

**DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICA, A PARTIR DE LA TEORÍA DE STELLA SERRANO: «UNA PROPUESTA PARA LA REFLEXIÓN Y LA PRÁCTICA», APLICADA EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO Y ONCE GRADO DEL COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ.**

**JAVIER ALFONSO CAMARGO CRUZ**  
**Docente en formación**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN**  
**PAMPLONA**  
**2018**

**DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICA, A PARTIR DE LA TEORÍA DE STELLA SERRANO: «UNA PROPUESTA PARA LA REFLEXIÓN Y LA PRÁCTICA», APLICADA EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO Y ONCE GRADO DEL COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ.**

**JAVIER ALFONSO CAMARGO CRUZ**

**Trabajo de grado como requisito para optar al título de Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación**

**Directo de Trabajo de grado**

**Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN**

**PAMPLONA**

**2018**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Firma del Director de trabajo de grado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Pamplona, \_\_\_\_ de junio de 2018.**

## DEDICATORIA

*A mis queridos padres por el apoyo y motivación constante, —no solo durante el trabajo de grado—; sino conforme al arduo transitar de mi formación profesional. Los consejos y sabias palabras hoy cobran una vigencia memorable y despliegan la luz que cobija todo mi ser como un docente más de aquellos cuya chispa de disciplina y amor por el área del Lenguaje les ha llevado a reconstruir el albor perenne de una Colombia lúcida e imponente con su lumbre soñadora, auspiciada por la transformación educativa, a partir de la dinamización, innovación, recursividad, interacción e investigación.*

*A Ustedes —de corazón— Dios les bendiga.*

*A la Fundación Bancolombia por creer en mí y depositar ese granito de confianza al proveerme la Beca que se constituyó como un gran aliciente para cursar los estudios durante los cinco años de pregrado. Siempre mantuve la convicción y procuré obrar bajo el lema instaurado en el contrato de aplicación. «Le estamos poniendo el alma ».*

## AGRADECIMIENTOS

*En primera instancia al Creador, quien me ha regalado la vida, y en especial; las oportunidades para crecer y mejorar sin desfallecer un instante.*

*A mi familia por el apoyo constante, porque aunque la distancia era considerable; — siempre hubo motivación y excelentes consejos.*

*A la Universidad de Pamplona —excelente casa de estudios que hoy me permite cumplir un sueño—, y hago especial mención a los docentes de Lengua Castellana, porque contribuyeron en pro de mi quehacer como reconstructor del tejido social e instaurador de paz y desarrollo a través del uso acertado de la palabra. —Sin ustedes no hubiese sido posible vislumbrar entre las auroras del día y sobre el espejo del cielo el color de la graduación—.*

*A mi Director de Práctica Profesional, Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño, por su disposición, entusiasmo y compromiso durante todo el proceso. Sus sabios consejos encendieron la lumbre de mi camino como docente de Lenguaje en escenarios reales como lo son las aulas.*

*A las docentes Damaris Stella Herrera Acosta y Carmen Gertrudis Parada, porque fueron mi guía durante estos, que son mis primeros pinitos como docente.*

*A la Institución Educativa Colegio Provincial San José, sede Principal, por abrirme las puertas, a los estudiantes de 8° y 11°, quienes trabajaron incansablemente bajo mis orientaciones en pro de abordar y ejercitar las competencias de lectura y producción de texto crítico y argumentativo en cada una de las sesiones académicas.*

*A mis compañeros de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación por sus gratos recuerdos y anécdotas, las cuales quedarán grabadas con tinta indeleble en mi memoria, pero, especialmente por la amistad que se cultivó durante cinco años de esfuerzo constante.*

## **PRESENTACIÓN**

La presente investigación se enmarca en cuatro capítulos, el primero de ellos condensa un constructo introductorio en el cual se hace hincapié a la formulación del problema, precedido de una breve descripción, los objetivos; el general y los específicos, la justificación, delimitación, el nivel de impacto alcanzado y finalmente una mención general de los resultados obtenidos.

Entre tanto, el segundo capítulo comprende el marco teórico, antecedentes, fundamentos pedagógicos, el paradigma, el enfoque y el modelo, toda vez que la ejecución de esta investigación tuvo lugar dentro de un ambiente enseñanza-aprendizaje. De igual modo condensa la teoría predilecta del autor cuyas concepciones sentaron las bases para este proyecto.

El tercer capítulo comprende la metodología, que condensa el tipo de investigación, el enfoque, el marco contextual, la población objeto, el método de investigación, la técnica de investigación, las etapas de investigación, la etapa de documentación y de diseño de la propuesta, así como la ejecución y recolección de datos.

Por último, el cuarto capítulo condensa la descripción de la etapa de la evaluación, la comparación de los resultados de las pruebas inicial y final, el análisis de datos, el abordaje de las entrevistas, las categorizaciones de los resultados, la triangulación de datos, los hallazgos, las conclusiones, y naturalmente las fuentes crediticias tanto bibliográficas como cibergráficas.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b> _____	IV
<b>AGRADECIMIENTOS</b> _____	V
<b>PRESENTACIÓN</b> _____	VI
<b>TABLA DE GRÁFICOS E IMÁGENES</b> _____	XI
<b>CAPÍTULO UNO</b> _____	15
<b>PROBLEMA</b> _____	15
<b>CAPÍTULO DOS</b> _____	25
<b>MARCO TEÓRICO</b> _____	25
2.1. ANTECEDENTES-ESTADO DEL ARTE _____	25
2.1.1 Antecedente Nacional _____	25
2.1.2 Antecedente regional _____	27
2.1.3 Antecedente local _____	29
2.2 PALABRAS CLAVE _____	32
2.3 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS GENERALES _____	32
2.3.1 Paradigma pedagógico _____	32
2.3.2 Enfoque pedagógico- aprendizaje significativo. _____	35
2.3.3 Lineamientos curriculares y otras preceptivas. _____	36
2.4 TEORÍA Y AUTOR ESPECÍFICO DEL MODELO DIDÁCTICO _____	41
2.4. 1 El marco teórico del modelo didáctico base de la propuesta _____	41
¿Por qué enseñar lenguaje? _____	45
2. 4. 2 Diseño del modelo y descripción discursiva de sus elementos y su teoría descriptiva. _____	65
<b>CAPITULO TRES</b> _____	82
<b>METODOLOGÍA</b> _____	82
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN (PARADIGMA CUALITATIVO) _____	82
3. 2 ENFOQUE HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO _____	84
3.3 MARCO CONTEXTUAL _____	85

3.3.1 contexto socioeconómico y cultural regional-local _____	85
3.3.2 contexto institucional _____	88
3.3.3 Población objeto _____	89
3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN _____	93
3.5 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN _____	93
3.5.1 Diario de campo _____	94
3.5.2 Entrevista _____	95
3.5.3 Examen: evaluación —diagnóstica y final. _____	96
3.6 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN _____	96
3.6.1 etapa de documentación _____	96
3.6.2 Etapa de diseño de la propuesta pedagógica _____	97
3.6.3 Etapa de intervención _____	98
3.6.4 Etapa de recogida de datos _____	103
3.6.5 Observación participante y aplicación de instrumentos de recogida de datos _____	105
<b>CAPÍTULO CUATRO</b> _____	107
<b>INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN SOBRE LA PROPUESTA</b> _____	107
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN _____	107
4.2 EXÁMENES DE PRUEBA INICIAL Y FINAL _____	108
4.3 ESTUDIO COMPARATIVO DE RESULTADOS DE PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL Y FINAL. CUADROS COMPARATIVOS _____	109
4.4 ANÁLISIS DE DATOS _____	144
4.4.1 Cuadro n°1- diario de campo _____	145
4.4.2 cuadro n° descripción y análisis de las entrevistas _____	148
4.4.2 Cuadro comparativo _____	151
4.4.3 CUADRO N°3 Identificación de categorías _____	180
TRIANGULACION DE INFORMACIÓN _____	189
4.4.4 Estudio comparado de prueba inicial y final _____	189
4.4.5 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría, paradigma enfoque y modelo pedagógico _____	189
4.4.6 Estudio comparado de la entrevista de 8 preguntas sobre resultados entre categoría resultados de pruebas y diario de campo _____	190

