En esta medida, el lenguaje permite potenciar las competencias que facilitan la relación entre el individuo y su realidad, y es por ende el resultado de una serie de procesos cognitivos, biológicos y culturales. Para el MEN (1998), estos procesos son primordiales en la elaboración del currículo, ya que privilegian las competencias comunicativas en función de la escritura, la lectura y el sentido de las cosas, así como, las habilidades, saberes, fortalezas y diferencias culturales del ser humano.

Teniendo en cuenta que el lenguaje ha establecido una variedad de intenciones comunicativas a partir de los diferentes entornos del ser humano, se han planteado algunos estudios y miradas a lo largo de la historia. De ahí que, antiguamente, pensadores como Platón dieron importancia a la lengua desde su relación con el pensamiento y cómo a través de ella se podía llegar a tener una concepción sobre el mundo. Sin embargo, autores como Serrano y González (1996) plantean que según las teorías de Piaget, el lenguaje no ocurre como una necesidad innata del ser humano y que aunque se encuentra subordinado al pensamiento, las dos se desarrollan de manera separada dentro de unas etapas de desarrollo cognitivo en las que el individuo a través de una serie de esquemas mentales desarrolla ciertas etapas de pensamiento que están directamente relacionadas con la capacidad de interacción entre el sujeto y su realidad.

Por otra parte, Vygotsky (1934), sí atribuía esta relación a la necesidad del ser humano como ser social, es decir, que el individuo al sentir la necesidad de interactuar con los demás, despertaba una serie de intenciones comunicativas que se reflejaban como un acto interno por medio del pensamiento, que a su vez necesitaba ser expuesto o dado a conocer con su entorno. De esta manera el lenguaje se ha convertido en ese sistema mediador entre el pensamiento humano y su contexto.

Retomando los planteamientos del MEN (1998) y Lomas (1999), estos procesos de pensamiento y lenguaje llevados a la práctica son primordiales en el desarrollo de las competencias comunicativas, teniendo en cuenta que, al hablar de ellas, se alude al lenguaje desde el uso y la aplicabilidad que el estudiante pueda darle para desenvolverse adecuadamente dentro de su entorno o contexto. Del mismo modo, al hablar de aplicabilidad, aparecen una serie de habilidades que el estudiante debe desarrollar y que son mencionadas por Lomas (1999) a través de la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas, cuyo objetivo no se refiere directamente al conocimiento adquirido, sino a su aplicabilidad dentro del acto comunicativo con los demás.

Dicho en otras palabras, Guzmán, Varela y Arce (2010) señalan que dentro del desarrollo de estas competencias es de vital importancia tener en cuenta las características del desarrollo cognitivo de los estudiantes de acuerdo con las etapas de pensamiento planteadas por Piaget. Por ejemplo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje del ciclo III, los alumnos se encuentran en un periodo de transición, de construcción y de cambios generacionales significativos que se ven reflejados a través del lenguaje. Se considera que en esta fase se consolidan las operaciones mentales de aprendizaje hacia la aplicación de situaciones reales, donde el estudiante comienza a reflexionar y transformar sus acciones en un sentido más experimental, de descubrimiento e

indagación de significados que le permitan llegar a dar respuestas a las diferentes situaciones prácticas de su contexto.

2.5.2. El lenguaje en las Competencias Comunicativas

Al hablar de competencias comunicativas es importante definir que estas se refieren a la capacidad comunicativa que tiene cada persona, partiendo de un conocimiento sobre la lengua y la habilidad para hacer uso de ella en diferentes contextos. Para el teórico Hymes (1974), la competencia comunicativa comprende un conjunto de normas y significados que se van adquiriendo y condicionando en la medida en que el ser humano socializa culturalmente con su entorno. Por lo tanto, la competencia comunicativa se va configurando mediante el desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas y pragmáticas que hacen más competente y funcional el desempeño del hablante desde aspectos como: la oralidad, la lectura y la escritura. De acuerdo con esto, se debe tener en cuenta que:

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se logra por medio de ejemplos de usos relevantes del lenguaje y con la creación de contextos sociales en los cuales el niño, de manera activa, pueda aprender a usar y a manipular el lenguaje de modo tal que encuentre el sentido y el significado de las actividades pedagógicas en las cuales participa. (Vygotsky, 1979, p.155)

No obstante, la adquisición y cualificación de los procesos anteriores involucran el desarrollo de todas las manifestaciones comunicativas, es decir, de los diferentes tipos de lenguaje (corporal, visual, oral, gestual, escrito, gráfico, entre otros). Desde el punto de vista de Guzmán et al. (2010) es importante desarrollar actividades que conlleven al estudiante a reflexionar sobre el uso del lenguaje en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas, teniendo en cuenta la intención que este desea manifestar, ya sea, desde la expresión de sus

ideas, emociones, sentimientos o inquietudes, transformándolos en aprendizajes significativos. Así mismo, los autores resaltan la articulación de estrategias lúdicas como una herramienta para fortalecer las competencias mencionadas. “Por ejemplo, un ejercicio para la construcción de un conocimiento particular en cualquier área puede realizarse a través de una exposición (lenguaje oral), un ensayo (lenguaje escrito), una dramatización (lenguaje oral, visual y no verbal), entre otros” (Guzmán et al., 2010, p.23).

Llegado a este punto, los autores señalados en el párrafo anterior, sugieren la promoción de las competencias comunicativas desde el desarrollo de elementos paralingüísticos, los cuales atribuyen la interpretación de significados desde las diferentes manifestaciones del lenguaje, por ejemplo, desde el lenguaje oral, se plantea el desarrollo de actividades que trabajen: la entonación, los matices, los ritmos y el tono de voz teniendo en cuenta la intención y el significado del mensaje a través de textos (lectura). Por otra parte, desde el lenguaje escrito, se propone hacer énfasis en la utilización de signos de puntuación, espacios entre párrafos, mayúsculas, y otros sistemas que faciliten la organización y expresión de las ideas sin convertir este proceso en una situación de comunicación exclusivamente formal, si no en un proceso entretenido que prioriza el desarrollo de una intención comunicativa desde los diferentes intereses y gustos de los estudiantes (Guzmán et al., 2010).

Una forma de fortalecer el uso adecuado de elementos paralingüísticos es proporcionar oportunidades a los estudiantes para que pongan en práctica diferentes posibilidades de énfasis, entonaciones y matices en las comunicaciones orales y escritas. Actividades como el teatro, los juegos de roles y los ejercicios de expresión pueden contribuir a esto. Y son, además, estrategias significativas para

la apropiación y demostración de los aprendizajes, que los estudiantes generalmente disfrutaban mucho. (Guzmán et al., 2010, p.25)

Dicho de otro modo, en el marco del desarrollo de las competencias comunicativas es importante orientar los procesos hacia la mejora de la producción textual-oral y escrita como eje fundamental en la adquisición de las herramientas que permiten interpretar las diferentes etapas de desarrollo del pensamiento desde la reflexión, la interacción, los intereses y las necesidades de los estudiantes, permitiendo la construcción del conocimiento en un acto significativo dentro de una situación real.

2.5.3. La lectura

A partir de lo expuesto, dentro de la clase de lenguaje, Santiago, Castillo y Ruíz (2005) conciben la lectura como una de las herramientas de mayor influencia a la hora de promover el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que, se ha convertido en ese proceso dinámico que permite al individuo realizar una serie de operaciones mentales encaminadas a orientar los procesos de construcción y producción, donde el estudiante adopta un papel activo, de participación e interacción entre la lectura y su contexto.

En este sentido, para Tardif (1997) es el estudiante como lector el eje central en este proceso de construcción, ya que es quien, a partir de sus conocimientos, intereses y procesos mentales, da significado al texto, por consiguiente, puede llegar a involucrarlo dentro de su realidad. Por tal razón, la labor del docente es otorgarle al estudiante tal importancia dentro de las estrategias de enseñanza, brindándole las herramientas que le permitan controlar y evaluar su proceso lector de manera autónoma. Para lograr esto, Mateos (2001) manifiesta que, durante las primeras sesiones, el docente debe orientar y controlar las actividades de enseñanza, y así poco a poco, inducir al

estudiante a actuar de manera autónoma, siendo él quien asume el control de su proceso de aprendizaje.

Como señalan Guzmán et al (2010), en esta etapa de desarrollo cognitivo, los alumnos están en capacidad de responder a situaciones más complejas de metacognición que les permita reflexionar respecto a lo que están aprendiendo y la forma como lo están haciendo. Para esto, se deben llevar a cabo actividades donde el estudiante sea capaz de orientar su aprendizaje desde el desarrollo de enunciados, indicaciones o instrucciones claras y concretas por parte del maestro, las cuales se constituyen mediante “la pauta de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación” (p.32).

De igual manera, dentro de los lineamientos planteados por el MEN (1998), autores como Arreola y Sábato concuerdan en que la formación de un buen lector desde la educación secundaria se promueve desde la lectura consciente, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y argumentado donde prima la construcción de los significados creados por el lector, es decir, sobre los procesos de comprensión que este tenga sobre el texto y su relación con la realidad. Por tal razón, para que el acto de leer adquiriera mayor significado e interpretación es importante que tenga siempre una intención comunicativa y que esta se aproxime o responda a la realidad del lector.

De acuerdo con Brown (2007), durante esta transición de interpretación de la información, es preciso destacar dos modelos cognitivos de lectura denominados por el autor como: “bottom-up” y “top-down”, que en otras palabras hacen referencia a conducir el proceso de lectura desde lo particular hasta lo general o viceversa, donde lo particular se desarrolla a partir de un proceso ascendente, mediante el cual, los lectores deben reconocer primero una multiplicidad de señales lingüísticas (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases y señales gramaticales) que le permitirán

identificar qué signos tienen más relevancia, coherencia y significado en su proceso lector. En otras palabras, este procedimiento le brinda las herramientas al lector para definir qué códigos son importantes de retener, y qué significados pueden ser mejor inferidos o percibidos, entre otros. Una vez el lector ha decidido qué información retener, está dando entrada al proceso “top-down”, es decir, al proceso general, en el cual se activa la propia inteligencia del lector, sus conocimientos y experiencias previas para entender un texto. Lo anterior permite que el lector formule relaciones entre dichas experiencias y construya esquemas de interacción con los nuevos conceptos y conocimientos adquiridos a partir del texto leído.

En síntesis, la lectura es una habilidad indispensable que le facilita al estudiante las herramientas y bases necesarias para acceder al conocimiento y llevarlo a un nivel de análisis más consciente, independientemente del tema o información textual. Sin embargo, como se ha mencionado a lo largo de este escrito, existen algunos autores que hacen énfasis en el uso de las diferentes estrategias que se deben tener en cuenta a la hora de comenzar el proceso de lectura con los estudiantes. Por ejemplo: el profesor debe asegurarse que los alumnos identifiquen el propósito de la lectura, es decir, el objetivo del texto; otra estrategia consiste en identificar el tema y las ideas generales; así como, realizar un escaneo rápido con el fin de obtener información específica o analizar el vocabulario para distinguir los significados literales o implícitos del texto.

El uso de las técnicas mencionadas anteriormente no solo contribuirá a mejorar las habilidades de comprensión lectora, sino que le otorgará al estudiante las herramientas necesarias para sentirse más seguro al momento de trabajar la oralidad. Para llegar a este paso es importante que los profesores seleccionen los materiales pertinentes que logren involucrar a los estudiantes teniendo en cuenta sus intereses.

En concordancia con esto, para Hammer (2007), el uso de materiales auténticos contribuye significativamente a mejorar los procesos de comprensión lectora, en la medida en que, el estudiante logre relacionar los contenidos planteados con su contexto o experiencias previas al respecto, permitiendo que el lector aumente su grado de expectativa y descifre de manera más consciente los conceptos o significados señalados en el texto leído. Sobre este tema, Jolibert (1995) argumenta que:

Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc. Agrega, además: es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector. Esta afirmación tiene un profundo sentido en la escuela, teniendo en cuenta que se lee en todas las áreas con diferentes propósitos (Citado en Benavides y Tovar, 2017, p.48).

2.5.4. La lectura comprensiva

“Aprender a leer es aprender a pensar” (Vásquez, 2002)

Tal como lo expresa la frase anterior, la lectura es una puerta de acceso al conocimiento e interpretación del mundo, mediante el cual el ser humano realiza un proceso de construcción de significados que adquieren un sentido comunicativo, permitiendo el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Frente a esto, Hirsch (2003) da a conocer tres principios que resultan útiles en la adquisición de dichos procesos. El primero se refiere a la fluidez o rapidez con que el alumno puede comprender y decodificar un texto. El segundo, habla sobre la amplitud del vocabulario manejado por el lector, siendo este primordial al momento de aumentar la comprensión y facilitar la adquisición del aprendizaje adicional. El último, es aún más complejo

porque involucra las dos primeras, ya que hace referencia al dominio del conocimiento, es decir, al saber qué hacer con el vocabulario para entender los diversos significados de las palabras.

En términos de Goodman (1996), la comprensión lectora es un proceso en el cual el lector va construyendo el significado del texto. Ratificando algunos conceptos ya definidos, el autor considera que existen dos tipos de conocimientos denominados así: previos conceptuales y previos letrados, los cuales relacionan nuevamente el manejo que tiene el estudiante frente a un texto determinado, articulando sus experiencias previas y concepciones sobre el mundo con aspectos textuales de tipo léxico, semántico y pragmático. Desde esta óptica, los procesos de comprensión lectora implican trabajar además de contenidos conceptuales, una serie de conocimientos metacognitivos que conducen al desarrollo de estrategias mediante las cuales el estudiante tiene la opción de controlar y evaluar su proceso lector.

Del mismo modo, Lerner (2001) postula que otro de los propósitos de la educación en la enseñanza de la lectura apunta a formar lectores que transformen o reflejen el conocimiento adquirido a través de las prácticas escritoras. Esto significa enseñar el uso social que se le puede dar a la lectura, lo cual supone concebir dentro del proceso los quehaceres del lector. Siguiendo a Lerner (2001), para llegar al uso social de la lectura, se deben desarrollar una serie de recursos cognitivos y metacognitivos, tales como: identificar, seleccionar, comparar, inferir, generalizar y predecir. Así como: definir un objetivo, supervisar, identificar y determinar estrategias que autorregulen el proceso lector. Por consiguiente, el acto de leer se convierte en un proceso reflexivo que suscita a la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, comparar, defender opiniones y llegar a resolver problemas a medida que interpreta de manera consciente la información, asumiendo juicios de valor que conlleven el proceso de comprensión lectora desde el desarrollo del pensamiento crítico.

En otras palabras, Santiago et al. (2005) sintetizan la información anterior a tres niveles de comprensión que se deben trabajar desde los diferentes ciclos educativos, los cuales, serán la fuente conceptual más relevante que actuará como eje conductor, en la cualificación de los procesos de comprensión lectora, durante el desarrollo de esta intervención.

2.5.4.1. Nivel Literal

El primer nivel hace referencia al conocimiento literal, mediante el cual el estudiante desarrolla un análisis básico de la información suministrada. Dicha información se encuentra explícitamente expuesta dentro del texto. En este sentido, es importante que el maestro estimule a sus estudiantes a identificar detalles, organizar consecuentemente hechos y sucesos, precisar personajes, nombres, tiempos, lugares, fechas, entre otros aspectos demarcados claramente dentro de la lectura (Santiago, Castillo y Ruíz, 2005).

Por otra parte, mediante este nivel, el maestro tiene la facilidad de verificar si el estudiante realmente comprendió el contenido del texto o simplemente realizó un ejercicio de lectura mecánica. Por esta razón es fundamental que durante esta etapa el lector centre su atención en la información suministrada, ya que este primer acercamiento al texto posibilitará el desarrollo de los siguientes niveles.

2.5.4.2. Nivel Inferencial

En segundo lugar, se encuentra el nivel inferencial, el cual constituye una lectura implícita del texto, ya que tiene que ver con la interpretación que el lector le otorga a la información suministrada, relacionando los contenidos trabajados, mediante la lectura, con sus experiencias y conocimientos previos para llegar a formular hipótesis e ideas nuevas (Santiago, Castillo y Ruíz, 2005).

De acuerdo con Cassany et al. (2001), el nivel inferencial es una habilidad que se va adquiriendo cuando el lector comienza a ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial expuesta en el texto. Por otro lado, el profesor como mediador de este proceso, desempeña un rol muy importante al plantear preguntas que faciliten la lectura en los alumnos y les permita reconstruir el significado del texto, inferir el significado de palabras, predecir resultados, rescatar mensajes o enseñanzas, juzgar comportamientos, deducir, razonar y llegar a conclusiones o premisas que no aparecen directamente dentro de este.

A continuación, se observarán algunas de las preguntas que contribuirán significativamente a que el profesor promueva el desarrollo de las habilidades y procesos de este nivel: ¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué significa...?, ¿Qué diferencias existen...?, ¿Por qué...?, ¿Cómo podrías...?, ¿Qué relación hay...?, ¿A qué se refiere cuando...?, ¿Qué conclusiones...?

2.5.4.3. Nivel Crítico

Continuando con los niveles propuestos por Santiago et al. (2005), la última fase involucra un proceso de comprensión avanzado de lectura crítica, donde además de intervenir los saberes previos del lector, también se involucran sus criterios propios, así como, la interpretación de la información a la solución de problemáticas dentro de su contexto real. En este nivel, el estudiante está en capacidad de interpretar además de lo que se dice, la forma cómo se dice y por qué se dice, teniendo en cuenta la intención comunicativa o postura general del autor. Lo anterior, permitirá que el lector logre emitir juicios valorativos desde una posición argumentada y sustentada.

Por otro lado, continuando con la propuesta del MEN (1998), al hablar de pensamiento crítico se entra en otra parte importante del proceso de comunicación desde la habilidad lectora, siendo este el momento en el cual el lector a través de la interacción con un texto, decodifica

información y construye significados propios teniendo en cuenta el uso de experiencias externas, conocimientos previos y concepciones sobre el mundo y su realidad. Por lo tanto, es un proceso que se debe plantear desde todos los ambientes de aprendizaje, ya que, según Monroy y Gómez (2009), las habilidades de comprensión lectora hacen referencia al entendimiento de textos leídos por una persona, permitiéndole reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo y su realidad. No obstante, como lo mencionaba anteriormente, tanto la adquisición de las habilidades lectoras como escritoras son destrezas que se deben aprender y desarrollar de manera integral y vinculadas desde los diferentes contextos educativos, es decir, desde las diferentes disciplinas trabajadas.