4.4.7 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría y paradigma enfoque y modelo pedagógico y resultados de pruebas y diario de campo. _____	191
4.4.8 Hallazgos _____	192
Tras la aplicación de esta investigación es posibles puntualizar los siguientes hallazgos. __	192
4.4.9 Evaluación de resultados y hallazgos _____	194
<b>4.5 RESULTADOS Y HALLAZGOS _____</b>	<b>194</b>
4.5.1 Primera categoría: Interacción integral de la institución educativa. _____	194
4.5.2 Categoría 2 _____	197
4.5.3 Tercera categoría- Interacción grupal y dominio de tiempo académico. _____	199
4.5.4 Cuarta categoría- Pedagogía y didáctica en el aula. _____	201
4.5.5 Quinta categoría- Metodología y recursos académicos. _____	202
4.5.6 Sexta categoría- Evaluación constructivista. _____	204
4.5.7 Séptima categoría- Nivel de aceptación. _____	205
4.5. 8- Octava categoría- Proyecciones de mejoramiento: _____	206
4.5.9. Categoría- Desarrollo de lectura y producción de texto crítico _____	209
4.5.10 categoría- Texto crítico y argumentativo. _____	210
4.5.11 categoría- Prácticas impuestas _____	212
4.5.12 categoría- Documentación referida a la teoría de Stella Serrano _____	213
4.5.13 categoría- Nivel de favorabilidad y significación _____	215
<b>6. RESULTADOS Y HALLAZGOS GENERALES _____</b>	<b>217</b>
<b>7. CONCLUSIONES _____</b>	<b>219</b>
<b>8. REFERENCIAS _____</b>	<b>221</b>
8.1 BIBLIOGRAFÍA _____	221
8.2 CIBERGRAFÍA _____	222

**ÍNDICE DE TABLAS**

<i>Tabla 1</i>	<i>Modelo pedagógico-didáctico</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 2</i>	<i>Detalles de la Población objeto</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 3.</i>	<i>Horario de clases</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 4.</i>	<i>Estudios comparativos</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 5.</i>	<i>Diario de Campo</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 6.</i>	<i>Descripción y análisis de las entrevistas</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 7.</i>	<i>Identificación de las categorías</i>	<i>180</i>

**TABLA DE GRÁFICAS E IMÁGENES**

<i>Figura 1</i>	<i>Esquema de Lectura crítica</i>	61
<i>Figura 2</i>	<i>Primera categoría</i>	197
<i>Figura 3.</i>	<i>Segunda categoría</i>	199
<i>Figura 4.</i>	<i>Tercera categoría.</i>	202
<i>Figura 5.</i>	<i>Cuarta categoría.</i>	205
<i>Figura 6.</i>	<i>Quinta categoría.</i>	206
<i>Figura 7.</i>	<i>Sexta categoría.</i>	207
<i>Figura 8.</i>	<i>Séptima categoría.</i>	206
<i>Figura 9.</i>	<i>Octava categoría.</i>	207
<i>Figura 10.</i>	<i>Integración de las categorías.</i>	208
<i>Figura 11.</i>	<i>Primera categoría.</i>	210
<i>Figura 12.</i>	<i>Segunda categoría</i>	211
<i>Figura 13.</i>	<i>Tercera categoría.</i>	213
<i>Figura 14.</i>	<i>Cuarta categoría</i>	214
<i>Figura 15.</i>	<i>Quinta categoría.</i>	215
<i>Figura 16.</i>	<i>Integración de las categoría</i>	216

**ANEXOS**

- Anexo 1. \_\_\_\_\_ *Informe de Observación Institucional*
- Anexo 2. \_\_\_\_\_ *Prueba Diagnóstica inicial y final*
- Anexo 3. \_\_\_\_\_ *Estudio de la Prueba Diagnóstica inicial y final*
- Anexo 4. \_\_\_\_\_ *Análisis DOFA*
- Anexo 5. \_\_\_\_\_ *Plan de Mejoramiento*
- Anexo 6. \_\_\_\_\_ *Diseños curriculares de área-Plan de área*
- Anexo 7. \_\_\_\_\_ *Informe Etapa II. Propuesta Pedagógica*
- Anexo 8. \_\_\_\_\_ *Proyecto de aula por grados*
- Anexo 9. \_\_\_\_\_ *Informe Etapa III –ejecución planes Didácticos*
- Anexo 10. \_\_\_\_\_ *Cartilla Diseño Pedagógico*
- Anexo 11. \_\_\_\_\_ *Portafolio del estudiante*
- Anexo 12. \_\_\_\_\_ *Informe de actividades de acompañamiento Pedagógico*
- Anexo 13. \_\_\_\_\_ *Diseño e instrumento-Examen Prueba final*
- Anexo 14. \_\_\_\_\_ *Análisis de la Prueba final*
- Anexo 15. \_\_\_\_\_ *Estudio comparativo de las Pruebas –Diagnostica y final*
- Anexo 16. \_\_\_\_\_ *Evidencias de aula y procesos de aprendizaje*
- Anexo 17. \_\_\_\_\_ *Ponencia Producto de la Investigación*
- Anexo 18. \_\_\_\_\_ *Documentos audiovisuales-entrevistas*
- Anexo 19. \_\_\_\_\_ *Documentos transcripción de entrevistas*
- Anexo 20. \_\_\_\_\_ *Documento tabla de estudio de las entrevistas*
- Anexo 21. \_\_\_\_\_ *Documento formato Diario de Campo*
- Anexo 22. \_\_\_\_\_ *Diapositivas para sustentación-trabajo de grado*
- Anexo 23. \_\_\_\_\_ *Fotos-evidencias*
- Anexo 24. \_\_\_\_\_ *Documentos de actividades intrainstitucionales*

**DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICA, A PARTIR DE LA TEORÍA DE STELLA SERRANO: «UNA PROPUESTA PARA LA REFLEXIÓN Y LA PRÁCTICA», APLICADA EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO Y ONCE GRADO DEL COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ.**

Por: Javier Alfonso Camargo Cruz

javier.acamargoc2014@gmail.com

Universidad de Pamplona

Línea de investigación: pedagogía y didáctica de la lengua castellana.

**Resumen:** Esta investigación tuvo por objeto describir los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José. En este orden de ideas se formuló el problema, se describió, se planteó el objetivo general y los específicos, el primero estuvo relacionado con la descripción del desarrollo de los modos, mientras que los segundos hicieron referencia en su orden, a la identificación, categorización, y explicación sobre cómo fue el desarrollo de los mismos. Seguidamente se hizo la justificación, delimitación e impacto. A nivel teórico la investigación tuvo como referencia los postulados de un antecedente nacional, regional y local, así mismo, teoría de orden pedagógico y didáctico, directrices del Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, y naturalmente la teoría de la autora elegida, Stella Serrano. El tipo de Investigación fue cualitativa, el enfoque hermenéutico interpretativo, el método: Observación participante, mientras que las técnicas de investigación giraron en torno a una prueba diagnóstica y una prueba final, una entrevista semiestructurada, de profundidad, y un diario de campo. La investigación se llevó a cabo durante 13 semanas, y de estas, un total de ocho fueron tomadas para realizar las clases, precedidas bajo un paradigma, un enfoque y un modelo, este último se hizo a partir de las fundamentos teóricos de la autora mencionada renglones arriba.

Palabras clave: Investigación, Lectura crítica, escritura, reflexión, práctica.

Por: Javier Alfonso Camargo Cruz

javier.acamargoc2014@gmail.com

Universidad de Pamplona

Línea de investigación: pedagogía y didáctica de la lengua castellana.

**Abstract:** This investigation intended to describe to the ways of development of the reading competitions and critical writing, from the theory of mountain Stella: “a proposal for the reflection and the practice”, applied in the eleven and eighth students’ degree of the provincial school San Jose. In this order of ideas the problem was formulated, described, considered the general mission and the specific ones, first was related to the description of the development of the ways, whereas the seconds made reference in their order to the identification, categorization, and explanation on how it was the development of such. Next it was made the justification, boundary and impact. At theoretical level the investigation had like reference the postulates of a national, regional and local antecedent, also, theory of pedagogical and didactic order, directives of the Ministry of National Education, Lineaments Curricular, Standard Basic of Competitions, Basic Rights of Learning, and naturally the theory of the chosen author, Mountain Stella. The type of Investigation was qualitative, the interpretative hermeneutic approach, the method: Participant observation, whereas the investigation techniques turned around a test diagnoses and a final test, a semi-structured interview, of depth, and a field newspaper. The investigation was carried out during 13 weeks, and from these, a total of eight was taken to make the classes, preceded under a paradigm, an approach and a model, this last one was above made from the theoretical foundations of the mentioned author lines.

Key words: Investigation, critical Reading, writing, reflection, practice.

Key words: Research, critical literacy, argumentation, praxis, reflection.

## CAPÍTULO UNO

### PROBLEMA

Esta investigación centró sus estudios con base en el título: Descripción de los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella Serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio Provincial san José.

Serrano es una investigadora venezolana y dentro sus postulados teóricos plantea que es de vital importancia promover la lectura crítica y producción de textos argumentativos en la población juvenil a partir de una lectura lineal e inferencial hasta llegar a lo crítico intertextual que se constituye como lo ideal, —y donde además se explote una fuerza de conjetura—; sin embargo, para que esto se dé, es preciso saber que «los jóvenes desarrollan competencias de diversa índole, pero no todos lo hacen igual, ni de manera simultánea » (Serrano, 2007). De acuerdo con la autora es posible acuñar que es necesario tener claridad sobre cuál es la población objeto, quién es, —hacer una contextualización— que se inste al fomento de la lectura crítica, porque es mediante esta que el sujeto logra diferenciar la barrera de lo que percibe ante lo que realmente le atañe conforme al avance de una lectura de líneas, entre líneas y detrás de líneas bajo una actitud beligerante. Son tan importantes los planteamientos de Serrano que se puede hacer intertexto con los postulados epistémicos de autores reconocidos como Daniel Cassany, quien se refiere a la lectura crítica como: «es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad » Cassany citado por (Rios, 2014). De acuerdo con el autor, es mediante la lectura crítica que el sujeto se hace autónomo y emite su propia voz.

Ahora bien, desde un punto de vista metodológico, esta investigación se centró bajo un paradigma cualitativo, dado que abordó fenómenos sociales y conglomeró procedimientos como: observación directa, (Ver anexo 1, Informe de Observación Institucional), el diligenciamiento de diarios de campo, (Ver anexo 19, Documento Formato Diario de Campo), el trabajo de campo dentro de un contexto educativo, y además, fundamentó visualizaciones sobre la manera como se instauran las interacciones discursivas entre aprendices y docentes, o entre los mismos aprendices. Ahora, en la relación hallazgos-resultados se arribó a unos niveles óptimos de lectura y producción de texto crítico y argumentativo.

La investigación surgió a partir de la inminente necesidad de abordar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica y argumentativa, definidas por (Stella & Forero, 2007) como «Las capacidades para descifrar signos lingüísticos con propiedad y reflexión, así como para plantear con plena convicción y sentido crítico lo que se percibe más allá de las líneas». De acuerdo con las autoras, es posible acuñar que se trata de capacidades o habilidades con las que debe contar el individuo para desintegrar códigos lingüísticos, o para plasmarlos pero atendiendo a un buen sentido crítico y reflexivo. Así, con la lectura y producción de texto crítico y argumentativo se atiende en primera instancia no solo al nivel literal e inferencial, sino además; crítico-intertextual —competencias a moldear en niveles académicos— donde los aprendices ya empiezan a estructurar una maduración lingüística, como es el caso de la Básica y Media Vocacional, dictamen que en el colegio Provincial San José no se apreció gratamente, específicamente en los grados octavo y once, grupos que presentaron problemas en las competencias aludidas, sus niveles en las mismas fueron bajos, al punto que no correspondían a los grados en que se encontraban, a las edades, y, desde luego, a los procesos de pensamiento complejo que debían evidenciarse conforme al nivel de madurez lingüística, definida por (Roselli, 2002) como «La fase en la cual el individuo vive un proceso de desarrollo cognitivo que le permite consolidar su pensamiento, y naturalmente su capacidad para fluir verbalmente haciendo pleno uso de razón, con plena conciencia de lo que se expresa (...)». De acuerdo con la autora, es posible aducir que la madurez lingüística está correlacionada con el proceso de pensamiento, en otras palabras, con la parte cognitiva, la estructuración y demás aspectos. Por ello es claro que los muchachos de octavo grado ya

empiezan a sumergirse en una maduración lingüística, mientras que aquellos que son del grado 11 al tener edades superiores, ya se encuentran en plena maduración lingüística.

Así, se proyectó esta investigación, la cual tuvo por objeto estudiar los problemas citados para determinar cómo se enseña y cómo aprende el estudiante a la luz de la teoría de Stella Serrano, y conforme al estudio surgió un interrogante general:

¿Cómo describir los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José?

El interrogante general conllevó a formular otras preguntas, como las siguientes:

¿Cómo identificar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José?

¿Cómo categorizar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José?

¿Cómo explicar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José?

Así, con base en los anteriores interrogantes se formuló el siguiente objetivo general:

Describir los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José

Y en consecuencia los objetivos específicos fueron:

Identificar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José.

Categorizar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José.

Explicar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José.

Lo anterior se hizo necesario debido a que en la Institución educativa colegio Provincial San José, específicamente en los grados octavos y onces, se aplicó una prueba diagnóstica relativa al área de Lenguaje, (Ver anexo 2 Prueba Diagnóstica Inicial), lo cual permitió hacer un juicio de valor por competencias, y para colmos, los resultados no fueron óptimos en relación a lectura y producción de texto crítico y argumentativo. Así, se vio comprometida la comprensión textual, hubo problemas de literacidad, lectura inferencial y crítica e intertextual —y eso que los ítems giraron en torno al contenido de un ensayo cuya extensión ni siquiera superaba una cuartilla.

En realidad no era justo que los adolescentes presentaran bajo rendimiento en las competencias aludidas renglones arriba, y que en efecto detesten la lectura, máxime cuando esta es la piedra angular de la sociedad, la verdad es que todo ello es corolario de una modernidad líquida donde la mayoría de los jóvenes desean hacer lo más fácil. No es posible que si se les pide que lean una obra, no dudan en bajar el resumen de la Internet —si les hace control de lectura, optan hacer copia— responden aspectos ajenos a las respuestas puntuales —en sus hogares no aprovechan el tiempo libre para leer y dejar en claro sus puntos de vista en relación el contenido abordado— no confieren una actitud beligerante mediante la cual descodifiquen el mundo a través de una lectura crítica, que en palabras de Stella Serrano (2007) la define como el conllevar a la redimensión, trasciende cuadros de vida y le confiere al sujeto la capacidad para reconstruir el significado, atendiendo a las intenciones e ideologías

implícitas en los discursos, el acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. —Pero lamentablemente para gran parte de la cultura de masas la lectura es una actividad inminentemente tediosa —sin fundamentación— y es un paradigma que trasciende a la estructura mental de los estudiantes adscritos a los grados citados, quienes en primera instancia no mostraban iniciativa propia para ir a la biblioteca —si iban era porque habían sido condicionados— ¡hagan la siguiente actividad!— vayan y lean la siguiente obra y consultan las bibliografías de los siguientes referentes teóricos... —Es para la próxima clase y será calificable, muchachos—. Ahí sí van deprisa a hacer la actividad asignada —ellos ante la lectura son en su gran mayoría, negligentes —pero no se les pide que chateen, twitteen, o estén pendientes de los estados de Whatsaap o Instagram que ahí sí no hay que condicionarlos —ellos solitos se sumergen ese mundo que los vuelve apáticos y poco sociables cuando de hablar al público se trata —De hecho, ni saludan—. Y así, ¿cuándo habrá pensamiento crítico y crítico e intertextual? ¿Cuál es el verdadero rigor del pensamiento crítico del joven colombiano? De otro lado, las competencias de lectura y producción textual son pilares para alimentar las competencias ciudadanas, dado que en la actualidad el ser humano; y en especial los jóvenes, deben formarse como personas capaces de convivir con los demás, y aprender a resolver problemas de manera asertiva.

Ahora, una de las mayores insistencias es que los aprendices se formen integralmente en aula, de ahí la importancia de elevar los niveles de lectura y producción de texto crítico y argumentativo, porque es en pro de quienes se forman para gobernar el mundo del mañana, ¡una realidad bastante seria!, ¿verdad? Y ello no es posible sin un buen nivel de lectura y escritura crítica y argumentativa, porque de ahí se sientan las bases para establecer una comunicación asertiva —los jóvenes de hoy son los llamados a exponer un dominio en sus discursos que los catapulte como verdaderos líderes del siglo XXI, —lo propio de la interacción discursiva.