2.5.5. La escritura

Al inicio de esta propuesta se mencionaba que el lenguaje actuaba como un acto verbal del pensamiento, así mismo, la escritura actúa como una forma de manifestación o expresión del pensamiento, pero de manera más estructurada y organizada. En este sentido, para Breen (1987), lo anterior permite que el estudiante tenga la agilidad de jugar con las palabras, es decir, de saberlas utilizar para una finalidad dentro de un contexto comunicativo.

Desde la posición de Hernández (2005), la escritura es la manera de existir, de construir y reconstruir el propio mundo. Así mismo, reforma la conciencia, ya que, tiene efectos directos en los pensamientos y sentimientos del escritor. Además, es un instrumento necesario en todas las disciplinas, por lo tanto, en los colegios se debe eliminar el supuesto que relaciona directamente el aprendizaje de la lectura y la escritura con el área de lenguaje, ya que:

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y

contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana. (Cisneros y Vega, 2011, p.23)

Por lo anterior, cuando se habla de la escritura como un instrumento de enseñanza-aprendizaje, es importante que el profesor se comprometa y ayude a desarrollar en los alumnos actitudes y competencias que le faciliten comprender y problematizar los contenidos abordados en los diferentes tipos de textos, desde las diferentes disciplinas trabajadas. El proceso de escritura implica un desarrollo cognitivo que orienta al estudiante a organizar, pensar y repensar sus ideas hasta llevarlas a la producción escrita. De esta manera, le permite al alumno afianzar sus conocimientos a medida que interactúa con su entorno, en este caso con los compañeros de clase o con el profesor. Este encuentro que tiene como fin orientar la composición escrita, también contribuye a mejorar el conocimiento y los procesos de comprensión lectora.

A juicio de Golberg (citado por Cassany, 1998) escribir es un proceso de elaboración de ideas que exige pensar, en primer lugar, en lo que se quiere expresar y cómo se va a decir. Una vez iniciado el proceso de escritura, el estudiante debe pensar y repensar lo que está plasmando en su escrito, leerlo, realizar algunos ajustes teniendo en cuenta que el mensaje sea comprensible para los posibles lectores. Finalmente, se debe reestructurar el escrito desde el análisis del alcance de su intención comunicativa. Para Cassany (1998), la escritura es un proceso que se desarrolla una vez alcanzado el propósito del lenguaje oral. De manera que implica llevar el pensamiento a un nivel de superioridad que comprende y desarrolla una serie de aspectos cognitivos donde el estudiante adquiere la capacidad de organizar las ideas, jerarquizar y esquematizar la información en un grado de complejidad más avanzado. La escritura es la herramienta de aprendizaje que ayuda a ordenar y a consolidar el conocimiento de los seres humanos de manera

articulada. Además, le permite al autor reflexionar sobre su propio saber y madurar el pensamiento de manera más crítica.

Llegado a este punto, con el fin de orientar el desarrollo de los aspectos cognitivos mencionados anteriormente, se tendrán en cuenta tres grandes etapas propuestas por Flower y Hayes (1981), mediante las cuales el estudiante paso a paso adquirirá, implementará y cualificará los procesos de escritura.

2.5.5.1. Etapa de planeación

Una de las fases más importantes en el proceso de escritura es la de planeación, ya que, permite que el estudiante organice los contenidos (conocimientos previos y nuevos), marcando el horizonte a seguir de acuerdo a la intención comunicativa del escrito. Del mismo modo, la planeación hace referencia a las actividades que se desarrollan previamente antes de redactar el texto final. Esta fase contempla en primer lugar la identificación del propósito textual, es decir, qué se quiere lograr con el escrito; en segundo lugar, la generación de ideas, lo cual responde al grado de relevancia entre una idea u otra; y finalmente se encuentra la fase de organización de las ideas, momento en que el estudiante analiza la información registrada durante el paso anterior y le da un orden de acuerdo a su nivel de importancia (Flower y Hayes, 1981).

Algunas técnicas que facilitan este proceso inician con el desarrollo de lluvias de ideas, listas de palabras claves, frases u oraciones a partir de todos los conceptos adquiridos sobre el tema. Esta etapa en el proceso de escritura permite generalizar, clasificar, integrar y jerarquizar la información para convertir las ideas en lenguaje escrito. Por otro lado, al realizar este ejercicio, cabe resaltar que existen diferentes formas de registrar la información. Una de ellas y tal vez la más importante durante esta intervención, será implementada a través de mapas mentales.

De acuerdo con esto, Buzan (2002) postula la elaboración de mapas mentales como el método que facilita la organización de los pensamientos en la medida en que se activan las capacidades mentales. Según el autor, esta estrategia contribuye de forma directa a mejorar los procesos de comprensión y escritura cada vez que el estudiante involucra aspectos cognitivos y estructurales que estimulan directamente el cerebro y el conocimiento. Adicional a esto, la elaboración continua de mapas mentales ayuda a reforzar los conceptos previos, potenciar los nuevos, aprender a organizar el pensamiento, concentrarse, tener una mejor visión global de las ideas y la más importante, activar la creatividad.

2.5.5.2. Etapa de textualización

Esta etapa demuestra una evolución de estructuración en las ideas plasmadas durante la fase anterior, ya que requiere de elementos más complejos donde interfieren aspectos de coherencia y cohesión textual. Dicho con palabras de Cassany (1994), la etapa de textualización se encarga de transformar la representación esquemática de las ideas, plasmadas durante la etapa de planeación, en un proceso de redacción o discurso lineal estructurado en apartados o párrafos con sentido global, según su extensión, donde se priorizan además de los aspectos mencionados elementos de la situación enunciativa, tipologías textuales y reglas gramaticales.

2.5.5.3. Etapa de Revisión

Durante esta etapa final, los estudiantes asumen una postura de análisis de su propio escrito, donde se tendrán en cuenta aspectos de contenido y organización (coherencia y cohesión), ortografía, estilo, sintaxis y redacción. La intensificación de este proceso se logra cuando el escritor realiza una serie de borradores que se van enriqueciendo a medida que se va leyendo, analizando, corrigiendo y reescribiendo el texto inicial (Cassany, 1994).

Por otra parte, con el fin de obtener mejores resultados en esta etapa, se espera que el estudiante realice una lectura global del texto estableciendo comparaciones entre el producto final y el objetivo inicial o plan previo. Adicional a esto, el análisis de la información debe involucrar una lectura crítica donde el alumno asuma la posición no sólo de escritor, si no, de lector de su propio escrito. Esto con el propósito de valorar y evaluar el texto desde diferentes perspectivas que permitan dar mayor solidez a los objetivos propuestos o a la intención comunicativa del documento (Cassany, 1994).

Finalmente, una vez cumplido con todos los niveles mencionados anteriormente, el texto estará listo para la última y más importante fase, la de edición y publicación.

2.5.6. Unidades didácticas como estrategia de enseñanza-aprendizaje

La presente propuesta de intervención plantea el desarrollo de una unidad didáctica que permitirá establecer una interrelación entre todos elementos que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas, teniendo como eje principal el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras como categorías principales.

De acuerdo con Escamilla (1992), la unidad didáctica es un instrumento de trabajo que permite planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una secuencia ordenada de actividades que se van desarrollando coherentemente en torno a un elemento conductor que articula y contextualiza una serie de conocimientos contribuyéndole consistencia y significatividad al proceso. Dentro de esta serie de elementos es importante tener en cuenta el proyecto curricular, los niveles de desarrollo de los estudiantes, el contexto y los recursos disponibles para su implementación.

Lo anterior, conduce a confirmar la aplicación de esta estrategia como la herramienta adecuada para articular los objetivos de esta intervención, ya que, a través de esta se podrá establecer una coherencia metodológica durante un tiempo determinado. En otras palabras, la unidad didáctica permitirá planificar las actividades que facilitarán la cualificación de las categorías principales, alrededor de un elemento de contenido que se convertirá en el eje integrador del proceso, como lo es en este caso, la lectura del libro “La Rebelión en la granja”.

No obstante, teniendo en cuenta que este es un proceso de construcción de conocimiento, la organización de las actividades debe permitirle al estudiante desarrollar una sucesión de competencias cada vez más complejas durante el periodo de tiempo establecido, priorizando dos aspectos de gran importancia. El primero hace referencia a la interacción con los demás; y el segundo a la profundización de los aprendizajes desde un trabajo interdisciplinar entre las diferentes áreas.

Por esta razón, para efectos de diseñar la propuesta didáctica, desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi (1998), el docente debe tener claros los contenidos, metas, objetivos didácticos, metodología, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo y una muy buena herramienta de evaluación con criterios claros que permitan identificar y trabajar los aciertos, dificultades y planes de mejora, los cuales se determinan desde las dimensiones de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Así mismo, y a partir de la experiencia en el aula, es vital tener en cuenta que para que se logre un aprendizaje significativo se deben buscar los mecanismos que involucren los objetivos de las actividades planteadas hacia la contextualización y aplicabilidad de lo aprendido dentro de los intereses y la realidad de cada estudiante. Estos dos últimos conceptos son importantes al momento de diseñar la propuesta, teniendo en cuenta que los niños desde temprana edad sienten

gran atracción e interés por aquellas herramientas que hoy en día ofrecen los avances tecnológicos. Por consiguiente, son estos recursos pedagógicos los que el docente debe aprovechar al momento de innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta a Cassany (2009), estos sistemas simbólicos presentan nuevas formas para practicar y promover la lectura y escritura desde el uso de nuevos lenguajes que faciliten los mecanismos de interacción entre las personas, el mundo y su realidad, a través de estrategias lúdicas como: videos, imágenes, fotos, películas, foros virtuales, blogs, libros en línea, entre otras herramientas que promueven la adquisición del conocimiento.

Finalmente, a lo largo de este trabajo y teniendo en cuenta los argumentos planteados por los autores citados, es importante priorizar la acción del estudiante dentro de las estrategias diseñadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que sea él mismo quien construye su propio conocimiento a partir de la interacción con los demás, donde el docente simplemente sea ese puente o eje mediador entre el conocimiento y la práctica de cada uno.

Capítulo 3. Ruta de Acción

El siguiente capítulo presenta de manera articulada los objetivos pedagógicos de la intervención con los propósitos de aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes, así mismo, muestra una caracterización detallada sobre el contexto real de cada educando, sus necesidades, intereses, entre otros aspectos importantes que permitieron valorar, a través de criterios e instrumentos de evaluación, la pertinencia de las estrategias implementadas.

3.1. Objetivo general

Cualificar los procesos de comprensión lectora y producción escrita, a través del desarrollo de una unidad didáctica en torno a la lectura del libro “La rebelión en la granja” del autor George Orwell.

3.1.1. Objetivos específicos

- Propiciar ambientes de aprendizaje que incentiven el gusto por la lectura mediante prácticas de interacción con otras disciplinas académicas que enriquezcan el proceso comunicativo entre los estudiantes.
- Mejorar los niveles de comprensión lectora a través de estrategias didácticas que estimulen la correlación entre el texto y la realidad.
- Cualificar los procesos de redacción y producción textual por medio de técnicas de escritura creativa que desarrollen de manera lúdica las diferentes intenciones comunicativas.
- Reconocer, valorar y compartir las ideas, alcances y creaciones literarias propias y ajenas elaboradas durante la etapa final del proceso.

3.2. Propósitos de aprendizaje

Considerando que el desarrollo de la intervención contempla los procesos de comprensión lectora y composición escrita como ejes de acción principal, a continuación, se presentan los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta los lineamientos curriculares establecidos por la institución y las etapas de desarrollo que el estudiante debe alcanzar en cada categoría principal.

Tabla 2.
Propósitos de aprendizaje

COMPRESIÓN LECTORA	
Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye significados a partir del texto. ▪ Reconoce algunas señales lingüísticas como: letras, sílabas, palabras, frases, entre otros. ▪ Analiza e interioriza el vocabulario nuevo. ▪ Define que códigos son importantes de retener. ▪ Da cuenta de aspectos explícitos dentro del texto (personajes, nombres, hechos, lugares, etc.)
Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece significados y predicciones desde la lectura de imágenes. ▪ Identifica e interioriza características de los personajes. ▪ Define que códigos son importantes de retener teniendo en cuenta los aportes de sus compañeros. ▪ Construye nuevas premisas desde el análisis de códigos implícitos dentro del texto. ▪ Identifica la intención comunicativa del autor estableciendo similitudes entre el texto y su realidad.
Nivel crítico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emite juicios de valor entre aspectos relevantes del texto y su contexto. ▪ Construye nuevos significado y propone soluciones a problemáticas reales, teniendo en cuenta los conocimientos nuevos y sus percepciones personales.
PRODUCCIÓN TEXTUAL	
Etapa de planeación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el propósito de la escritura. ▪ Organiza las ideas haciendo uso de diferentes estrategias como: lluvias de ideas, dibujos, mapas mentales, entre otros. ▪ Representa sus ideas a través del uso de oraciones o frases cortas. ▪ Representa sus ideas a través de párrafos cortos.
Etapa de textualización	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza la información estableciendo relaciones entre una idea u otra. ▪ Hace uso de palabras que faciliten la conexión de las ideas. ▪ Reconstruye el conocimiento desde la revisión, corrección y reedición del texto. ▪ Reflexiona frente a sus procesos de escritura, identificando aspectos a mejorar durante el proceso.
Etapa de revisión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reestructura el texto escrito teniendo en cuenta las recomendaciones de sus compañeros. ▪ Enriquece y reproduce el texto elaborado teniendo en cuenta aspectos como: letra, ortografía, signos de puntuación y redacción. ▪ Socializa con sus compañeros y demás profesores el trabajo realizado.

Fuente: Elaboración propia

3.3. Participantes

La presente propuesta de intervención se llevó a cabo con 90 estudiantes de ciclo III del colegio Julio Garavito Armero. Sin embargo, aunque el proyecto involucró al 100% de la población del ciclo, el propósito pedagógico de enseñanza-aprendizaje se abordó de manera directa y rigurosa con los integrantes del curso 603, equivalente al 33,3 % del nivel, el cual estuvo conformado por 16 hombres y 14 mujeres cuyas edades estaban entre los 11 y 16 años.

Cabe aclarar que dentro del porcentaje señalado, uno de los estudiantes (EE29) estaba

diagnosticado con discapacidad cognitiva leve, por ende, hacía parte del programa para la inclusión y equidad educativa.

De acuerdo con la estadística determinada mediante una encuesta realizada a los padres de familia, se identificó que la transición entre primaria y bachillerato genera cambios comportamentales que se ven reflejados en el desarrollo académico de los estudiantes. Es posible que esto se deba a que los procesos de acompañamiento que realizan los docentes de primaria son muy diferentes a los de secundaria, considerando que el último aborda nuevos ambientes de aprendizaje, prácticas de enseñanza, sistemas de evaluación, entre otros factores que exigen mayor autonomía y autocontrol por parte del estudiante.

Los aspectos mencionados, desempeñaron un papel muy importante en el rendimiento, desempeño y comportamiento del curso, dado que, en el grupo, se reflejó uno de los panoramas menos favorables entre los tres sextos, debido quizás, a la diferencia de edades, costumbres o a las situaciones convivenciales que traían algunos de los estudiantes nuevos, quienes habían sido expulsados de sus anteriores instituciones a causa de problemáticas de tipo disciplinario.

Lo anterior, tuvo consecuencias directas en el componente académico del grupo, lo cual reflejó problemas de atención, seguimiento de instrucciones, falta de responsabilidad, compromiso, entre otro tipo de conflictos entre compañeros, que repercutieron con peleas, mal entendidos, “chismes”, entre otros factores que obstaculizaron la fluidez de las actividades planteadas desde las diferentes disciplinas académicas.

Por otro lado, a partir del análisis de la prueba diagnóstica mencionada anteriormente en el ANEXO B, se hizo necesario trabajar los aprendizajes referentes a: contenidos, intención comunicativa, vocabulario, estrategias discursivas de organización de ideas, uso adecuado de la gramática textual y clasificación estructural, con el fin mejorar los niveles de cohesión y

coherencia, así como los procesos de organización, estructuración de la información y relación entre los contenidos abordados y los saberes previos de los educandos. Cabe resaltar que cada uno de los instrumentos de recolección de datos fue diseñado y aplicado teniendo en cuenta la aprobación de los padres de familia, mediante el formato de consentimiento informado de la Secretaría de Educación (ANEXO C).

3.4. Estrategia didáctica y/o metodológica

La estrategia metodológica que siguió esta intervención estuvo cimentada a partir de un enfoque de investigación cualitativo, el cual permitió la recolección de la información, que sustentó la propuesta, desde un paradigma de cognición situado que facilitó la interpretación de las experiencias, circunstancias y situaciones reales. Durante esta trayectoria se aplicaron una serie de instrumentos de origen cualitativo, los cuales dieron cuenta de las problemáticas presentes dentro de la institución. En el ANEXO C, se puede apreciar una entrevista semiestructurada realizada a los padres de familia, la cual permitió tener una visión más clara sobre la relación y conocimiento entre escuela-padres y las actividades desarrolladas por su hijo(a) dentro de la misma. Cabe anotar que cada una de las evidencias adjuntas que soportan la viabilidad de esta propuesta (fotografías, encuestas, entrevistas, entre otros) fueron autorizadas por los padres de familia bajo un consentimiento informado adjunto en el anexo mencionado.

Por otro lado, para evaluar la práctica pedagógica de cada docente, en el ANEXO D se implementó una entrevista para estudiantes, la cual dio cuenta de aspectos como: organización de la clase, metodología utilizada y estrategias de evaluación sobre las actividades trabajadas.

Una vez ejecutado el paso anterior, teniendo en cuenta la revisión teórica y atendiendo a las características y necesidades particulares de la intervención, se estableció el desarrollo de la unidad didáctica como la estrategia pedagógica que permitió a los estudiantes construir y

desarrollar cada una de las unidades de estudio propuestas, tanto en el proceso de escritura como de comprensión lectora, a través de un diseño estructurado y planificado que articuló los objetivos de aprendizaje con los contenidos y criterios de evaluación. (Marqués, 2002)

Para la realización de esta unidad se tuvieron en cuenta aspectos como: pregunta orientadora, caracterización de la población, objetivos, competencias a desarrollar, desempeños y contenidos tanto curriculares como de la intervención. Sin embargo, el punto clave para definir esta estrategia como eje de acción, tuvo que ver con la realización de actividades interdisciplinarias que apuntaron sus acciones hacia el desarrollo y fortalecimiento de un mismo objetivo de aprendizaje, dando solución al problema generador, desde las diferentes asignaturas académicas. En este sentido, continuando con los planteamientos de Marqués (2002), las unidades didácticas hacen referencia a un conjunto de elementos en común que hacen parte de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y que, al involucrarse articuladamente, le aportan consistencia y significatividad al proceso.

Cada módulo de la unidad didáctica se desarrolló teniendo en cuenta cuatro momentos de la clase: apertura, desarrollo, cierre y evaluación. Las actividades planteadas, como se muestra en el ANEXO E, reflejaron la articulación entre el plan de área (currículo), el modelo pedagógico, el proyecto educativo institucional PEI, los objetivos, las competencias o habilidades a fortalecer y las estructuras de pensamiento y acción tanto para la adquisición de estrategias de comprensión lectora como de las habilidades escritoras y discursivas.

3.5. Planeación de actividades

La siguiente planeación didáctica fue diseñada con el propósito de proyectar una ruta de acción que potenciara articuladamente los procesos de comprensión lectora y producción escrita

en los estudiantes de ciclo III. De ahí que, todos los módulos intentaron desarrollar cada una de las habilidades y competencias que enmarcaron los procesos básicos de aprendizaje en los estudiantes de este ciclo. Por ello, se abordaron las actividades de manera rigurosa desde las etapas y niveles que involucraron las categorías principales de análisis.

Para el desarrollo e hilo conductor de esta experiencia, se planteó la lectura de una obra literaria que despertara el interés de los estudiantes y les permitiera construir el conocimiento desde las diversas interpretaciones que ellos tuvieran sobre la realidad, permitiéndoles llegar al nivel crítico de comprensión lectora. En este sentido, se pensó en el libro “Rebelión en la Granja”, del autor George Orwell, porque es una obra altamente marcada por referentes auténticos para cualquier contexto. Por consiguiente, este tipo de lectura satírica conlleva a que los estudiantes establezcan paralelos y percepciones de mundos posibles, en la medida en que, construyen pensamiento y establecen percepciones propias relacionando los contenidos con su realidad.

De esta manera, la lectura del libro fue la herramienta de engranaje que permitió desarrollar paulatina y procesualmente los niveles de comprensión lectora, desde el fortalecimiento de las prácticas de interacción social y construcción del conocimiento a través de la lectura en voz alta. Así mismo, los procesos de producción escrita fueron abordados desde las etapas de desarrollo propuestas por Flower y Hayes (1981). En el ANEXO F se pueden apreciar cada una de las actividades que hicieron parte de la propuesta didáctica y que fueron implementadas para el alcance de los objetivos establecidos durante el tercer periodo académico.

3.6. Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Las estrategias de valoración de los aprendizajes fueron llevadas a cabo antes, durante y después de la intervención. Para lo cual, el análisis se orientó bajo paradigmas de carácter

cuantitativo, que intentaron interpretar situaciones, dar descripciones y recolectar información que permitiera observar e identificar los procesos y desempeños que potenciaron las habilidades y destrezas de los estudiantes a través de la lectura, facilitando la decodificación de códigos semánticos y propiciando el desarrollo de prácticas de producción escrita.

Lo anterior condujo a diseñar instrumentos de evaluación que abordaron diferentes perspectivas desde el uso de técnicas de observación. De acuerdo con Burns (1999), las técnicas de observación permiten que los profesores exploren la realidad de los estudiantes y su contexto, sin controlar o condicionar las circunstancias y sujetos de estudio.

Por otro lado, Freeman (1998) plantea que el diseño e implementación de diarios o notas de campo, así como de registros diarios, posibilitan recolectar información detallada desde las acciones diarias de los estudiantes bajo situaciones reales, favoreciendo la reflexión constante por parte del docente, quién tiene la facultad de seleccionar y organizar la información más pertinente para su estudio a partir de lo planeado y ejecutado. Por consiguiente, cada uno de ellos fue diseñado y aplicado teniendo en cuenta las categorías principales de análisis como se observa en el diario de campo adjunto en el ANEXO G.

Por otra parte, el registro diario se convirtió en el instrumento más significativo durante el proceso de observación del docente, ya que, facultó aproximarse a profundidad en la experiencia, manteniendo un papel activo que facilitó realizar una reflexión constante sobre las acciones, sucesos, desempeños, emociones, interacciones entre estudiantes, prácticas de enseñanza u otros factores alineados con el objetivo de la intervención. (Hernández, 2006)

Respecto a la evaluación de los procesos de los estudiantes, se emplearon rúbricas y matrices de autoevaluación y coevaluación, las cuales dieron cuenta del aprendizaje formativo de los estudiantes, así como de su evolución durante las diferentes etapas de desarrollo en cuanto al

objetivo de la intervención. Las rúbricas, por ejemplo, fueron claves al momento de valorar objetivamente el proceso formativo de los estudiantes, sus aprendizajes, actitudes, percepciones, emociones, entre otros factores determinantes en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas y que permitieron que los participantes reflexionaran y autoevaluaran tanto sus conocimientos como desempeños durante las diferentes fases de unidad didáctica.

Todo lo anterior, fue documentado con fotografías que evidenciaron, paso a paso, el proceso y progreso de cada uno de los estudiantes en el desarrollo de las habilidades lectoras, a partir de la ejecución de prácticas discursivas y escriturales. Este instrumento fue un registro importante al momento de valorar los alcances finales y los diferentes factores que intervinieron en el desarrollo y pertinencia de la propuesta pedagógica.

Capítulo 4. Sistematización de la experiencia de intervención

Este capítulo presenta de manera sistematizada la estructura general de la información analizada, los hallazgos encontrados durante esta intervención y los pasos empleados para el estudio de cada instrumento de recolección de datos a partir de la experiencia pedagógica. Del mismo modo, el análisis da a conocer resultados desde las categorías y subcategorías que enmarcaron el desarrollo y alcance de los objetivos propuestos. Estos resultados fueron interpretados teniendo en cuenta la articulación entre los referentes teóricos, la pregunta de investigación, los lineamientos curriculares de la Institución y el propósito de enseñanza-aprendizaje de la práctica docente.

4.1. Descripción de la Intervención

En el marco del desarrollo de la competencia lectora como herramienta principal para estimular las habilidades de comprensión textual, se tuvo en cuenta como hilo conductor, durante

la implementación de la intervención, la lectura del texto “Rebelión en la Granja” del autor George Orwell. El objetivo inicial al proponer este tipo de literatura consistió en realizar un trabajo piloto que permitiera medir el nivel de alcance, pertinencia y receptividad del texto como herramienta pedagógica que lograra cualificar no solo los procesos de comprensión lectora, sino de producción textual, estableciendo como meta el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

Dicho lo anterior, a partir de la experiencia docente y de los resultados obtenidos al leer este libro con otros grados, “Rebelión en la granja” es un texto que permite, a partir de recursos literarios como la fábula fantástica y el sarcasmo, reflexionar y asociar diferentes temáticas con la historia y la realidad del mundo, de un país o incluso de la propia existencia del ser humano. De igual manera, el texto llega a sensibilizar el pensamiento de los estudiantes, persuadiéndolos hacia el desarrollo de conceptos e interpretaciones inferenciales, ajenos a los contenidos explícitos dentro de la obra, y mejor aún, asociados a su contexto.

Por lo anterior, Hammer (2007) plantea que el uso de materiales en los que el alumno logre relacionar los contenidos planteados con su realidad contribuye significativamente a mejorar los procesos de comprensión lectora, permitiendo que el lector aumente su grado de interés y expectativa, descifrando de manera más consciente los conceptos o significados señalados en el texto leído.

Llegado a este punto, de acuerdo con los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos por el MEN (1998), los estudiantes de ciclo III se encuentran en un periodo de transición, de construcción y de cambios generacionales significativos que se ven reflejados a través del lenguaje. En esta etapa se consolidan las operaciones mentales hacia la aplicación de situaciones reales. Por esta razón, se pensó en primer lugar, en realizar una intervención didáctica que

permitiera articular paso a paso los saberes previos de los estudiantes y los contenidos del libro con su contexto real. Una propuesta en la que los aprendices lograran construir su conocimiento desde las interacciones comunicativas con su entorno, en este caso con sus compañeros de clase, familiares y profesores, donde el estudiante fuera el actor principal de este proceso.

Del mismo modo, la experiencia debía enlazar su metodología con el plan de estudios establecido institucionalmente, los propósitos formativos del modelo pedagógico, el PEI y las habilidades cognitivas de los estudiantes para este nivel. Por consiguiente, se planteó el desarrollo de una unidad didáctica que se fue desarrollando en la medida en que los estudiantes interactuaban con el texto. Desde esta concepción, Escamilla (1992) establece la unidad didáctica como aquella herramienta que permite planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una secuencia ordenada de actividades que se van desarrollando coherentemente en torno a un elemento conductor que relaciona y contextualiza una serie de conocimientos, contribuyéndole consistencia y significatividad al proceso.

Como se indicó anteriormente, con el objetivo de encaminar la propuesta pedagógica hacia la cualificación de los procesos de comprensión lectora y producción escrita, la consecución de cada fase de la unidad didáctica articuló los objetivos e indicadores de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo procesual de las categorías y subcategorías de estudio planteadas en el capítulo 2.

Tabla 3.
Categorías y subcategorías de desarrollo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Lectura Santiago, Castillo y Ruíz (2005)	Nivel literal Nivel inferencial Nivel crítico
Escritura Flower y Hayes (1981)	Planificación Textualización Revisión

Fuente: elaboración propia.

En consonancia con lo anterior, la lectura del texto se abordó desde los tres niveles de comprensión lectora planteados por Santiago et al. (2005), mientras que las habilidades de producción escrita fueron encaminadas desde las tres etapas propuestas por Flower y Hayes (1981).

Para dar inicio a la primera categoría de análisis, teniendo en cuenta que la historia del libro en referencia se desarrolló a partir de 10 capítulos, se definieron 13 sesiones de clase, cada una de dos horas, de las cuales 10 se ejecutaron mediante un trabajo de lectura orientada, estableciendo como estrategia la lectura en voz alta de cada capítulo. Chaparro, Reali y Maldonado (2017) destacan este método como una de las actividades de clase que fomenta la interacción entre profesor-alumno, incentiva el uso del lenguaje a través de las habilidades discursivas, promoviendo las prácticas lecto-escriturales en la medida en que involucra la adquisición de nuevo vocabulario y las destrezas de comprensión lectora tanto en niños como en adultos. Desde este marco de referencia se diseñó la unidad didáctica que se explica en la tabla cinco.

Tabla 4.

Descripción general de la unidad didáctica.

MÓDULO	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA
1. La predicción	Lectura en voz alta, capítulo I	Pre-lectura a través de imágenes
2. Una semana exitosa	Audiolibro, capítulo II	Elaboración de mapas mentales
3. De lo abstracto a lo concreto.	Lectura en voz alta, capítulo III	Mesa redonda, socialización de conceptos e interacción entre pares.
4. Actores del conocimiento.	Lectura en voz alta, capítulo IV	Dramatización por equipos.
5. Líderes positivos	Lectura en voz alta, capítulo V	Exposición “Características de un buen líder”. Invitados especiales: Docentes del área de ciencias, ética y sociales.
6. Pictionary	Lectura en voz alta, capítulo VI	Ejercicio de reflexión – Video sobre la importancia de la lectura fluída.
7. Pictionary II	Lectura en voz alta, capítulo VII	Trabajo en equipo, construcción del diccionario didáctico.

8. La purga	Lectura en voz alta, capítulo VIII	Creación de dibujos.
9. Muerte a la ignorancia	Lectura en voz alta, capítulo IX	Debate
10. Un final anunciado	Lectura en voz alta, capítulo X	Ejercicio de sensibilización. Creación y socialización del final alternativo.
11. Cineforo	Presentación de película	Cineforo dirigido por el profesor de sociales.
12. Álbum comparativo	Creación del álbum.	Creación de reflexiones personales a través del uso de diferentes materiales didácticos.
13. Mi experiencia	Socialización en voz alta	Presentación de álbumes creativos.

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, Brown (2007) sugiere direccionar el proceso de lectura e interpretación de la información desde un proceso que denominó como: “bottom-up y top-down, mediante el cual el lector debe iniciar realizando un análisis del texto desde lo particular hasta lo general, es decir, de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. Durante este proceso el profesor a través de la lectura guiada persuadió a los estudiantes a identificar conceptos y aspectos explícitamente señalados dentro de la obra, es decir, a realizar una interpretación literal donde se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes mediante la lectura de imágenes que representaban diferentes escenas de la historia. Del mismo modo, se reconocieron primero, algunas señales lingüísticas como: letras, sílabas, palabras, frases, entre otros aspectos gramaticales que permitieron identificar que signos tenían más relevancia e importancia para los alumnos.

Lo anterior, permitió conectar paulatinamente el desarrollo de las habilidades lectoras con las tres etapas de composición escrita establecidas por Flower y Hayes (1981). Según los autores este primer contacto del estudiante con los procesos de producción textual es denominado como etapa de planificación. Ahora bien, relacionando la lectura de las imágenes con el análisis particular del título del libro (Rebelión en la granja), los estudiantes crearon predicciones que fueron construidas a partir de sus saberes preliminares y la interacción con los demás. Este

ejercicio generó un primer acercamiento que despertó curiosidad e interés entre la obra literaria y los estudiantes como se observa en el ANEXO H.

Conviene subrayar que, durante la ejecución de la intervención, se hizo hincapié en la construcción del conocimiento desde los usos sociales del lenguaje dentro de situaciones reales de comunicación entre los estudiantes. Para ello se implementaron ambientes de aprendizaje que, a través de mesas redondas, socializaciones entre pares, exposiciones, debates, ejercicios de juegos de rol, dramatizaciones, entre otras actividades, ayudaron a fomentar y consolidar las competencias comunicativas, procurando en todo momento relacionar los contenidos abordados en el contexto con la realidad de cada estudiante.

Es importante señalar que las prácticas de producción escrita estuvieron presentes durante toda la ejecución de la intervención y se fueron complejizando a medida que el estudiante transitó de un nivel a otro. Sin embargo, no fueron objeto de evaluación sino de estimulación y fortalecimiento alrededor de la práctica. En este sentido, durante la etapa de planeación escrita, los alumnos dieron cuenta de su aprendizaje, a través de ejercicios que planteaban organizar sus saberes mediante listas de palabras, lluvias de ideas con frases cortas, oraciones y mapas mentales. Este último tuvo un alto grado de receptividad por parte de los alumnos, lo cual permitió trascender la estrategia más allá de la clase de español. Así mismo, la presentación y calidad de los mapas elaborados permitieron no solo recopilar los conceptos aprendidos, sino estimular el sentido creativo de los aprendices. En términos de Breen (1987), lo anterior permitió que el estudiante tuviera la agilidad de jugar con las palabras, aprendiendo a utilizarlas con una finalidad dentro de un contexto comunicativo.



Figura 4. Organización de las ideas a través de Mapas mentales EE06, EE22, EE27. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en lo que respecta al proceso de lectura inferencial, una vez identificados los nombres de los personajes, los estudiantes procedieron a reconocer y establecer las características de aquellos elementos explícitos dentro del texto. Por ejemplo, si ya reconocían el nombre de un personaje, ahora describirían sus actitudes, costumbres, valores, entre otros factores que más adelante podrían ser asociados con situaciones reales, permitiéndoles emitir comparaciones y juicios de valor. En esta fase del proceso, los alumnos realizaron exposiciones teniendo como eje central las características de un buen líder, asociando fortalezas y debilidades frente a sus propias acciones en diferentes espacios de su vida cotidiana. Durante esta actividad, el liderazgo no solo fue el tema conductor de la didáctica planteada, sino que los estudiantes apropiaron y asumieron este valor a lo largo del desarrollo de la actividad. De ahí que, en esta etapa, los alumnos llegaron a relacionar los contenidos trabajados, durante la lectura, con su propia experiencia y sus saberes previos, formulando nuevas hipótesis que no aparecían dentro del texto.

Que no es el líder el que manda, sino que todos somos iguales y con los mismos derechos y deberes. (EE17)

Hay que trabajar en equipo, no tomarse muy pero muy en serio el liderazgo. Me pareció muy interesante porque en la historia nos muestra en gran conjunto de valores. (EE04)

Por otra parte, durante la etapa de lectura crítica, se abordaron los conocimientos previos de los estudiantes, relacionando sus propias apreciaciones con algunas problemáticas de su contexto real. En este nivel, se llevaron a cabo didácticas de interacción social a través del debate y el cine foro. La primera condujo al educando a establecer interpretaciones personales teniendo en cuenta la emisión de juicios de valor desde una posición argumentada. La segunda, propició un espacio de aprendizaje de reflexión donde se construyeron nuevas premisas a partir del sentir de cada estudiante, considerando el uso de las experiencias previas con las concepciones sobre el mundo y su realidad. Esta actividad fue orientada por el profesor de sociales, quien motivó a los alumnos a reflexionar sobre el rol que desempeña cada uno frente a las decisiones que conciernen a la sociedad. La actividad fue evaluada desde una rúbrica de autoevaluación que se puede apreciar en el ANEXO I, la cual tuvo en cuenta tanto el nivel de participación como el análisis crítico de cada estudiante.

Finalmente, en cuanto a los procesos de composición escrita, se realizaron diferentes actividades donde los estudiantes compartieron sus producciones con los compañeros, quienes retroalimentaron sus escritos a partir de aspectos ortográficos, de estilo, redacción, contenido, cohesión y coherencia. Este ejercicio permitió valorar y evaluar el texto desde diferentes perspectivas que propiciaron una postura de análisis y autoevaluación frente al escrito de cada uno. Así mismo, se corrigieron y reescribieron las predicciones elaboradas en la etapa de planeación, enriqueciendo tanto el contenido como la forma del ejercicio inicial con el producto

final. Desde el punto de vista de Flower y Hayes (1981), esta fase es conocida como la etapa de revisión.

De acuerdo con esto, toda la experiencia fue sistematizada, por parte de los estudiantes, mediante la elaboración de un álbum comparativo que articuló las tres etapas de producción textual. En primer lugar, desde la creación de un mapa mental que recopiló los sucesos más relevantes de la historia. En segundo lugar, desde la elaboración de un párrafo que estableció semejanzas entre las características de un personaje de la obra con las de una figura de su realidad cotidiana. Por último, durante la elaboración de este, los aprendices asumieron una posición no solo de escritores, sino de lectores de su propio escrito otorgando mayor solidez a la intención comunicativa de su creación.