Así, en respuesta a las anteriores circunstancias se abordó la competencia de lectura y producción de texto crítico y argumentativo partiendo desde el uso de las tecnologías como

herramientas que están a la vanguardia de la población actual como los celulares A iPhone, Smartphone entre otros dispositivos que permiten la lectura y producción de textos críticos y argumentativos de manera digital, y con la posibilidad de ser empleados en cualquier momento y espacio del globo terráqueo —de esta manera se le da a entender a los aprendices que tienen la tecnología a su favor —que la usen correctamente —que la aprovechen, ¡por favor!— La tecnología se constituye como un gran aliciente para mejorar las relaciones sociales en términos de desarrollo dentro del marco educativo —herramientas que tienen en la comodidad de sus hogares y que al ser dispositivos electrónicos son portados de manera constante tal como sucede con los documentos personales, por lo cual es factible acceder a los textos en cualquier momento —de cada lectura que se hace, algo se aprende— Por ejemplo, vocabulario nuevo que permite enriquecer el discurso—los aprendices abren su cerebro, toman conciencia de que leer no es una imposición sino una opción inmejorable para enriquecer el maravilloso mundo del saber, lo dijo Albert Einstein, una lumbrera del conocimiento, quien seguramente aprovechó el tiempo y leyó cientos de libros. La otra manera de conocer es viajando, pero implica disponibilidad tanto de tiempo como de dinero, además del peligro que se corre fuera de casa, por eso desde el aula, o del mismo hogar, en un mismo día se puede leer artículos sobre Asia o Europa, literalmente se viaja en cuestión de segundos y se conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza, evalúa, generaliza y transfiere cuadros reales de vida —se absorben realidades: Así, el aprendiz toma conciencia y dice ¡es cierto!, «tengo un Smartphone, tengo cómo bajar un PDF y leer sobre lo que desee ».

**Es necesario interpretar y descubrir las intenciones e ideologías que subyacen en los diversos textos publicitarios y en la información que llega en otros productos culturales; redimensionar las capacidades digitales para el empleo de imagen y multimedia y las que se emplean en el manejo de sistemas de información global como el Internet, que desafían nuestras percepciones de la realidad, en el contexto local, nacional y mundial. (Serrano, 2007, pág., 60).**

Ello le permite a la persona elegir, preguntarse, ¿cuál es el tema que más le gusta? Tras la lectura, el sujeto se recrea, puede dar solución a interrogantes, se vuelve más crítico, aumenta su acervo cultural (conoce épocas, mundos), hasta enriquece el vocabulario, por lo cual puede establecer cada vez más, discursos con mayor peso —centrados, con más poderío argumentativo—, es la magia de las letras que muchos desconocen o ignoran —no saben todo

lo que pierden, máxime cuando el mundo cada vez es más pequeño, porque los efectos de la tecnología y la industrialización han hecho que las distancias se acorten y que para poder ingresar al mundo laboral se debe ser cada vez más competente —implica lo transversal, la interdisciplinariedad. Tener en cuenta lo anterior conlleva al beneficio de múltiples campos que atañen a la educación como vehículo conductor para hacer que los aprendices de hoy sean los excelentes gobernantes del mañana, y puedan vislumbrar mayores competencias para afrontar las exigencias del mercado laboral del actual siglo XXI.

Ahora bien, esta investigación se llevó a cabo durante 13 semanas, cinco de ellas dedicadas para protocolos de observación e inducción a las aulas de clase, (Ver Informe 1, Informe de Observación Institucional), y las ocho restantes surtieron efectos para realizar sesiones académicas constatadas bajo un paradigma, un enfoque y un modelo, este último partió desde la teoría de Stella Serrano. (Ver anexo 6, Informe Etapa II Propuesta Pedagógica) Las clases se hicieron con base en las temáticas que propone el (M.E.N, 2006) por grados, niveles y ciclos, preceptivas convencionales dentro del marco de la educación colombiana. Aquí se recalca que dentro del abordaje de cada tema se tuvo en cuenta las competencias aludidas renglones arriba.

Tras finalizar las ocho semanas se analizó tanto la prueba diagnóstica como la prueba final, (Ver anexo 2 Prueba Diagnóstica inicial y final), y se pudo constatar que hubo resultados satisfactorios en relación a comprensión e interpretación textual así como en lo referente a producción de textos críticos y argumentativos —que fueron los temas en los que más hubo problemas según los resultados de la prueba diagnóstica—. Del mismo modo se pudo aseverar que también hubo mejoras significativas en relación a los ejes de Literatura y Ética de la Comunicación, por ejemplo.

Ahora bien, el eje en el cual los aprendices presentaron mayores desaciertos fue en Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos; sin embargo; esta puntualización no representó mayor repercusión toda vez que los resultados evidenciaron un nivel de mejoría en relación lo que arrojó la prueba diagnóstica. Entrando en detalles, el estudio comparativo (Ver anexo 3. Estudio de la Prueba Diagnóstica Inicial y Final), indica que en el grado 8° el

número de estudiantes que perdieron en la prueba inicial fue considerable, mientras que en la prueba final los aciertos fueron una constante, y en el grado 11 no fue la excepción, los jóvenes que perdieron en la primera prueba conglomeraron un grueso del aula, circunstancia que se redujo en los resultados de la prueba final, al punto que solo perdió un estudiante.

El impacto positivo de esta investigación radicó en hacer una contextualización desde un principio, así; se puntualizó que a los aprendices no les gustaba leer, de hecho, hubo muchos que adujeron en primera instancia apatía a la lectura, y que por eso la materia de español — como ellos llamaban—, nos era de las predilectas, porque implicaba leer mucho, pero, luego de cumplirse las primeras semanas de investigación se notó que les empezó a gustar el curso, y fue porque se empezaron a motivarse luego de que las primeras lecturas enmarcaron temas de suspenso, de horror, de misterio, es decir, temas enigmáticos, como por ejemplo, el cuento «Espantos de marzo» cuya autoría obedece al docente practicante, quien lideró esta investigación.

Los poemas líricos también fueron un gran aliciente para encaminar a los estudiantes por las lecturas, para este caso el docente practicante abordó las clases con base en composiciones de su obra «Azul de ensueño», así; poemas como «El rostro de la primavera», o “Gotas azules”, les encantó a la mayoría de los aprendices, sobre todo al género femenino, que empezó a encaminarse por las letras, y llegaban a la siguiente sesión académica diciendo que habían leído poemas de Gustavo Adolfo Becker, por ejemplo. De otro lado, los aprendices aducían que en español los profesores son generalmente amargados, que asignan muchas lecturas, las cuales en reiteradas ocasiones contienen cuantiosas palabras desconocidas, y que los libros por leer, por lo general, carecen de imágenes coloridas, lo cual los hace poco llamativos, además, suele haber casos en que la letra es muy pequeña y el tipo de la misma es tan repelente que no permite un nivel de familiarización, y para colmos es probable que el tema central no inspire mayor interés, o que inste a hacer la lectura (a esto se le llamó durante esta investigación carencia de factor motivacional) Así, todo lo expuesto cohíbe y obliga al joven a cumplir con un requisito inminentemente impuesto, lo cual entra en choque y/o influye en la manera como aprende el estudiante de secundaria dentro del marco de la educación colombiana. En este orden de ideas el docente practicante e investigador tuvo en cuenta cada uno de los

criterios citados y propuso romper innovar —en aras de dicotomizar tal paradigma de la estructura mental de los estudiantes.

Por lo anterior se tuvo en cuenta fomentar la motivación, si hay motivación, hay atención, si hay atención, hay disciplina, si hay disciplina, hay rendimiento académico, y donde haya rendimiento académico siempre habrá competencia, que es lo que se debe buscar y alcanzar, (Registro de datos, Diario de Campo, 2018) «Fui a 801, de costumbre, el saludo, la oración, la frase formativa, la contextualización. En esta clase noté que la motivación era muy importante, para que los estudiantes se mantengan con la curiosidad y concentración requerida». Es necesario elegir temas que a los estudiantes les guste, es decir, que sean de interés general, por eso los contenidos de suspenso fueron muy llamativos, por ejemplo, en el caso del cuento «Espantos de marzo» la trama central relata que varios espíritus se dan cita en un cementerio a las 3:00 a.m con el propósito de buscar un lugar para darle cristiana sepultura a una pequeña que los acompaña, quien también está en condición de espectro. Al inicio del cuento se narra la trama y los factores de ultratumba, la secuencia de las ideas hace que el lector imagine ideas, las proyecte y recree mundos que muchas veces no lo ha visto ni por televisión, o las mismas redes sociales, he ahí el gusto por saber todos los detalles de la narración, y en general de temas enigmáticos. Es de aclarar que los temas que se trabajaron en clase fueron con base en las disposiciones de los Derechos Básicos de aprendizaje, y para iniciar con temas de suspenso primó el ingenio, agudeza y la creatividad del docente practicante para que cada tema no resultara incoherente, al fin y al cabo, la investigación radicó en las competencias, no en los temas. A continuación un fragmento de las obras que cobraron éxito en esta investigación al principio de esta investigación, factor motivacional para posteriormente arribar a la lectura y producción de textos críticos y argumentativos.