Se debe agregar que, en esta última etapa de producción escrita, se vio reflejada una labor dispendiosa por parte de los educandos, quienes, desde el menos comprometido con su proceso de aprendizaje, se evidenció una actitud de empatía e interés frente a la construcción del álbum comparativo. Algo semejante ocurrió con el estudiante EE28, quien, por sus antecedentes convivenciales y académicos, fue desescolarizado como medida pedagógica Institucional, estableciendo un día presencial a la semana para dar cuenta de sus productos y procesos de aprendizaje. Durante este proceso, el estudiante estuvo acompañado permanentemente por la mamá, quien asumió con total compromiso su participación frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de su hijo, apropiándose de la lectura y de las actividades a desarrollar desde una posición orientadora. Este acompañamiento hizo que los resultados del estudiante fueran sobresalientes tanto en los procesos de comprensión lectora como de producción escrita.

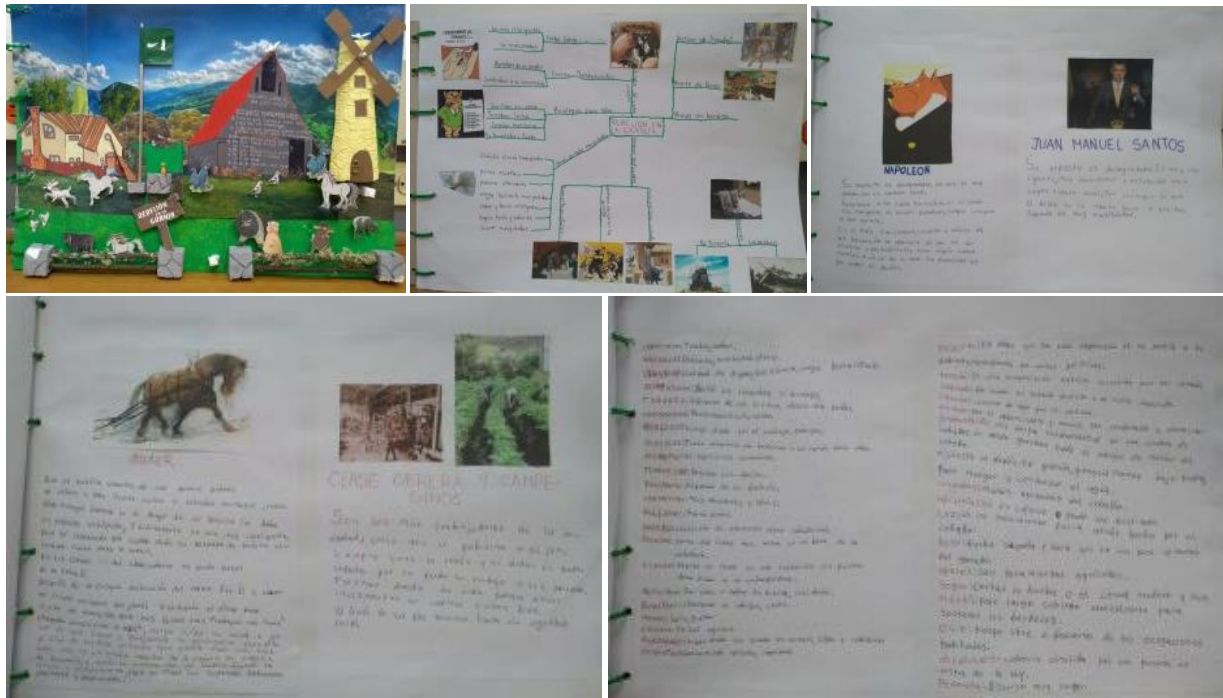


Figura 5. Álbum comparativo EE28. Fuente: Caro, R (2017)

4.2. Reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas

“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer.”

Paulo Freire

Este espacio de acercamiento e interacción con la lectura fue realizado y analizado con el objetivo de propiciar un ambiente de aprendizaje ameno que trascendiera no solo en el desarrollo de las habilidades lectoras y de producción escrita de los estudiantes, sino en la construcción de seres humanos capaces de pensar críticamente y llevar su conocimiento más allá del aula de clase.

Lo anterior, llevó a asumir de manera comprometida y responsable la ejecución, medición y acompañamiento de cada una de las actividades planteadas durante las fases de la intervención. Por esta razón, cada una de las etapas de desarrollo de la unidad didáctica, encaminó procesualmente las habilidades, capacidades y conocimientos previos de los alumnos hacia la cualificación de los procesos de comprensión lectora y fortalecimiento en los niveles de producción escrita.

Es importante destacar que al momento de iniciar la lectura del libro “Rebelión en la granja” cada estudiante trabajó con su propio texto, lo que permitió realizar un acompañamiento más personalizado del proceso. Por otro lado, la metodología de lectura en voz alta cautivó la concentración de los lectores e incentivó su participación al leer. Sin embargo, durante este proceso se presentó un contratiempo que implicó aumentar una fase en el desarrollo de la didáctica, puesto que se identificaron falencias en cuanto al uso de los signos de puntuación, lectura fluida, tono de voz y entonación.

Lo anterior generó un obstáculo en la interpretación del texto, de ahí que se hizo necesario darle prioridad a esta dificultad a través de ejercicios de entonación y videos que permitieran al estudiante reflexionar sobre la importancia de la lectura fluida. En consecuencia, se reconoció la lectura desde esta perspectiva, como una categoría emergente que surgió durante el desarrollo de la intervención.

Ahora, los estudiantes se sientan en círculo con su respectiva silla y la profesora entrega a cada uno su libro de “Rebelión en la granja”. Se inicia la lectura en voz alta sobre el capítulo I. Mientras tanto, la profesora elabora un registro de fortalezas y debilidades de cada estudiante en el proceso de lectura. Se presentaron debilidades en la fluidez y signos de puntuación. Después de terminado el capítulo I, los estudiantes reconstruyen los aspectos más importantes de la historia de manera oral. Lluvia de ideas oral, la gran mayoría participa activamente en el desarrollo y reconstrucción de la historia. Se observa gran disposición por parte de los estudiantes hacia la lectura. (Diario de Campo No.1, 04.09.201, líneas 29-39)

Por otra parte, después de identificada esta situación, se evidenciaron cambios positivos en las prácticas de lectura en voz alta. Algunos estudiantes reconocieron estar trabajando desde su casa los ejercicios recomendados para mejorar la fluidez al momento de leer frente a sus compañeros. Esta etapa de la intervención llevó a establecer una de las conclusiones más fundamentales para los procesos de comprensión lectora:

La agilidad y fluidez con que un lector puede comprender, interpretar y decodificar un texto, depende del dominio que este tenga frente a aspectos de la actividad lectora, tales como: entonación, signos de puntuación y manejo de vocabulario. Para ello, es necesario realizar un análisis consciente que permita mejorar los hábitos de lectura con el objetivo de cualificar los procesos de análisis y comprensión textual. (Reflexión No 1- oct.27.2017)

En la segunda sesión de lectura se intentó innovar el proceso desde estrategias que involucraron el uso de las TIC, a través de un audio libro sobre el capítulo II. No obstante, aunque los educandos se manifestaron interesados por continuar la historia, durante la actividad algunos se mostraron somnolientos, otros no siguieron el texto y se notaron aburridos frente al ejercicio. Adicional a esto, cinco estudiantes se encontraban enfermos y otros debido a factores externos de la clase, ya querían terminar la jornada e irse para la casa. Llegado a este punto, se identificó que en primer lugar el audio libro podría ser una excelente estrategia si los mismos estudiantes hicieran el ejercicio de crearlo, además, la voz del lector debe despertar interés, curiosidad e intriga en los lectores, y no ser lineal como lo evidenció esta estrategia seleccionada. Lo que llevó a confirmar una vez más la importancia de leer fluidamente, manejando correctamente el tono de voz, la entonación y los signos de puntuación.

Es necesario recalcar que se llevaron a cabo diferentes propuestas durante la lectura en voz alta. Una de ellas tuvo en cuenta la ambientación del espacio y la comodidad de los estudiantes al momento de leer. De ahí que se trabajara con colchonetas donde los educandos se relajaron, descansaron y se acomodaron para seguir la lectura que en esta ocasión fue mediada por el docente (ANEXO J). Aunque, los estudiantes tuvieron toda la actitud y se mostraron motivados al iniciar la actividad, una vez más, en este mismo horario, finalizando semana y después de descanso, el ejercicio relajó tanto a los alumnos que dos de ellos se durmieron. Lo que hace replantear que las últimas horas de clase, terminando la semana, se deben abordar actividades donde los estudiantes estén activos todo el tiempo.

Otro aspecto que estuvo presente a lo largo de la ejecución de la intervención fue el trabajo en equipo, donde el papel activo de cada aprendiz ocupó una labor muy importante dentro de la construcción del conocimiento. Así, por ejemplo, a través del teatro se evidenció en qué medida los alumnos identificaron los aspectos literales del texto. Cabe resaltar que, con el objetivo de incentivar y valorar la pertinencia del trabajo en equipo, se realizaron mecanismos de autoevaluación y coevaluación que permitieron apreciar los intereses de los estudiantes, así como su nivel de receptividad frente a estas actividades. Para ilustrar mejor, a continuación, se evidencia una rúbrica de evaluación que fue aplicada por equipos una vez terminada la dramatización con los sucesos más importantes del capítulo IV.

No.	INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
1	La actividad permitió que se entendieran mejor los contenidos del capítulo.	X		Mucho mejor
2	He contribuido con mi actitud a que el trabajo sea claro y de calidad.	X		Entendemos mejor
3	Se comprendió el sentido de la actividad.	X		Muy Bien
4	Se utilizaron materiales y objetos para ejemplificar la dramatización.	X		si las colchonetas
5	La presentación fue creativa.	X		Muy
6	Participaron todos los integrantes del equipo.	X		Todos
7	El desarrollo de estas actividades hacen más divertido el aprendizaje.	X		Mucho mejor
8	Entendí claramente todos los hechos sucedidos en el capítulo.	X		Muy bien

Figura 6. Rubrica de autoevaluación por equipo No 1 – Trabajo cooperativo desarrollado en el marco de la investigación EE04, EE10, EE16, EE18, EE27, EE30.

De igual manera, con el propósito de atribuir mayor confiabilidad al instrumento anterior, se empleó otra rubrica que evaluó de manera individual cada una de las percepciones e intereses de los estudiantes.

Lee con atención cada uno de los siguientes indicadores y marca una X de acuerdo a tu nivel de desarrollo o desempeño realizado durante la actividad. Es importante que seas sincero con tu respuesta. ¡¡Cuéntanos como te sentiste!!





No.	INDICADOR	EXCELENTE 	MUY BUENO 	REGULAR 	DEFICIENTE 
1	Tengo una actitud positiva para trabajar en equipo.	X			
2	He contribuido con mi trabajo a que el trabajo sea claro y de calidad.		X		
3	Mi expresión oral fue clara y precisa al hablar.		X		
4	Mi expresión corporal y gestual reflejó el papel asignado.		X		
5	Mostré dominio en los contenidos asignados.		X		
6	Mi entonación y vocalización fueron correctos.		X		
7	Mi actuación motivó y llamó la atención del público.		X		
8	Aprendí y entendí mejor los contenidos del capítulo con esta actividad.		X		
9	Me sentí motivado y considero que la clase fue creativa y didáctica.	X			
10	Mi actuación fue coherente con el personaje de la historia.	X			

Figura 7. Rubrica de autoevaluación No 2 – Trabajo cooperativo desarrollado en el marco de la investigación EE21. Fuente: Elaboración propia

Para dar continuidad al análisis, se exponen ahora los resultados generales una vez tabulada cada una de las respuestas de los estudiantes tanto grupal como individualmente.

Tabla 5.
Resultados tabulados – autoevaluación por equipos

<i>PREGUNTA</i>	<i>INDICADOR</i>	<i>EXCELENTE</i>	<i>MUY BUENO</i>	<i>REGULAR</i>	<i>DEFICIENTE</i>	<i>NINGUNA</i>
1	Tengo actitud positiva para trabajar en equipo	17	8	3	1	
2	He contribuido con mi actitud a que el trabajo sea claro y de calidad.	7	10	12		
3	Mi expresión oral fue clara y precisa al hablar.	8	12	6	3	
4	Mi expresión corporal y gestual reflejó el papel asignado.	9	9	8	2	1
5	Mostré dominio en los contenidos asignados.	8	13	7		1
6	Mi entonación y vocalización fueron correctos.	5	11	9	2	2
7	Mi actuación motivó y llamó la atención del público.	8	10	9	2	
8	Aprendí y entendí los contenidos del capítulo con esta actividad.	22	5	2		
9	Me sentí motivado y considero que la clase fue creativa y didáctica.	23	6			
10	Mi actuación fue coherente con el personaje de la historia.	14	9	6		

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 5, la mayor parte de los estudiantes asumió de manera positiva el uso de la estrategia utilizada, otorgando un alto nivel de receptividad en el aprendizaje de la información trabajada en la lectura del capítulo IV. Adicional a esto, el 76.6% de los aprendices reconocieron sentirse motivados por la creatividad y didáctica de la clase, sin embargo, algunos estudiantes reconocen no participar, ni contribuir asertivamente en las actividades grupales, lo cual llevó a reflexionar sobre la importancia de mejorar estos aspectos para próximas tareas en equipo.

Durante el siguiente trabajo conjunto se realizaron presentaciones donde cada agrupación a partir de las características de los personajes llegó a establecer enunciados inferenciales que dieron cuenta de las particularidades de un buen líder, asociando lo aprendido dentro de su propio contexto. Mediante este ejercicio los alumnos asumieron una actitud de compromiso, autonomía y liderazgo, tomando la iniciativa de propiciar un espacio para compartir el trabajo realizado con los docentes de otras asignaturas.

De acuerdo con Guzmán et al. (2010), actividades como el teatro, juegos de rol y ejercicios de expresión, pueden contribuir a fortalecer el uso adecuado de los elementos paralingüísticos y son, además, estrategias significativas que los estudiantes generalmente disfrutaban mucho y que contribuyen en la apropiación y demostración de los conocimientos nuevos.

En lo que respecta al desarrollo de las habilidades de escritura, durante la etapa de planeación se sugirió organizar las ideas a través de mapas mentales. Teniendo en cuenta a Cassany (2000), dentro de la función comunicativa es importante escribir después del proceso oral, elaborar lluvias de ideas, organizar los conceptos y esquematizar los conocimientos nuevos. Esta estrategia tuvo un alto grado de receptividad por parte de los estudiantes y trascendió a otras disciplinas académicas desde diferentes usos sociales que relacionaron elementos de la realidad cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, la propuesta de elaborar un álbum comparativo articuló paso a paso el alcance de los estudiantes frente a cada una de las etapas de desarrollo definidas en las categorías de análisis. Por tanto, constituyó un elemento importante como evidencia del trabajo realizado durante toda la intervención. Además, permitió identificar las interpretaciones personales de cada estudiante con su realidad cotidiana y evidenció de manera positiva el interés y compromiso de los participantes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Flower y

Hayes (1981) destacan la importancia de realizar ejercicios de escritura y reescritura que conduzcan al estudiante a cualificar los procesos de composición escrita a través de un producto final.

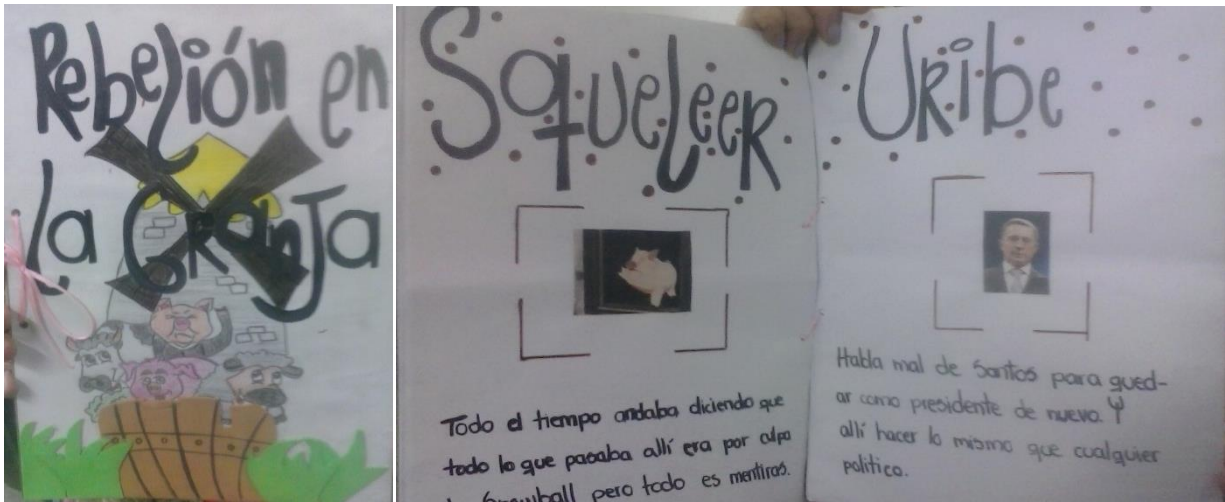


Figura 8. Álbum comparativo - comentario crítico EE10. Fuente: Corzo, P (2017)

Así mismo, al tener en cuenta la construcción del argumento comparativo entre el personaje de la historia con el de la realidad y contexto de cada estudiante, se evidenció un proceso de interpretación lectora más crítico y consciente que dio cuenta, tanto de los saberes previos de los educandos como de sus propias percepciones y deducciones entre el texto y la realidad. Lo anterior, conllevó a que los alumnos asumieran una postura más analítica y reflexiva frente a ciertas problemáticas que permean diariamente no solo su realidad sino la del mundo entero.

4.3. Sistematización de la práctica pedagógica

Con el objetivo de llevar a cabo el análisis general de la experiencia pedagógica, se procedió en primer lugar a examinar la información recolectada en los diarios de campo, mediante un proceso de codificación axial, como metodología de investigación cualitativa. Este proceso permitió esquematizar a través las dos categorías principales de análisis, aquellos elementos,

patrones y acciones más comunes que dieron sentido al propósito de la intervención desde diferentes momentos de su desarrollo. (ANEXO K)

COD.	CATEGORIAS DEDUCTIVAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS	COD.	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	
CL	COMPRENSIÓN LECTORA	NIVEL LITERAL	NL	Analisis de palabras	Semántico	
				Solución de preguntas	Sintáctico	
				Identificación de vocabulario desconocido		Participación activa
				Identificación de personajes		Interés
				Presentación de "quizes"		
		NIVEL INFERENCIAL	NI	Presentación de película	Concentración	Muestra de emociones
				Establece predicciones		
				Lectura de imágenes		Motivación
				Transmisión de mensajes		
		NIVEL CRÍTICO	NC	Preguntas de análisis	Persuasión e inducción	
				Establecer relaciones y comparaciones		
				Establece comparaciones con la realidad		
				Conceptos previos		Nivel político
				Opiniones y percepciones personales		Abuso de poder
				Juicios de valor / gustos		Violación de derechos
				Relación entre texto y el contexto diario	Realidad Colombiana	Manipulación de información
				Aprendizaje significativo		Alteración de las leyes
		LECTURA EN VOZ ALTA	LVA	Interdisciplinariedad		
Procesos de reflexión	Persuasión e inducción					
Aceptación de responsabilidades						
EXPRESIÓN ORAL	EO	Fortalezas	Libro individual			
		Debilidades	Motivación			
			Interés			
		Disposición		Avance en los procesos de lectura en voz alta		
		Fluidez				
		Entonación				
		Sig. Puntuación				
Uluvia de ideas	Organización de las ideas					
Reconstrucción del texto						
Fluidez verbal						
Socialización						
CineForo		Timidez al hablar				
Debate		Baja argumentación				
Organización de las ideas						
PLANEACIÓN	PL	Escritura de frases u oraciones cortas				
		Mapas mentales		Autonomía		
		Listado de ideas principales				
		Elaboración de dibujos				

ALBUM COMPARATIVO

Figura 9. Codificación Axial - Diarios de Campo. Fuente: Elaboración propia

Como lo muestra la tabla 6, se agruparon dentro de las categorías y subcategorías de análisis, los patrones más recurrentes durante el desarrollo de cada fase. Este proceso permitió observar por un lado las acciones pedagógicas más destacadas durante la intervención, así como los fenómenos emergentes que representaron hallazgos importantes en cuanto a la pertinencia de la intervención. Por ejemplo, en el caso de la categoría (CL), los resultados indicaron dos nuevas subcategorías: la lectura en voz alta y la expresión oral, las cuales surgieron como elementos emergentes y enmarcaron un proceso de interacción relevante para el alcance y pertinencia del objeto de estudio.

En este orden de ideas, a continuación, se presentarán de manera organizada desde cada subcategoría de análisis, cada uno de los resultados que dieron cuenta de la información codificada y sistematizada en la tabla anterior, así como de los resultados alcanzados por los estudiantes.

4.3.1. Nivel literal

Respecto a los procesos de medición y alcance en la etapa de lectura literal, una vez elaboradas las predicciones a partir de las imágenes presentadas, se dio inicio a la lectura del primer capítulo denominado “La granja Manor”. Durante este ejercicio el docente mantuvo interacción entre los estudiantes y el texto, generando preguntas que dieron cuenta de aspectos referentes a: nombres de los personajes, tiempo, espacio, reconstrucción de los sucesos más importantes, significado de palabras, identificación de vocabulario nuevo, entre otros aspectos señalados textualmente dentro de la obra. Esta dinámica de intercomunicación propició un ambiente de aprendizaje participativo que evidenció compromiso e interés por parte de los alumnos. Al finalizar la lectura de los capítulos I y II, los estudiantes respondieron la siguiente prueba de selección múltiple con tres preguntas, las cuales abordaron aspectos literales de texto.

1. ¿En qué país se desarrolla la historia de los animales de la granja?
 - a) Colombia
 - b) Inglaterra
 - c) Australia
 - d) África
2. ¿Los cerdos se toman el liderazgo de la rebelión, por qué?
 - a) Estaban cansados del maltrato humano.
 - b) Eran los más educados y capaces.
 - c) Eran los preferidos del señor Jones.
 - d) Siempre habían sido los más victimizados.
3. ¿Quién es el viejo mayor?
 - a) El caballo más fuerte de la granja.
 - b) El burro más viejo de todos los animales.
 - c) El propietario de la granja.
 - d) El cerdo más antiguo y sabio de la granja.



Figura 10. Prueba de conocimientos literales – Trabajo cooperativo desarrollado en el marco de la investigación EE27. Fuente: Elaboración propia

El estado de avance o retroceso en los procesos del nivel literal para cada una de las pruebas aplicadas se puede evidenciar en las figuras que aparecen a continuación:

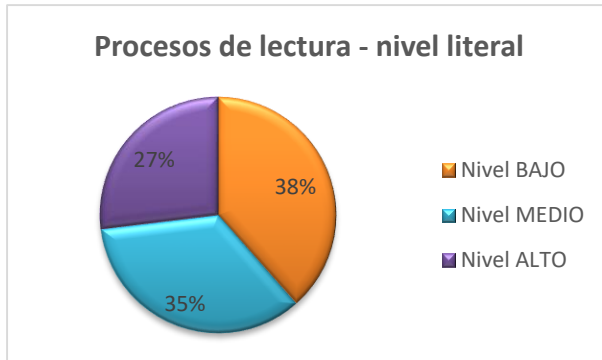


Figura 11. Análisis estadístico del nivel literal (prueba 2). Fuente: Elaboración propia

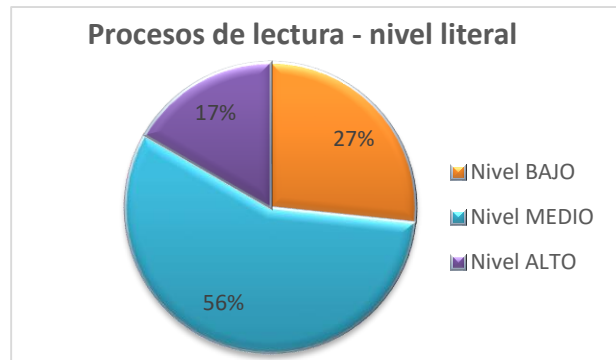


Figura 12. Análisis estadístico del nivel literal (estado inicial). Fuente: Elaboración propia

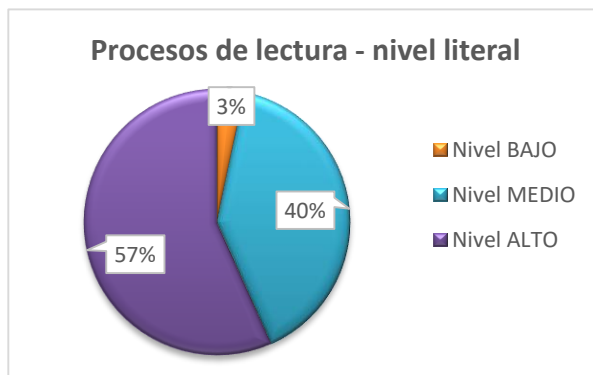


Figura 13. Análisis estadístico del nivel literal (estado final). Fuente: Elaboración propia

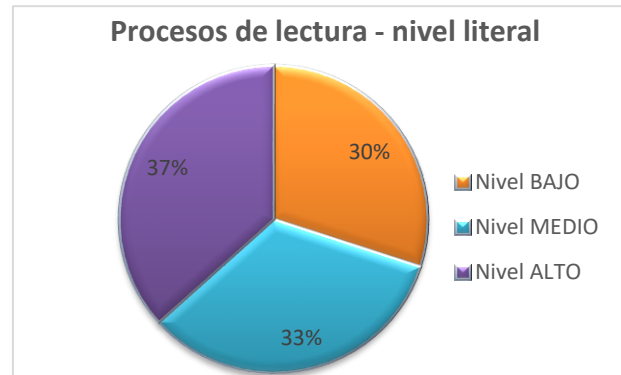


Figura 14. Análisis estadístico del nivel literal (prueba 3). Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en las figuras 11, 12, 13 y 14, establecieron una disminución de un 25% de estudiantes que durante la primera prueba se ubicó en el nivel bajo, frente a un 3% de estudiantes en el mismo nivel durante la etapa final. Lo anterior, constituyó un incremento significativo en el desarrollo de los procesos de comprensión literal, ya que durante la primera fase solo el 17% de los alumnos alcanzó el nivel alto, mientras que en la última prueba el 57% logró llegar a este nivel.

4.3.2. Nivel inferencial

Durante esta etapa se priorizó el desarrollo de actividades como: creación de predicciones desde la lectura de imágenes, caracterización de personajes y solución de preguntas que intentaron inducir el pensamiento de los alumnos más allá de la información plasmada explícitamente dentro del texto.

De acuerdo con Santiago et al. (2005), en este nivel los estudiantes reconstruyeron la intención comunicativa del texto, infirieron significados de palabras, predijeron sucesos a partir de los conocimientos previos, establecieron mensajes y enseñanzas para tener en cuenta dentro sus acciones diarias, emitieron juicios de valor frente a determinados comportamientos y llegaron a conclusiones no enmarcadas literalmente dentro de la lectura. Así, por ejemplo, se presentan a continuación dos experiencias pedagógicas que atribuyeron trascendencia al desarrollo de este nivel. La primera consistió en trabajar por equipos en la construcción de un diccionario didáctico que recolectara todas esas palabras desconocidas que ellos iban resaltando a medida que leían el texto. No obstante, la actividad no consistía en buscar la palabra en el diccionario, sino en construir, a partir del contexto, el significado y uso comunicativo.

Ahora: en grupos de a cinco estudiantes:

1. Lea en voz alta su lista de palabras y compare con sus compañeros de grupo que palabras en común tienen subrayadas.
2. Si hay alguna palabra que el otro compañero no tiene y usted sí, pregúntele a él cuál es el significado.
3. Si ninguno de los dos sabe el significado, lea con atención la oración o frase que rodea la palabra en cuestión, es decir, analice muy bien el contexto para tratar de descifrar el significado del vocabulario a partir de los elementos que la rodean.
4. Si finalmente no descubre el significado de la palabra, acuda al diccionario y registre en el cuaderno el concepto de cada palabra.

A lo largo del desarrollo del ejercicio, se evidenció una vez más la participación activa por parte de los integrantes de cada equipo, quienes, al finalizar la dinámica, diligenciaron una matriz de evaluación sobre el trabajo ejecutado. (ANEXO L)

Tema: Manejo de vocabulario nuevo "Pictionary"

Categorías	1	2	3	4
Creatividad	El diccionario no presenta una propuesta novedosa, además contiene solo letra.	El diccionario no presenta una propuesta novedosa, sin embargo, contiene algunas imágenes sin color.	El diccionario no presenta una propuesta novedosa, sin embargo, contiene algunas imágenes con color.	El diccionario tiene muy buenos dibujos, diseño, imágenes, recortes, y manejo de colores.
Trabajo en equipo	El resultado final demuestra que no saben trabajar en equipo, ni asumir liderazgo o responsabilidad.	El resultado final muestra un trabajo en equipo regular, en el que tal vez algunos dos o tres estudiantes asumieron la responsabilidad del ejercicio.	El resultado demuestra un buen trabajo en equipo, aunque hay algunos aspectos por mejorar.	El resultado del producto demuestra un gran trabajo en equipo, desde la presentación del diccionario hasta la socialización. 4
Presentación oral.	No hay buen manejo de grupo, la vocalización es mala y el tono de voz no permite que los estudiantes entiendan el trabajo realizado.	Se esfuerzan por presentar el trabajo realizado pero falta vocalización, seriedad y algunos aspectos de entonación no fueron muy buenos. 2	La presentación fue buena, se entendió el trabajo realizado aunque se deben mejorar algunos aspectos.	Todos los estudiantes escuchan con atención, la vocalización y pronunciación es adecuada para entender el significado de cada palabra.

Figura 15. Rubrica de coevaluación No 3 – Trabajo cooperativo desarrollado en el marco de la investigación

EE01, EE03, EE04, EE21, EE22. Fuente: Elaboración propia

Para determinar el alcance desarrollado durante este nivel, se tuvieron en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica, los cuales ayudaron a caracterizar la problemática inicial del curso, la coevaluación realizada por los compañeros durante la presentación del diccionario didáctico y finalmente la exposición sobre las características de un buen líder.

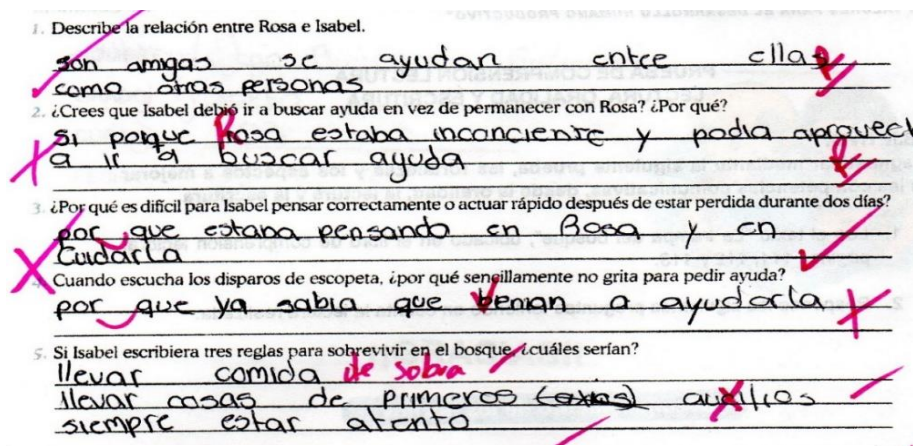


Figura 16. Preguntas de nivel inferencial, Evaluación diagnóstica EE04. Fuente: Elaboración propia.

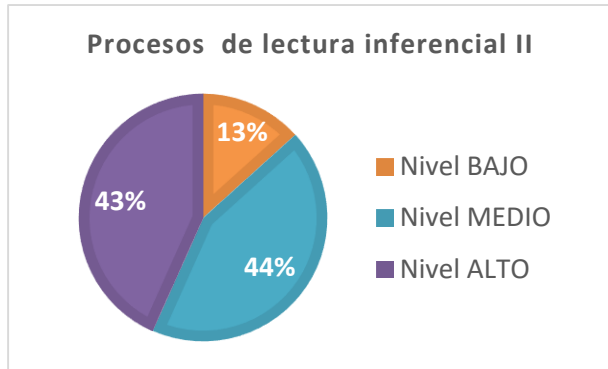


Figura 17. Análisis estadístico del nivel inferencial – Matriz de coevaluación. Fuente: Elaboración propia

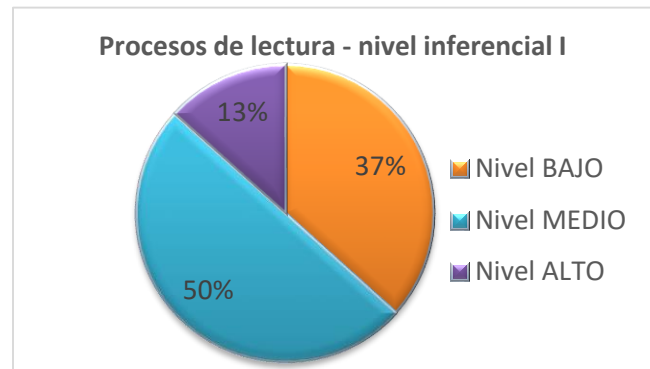


Figura 18. Análisis estadístico del nivel inferencial (prueba diagnóstica). Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que el 43% de los educandos alcanzó a establecer una lectura implícita de algunos elementos extraídos del texto, relacionando los contenidos trabajados con sus experiencias personales y saberes previos. Del mismo modo, llegaron a inferir nuevos códigos y a construir mensajes o enseñanzas que se vieron reflejadas durante la exposición sobre las características de un buen líder. (ANEXO M)

4.3.3. Nivel crítico

Uno de los propósitos más importantes en la realización de esta intervención, consistió en propiciar un ambiente de lectura agradable que orientara paulatinamente a los estudiantes a desarrollar el nivel crítico de comprensión lectora. Por lo tanto, teniendo en cuenta los planteamientos de Santiago et al. (2005), esta etapa condujo a que los estudiantes construyeran nuevos significados a partir de la integración entre sus conocimientos previos con los criterios propios. De igual forma, encaminó a que los alumnos identificaran la intención comunicativa del autor manteniendo la relación entre el texto y su realidad y, finalmente que llegaran a asumir una postura autónoma y crítica a partir de sus percepciones personales y los conocimientos nuevos.

Por esta razón, a lo largo de la experiencia pedagógica se valoró la participación de los educandos a través de actividades como: la mesa redonda, el debate, el cine-foro y

posteriormente la construcción del álbum comparativo que permitió establecer semejanzas entre los personajes de la historia con los de su contexto real. Para la valoración y alcance de esta etapa se tuvieron en cuenta tres momentos. El primero, articuló los resultados analizados en la evaluación diagnóstica (Figura 19. Estado inicial), el segundo, interpretó el argumento de cada estudiante frente al propósito comunicativo que tuvo el autor al publicar la obra (Figura 20. Estado intermedio) y el tercero fue analizado desde la presentación, sustentación y socialización del álbum comparativo creado por cada alumno (Figura 21. Estado final).