Abril se vestirá de primavera  
Soñará el crepúsculo en su tierno letargo  
Con la mirada penetrante de las camelias  
Y se adornará el azul horizonte de

—Rojos lirios y de gardenias—  
Abrirán sus pupilas los retoños,  
Cuyos capullos, en vida dieron pena  
Y danzarán las «mariposas amarillas»  
Bajo la lumbre del alba  
Disuelta en suaves gasas de seda  
Sonreirá en arco iris entre el espejo de una nube plateada (...)

Fragmento del poemario «Azul de ensueños» (Camargo, Poemario "Azul de ensueños.", 2018)

## **CAPÍTULO DOS**

### **MARCO TEÓRICO**

#### 2.1. ANTECEDENTES-ESTADO DEL ARTE

##### 2.1.1 Antecedente Nacional:

Como antecedente internacional se tuvo en cuenta la investigación titulada: “Aproximación a la lectura crítica en el contexto de la red social Facebook en estudiantes de 9º grado de los colegios: Gimnasio Campestre Santa Sofía y el Instituto Colombo Sueco”, cuyos autores son: Carmen Rosa Ávila Riaño, Blanca Margarita Giral Rojas, Yenth Érica Sánchez Rodríguez, y data desde el año 2016. El objetivo general de la misma fue: “Explorar habilidades de lectura crítica en imágenes, utilizando la red social Facebook como espacio de interacción pedagógica en estudiantes de grado noveno de las instituciones Gimnasio campestre Santa Sofía y el instituto Técnico Colombo sueco”. La pregunta problema fue ¿existe alguna posibilidad de aprovechar las redes sociales en la formación de lectores más cualificados?

La investigación se enfocó en la lectura crítica de imágenes mediante el uso de la red social Facebook, en este sentido, es significativo tener en cuenta que: « [...] para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en diversas actividades de lectura y escritura, con interlocutores y ámbitos de interacción diversos » (Camps, 2003, pág. 30). Citado por (Giraldo, 2013) Es por esto que al referenciar procesos de lectura crítica en imágenes desde la red social Facebook, se parte desde el hecho de que las imágenes que allí se anuncian, reflejan contextos, problemáticas e ideologías que los diversos usuarios dan a conocer en los grupos o naturalmente con sus amigos.

Por su alcance, esta investigación fue de carácter exploratorio, combinó fuentes documentales en la construcción teórica, además de trabajo de campo, el enfoque fue cualitativo, dado que permitió el análisis y descripción de las características y cualidades tanto de las poblaciones objeto como de los conocimientos, teorías e ideas, para abarcar una parte

de la realidad, descubrir y afinar concepciones a través la reflexión y la interpretación de datos con carácter no numérico. El diseño atañe a un estudio de caso, porque investigó cómo las habilidades de lectura crítica en imágenes, en una población concreta-aprendices de grado noveno de las instituciones Gimnasio campestre Santa Sofía y el instituto Técnico Colombo sueco. Analizó la información conseguida a través de entrevistas.

La investigación se proyectó mediante los siguientes pasos: Revisión documental previa para la identificación de conceptos, estado del arte y antecedentes teóricos y conceptuales, definición de preguntas de investigación, selección de la población objeto de intervención, observación de la población objeto para identificar preferencias en la información que comparten en el entorno de la red social Facebook, revisión documental, en búsqueda de referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, diseño e implementación de entrevistas para identificación de conceptos útiles en la secuencia didáctica, aplicación de las entrevistas, tabulación de los datos e identificación de categorías emergentes, diseño e implementación de la secuencia didáctica, recolección e interpretación de resultados de la intervención, contraste de datos recolectados, análisis y publicación de resultados.

Ahora, en cuanto a los resultados quedó demostrado que, aunque en los estudiantes de los dos colegios tuvieron nociones respecto a lo que es lectura crítica, existen diferencias en la capacidad argumentativa de unos y otros, pues algunos dieron respuestas cortas y cortantes, mientras que otros respondieron acudiendo a ejemplos desde sus contextos.

La mayoría de los aprendices presentaron una opinión argumentada desde la lectura de la imagen, dieron su opinión respecto a lo que veían. Sumado a que ellos lograron identificar el contexto y también expresaron su punto de vista frente a cada imagen, presentaron su posición con la producción de un discurso argumentado a partir del contraste del contexto de la imagen con su propia realidad.

La mayoría de los aprendices comprendieron el uso de la red social Facebook en la intervención, así como la intencionalidad de la lectura de la imagen y a partir de allí

especificaron su punto de vista. E igualmente dejaron ver sus posturas en los comentarios que realizaron desde sus valores y creencias; tomaron una postura personal frente a lo leído. La mayoría de los ellos identificó el contexto de habitación de los animales e identificó una problemática frente a este tema, con lo cual dejaron ver su capacidad de hacer una imagen del contexto y de ellos en este, así; buena parte de ellos entendió la situación y se expresaron con base en un ejercicio de pensamiento crítico.

### 2.1.2 Antecedente regional

Como antecedente regional se tuvo como referente a la investigación titulada “El desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado Llano Grande Girón/Santander”, cuyo autor es Diego Armando Aparicio Bernal, y data desde el año 2016. El objetivo general de la misma se lee así “Desarrollar las habilidades de lectura crítica en estudiantes del grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande al implementar una U.D sobre el concepto Reseña Crítica”. La pregunta problema fue ¿Cómo desarrollar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado del Colegio Integrado Llano Grande al implementar una U.D sobre el concepto Reseña Crítica?

La teoría del modelo metodológico propuesto de la investigación se relaciona con los postulados teóricos de Solé (2013), quien propone tres momentos a tener en cuenta para afrontar una lectura. Un primer momento que tiene que ver con establecer el propósito, seguidamente la elección de la lectura y por último lo que se espera de la misma. Un segundo momento tiene que ver cuando ya el lector inicia el proceso de descodificación lingüística, aquí juega un papel importante los conocimientos previos, la interacción entre el lector-autor, y el contexto social. Después, un tercer momento que tiene que ver con el concluir la lectura con la clarificación del contenido. La autora sostiene que es factible implementar estrategias para hacer las lecturas, con ello se pudo arribar a una lectura crítico-intertextual.

El primer nivel se subdivide en dos fases de lectura, las de nivel primario donde se encuentra la información ligada al texto de manera superficial, por ejemplo; cuando se lee un texto narrativo se referencian las descripciones (personajes, tiempo, lugar, ideas primarias...) Ahora bien, si se hace la lectura más en profundidad se llega al nivel 2 de lo inferencial, aquí ya se hace una comprensión textual. Solé (1994) afirma que luego de superar un primer nivel se asciende al segundo que ella denomina inferencial, aquí el lector ya se formula preguntas en relación al tema y plantea interrogantes. En este nivel el individuo extrae conclusiones.

Un tercer nivel de lectura que tiene que ver con la crítica, aquí el aprendiz, luego de haber hecho la lectura, se formula preguntas —reflexiona si es no verdad— confronta el mensaje con sus saberes con su acervo cultural, para luego exponer sus consideraciones. Hay una valoración, un juicio de valor en relación a la lectura.

En cuanto a la metodología propuesta se puntualiza que la investigación es descriptiva-cualitativa, mediante la cual se dejó en claro cómo se desarrollan las habilidades de lectura crítica, además de abordar posturas y comportamientos de los aprendices del grado décimo del colegio Integrado Llano Grande, Girón-Santander. La investigación se constituyó tuvo en su metodología la fase uno que se configuró tras establecerse la fundamentación teórica, a partir de ahí se seleccionó la temática para el diseño de la unidad didáctica. En la fase dos se diseñó la unidad didáctica, la cual se efectuó mediante cuatro secuencias didácticas que a su vez contenían la prueba inicial de ideas previas, los cuestionarios, talleres y tablas conceptuales que dieron pauta al desarrollo de la lectura crítica. En la fase tres se aplicó la unidad didáctica, y en la cuarta fase se hizo el análisis y triangulación de datos a partir de matrices, asimismo se elaboraron los resultados y las conclusiones del estudio.

Luego de analizar los resultados en cada categoría en lectura crítica se puntualizó que los aprendices lograron el desarrollo de los elementos básicos para la comprensión de textos con sentido crítico. Las categorías reflejaron cómo las actividades propuestas en la unidad didáctica conllevaron a que los estudiantes recocieran un derrotero, aquellas destrezas necesarias en el proceso que tiene que ver con la lectura crítica. Algunas de las actividades

contenían preguntas abiertas en las que se analizaron profundamente las respuestas dadas por los estudiantes y por otra parte se analizaron actividades en las que los aprendices tuvieron que recopilar la información básica por medio de mapas, lecturas y escritos propios.