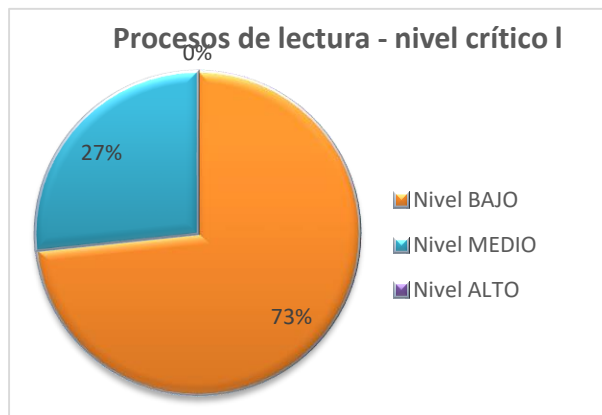


Figura 1921. Análisis estadístico del nivel crítico.
Fuente: Elaboración propia

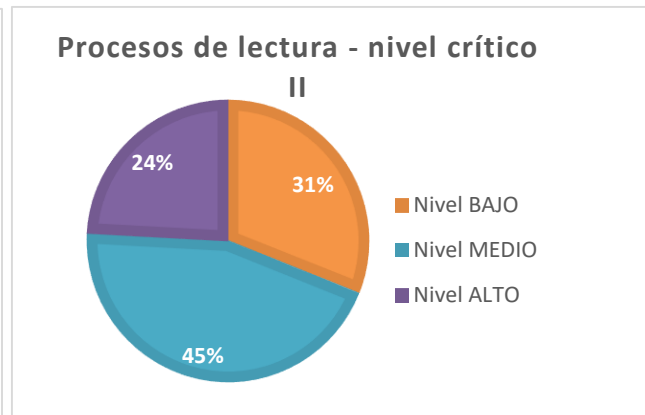


Figura 2022. Análisis estadístico nivel crítico – Intención comunicativa del autor. Fuente: Elaboración propia

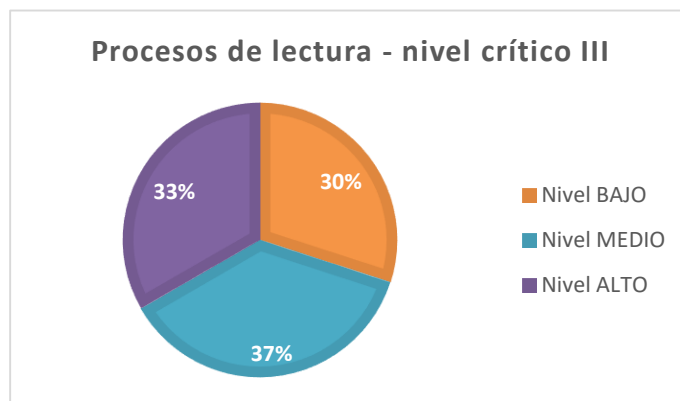


Figura 2123. Análisis estadístico del nivel crítico – Álbum comparativo. Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el análisis estadístico presentado en las Figuras 19, 20 y 21, los resultados de la evaluación diagnóstica reflejaron que el 100% de los estudiantes no llegó a desarrollar las competencias requeridas en el nivel de lectura crítica, lo que implicó la formulación de soluciones a determinadas problemáticas llevadas a su contexto real y la emisión de juicios valorativos desde una posición sustentada.

Por otro lado, en la Figura 20, se encontró un avance relevante del 45% de alumnos que logró pasar de nivel bajo a medio en comparación con los resultados de la prueba 1. De igual manera, un 24% de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, demostrando de manera argumentada la intención comunicativa del autor al escribir la obra “Rebelión en la granja”. Cabe resaltar que, este ejercicio se abordó en dos momentos del proceso de lectura, el primero una vez leído el capítulo IV y el segundo al finalizar el capítulo VIII. (ANEXO N)

Llegado a este punto, la Figura 21 indicó en el estado final de comprensión, un progreso del 1%, entre la prueba II a la prueba III, en el nivel bajo. Mientras que, en el nivel medio un 8% de los estudiantes logro avanzar de nivel medio a nivel alto, obteniendo como resultado final un 33% de estudiantes que logró desarrollar el proceso de comprensión lectora a una etapa de análisis crítico entre el texto y su realidad.

No obstante, se hace necesario implementar con mayor frecuencia, el desarrollo de estrategias que permitan y brinden al 100% de los estudiantes espacios de lectura donde se orienten los procesos de comprensión y análisis alrededor de las tres etapas planteadas en esta intervención, teniendo en cuenta que el desarrollo de esta competencia es una responsabilidad que atañe a todos los docentes de las demás disciplinas académicas. Frente a esto, se debe considerar que la unidad didáctica propuesta puede ser abordada desde cualquier asignatura y que el desarrollo de las actividades no está sujeto a los contenidos trabajados en el texto literario.

Del mismo modo, se pueden promover actividades que apunten a la creación de un producto final construido de manera procesual desde las diferentes áreas, donde el hilo conductor involucre ya sea un tema o un texto específico desde el uso de materiales auténticos que permitan relacionar los contenidos trabajados con la realidad de cada estudiante.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se establecen las conclusiones, recomendaciones y propuestas de sostenibilidad desde cada una de las intervenciones a nivel disciplinar e institucional. No obstante, es importante aclarar que este apartado es una construcción colectiva de tres intervenciones realizadas en las áreas de lenguaje y matemáticas en el ejercicio de encontrar aspectos en común que contribuyan a suplir y fortalecer, desde cada disciplina, las necesidades identificadas durante el diagnóstico institucional.

5.1. Hallazgos más importantes durante la intervención

En relación con la pregunta orientadora de la intervención: ¿Cómo cualificar los procesos de comprensión lectora a través de prácticas de escritura que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo III?, se puede concluir que la unidad didáctica desarrollada en torno a la lectura del libro *Rebelión en la granja* del autor George Orwell, permitió establecer un ambiente de aprendizaje, en el cual los estudiantes se sintieron motivados hacia la lectura y la construcción del conocimiento a partir de actividades que estimularon la participación activa desde la formación en valores, la manifestación de emociones y la interacción entre el texto y su realidad. Estos aspectos apropiaron articuladamente los procesos de enseñanza-aprendizaje con el modelo pedagógico contemplado en la Institución.

Por otra parte, en cuanto a los procesos y niveles que debe desarrollar un educando para alcanzar la etapa de análisis y pensamiento crítico, se encontró que tanto la fluidez lectora como la entonación, puntuación, vocalización e incluso manejo de vocabulario, juegan un rol completamente importante para la decodificación de la información suministrada en el texto. Razón por la cual se observó que, los hábitos de lectura en voz alta dentro de la clase fomentan un ambiente de consciencia y reflexión que induce y despierta el interés por mejorar estos fenómenos en la medida en que avanzan en el proceso de lectura.

De igual manera, se concluye que la elaboración de productos finales como evidencia y evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incentiva la participación de los estudiantes y contribuye significativamente al alcance de los objetivos propuestos. Adicional a esto promueve las prácticas de escritura, permitiendo evidenciar paulatinamente el desarrollo de las etapas planteadas durante la intervención, con el fin de mejorar las técnicas empleadas en la composición escrita.

También se infirió que en la medida en que los estudiantes participen en actividades que involucren ejercicios de interacción, tales como: mesas redondas, debates o cine-foros, el nivel de comprensión y decodificación de la información adquiere un sentido de análisis más estructurado y permite afianzar los conocimientos previos con los adquiridos durante el proceso, cualificando las habilidades argumentativas tanto verbales como escritas.

En cuanto a la estimulación del pensamiento crítico, el uso de materiales que puedan ser contrastados con la realidad o contexto de cada estudiante, instigan y despiertan la curiosidad del lector, persuadiéndolo a indagar más allá de la información suministrada, es decir, a ser autónomo en su proceso de aprendizaje con el objetivo de obtener más información que contribuya a la construcción de su conocimiento. En este sentido, aquellos ejercicios que

permitan comparar los contenidos del texto con la realidad conllevan mayor desarrollo en los procesos de comprensión lectora despertando poco a poco una postura crítica en los educandos.

Finalmente, la creación y aplicación de instrumentos que involucren las prácticas de evaluación y autoevaluación de los aprendices frente a su proceso de aprendizaje posibilita, tanto al docente como a los estudiantes, identificar aquellos fenómenos más relevantes que interfieren positiva o negativamente en el desarrollo de los objetivos propuestos. Por un lado, permite que los alumnos reflexionen frente a su proceso de aprendizaje y, por otro lado, le proporciona al educador una visión más subjetiva frente a las estrategias a implementar y los aspectos a mejorar de acuerdo con las necesidades individuales.

Para concluir, es importante crear un espacio pedagógico que permita publicar, socializar o mostrar el trabajo realizado por los estudiantes frente a los diferentes entes que conforman la comunidad educativa. Considerando que este ejercicio genera mayor interés e incentiva a que los estudiantes adquieran mayor compromiso ante el trabajo a realizar.

5.2. Recomendaciones Disciplinarias

Teniendo en cuenta los aspectos más relevantes a partir de la experiencia pedagógica, con el propósito de que los niños fortalezcan sus procesos de comprensión lectora, se sugiere seleccionar textos de literatura orientados a fortalecer los procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grado sexto. Para ello, se recomienda hacer uso de las actividades planteadas en la unidad didáctica desarrollada durante la intervención, ya que a través de ella se promueve el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras desde un proceso formativo que tiene en cuenta las etapas y niveles de desarrollo de cada estudiante.

No obstante, para evaluar y establecer estrategias que faciliten el alcance de las metas propuestas, es importante desarrollar rúbricas y matrices que permitan identificar tanto a

docentes como a estudiantes, los aspectos positivos o negativos que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer acciones a seguir que respondan asertivamente al alcance del objetivo principal. En el ANEXO O se puede apreciar la propuesta de sostenibilidad de la intervención pedagógica.

5.3. Recomendaciones Institucionales

En el marco del desarrollo de las competencias comunicativas como eje conductor dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la institución, se hizo hincapié en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora con base en los resultados obtenidos en las pruebas SABER (2015), las evaluaciones institucionales y las prácticas pedagógicas dentro del aula de clase, las cuales sugieren abordar estrategias que promuevan el fortalecimiento de estas.

De ahí que, se desarrollaron tres experiencias pedagógicas que articularon la problemática encontrada. Dos de ellas se implementaron desde el área de lenguaje (ciclo 1 y ciclo3) y la otra desde el área de matemáticas (ciclo 2) dando cobertura a un estudio secuencial que abordó las habilidades lectoras y de comprensión matemática de acuerdo con los estándares básicos del MEN (2006), y que fueron llevadas a cabo en los grados 203, 302 y 603.

Los resultados obtenidos en estas propuestas permitieron sugerir unas acciones encaminadas a la proyección y el sostenimiento de las estrategias más significativas que pueden trascender e involucrar a toda la comunidad educativa. Según Rodríguez (2010), el desarrollo de las competencias comunicativas involucra la creación de espacios de aprendizaje significativo que logren asociar los conocimientos nuevos con las experiencias previas de los aprendices. En este sentido, se puede concluir que las intervenciones fueron relevantes porque facilitaron la interacción entre los estudiantes, el conocimiento y su contexto, mejorando el interés por las

actividades desarrolladas, los niveles de lectura y, por ende, en la transformación de los aprendizajes esenciales de los alumnos.

Lo anterior permitió, a su vez, fortalecer los desempeños escolares de los educandos, brindándoles estrategias para la comprensión de los diferentes textos a través del trabajo colaborativo, el liderazgo, el respeto, la convivencia, la democracia y la comunicación; valores enmarcados dentro del PEI y el modelo pedagógico institucional. Además, se hizo necesario destacar la participación de los padres de familia en el proceso escolar de sus hijos, ratificando la importancia de las propuestas desarrolladas.

Las siguientes recomendaciones permitirán dar continuidad al trabajo realizado, cualificando los procesos de comprensión lectora desde las áreas de español y matemáticas en la institución

Julio Garavito Armero:

- Establecer un espacio institucional para el uso de diferentes lecturas sobre temas actuales que puedan ser trabajados de manera transversal, teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora. De esta manera, se optimizan y se incentivan los hábitos de lectura considerando las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes a partir de textos significativos que permitan crear nexos entre lo que se lee con las diferentes áreas académicas y la cotidianidad de los niños.
- Desarrollar un primer seminario-taller, con los docentes al inicio del año escolar, que permita el análisis y la reflexión sobre los aciertos y desaciertos en las prácticas pedagógicas adelantadas en la institución para implementar estrategias que favorezcan el quehacer pedagógico al interior del aula.
- Socializar estrategias didácticas exitosas en la Institución, que puedan ser implementadas por los docentes desde las diferentes disciplinas, generando motivación y participación en

los estudiantes, que permitan potenciar los procesos de enseñanza – aprendizaje en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas.

- De la misma manera, se darán a conocer aquellas estrategias significativas que surgieron a partir del desarrollo de cada una de las propuestas de intervención desde el área de lenguaje y matemáticas con el fin de ser implementadas por los docentes en los diferentes grados.
- Realizar un segundo seminario, al finalizar el año escolar, que logre medir la pertinencia de la propuesta y su articulación entre el modelo pedagógico, el PEI y las prácticas pedagógicas con el objetivo de verificar el impacto generado por la propuesta.

5.4. Plan de sostenibilidad de las Propuestas

Tabla 6.

Formulación del Plan de Acción y Cronograma

RECOMENDACIONES INSTITUCIONALES					
Recomendación	Actividades	Responsables	Tiempo	Recursos	Seguimiento
Plan lector Institucional. Validar la importancia del plan lector en la institución (arriba)	Lectura en voz alta de diferentes textos auténticos desde todas las áreas académicas. La actividad debe ser orientada por el profesor desde los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.	Todos los docentes de la Institución.	Establecer un día a la semana. (1 hora semanal)	Artículos periodísticos que trabajen contenidos reales y de actualidad.	Jefes de área.
Desarrollo de un seminario-taller.	Generar una reflexión pedagógica desde unos ejes problematizadores. Ejemplo los cambios generacionales entre los estudiantes, ¿qué ha cambiado? Las Tic.	Yolima Pérez Olga Lucia Cruz Ángela Sabogal	Semana institucional de inicio de año. (2 horas)	Televisor Computador Marcadores Aula múltiple	Yolima Pérez Olga Lucia Cruz Ángela Sabogal
Taller de evaluación y reflexión.	Seminario de reflexión sobre las prácticas pedagógicas realizadas durante el año.	Yolima Pérez Olga L. Cruz Ángela Sabogal	Semana institucional de final de año. Primera sesión	Televisor Computador Marcadores Aula múltiple	Yolima Pérez Olga Lucia Cruz Ángel Sabogal

	Evaluación de la aplicación del plan lector y presentación de los resultados obtenidos.		(2 horas)		
Socialización de estrategias didácticas.	Exposición y socialización creativa sobre aquellas didácticas y experiencias pedagógicas que se implementaron desde las diferentes asignaturas y que despertaron el interés de los estudiantes, mostrando resultados positivos en su proceso de aprendizaje.	Todos los docentes de la Institución.	Primera semana institucional. Segunda sesión (2 horas)	Televisor Computador Marcadores Aula múltiple	Yolima Pérez Olga Lucia Cruz Ángela Sabogal

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Benavides, C. y Tovar, N. (2017). *Estrategias Didácticas de Enseñanza de Comprensión Lectora*. (Trabajo de grado/tesos de maestría/Universidad Santo Tomás). Recuperado de <https://docplayer.es/70329009-Estrategias-didacticas-para-fortalecer-la-ensenanza-de-la-comprension-lectora-en-los.html>

Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. En *SIGNOS*. Teoría y práctica de la educación. No. 19-20. Octubre-diciembre de 1996 y enero-marzo de 1997.

Brown, H. D. (2007). First language acquisition. *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th Ed. Pearson ESL.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research in English language teaching Cambridge*: Harvard University Press. p.86

Buzan, T. (2002). *El libro de los mapas mentales: como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. México: Urano

Cassany, D. (1994). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Casanny, D. (1998). *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D. (2001). *De lo analógico a lo digital*. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, año 21, n° 4, p. 6-15. Disponible en línea <http://www.lecturayvida.org.ar>

Casanny, D. (2009), *Para ser letrados*. Voces y miradas sobre la lectura, Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D., Luna, A. & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona, GRAO, p.194

Chaparro, L., Reali, F. & Maldonado, C. (2017). *Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.

Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. P.23

Correa, J., Hernández, D., Jurado, F., Pardo, N. & Rincón, G.(2003). *Estándares de Lenguaje* (Lengua Castellana, literatura y otros sistemas simbólicos). Versión para publicación.

Escamilla, A. (1992). *Unidades Didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza. Edelvives.

Flower, L. y J. Hayes (1981). *Plans that guide the composing process*. En C. Fredriksen and J. Dominic (eds.). *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 2, Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, L. Erlbaum, 39-58.

Freeman, D. (1998). *Doing Teacher-research: from inquirí to understanding*. Canadá: Heinle & Heinle Publishers.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.

Guzmán, R., Varela, S. y Arce, J. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá. Secretaría de Educación: Editorial Kmpres Ltda.

Gvirtz, Silvana y Palamidessi, Mariano. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Harmer, J. (2007). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, England: Longman. Pp.23-45

Hernández, J. A. (2005). *El arte de escribir*. España: Ariel.

Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México; Bogotá Mac Graw Hill Interamericana.

Hirsch, E. D, Jr. (2003). *Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World*. *American Educator Journal*. Pp.12-44.

- Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación*. En Antología de estudios de
- ICFES (2015). *Colombia en PISA 2015*. Informe Nacional de Resultados. Resumen Ejecutivo Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*.
- Lomas, C. (1999). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas Hablar, escuchar, leer, entender y escribir. En Lomas, C. (comp), (2011). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Volumen I. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Manual de Convivencia del Colegio Julio Garavito Armero, (2016)
- Marquès, P. (2002), *Diseño Instructivo de Unidades Didácticas*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona UAB. España.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique. Mejoramiento de la comprensión lectora. (2012, diciembre 18). Recuperado de <http://buenlectocompension.blogspot.com.co/2012/12/fundamentacion-teorica.html>.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de la página web del Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Monroy, Romero, J. A. y Gómez López B.E. (2009). *Comprensión Lectora*. REMO: Vol. VI, No. 16. México: Enero-Abril. P. 37.
- Orwell, George (2003). *Rebelión en la granja*. Colección: Áncora y Delfín. Barcelona: Ediciones Destino.
- Proyecto Educativo Institucional PEI, (2015). Institución educativa Distrital Julio Garavito Armero. “La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo” Bogotá-Colombia.

Quiroz, H. y Rentería, A. (2012). *Efectos de las nuevas tecnologías de la comunicación en la producción de textos en estudiantes universitarios*. Recuperado de www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/32369

Rodríguez, M. (2010). *La teoría del Aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro

Santiago, A., Castillo, M. & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.

Serrano, G. y González, H. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM. p.19

Tardif, Jacques. (1997). *La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación*. En: Rodríguez, Emma y Lager, Elizabeth. (coords.). *La lectura*. Cali: Universidad del Valle Vásquez, F. (2002). Bogotá: MEN.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.


Zubiría, J. (2007) *Los modelos pedagógicos* (Instituto Alberto Merani) Popayán.