Gracias al trabajo realizado en cada uno de los elementos abordados en lectura crítica, los estudiantes lograron desarrollar un pensamiento complejo y crítico, porque formularon hipótesis, analizaron un problema desde puntos de vista alternativos, plantearon nuevas preguntas, posibles soluciones, y planificaron. El proyecto de unidades didácticas creó contextos de aprendizaje diferentes al avivar el interés y estimulación de los aprendices. Los textos con sentido crítico que abordan temáticas actuales y relevantes para los aprendices les permitieron el desarrollo de habilidades en lectura crítica; entre las que se enfatizan el reconocer la idea principal e información básica. El desarrollo las habilidades en lectura crítica permitió que los aprendices desplegaran pensamientos con autonomía y criterio propio ante los diferentes contextos cotidianos. Realmente es intrínseco que se dé continuidad a los procesos investigativos que conlleven al desarrollo de habilidades y competencias de comprensión de lectura de textos críticos.

### 2.1.3 Antecedente local

Como antecedente local se tuvo en cuenta la investigación enmarcada bajo el título “Desarrollo de las competencias de lectura y texto crítico con base en la teoría de Daniel Cassany “técnicas de lectura crítica y producción textual”, aplicada a los estudiantes de lengua castellana de los grados noveno y décimo de la institución educativa Águeda Gallardo de Villamizar, cuyo autor fue Yeison Daniel Pineda Portilla, investigación realizada en 2017, el objetivo general de la misma fue “Desarrollar las competencias referidas al eje de comprensión lectora, a partir de la teoría de las técnicas de lectura de Daniel Cassany, en los estudiantes de noveno y décimo grado, de la institución educativa Águeda Gallardo de Villamizar”. La pregunta problema fue ¿Cómo desarrollar las competencias referidas al eje de comprensión lectora y texto crítico, a partir de la teoría de las técnicas de lectura de Daniel Cassany, en los estudiantes de noveno y décimo grado, de la institución educativa Águeda Gallardo de Villamizar?

La teoría del modelo metodológico propuesto para la investigación giró en torno a las “Técnicas de lectura crítica-Daniel Cassany”

Naturalmente, cuando se aborda a Daniel Cassany, se aborda a una de las figuras más estudiosas del mundo en relación a la lectura y la escritura, sus técnicas han sido muy estudiadas y aplicadas en diversidad de instituciones de Latinoamérica. Sus técnicas son a menudo muy gratificantes, porque el aplicarlas tal como él las propone conlleva a resultados inminentemente favorables, por lo que se propicia así una lectura responsable. De tantas obras de Cassany, la que cobró vigencia en esta investigación se denominó: *Tras las líneas*. Cassany (2006). En ella, el autor muestra la importancia de la estructura sociocultural en la lectura, así, se distinguen tres concepciones de la comprensión lectora: Hay una concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural. En sí son derroteros puntuales que le dan vida y color a la imaginación conforme a una lectura responsable donde se pase desde lo lineal, lo inferencial hasta lo crítico-intertextual que viene a ser lo ideal en el seno de la descodificación lingüística, y donde al postre suscitan signos arbitrarios cuyas concepciones lo catapultan como honorarios de una misma lengua, bajo un mismo lenguaje y con un fin determinado en el campo de la lingüística.

Desde un punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa, porque estuvo aplicada dentro del marco de la educación, el cual es inherente a las ciencias sociales e implicó un proceso de observación, la proyección de diarios de campo mediante los cuales se establecieron registros del comportamiento acontecido conforme al paso de los días en los grupos objetos de estudio que se encontraban al interior de una institución educativa.

El enfoque fue hermenéutico-interpretativo y se constituyó como respuesta al déficit heurístico de la investigación científica en el marco de la comprensión de los problemas sociales. El enfoque científico se enfatizó en la objetividad del conocimiento, eliminando la subjetividad del investigador en el quehacer investigativo. Ricoeur, (1984) citado por (Arráez, Calles, & Moreno de Tovar, 2006) “Hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación

plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo” De acuerdo con la anterior concepción epistémica, la hermenéutica va más allá de pensar en interpretar un texto, se busca clarificar la visión de mundo conforme a los contextos.

Entre las técnicas de investigación se destacaron: El diario de campo, el examen (prueba de diagnóstico inicial y final, además de una entrevista aplicada a una parte de la población objeto, cuyos participantes se constituyeron como informante clave. Tras los resultados de la investigación se pudo constatar que los aprendices ampliaron sus modos de pensar y analizar la lectura desde diferentes perspectivas gracias a la implementación de un modelo pedagógico-didáctico desde las técnicas de lectura y texto crítico aplicado. Así; los jóvenes pudieron hacer diferentes tipos de críticas, articulando las dimensiones lingüísticas para mejorar la capacidad de análisis, y de igual modo corrigieron los errores en torno al uso correcto de la caligrafía, sintaxis y ortografía.

Finalmente el investigador concluyó que era necesario continuar propiciando actividades en procura de desarrollar de manera eficiente, eficaz y pertinente las competencias de comprensión y producción textual, porque teniendo más contacto con los procesos, se podrá seguir mejorando el rendimiento en las competencias aludidas mejoramientos. Durante la etapa en la escuela y lo que llevaban en el colegio, los aprendices no habían vivido procedimientos como los aplicados mediante la investigación, por ello tras aplicarla se vio el cambio, la mejora desde una mirada crítica. Asimismo dejó en forme que “las propuestas pedagógico-didácticas con tinte innovador, lograrán potencializar la adquisición de conocimientos en los aprendices” (Pineda, 2017). Se puntualiza además, que es necesario romper los esquemas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, desde el paradigma, el enfoque, y la metodología a implementarse. Debe haber innovación —recursividad e interacción como puesta en marcha para construir nuevos ambientes de aprendizaje.

Visión enfocada en los impactos del estado de arte en relación con el propósito y los resultados de esta investigación: Al establecerse una relación entre este proyecto de investigación y los estados del arte que ya se trajeron a colación, se puede puntualizar que hay

varios temas en común, entre ellos, la lectura crítica y la comprensión textual, en cuanto a los autores, el más representativo es Daniel Cassany, de hecho sus postulados teóricos se registran tanto en el antecedente nacional como en el local. Los resultados en los mismos permiten concebir que la aplicación de la teoría mejora significativamente las competencias donde en primera instancia se registraron déficits de rendimiento de lectura y producción de texto crítico y argumentativo —priman factores como la didáctica, la pedagogía, el lenguaje, la lectura, la escritura, es decir, tópicos inherentes al ámbito educativo, y ello no es ajeno a la presente investigación.

De igual modo, no menos significativo tiene que ver con la articulación de concepciones como la innovación y el propósito de formar no solo lectores críticos, sino mejores ciudadanos —que sean partícipes en la reconstrucción del tejido social —ciudadanos TICs, que aprovechen al máximo la tecnología para mejorar las condiciones de vida en el marco de un desarrollo sostenible donde el conocimiento sea una realidad por aprehender gracias a La Internet y no una utopía por alcanzar.

## 2.2 PALABRAS CLAVE

Lectura, producción de texto crítico, argumentación, desarrollo de competencias, reflexión, práctica.

## 2.3 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS GENERALES

### 2.3.1 Paradigma pedagógico

Se trata de unos conjuntos de conceptos, creencias, tesis, que acepta una comunidad durante un periodo determinado, es decir, son modelos sincrónicos y basados en ellos dicha población desarrolla toda su actividad práctica. Según (Kuhn, 1962, pp. 33 y ss.) citado por (Ardila, 2007) “Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma”, de acuerdo con el autor es posible inferir que un paradigma tiene que ver con las

concepciones en común que una población aplica en sus quehaceres cotidianos los cuales dependen del contexto. Conforme a lo anterior es posible afirmar que un paradigma alude a un modelo que sigue cierta población dentro de un quehacer, por ello al abordar el paradigma pedagógico se hace referencia al patrón de seguimiento implementado en el ámbito de la educación, y esta como bien se sabe ha vivido a lo largo de la historia diversas transformaciones enmarcadas en cánones o modelos, partiendo, para no ir tan lejos desde la Antigua Grecia, cuando se empieza a hablar de pedagogía, ciencia que reflexiona sobre la educación, cuyo origen data desde el primer momento en que el ser humano sintió la necesidad de educarse en aras de vivir en convivencia compartiendo sus culturas o *modus vivendi*. Es por ello que a través del tiempo han surgido diferentes modelos en el marco de la educación, los cuales se adhieren a los paradigmas que vienen a ser tópicos que contienen el quehacer de la práctica durante un período determinado. Ahora bien, en aras de soportar conceptualmente dichas especificaciones, se lee el ABC de la Pedagogía, y allí se encuentra que efectivamente ha habido muchos modelos a lo largo de la historia, pero el que más se adhiere al paradigma pedagógico a implementar en el aula durante la puesta en marcha de esta investigación es el que propone Paulo Freyre, quien habla de una escuela liberadora y crítica del modelo educativo, que según él, implica un aprendizaje mecánico donde los centros educativos son máquinas reproductoras de la inequidad social, para actuar al servicio de las masas dominantes, además sostiene que mediante la pedagogía el sujeto debe redescubrirse y concretizarse para que las personas aprendan a ejercer su libertad y a aplicarla. (Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2009) En su libro la educación ayer, hoy y mañana, citan a Paulo Freyre (1986) quien afirma que "el diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo (...). 'Pronunciando' el mundo, los hombres lo transforman; el diálogo se impone como camino por el cual los hombres ganan significación en tanto hombres" Esto constata que Freyre plantea su nueva pedagogía partiendo desde el diálogo como ente asociador que conlleva a entender la realidad desde la interacción y donde el sujeto pueda expresarse y aprender a ser libre. (Camargo, 2017)