ANEXOS

ANEXO A. Encuesta Diagnóstica Realizada a Docentes

1. ¿Qué debilidades encuentra para implementar estrategias, dentro del aula, orientadas al proyecto Institucional?
Falta de algunos recursos materiales y libros actualizados
2. ¿Conoce usted el modelo pedagógico establecido por el Colegio? Mencione ¿cuál es?
Se tiene en cuenta el constructivismo y la pedagogía activa.
3. Dentro de sus prácticas en el aula ¿Cuál cree que ha sido su mejor clase y por qué?
Aquella que permite la participación de los estudiantes y los medios audiovisuales.
4. ¿Qué tipo de actividades realiza en clase para encaminar a los estudiantes hacia la formación de su proyecto de vida?
Seguimiento continuo y escrito del proceso académico y disciplinario
5. ¿Los estudiantes responden positivamente a las prácticas pedagógicas reflejadas desde el modelo pedagógico? Explique su respuesta
En algunas ocasiones, cuando el estudiante cuenta con la investigación suficiente.
6. ¿Considera que la comunicación como eje principal de formación Garavista es una de las competencias con más debilidad dentro del aula? ¿Por qué?
No totalmente aunque si se deben mejorar algunos aspectos de esta competencia.
7. Considera que el modelo pedagógico del colegio trabaja de manera pertinente frente al proyecto educativo PEI? Explique su respuesta
No totalmente aun se siguen practicando en algunas áreas la pedagogía tradicional.
8. ¿Qué debilidades presenta el currículo o plan de aula para seguir coherentemente el modelo pedagógico?
Adaptarlo a las necesidades y procesos de ritmo de avance en los estudiantes.

ANEXO B. Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora (EE07)



Colegio Julio Garavito Armero IED
PEI
"LA COMUNICACIÓN COMO ELEMENTO DE FORMACIÓN
EN VALORES PARA EL DESARROLLO HUMANO PRODUCTIVO"

Universidad
Externado
de Colombia

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTURA
LECTURA, ORALIDAD Y ESCRITURA

OBJETIVO:
Diagnosticar mediante la siguiente prueba, las fortalezas y los aspectos a mejorar en las competencias comunicativas, desde la oralidad, la lectura y la escritura.

1. Lee el texto "La trampa del bosque", ubicado en el libro de comprensión lectora, páginas 111, 112 y 113.
2. Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta la lectura realizada.

Reconocimiento de los hechos

1. ¿Cuál es el escenario de la historia?
X En un bosque en el que hay una trampa.
2. Isabel y Rosa viven en diferentes lugares.
 - a. ¿Quién vive en el campo? Isabel **X**
 - b. ¿Quién vive en la ciudad? Rosa **X**
3. ¿Cómo se fracturó Rosa una pierna?
V Se la fracturó con una piedra con filo.
4. ¿Qué encuentra Isabel en la canasta del almuerzo que le resulta útil?
V Un cuchillo, una mantita y unas servilletas
5. ¿Por qué tiene Isabel un silbato?
R En caso de emergencia.
6. ¿Cómo hace Isabel el entablillado para la pierna de Rosa?
R Con ramas y servilletas

7. ¿Qué trucos conoce Isabel que pueden ayudar a salvarlas?
El de la fogata y el del cubrir a Isabel **V**
8. ¿Cómo sabe Isabel que un grupo de rescate las busca?
porque se escuchan disparos **R**
9. ¿Cómo hace Isabel una señal?
Con el silbato silbando **V**
10. ¿En qué ~~diferen~~ Isabel y Rosa?
en sobrevivir **X**
11. Decide si cada oración es verdadera o falsa. Escribe F (falso) o V (verdadero) en las líneas provistas.
 - a. Una persona inconsciente es alguien que duerme ligeramente. V
 - b. Una torsión es una rama de un árbol. F
 - c. Si la policía rastrea un automóvil robado, lo está buscando. V

VIDA EN LA CIUDAD

Y EN EL CAMPO

Interpretación de los hechos - Lectura crítica

1. Describe la relación entre Rosa e Isabel.
Pues para mí eran amigas X
2. ¿Crees que Isabel debió ir a buscar ayuda en vez de permanecer con Rosa? ¿Por qué?
NO, porque Rosa hubiera muerto P
3. ¿Por qué es difícil para Isabel pensar correctamente o actuar rápido después de estar perdida durante dos días?
Porque uno se estroza X
4. Cuando escucha los disparos de escopeta, ¿por qué sencillamente no grita para pedir ayuda?
Isabel sí podía pero Rosa no, y solo hubieran salvado a Isabel X
5. Si Isabel escribiera tres reglas para sobrevivir en el bosque, ¿cuáles serían?
Quedar en el lugar en que se perdió X
Buscar ayuda X
Siempre llevar una brújula ✓

Aplicación de la habilidad: Identificar conflicto y resolución

Piensa en el conflicto que Isabel enfrentó y cómo lo resolvió. Escribe tus respuestas en las líneas.


1. Vuelve a leer los tres tipos de conflictos descritos al comienzo de la lección. ¿Qué clase de conflicto enfrenta Isabel?
En uno de preocupación X
2. ¿Qué origina este conflicto?
en la herida de Rosa P
3. ¿Cómo se resuelve el conflicto?
Salvandolas ✓
4. ¿Gana Isabel el conflicto con la naturaleza? ¿Por qué?
SÍ, porque sobrevivió a la trampa P
5. ¿Qué aprende Isabel sobre sí misma en esta aventura en el bosque?
A no dejar a una amiga sola P
6. ¿Qué efecto tendrá esta lucha por sobrevivir en la relación de Isabel y Rosa?
Ninguna X




Conexión con la vida real: ¿Qué harás la próxima vez que viajes a un bosque?

**VIDA EN LA CIUDAD
Y EN EL CAMPO**

ANEXO C. Consentimiento Informado a Padres de Familia y Entrevista semiestructurada- padres de familia



m2025
M A E S T R O S



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

MINEDUCACIÓN icfes
mejor saber

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: _____

Código DANE: _____ Municipio: _____

Docente evaluado: _____ CC/CE: _____

Yo _____
yo _____
yo _____ mayor de edad,
[] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante
de _____ años de edad, he (hemos) sido
informado(s) acerca de la grabación del video de práctica educativa, el cual se requiere para que el docente de mi
hijo(a) participe en la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) que realiza el Ministerio de Educación
Nacional.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación,
resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo
(entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este video o los resultados obtenidos por el docente en la ECDF no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la ECDF y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de realizar la ECDF y el docente evaluado garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación del docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación del video de práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA MADRE
CC/CE:

FIRMA PADRE
CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
CC/CE:

1. ¿Cómo describe usted la institución JGA donde estudian sus hijos?

RTA: Es una institución reconocida, con grandes en lo que va corrido del año, veo que los profesores son dedicados y les interesa el rendimiento académico tanto como el personal.

2. ¿Qué sabe usted acerca del colegio?

RTA: Con lo poco que llevamos aquí nos damos cuenta del compromiso del colegio con los padres y con la necesidad de sacar buenos estudiantes.

3. ¿Por qué escogió este colegio para sus hijos?

RTA: En primer lugar por la ubicación y recomendaciones de familiares que tienen los niños estudiando aquí.

4. ¿Cuáles considera usted son la fortaleza y debilidades de la institución?

FORTALEZAS: Dedicación, entrega y compromiso para con nuestros hijos.

DEBILIDADES: Comunicación con los padres, es difícil por la cantidad de alumnos que hay en el colegio.

ANEXO D. Entrevista realizada a estudiantes para el diagnóstico institucional

1. El profesor:

- ¿Presenta los temas con claridad? Si No ____
¿Por qué? La profesora nos explica bien, cuando hacemos algún tema primero nos preguntamos qué significa y lo aclaramos con lluvia de ideas y después pasamos a clase con más ejercicios prácticos y luego escribimos en el cuaderno y hacemos actividades y ella nos pregunta que si entendimos y ella nos vuelve a explicar.
- ¿Comunica los objetivos de cada clase? Si No ____
¿Por qué? Nos explica y nos dice para que nos sirve ese tema.
- ¿Responde las dudas de los estudiantes en clase? Si No ____
¿Por qué? Si, eh cuando no entendemos la profesora nos vuelve a explicar y nos dice como lo tenemos que hacer.
- ¿Da a conocer los criterios de evaluación? Si No ____
¿Por qué? La profesora nos dice y escribimos en el cuaderno los temas, los desempeños y los criterios como por ejemplo: el respeto, la responsabilidad con las tareas, la calidad de los trabajos, la asistencia y cuánto aprendimos
- ¿Cómo evalúa? Ella a veces nos hace varias evaluaciones orales, escritas, autoevaluación, coevaluación, talleres, guías, y si hacemos bien lo que nos toca en cada grupo, o sea el rol que nos toca.
- ¿Te gusta la forma de evaluar? Si No ____
¿Por qué? La profesora nos da muchas oportunidades para aprender y pasar.

ANEXO E. Plan de Aula Tercer Periodo

PLAN DE AULA LENGUA ESPAÑOLA CICLO III - GRADO SEXTO

COMPETENCIA: Reconoce la importancia de la comprensión lectora y su influencia dentro de los procesos de comunicación escrita y oral.

INTENSIDAD HORARIA: 5 horas a la semana.

OBJETIVO GENERAL DEL GRADO: Propiciar un ambiente de aprendizaje que desde la interacción con los demás y con su entorno, despierte el interés de los estudiantes hacia la lectura y genere un espacio de reflexión frente a sus procesos de escritura y de comprensión lectora.

PERIODO	EJE FACTOR	CONTENIDO TEMÁTICO	DESEMPEÑOS
GRADO SEXTO TERCER PERIODO	Comunicación escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • El párrafo • El texto escrito. • Título • Tema • Propósito • Resumen 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un párrafo argumentativo teniendo en cuenta la finalidad dentro de su contexto comunicativo. • Demuestra de manera escrita la decodificación de signos lingüísticos. • Representa de manera escrita la organización de sus ideas.
	Comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto "La Rebelión en la granja" • El mapa mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopta un papel activo; de participación e interacción entre la lectura y su contexto. • Controla y evalúa su proceso lector de manera autónoma. • Desarrolla el pensamiento crítico y argumentado a partir de la construcción de los significados creados. • Amplía el significado de nuevas palabras y su aplicabilidad dentro de su contexto. • Identifica y define la idea principal del texto. • Relaciona los conocimientos previos con los trabajados en el texto e interpreta la adquisición de nuevos conocimientos dentro del mundo y su realidad. • Organiza, clasifica, jerarquiza y estructura los conocimientos adquiridos.
	Expresión Oral.	<ul style="list-style-type: none"> • El Foro. • El debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece una postura crítica frente a las problemáticas trabajadas en el texto y sustenta de manera clara la validez de sus argumentos. • Interviene y expone sus puntos de vista, de manera respetuosa y tolerante, permitiendo la construcción de significados de manera cooperativa.

ANEXO F. Tabla estructurada por módulos de la unidad didáctica

MODULO # 1 - LA PREDICCIÓN		
Tema: Identificación de conocimientos previos, análisis gramatical de palabras e interpretación de oraciones.	Descripción: Trabajar con los estudiantes las ideas previas a partir del título del libro, establecer predicciones sobre la idea principal desde el análisis de la portada (imagen), inicio del primer capítulo del libro, socialización de preguntas respecto a la lectura.	Producción y evaluación: Creación de un párrafo que sintetice las ideas más importantes del capítulo.
MODULO # 2 - UNA SEMANA EXITOSA		
Tema: Elaboración de mapas mentales.	Descripción: Durante esta actividad se continuará con la lectura del segundo capítulo del libro, los estudiantes deben ir subrayando el vocabulario desconocido, descripción de los personajes (adjetivos) y las ideas principales mediante una lluvia de ideas. Luego aprenderán a organizar, clasificar y estructurar el conocimiento a través del mapa mental. Los estudiantes deben elaborar su propio mapa sobre los propósitos de la semana.	Producción y evaluación: Quiz: Solución de conocimientos literales. Primer y segundo capítulo.
MODULO # 3 - DE LO ABSTRACTO A LO CONCRETO		
Tema: Revisión y reestructuración de procesos escriturales.	Descripción: Durante esta actividad los estudiantes reflexionarán sobre sus aciertos y desaciertos en su proceso de escritura con el fin de reestructurar y mejorar sus escritos realizados. Luego, se continuará con la lectura del capítulo III. Al final de la lectura, los estudiantes dialogarán en grupo y elaborarán una lluvia de ideas del capítulo. Además, reflexionarán frente a algunas situaciones presentadas en el capítulo.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes trabajan con su compañero de puesto, reflexionan frente a lo sucedido en el capítulo y elaboran una lluvia de ideas en el cuaderno. ▪ Confrontación de ideas. ▪ En parejas, los estudiantes deben escribir una reflexión en el cuaderno sobre lo sucedido en el capítulo III.
MODULO # 4 - ACTORES DEL CONOCIMIENTO		
Tema: Representación del conocimiento mediante la dramatización.	Descripción: La clase iniciará con la socialización de las reflexiones realizadas en parejas la clase anterior sobre el capítulo III. Luego se recogerán los resúmenes elaborados y se procederá a la lectura del capítulo V. Al final de la lectura, los estudiantes dialogarán en grupo y elaborarán una lluvia de ideas del capítulo, seleccionando un apartado que debe ser dramatizado frente a sus compañeros de clase.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de dramatizaciones. ▪ Rubrica de evaluación grupal – Reflexión sobre la actividad.
MODULO # 5 - LÍDERES POSITIVOS		
Tema: Características de un buen líder.	Descripción: Se inicia con un ejercicio de reflexión sobre el buen líder (Mapa mental), lectura del capítulo V.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ En un pliego de papel periódico, cada grupo debe seleccionar mínimo

	Los estudiantes se reúnen en grupos para hablar sobre las descripciones de los personajes. Presentación de personajes principales.	tres personajes para caracterizar y exponer de manera creativa frente a sus compañeros. Además, deben elaborar una reflexión sobre las características de un líder, teniendo en cuenta las acciones de Napoleón y Snowball (reflejados en el capítulo leído)
MODULO # 6 - PICTONARIO		
Tema: Vocabulario y creación de un diccionario didáctico.	Descripción: lectura en voz alta del capítulo VI. Reflexión sobre la importancia de la fluidez, la entonación y la puntuación a la hora de leer. Socialización y adquisición de vocabulario nuevo como instrumento de construcción en la etapa del conocimiento inferencial. Textualización de la planificación planteada en los mapas mentales elaborados como trabajo extracurricular.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reescribir en una hoja blanca y pasar al profesor la textualización sobre los propósitos del periodo.
MODULO # 7 – PICTONARIO II		
Tema: Creación de un diccionario didáctico.	Descripción: Ejercicio de lectura inferencial. Socialización y adquisición de vocabulario nuevo como instrumento de construcción en la etapa del conocimiento inferencial. Creación de un diccionario didáctico.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teniendo en cuenta los materiales solicitados por el profesor la clase anterior. Elabore un diccionario creativo para presentar el nuevo vocabulario frente a sus compañeros. ▪ Recuerde ser creativo, usar imágenes, ejemplos reales, juegos, entre otras actividades que considere pueden enriquecer su diccionario. ▪ Rubrica de evaluación – coevaluación por equipos.
MODULO # 8 - ¡¡LA PURGA!!		
Tema: El debate como estrategias de desarrollo del pensamiento crítico.	Descripción: Socialización del capítulo VII, presentación de dibujos, lectura del capítulo VIII y revisión de la textualización sobre los propósitos de cuarto periodo.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una vez terminada la lectura, se darán 10 minutos para que cada estudiante elabore una lluvia de ideas en el cuaderno y realmente el cuadro con las características de los personajes. ▪ Después de terminado el paso anterior, la profesora presentará diferentes modelos sobre los álbumes comparativos que cada estudiante deberá realizar al finalizar la lectura del libro. ▪ Cada estudiante va a compartir con su compañero del lado, la textualización de sus propósitos para cuarto periodo, el compañero tiene que evaluar a su compañero teniendo en cuenta los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación.

MODULO # 9 - ¡¡MUERTE A LA IGNORANCIA!!		
Tema: El debate como propuesta en el desarrollo del pensamiento crítico.	Descripción: Se establecerán unas predicciones sobre la muerte de Boxer para proceder a leer el capítulo XIII del libro. Finalmente se llevará a cabo un debate donde los estudiantes responderán y socializarán algunas preguntas de nivel crítico.	Producción y evaluación: En media hoja blanca, los estudiantes deben escribir las conclusiones que les dejó la lectura del capítulo IX. ¡Importante!! Tener en cuenta el uso de conectores, ortografía y letra.
MODULO # 10 - UN FINAL ANUNCIADO		
Tema: expresión de emociones a través de la escritura.	Descripción: Socialización de reflexiones sobre el capítulo IX. Lectura del capítulo final del libro y creación del final alternativo para la historia.	Producción y evaluación: Una vez terminada la lectura del libro, los estudiantes se reunirán en parejas para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogar sobre el final de la historia ▪ En una hoja blanca: construir un final (alternativo) que les hubiera gustado para la historia. ▪ Cada estudiante individualmente, responderá en una hoja, tres preguntas de conocimiento literal y escribirá ¿Cuál considera que fue la intención comunicativa del autor al escribir el libro?
MODULO # 11 – CINEFORO: MI REALIDAD, TÚ REALIDAD!!		
Tema: Fortalecimientos de conocimientos desde la presentación del film “La rebelión en la granja”	Descripción: Introducción y presentación de la película con el propósito de llevar a cabo el cine foro con los contenidos del libro y de la película. La actividad será dirigida por el profesora de sociales.	Producción y evaluación: Rubrica de evaluación – Autoevaluación
MODULO # 12 – CREACIÓN ÁLBUM COMPARATIVO		
Tema: Creación de un álbum comparativo.	Descripción: Teniendo en cuenta todas las herramientas, archivos, escritos, entre otros trabajos realizados durante la unidad. Los estudiantes deben comenzar a construir un álbum comparativo entre los personajes del texto y sus percepciones sobre la realidad.	Producción y evaluación: Construcción de semejanzas, características y diferencias entre el texto y su realidad.
MODULO # 13 – PRESENTACIÓN DEL ÁLBUM COMPARATIVO		
Tema: Presentación del álbum comparativo.	Descripción: Una vez terminado el álbum, cada uno de los estudiantes debe sustentar escritos, dibujos, percepciones, opiniones personales, gustos, diferencias, entre otros aspectos que muestren el sentir de los estudiantes durante toda la realización de la unidad.	Producción y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sustentación oral. ▪ Desarrollo del pensamiento crítico a partir de las comparaciones realizadas.