En el ámbito educativo el enseñar es un proceso exhausto que requiere de la implementación de saberes regidos bajo un paradigma pedagógico que bien puede ser

tradicional, romántico, conductista, constructivista, entre otros, pero que en el marco de la profesión docente de Lenguaje, se trae a colación exclusivamente el último paradigma citado, porque que alude a una enseñanza con carácter horizontal donde la primacía no es la del maestro, sino la que producen los aprendices tras ser heurísticos, exploradores de nuevos conocimientos conforme a sus aplicaciones pedagógico-didácticas las cuales han de ser motivadas por el mismo docente, y con lo cual se construye un conocimiento bajo un ambiente interactivo, recursivo e investigativo. En este sentido (Gómez-Granell y Coll, 1994) citado por (Caloma & Tafur, 1999) “El constructivismo tiene como fundamento que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad, sino de un proceso dinámico e interactivo por medio del cual la información externa se interpreta por la mente, la cual construye progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes”. De acuerdo con el autor es posible aducir que se trata de un paradigma que concibe un conocimiento generado a partir del dinamismo en el aula y la interacción en la misma con lo que se gestan nuevos conocimientos a través de modelos explicativos que permiten conocer y entender la realidad conforme al contexto donde se vive.

Ahora bien, al implementarse el constructivismo como paradigma dentro del aula se refleja en gran medida que el aprendiz adquiere un valor intrínseco en el proceso de construcción de conocimiento, toda vez que toma un rol de autonomía tras ser explorador, dinámico y heurístico. En este sentido la enseñanza y el aprendizaje se organiza con base en tres ideas fundamentales que propone Coll, 1990, citado por (Romero, 2009) “1. El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. 2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, resultado de un proceso de construcción social. 3. La función del profesor se orienta a crear condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructivista”. De acuerdo con el autor el docente actúa como un guía en el proceso de enseñanza, es decir, está pendiente que los aprendices exploren el conocimiento mediante la implementación de sus propias estrategias pedagógico-didácticas relacionándose nuevos conocimientos con los pre-saberes. He aquí la correlación de vieja data, tema y rema. (Camargo, 2017)

### 2.3.2 Enfoque pedagógico- aprendizaje significativo.

El en el marco de esta investigación el enfoque aplicado tiene que ver con un Aprendizaje Significativo, y uno de sus precursores es (Ausubel, 1976), quien al respecto puntualiza que se requiere “material potencialmente significativo y disposición para el aprendizaje significativo”, en este orden de ideas, lo que determina si el material es significativo o no es la estructuración del mismo, teniendo como referencia el dominio de la capacidad humana y la estructura cognoscitiva del estudiante, es decir, que exista dentro de sus pre-saberes, y para que sea aprovechado en su totalidad el aprendiz debe tener una disposición y que las condiciones del contexto sean favorables para un desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se refleja un aprendizaje donde el aprendiz relacione el nuevo aprendizaje con el que ya tenía.

Así, el aprendizaje significativo supone una alternativa mediante la cual se insta a la adquisición de nuevos postulados tras un proceso dinámico e interactivo donde el aprendiz es un pequeño arquitecto de lo que aprende para transformarlo principalmente mediante el uso de su lengua materna como ente sociable que le permite relacionarse y explorar la realidad que le atañe. Asimismo, (Ausubel, 1976) propone tres tipos de aprendizaje significativo los cuales son: Aprendizaje de representaciones que consiste en discernir el significado de símbolos, solos o lo que estos representan y que en primera instancia no tenían una noción conceptual para el sujeto quien después de reconocer que son signos convencionales logra por abstracción de la realidad darle vida a esa representación a través de la imagen real que quiere comunicar la representación. En otras palabras, hay una representación de la realidad. Seguidamente el autor alude al aprendizaje de proposiciones, que en contraste al anterior no se limita a una sola palabra que dé una representación, sino a la suma de estas, y al ser esto posible se construye una proposición. Por último, se tiene el aprendizaje de conceptos el cual implica la suma de los dos anteriores, esto quiere decir que hay un proceso de inmersión que desde luego está correlacionado, y así sucesivamente se amalgaman las proposiciones que vienen a generar los conceptos, los cuales se relacionan no solo con el significado tácito conforme al contexto; sino con las imágenes a que pueda referenciar. (Camargo, 2017).

### 2.3.3 Lineamientos curriculares y otras preceptivas.

#### Lineamientos curriculares del área lengua castellana

El (MEN, 1998) plantea los Lineamientos curriculares de lengua castellana:

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23 (Congreso de la república de Colombia, 2014).

En este sentido, es posible aducir que Los Lineamientos Curriculares son las disposiciones pedagógicas, epistemológicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el auspicio de todo un gremio académico distribuido en docentes con un sentir crítico dentro del marco pedagógico. Los postulados teóricos que ellos aportan se convierten en un gran aliciente para el proceso de fundamentación y planeación de las áreas ineludibles e intrínsecas determinadas por la Ley General de Educación, especialmente a lo conferido en el artículo 23.

Los lineamientos curriculares contienen cinco ejes los cuales están referidos en su orden: a los procesos de construcción de sistemas de significación, a los proceso de interpretación y producción de textos, a los procesos de construcción de sistemas de significación, a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: El papel de la literatura, a los principios de la interacción y a los proceso culturales implicados en la ética de la comunicación y a los procesos de desarrollo del pensamiento, los cuales priorizan el proceso de enseñanza -aprendizaje que se debe orientar en Lengua Castellana para el desarrollo de sus

contenidos y a la construcción de aprendizajes significativos, es decir, donde se relacionen nuevos conocimientos con los que ya se tenían. Así mismo, al ser prácticamente una carta magna dentro de la educación, juegan un papel importante al momento de elaborar los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), En definitiva, lo Lineamientos son el canon y/o patrón que de una u otra manera orienta a la comunidad educativa sobre cómo se deben implementar los procesos académicos dentro de la institución y fuera de la misma, ello no implica que sean modelos arbitrarios, toda vez que se concibe cierto nivel de flexibilización que bien puede tener en cuenta la comunidad educativa la cual pueda acomodar algunas circunstancias de acuerdo tanto al contexto como a las necesidades e intereses que allí surjan. (Camargo, 2017).

#### Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.

Es una obra dirigida a aprendices universitarios, futuros docentes de lengua y literatura. Surgió tras dictaminar las necesidades e intereses conforme a la exigencia de la sociedad del siglo XXI.

Actualmente se evidencia que el paradigma de las tecnologías ha roto múltiples peldaños que se consideraban tradicionales, y es por ello que el docente ha debido vivir un sentido de concientización para transformarse conforme a los retos de un mundo globalizado, partiendo desde modificar los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior y fuera del aula, es decir, cambiando la implementación de sus saberes pedagógico-didácticos. Ahora bien, en cuanto a la estructura, la obra se enmarca en ocho capítulos, cada uno de ellos condensa una temática específica donde se da respuesta a las diferentes acciones formativas. Por último, cabe destacar que posee buena cuota de referencias bibliográficas, aportes con un nivel crítico adherido a las necesidades que depara el mercado laboral dentro del quehacer docente.

#### Didáctica de la Lengua Castellana.

« La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y

adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla » (Camps, Larrigan, & Bikandi, 2010)

De acuerdo con la autora, es posible aducir que la Didáctica de la Lengua Castellana implica el arte de hacer buen uso de la lengua en aras de cuidarla, hacer que se mantenga lo más nítida posible, pero tratando de adaptarla a las diferentes situaciones comunicativas que determina el contexto.