Fuente: elaboración propia

ANEXO G. Modelo Diario de campo



Universidad Externado de Colombia

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

I.E.D JULIO GARAVITO ARMERO



DIARIO DE CAMPO

Fecha: 23 de Octubre de 2017

Lugar: Sede C - Colegio J.B.A.

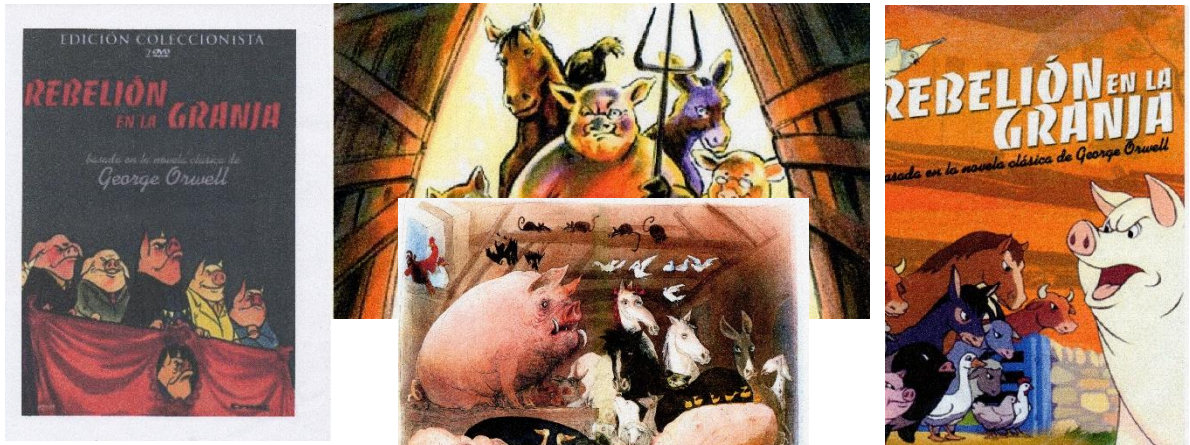
Hora de inicio: 8:15 am

Hora de finalización: 10:05 am.

Observador: Luz Ángela Sabogal Peña

Categorías de análisis	Comprensión de lectura	Nivel literal	Durante la lectura del cap. VIII y la socialización del Cap VII, se observó un gran avance en la adquisición de los conceptos literales, ya que hubo más participación y dominio de argumentos explícitos del texto.
		Nivel inferencial	En este nivel se avanzó al momento de la lectura del VIII cap, puesto que los estudiantes dieron cuenta de nuevos códigos que no estaban marcados explícitamente en el texto y que involucraban la relación de los contenidos con
		Nivel crítico	su contexto real. En esta medida, considero que se pueden estar aproximando al nivel crítico. Además, uno de los estudiantes relacionó los personajes con la historia de la Revolución Rusa, lo cual demuestra que están comenzando a indagar por su propia cuenta.
	Escritura	Planeación	→Elaboración de lluvia de ideas y mapas mentales como registro de los contenidos aprendidos.
		Textualización	Algunos estudiantes textualizaron directamente los nuevos contenidos aprendidos en el cap VII. Aunque la textualización fue más planificada a frases, oraciones cortas o esquemas como el mapa mental.
		Revisión	Este proceso se llevó a cabo cuando los estudiantes revisaron los escritos, respecto a los propósitos del cuarto periodo, de cada uno de sus compañeros. Se evaluarán aspectos como: letra, ortografía, redacción, uso de conectores y cohesión entre ideas.
	Lectura		Se reflejaron avances significativos en la lectura en voz alta del Cap. VII, ya que se evidenció un interés por leer fluido, acortar signos de puntuación, entonación y tono de voz fuerte, todavía faltan algunos estudiantes por mejorar la lectura.

ANEXO H. Elaboración de predicciones a partir de imágenes



MI Predicción 2

Trata de una rebelión de unos animales en una granja contra el hombre y por que el hombre no reconoce el trabajo de

Segunda predicción

Los marranos toman algún tipo de liderazgo y quieren que los demás animales se unan para hacer justicia

2 PREDICCIÓN

HAY UNA REUNIÓN DONDE LOS ANIMALES HABLAN DE QUE YA ESTAN CANSADOS DE LOS HOMBRES, QUE LES DAN ORDENES.

ANEXO I. Formato rúbrica de autoevaluación participación en Cineforo (EE16)

Lee con atención cada uno de los siguientes indicadores y marca una X de acuerdo a tu nivel de desarrollo o desempeño realizado durante la actividad. Es importante que seas sincero con tu respuesta.

OBJETIVOS / CRITERIOS	INDICADORES DE RENDIMIENTO			PONDERACIÓN
	MARAVILLOSO	BIEN	DEBE MEJORAR	
Frecuencia y tiempo de participación.	(30 puntos) Participó por lo menos dos veces de manera efectiva. X	(20 puntos) Participó por lo menos una vez de manera efectiva.	(0 puntos) No realizó participaciones.	15 / 30
Pertinencia de participación y desarrollo del pensamiento crítico.	(40 puntos) Las participaciones fueron claras y dieron cuenta de semejanzas entre la película y su realidad. .	(30 puntos) Las participaciones fueron claras sin embargo no establece semejanzas entre la película y su realidad. X	(0 puntos) Las participaciones son confusas y no establecen semejanzas con la realidad.	20 / 40
Plantea soluciones a problemáticas reales.	(30 puntos) Emite juicios de valor y plantea soluciones a problemáticas reales teniendo en cuenta sus percepciones personales.	(20 puntos) Emite juicios de valor, sin embargo, no plantea soluciones a problemáticas reales. X	(0 puntos) Los aportes no llegan a emitir juicios de valor, ni soluciones a problemáticas reales.	5 / 30
Total				40 / 100

Observaciones: _____

ANEXO J. Fotografía lectura didáctica libro “Rebelión en la granja”

(Fotos autorizadas por los padres de familia, mediante consentimiento informado en el ANEXO C)



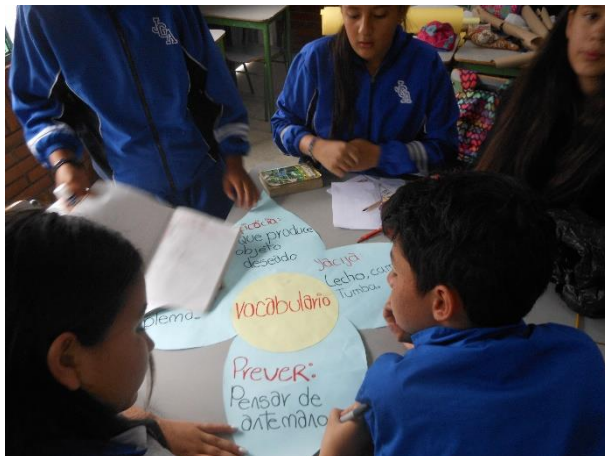
ANEXO K. Codificación Axial – Registro Diario

N°	INFORMACIÓN	Codificación
	LA REBELIÓN EN LA GRANJA SECUENCIA DIDÁCTICA - MODULO 1	
	Participantes: Estudiantes del grado 603.	
1	Saludo de la profesora.	
2	Fecha en inglés: Monday, september 4th, 2017.	
3	Los estudiantes escriben en el cuaderno la fecha y como título el nombre del libro con el nombre del autor. La profesora explica que es importante siempre reconocer el nombre del autor porque al mencionarlo se están otorgando los derechos del autor que escribió el libro.	Reconocer Autor del libro
4		
5		
6		
7		
8	Predicción 1. A partir del título del libro, los estudiantes escriben una frase o una oración en donde cuenten sobre que creen que tratará el libro.	Predecir Escritura de frases, Escritura de oraciones
9		
10		
11	Análisis de la palabra Rebelión:	
12	Semántico: Qué significa. Los estudiantes dicen que viene de rebelde, no estar de acuerdo con algo.	Análisis de palabras Semántico Sintáctico
13		
14	Sintáctico: La profesora pregunta cuántas sílabas tiene la palabra rebelión, algunos estudiantes contestaron que cuatro, pero al realizar el sonido paso a paso se dieron cuenta que solo tiene tres. La profesora les comenta que el sonido de las vocales se mantiene unido y a esto se le denomina diptongo.	
15		
16		
17		
18		
19	Análisis de la palabra re – be – lión - Palabra aguda	
20	Tiene tres sílabas – palabra trisílaba	
21	Una vez realizado este análisis, la profesora presenta una serie de seis imágenes sobre la historia de la rebelión en la granja. A partir de esta imagen los estudiantes construyen una segunda predicción en el cuaderno y la resaltan con color para tenerla en cuenta al finalizar el libro.	Lectura de imágenes Reconstrucción de predicciones.
22		
23		
24		
25		
26		
27		

<p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p> <p>36</p> <p>37</p> <p>38</p> <p>39</p> <p>40</p> <p>41</p> <p>42</p> <p>43</p> <p>44</p> <p>45</p> <p>46</p> <p>47</p> <p>48</p> <p>49</p>	<p>Luego la profesora reparte una hoja blanca a cada estudiante para que escriban en toda la hoja su predicción, la cual es recogida al ser terminada.</p> <p>Ahora, los estudiantes se sientan en círculo con su respectiva silla y la profesora entrega a cada uno su libro de “La Rebelión en la granja”. Se inicia la lectura en voz alta sobre el capítulo I. Mientras tanto, la profesora elabora un registro de fortalezas y debilidades de cada estudiante en el proceso de lectura. Se presentaron debilidades en la fluidez y signos de puntuación.</p> <p>Después de terminado el capítulo I, los estudiantes reconstruyen los aspectos más importantes de la historia de manera oral. Lluvia de ideas oral, la gran mayoría participa activamente en el desarrollo y reconstrucción de la historia. Se observa gran disposición por parte de los estudiantes hacia la lectura.</p> <p>Para finalizar los estudiantes elaboran un párrafo pequeño con la síntesis o ideas principales del capítulo.</p> <p>Tarea: Contarle la anécdota a sus padres, como se sintió durante la lectura, sobre que trataba la historia y preguntarles que piensan acerca de ella.</p> <p>Elaborar un dibujo que recopile la información más importante del primer capítulo.</p> <p>El tiempo no fue suficiente para realizar la actividad según lo planeado. Se deben concretar más las actividades para que el tiempo no limite la reflexión y cualificación de los resultados.</p>	<p>Organización del salón</p> <p>Libro individual</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Registro</p> <p>Fortalezas y debilidades</p> <p>Fluidez / signos de puntua.</p> <p>Reconstrucción</p> <p>Oralidad</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Participación activa</p> <p>Disposición</p> <p>Escritura de párrafos</p> <p>Registro de ideas principales</p> <p>Trabajo con padres</p> <p>Elaboración de dibujos</p> <p>Ideas principales.</p> <p>Falta de tiempo.</p>
---	--	---

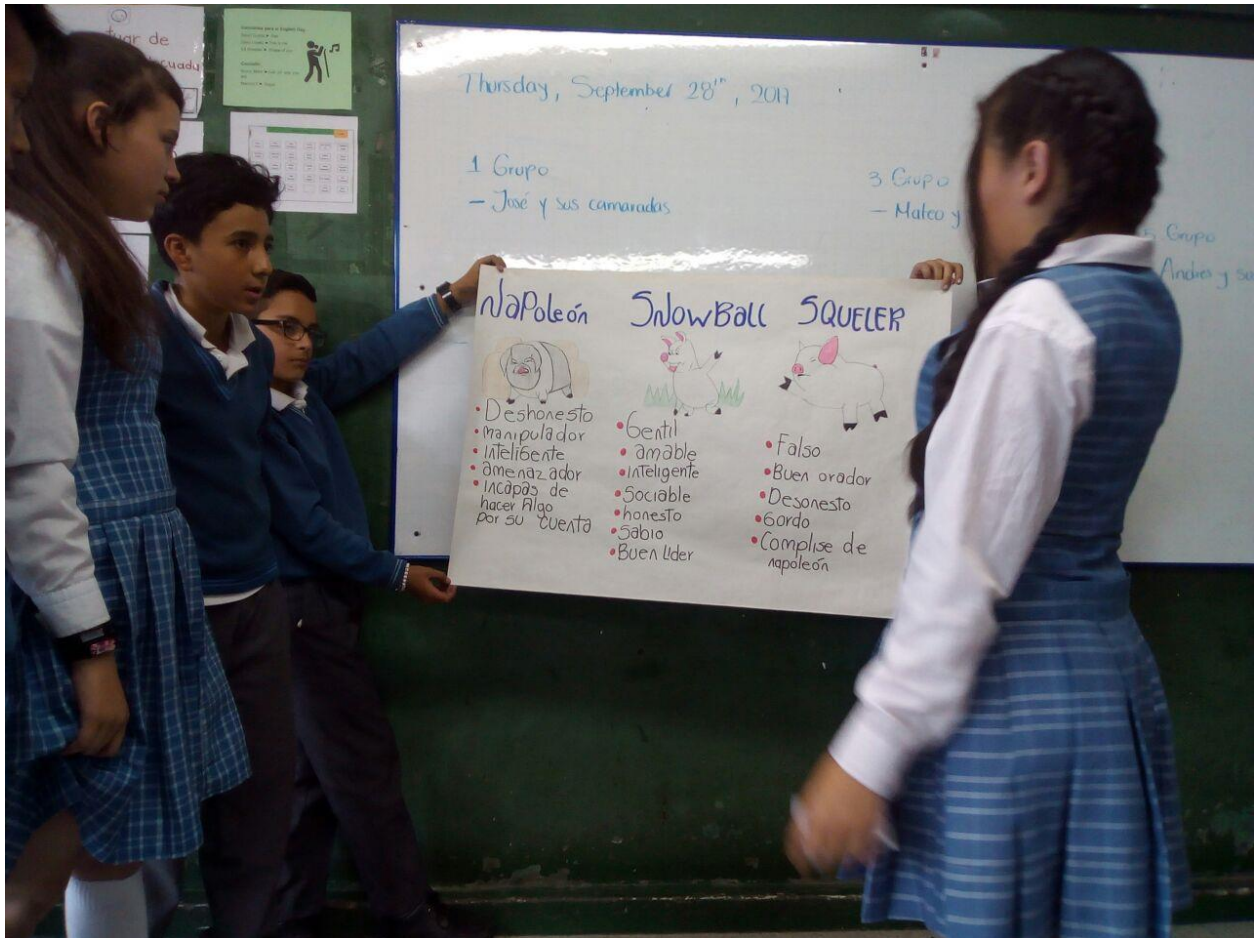
ANEXO L. Fotografías creación de diccionario didáctico

(Fotos autorizadas por los padres de familia, mediante consentimiento informado en el ANEXO C)



ANEXO M. Imagen presentación característica de un buen líder.

(Fotos autorizadas por los padres de familia, mediante consentimiento informado en el ANEXO C)



ANEXO N. Intención comunicativa del autor, momento 1 y 2. Nivel bajo EE12, medio EE07 y alto EE22

RESUMEN

Elabore un párrafo donde cuente cuál considera usted que es la intención del autor al escribir el libro. Además, si le ha parecido interesante la historia y ¿por qué?

Recuerde escribir con letra clara y con buena ortografía.

para que la gente lo vea y lo lea

Falta mejor nivel de comprensión

COMPRESIÓN DE LECTURA
"LA REBELIÓN EN LA GRANJA"
ESCRITURA

Elabore un párrafo donde cuente cuál considera usted que fue la intención del autor al escribir el libro. Además, si le pareció interesante el libro y ¿por qué?

Recuerde escribir con letra clara y buena ortografía.

El autor quería transmitir la importancia de todos los seres vivos, animales

RESUMEN

Elabore un párrafo donde cuente cuál considera usted que es la intención del autor al escribir el libro. Además, si le ha parecido interesante la historia y ¿por qué?

Recuerde escribir con letra clara y con buena ortografía.

Yo creo que quiere transmitir que el ser humano es muy malo con los animales, y debemos mejorar nuestra actitud. La verdad la historia es buena, es bueno ver como los animales también se equivocan y actúan, pelean, dialogan, opinan y sienten.

Buena Redacción.
Mejorar signos de puntuación.

ESCRITURA

Elabore un párrafo donde cuente cuál considera usted que fue la intención del autor al escribir el libro. Además, si le pareció interesante el libro y ¿por qué?

Recuerde escribir con letra clara y buena ortografía.

Yo creo que intenta expresar, que si uno toma el liderazgo, tiene que ser un buen líder. Respetar y no crecer más que los otros, además como en el libro termina con un final triste, significa que nunca a haber paz

Me gusta porque tiene que ver mucho con la vida real, con el tema de las guerras políticas etc

ANEXO O. Propuesta de Sostenibilidad de la Intervención Pedagógica

RECOMENDACIÓN	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TIEMPO	RECURSOS	SEGUIMIENTO
1. Trabajar libros que promuevan el pensamiento crítico.	<p>Leer el texto “Rebelión en la granja” del autor George Orwell.</p> <p>La lectura del texto se abordará a través del desarrollo de la unidad didáctica como estrategia metodológica dentro del plan de aula para grado sexto.</p> <p>Nota: el desarrollo de la propuesta didáctica es aplicable para cualquier texto literario.</p>	Docentes del área de español.	Tercer periodo académico.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto “Rebelión en la granja” • Televisor • Recursos visuales • Colchonetas • Marcadores para papel. • Folder 	El seguimiento del trabajo realizado se llevará a cabo desde el área de humanidades, mediante una jornada pedagógica donde los estudiantes socializaran sus álbumes comparativos elaborados durante el tercer periodo.
2. Aplicar instrumentos de evaluación y autoevaluación.	<p>Crear matrices y rúbricas de evaluación que permitan a los estudiantes reflexionar frente a su proceso de aprendizaje en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de interacción desde el trabajo en equipo. • Proceso y desarrollo en las etapas de producción textual, dando prioridad a la fase de revisión. 	Todos los docentes.	Todo el año escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Computador • Impresora • Fotocopiadora 	Coordinador académico y docentes del área de humanidades.
3. Aplicar instrumentos de evaluación que permitan al docente cualificar los procesos de enseñanza en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.	<p>Crear matrices y rúbricas de evaluación que permitan diagnosticar e implantar estrategias de mejora en las prácticas de enseñanza de los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico</p>	Todos los docentes.	Todo el año escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Computador • Impresora • Fotocopiadora 	Coordinador académico y docentes del área de humanidades.

Fuente: Creación propia

Fuente: Creación propi