Ahora bien, enseñar la lengua no es trasmitirla, sino generarla para que el interlocutor se familiarice y logre descodificarla de la mejor manera posible, buscando alternativas enmarcadas dentro de la didáctica como disciplina que implementa estrategias para darle nuevas luces desde el punto de vista recursivo dentro de la enseñanza-aprendizaje, y donde hay un emisor, un receptor; pero también un objeto o mediador que surte efectos en ambas partes.

La didáctica de la lengua es posible concebirla como una proyección metodológica amparada en lo sociocultural y comunicativo, consolidándose en un aspecto macro, haciendo que el aprendiz sea competente a nivel discursivo, eficiente, eficaz y pertinente en su oratoria estructurando bien lo que lee y escribe.

#### Estándares Básicos de Competencia del ciclo de Básica Secundaria.

El Ministerio de Educación plantea los Estándares Básicos de Competencia con el ánimo de establecer qué debe saber el aprendiz de acuerdo al grado que esté cursando, pues hay una preceptiva clara sobre las temáticas a enseñar por grados, niveles y ciclos. Y es el mismo MEN quien plantea que los Estándares Básicos de Competencia son:

“criterios claros y públicos que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los educandos aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, y 10° a 11°) el nivel de calidad que se aspira alcanzar”.

Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas (Congreso de la república de Colombia, 2014).

Así, Los Estándares Básicos de Competencias son modelos y/o patrones que se han consolidado en áreas fundamentales del conocimiento, como por ejemplo: Lengua Castellana, y constituyen el fruto de una labor interinstitucional gracias al compromiso eficiente, eficaz y pertinente que brinda el Ministerio de Educación Nacional quien articula esfuerzos con las facultades de Educación que se distribuyen a lo largo y ancho de la geografía colombiana; agremiación más conocida como Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). Entidad que provee el personal docente que a la larga es el fortín intelectual para gestar la formulación, validación y revisión detallada de los estándares los cuales implican criterios claros y convincentes mediante los que se hace un juicio de valor en relación a si el aprendiz, la institución o el sistema educativo, en conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad. En otras palabras, los estándares básicos de competencias se definen como el cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles para que el aprendiz produzca en alto grado de desempeño, tanto en la primaria como en la secundaria (Básica y Media Vocacional); en este sentido, es factible recalcar que los Estándares Básicos de Competencias están distribuidos así: (1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, 10° a 11°).

Derechos básicos de competencias del lenguaje del ciclo de educación básica secundaria.

El Ministerio de Educación Nacional ha aumentado su esfuerzo en los últimos años para mejorar la calidad educativa y fortalecer las prácticas escolares; mejorando así, los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes del país. Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) son unos instrumentos direccionados a la comunidad educativa donde se pretende fortalecer las prácticas didáctico- pedagógicas, regulando los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados desde primero hasta once, en las áreas: lenguaje y matemáticas de la educación escolar, que a la postre son las disciplinas donde se les dificulta

a los aprendices a generar comprensión e interpretación de lo que leen y ejercitan, respectivamente.

Ahora bien, los Derechos Básicos de Aprendizaje se consolidaron en el año 2015, y desde entonces se ha buscado que los mismos se articulen con Los Estándares Básicos de Competencias (EBC), guardando de igual manera coherencia con los Lineamientos Curriculares, a ver si con las tres herramientas se logra hacer que la educación en el país sea más eficiente, eficaz y pertinente, en otras palabras más sólida.

Del mismo modo, es factible poner en consideración que, los DBA son un sostén para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los modelos, enfoques, metodologías, estrategias y contextos acecidos en cada Institución Educativa, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) cristalizados en los planes tanto de área como de aula y que a la vez permitan la integralidad e interdisciplinariedad en los procesos formativos.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se convierten en una herramienta intrínseca para las Instituciones Educativas, porque permite diseñar los planes de estudio; mientras que para los profesores son un fortín clave que indica los temas a trabajar haciendo que el rol docente se fortalezca y enriquezca tras la práctica en el aula. Para los aprendices son, entonces, una herramienta que les provee mayor certeza y regularidad sobre lo que deben saber conforme al grado en que se encuentren, y por último, para los padres de familia son una aliciente efectivo toda vez que tienen de primera mano qué temáticas deben aprender sus hijos, y en este sentido podrán ayudarlos desde sus hogares para que mejoren su desempeño académico que a la larga es la finalidad del buen estudiante.

## 2.4 TEORÍA Y AUTOR ESPECÍFICO DEL MODELO DIDÁCTICO

### 2.4. 1 El marco teórico del modelo didáctico base de la propuesta

Pensamiento educativo de autores – Capítulo a modo diagnóstico, otros autores preferidos.

Al abordar los Lineamientos curriculares, es posible aseverar que el primer autor que da sus puntos de vista con un sentido crítico sobre la educación es Alfonso Reyes, oriundo de México e incansable pensador de la cultura occidental. En los Lineamientos afirma que afirma que se puede llegar a la riqueza solo a través de la lectura. Es tajante al referirse al compromiso de la escuela en pro de la formación del ciudadano. Critica cómo se está gestando una carrera individualista, cada quien que se salve como pueda, los jóvenes muestran según, Reyes, apatía y desinterés por los eventos sociales —que impliquen interacción, y ello no puede ser así si el hombre es sociable por naturaleza, pero de esta manera, ¿cómo se puede ser competente? ¿Qué es de las competencias ciudadanas?

En segunda instancia se encuentra José Arreola, quien es tajante al aducir que los libros y las teorías son cosas inútiles, porque no cooperan para resolver los problemas del contexto, y sostiene de qué sirve leer sino se sabe dar el ejemplo adecuado. El estudiante debe tener iniciativa por interés textos y libros. Ahora, Arreola coincide con Alfonso Reyes en la medida en que hay una innovación por la figura autodidacta donde la Universidad debe proyectarse bajo una perspectiva autodidacta. Todo individuo tiene la potestad para penetrar en el mundo del conocimiento, pero debe tener iniciativa propia —lo malo es como ya se adujo en el planteamiento y justificación de esta investigación — los estudiantes ya no quieren hacer nada—quieren es sumergirse en el oscurantismo de las redes sociales —alguien dijo que se podrían hasta volver zombis—muchos chicos pasan noches y noches conectados chateando incluso con gente que no distinguen —se levantan al otro día tarde —espelucados —con el aliento del dragón, y le reclaman al papá o mamá por el desayuno —ven intereses personales y no colectivos — y aquí se hace intertexto con lo que planteó Alfonso Reyes —el

individualismo, pero ¿Por qué individualismo si deben ser sociables? ¿Acaso el mundo no está configurado bajo una maya de hechos donde todos se benefician o se afectan?

Al continuar con el bosquejo introductorio que se plasma en los Lineamientos hay que necesariamente traer a colación el pensamiento crítico que también deja en firme Ernesto Sábato “Menos información y más espíritu crítico en la escuela”. Este pensador de la cultura latinoamericana y, en especial del ámbito educativo, sostiene que memorizar contenidos no es conocimiento, tampoco es conocimiento si se les impone a los estudiantes la lectura de obras. En realidad, para Reyes, ni para Arreola y Sábato cabe hablar de conocimiento, según ellos, lo que simplemente se memoriza para repetir no es conocimiento sino una efusión de palabras en cadena como si a la memoria le dieran manija para reproducir unos productos. En esto Sábato, es categórico. Una aseveración bien esclarecida de Sábato y de Arreola, es que no se puede proyectar el “enseñar” literatura, ni buscar que el estudiante la aprenda con base en listados de nombres y taxonomías periodizantes; esto no es posible si no hay interpretación procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las mismas obras — la situación con la información y naturalmente con los libros es como en Derecho — no se trata de memorizar sino de interpretar las leyes. Y lo peor de todo es que alguien tenga que leer — que sea obligado a mecanizar datos — si ni siquiera le dejan vivenciar asombro — curiosidad — accionar un pensamiento complejo — absorber la realidad — lo que hay en el texto y más allá del mismo con la lectura crítica, señores — al muchacho se les está imponiendo qué debe hacer y se le está coartando su autonomía.

Seguidamente se encuentra Ortega Y Gasset, quien es tajante en sus argumentos y sostiene cómo un estudiante deja de ser estudiante. “El deseo no existe si no existe la cosa deseada” es una de las premisas más certeras que se puede traer a colación y que define tajantemente el pensamiento del teórico, no es factible imponerle al estudiante lo que no quiere, hay una brecha entre quien investiga, que propone la teoría educativa para imponerla en la plataforma educativa y entre quien tiene que adaptarse a tal accionar de nociones — que es el estudiante. De alguna manera, tanto Reyes como Arreola y Sábato ya han respondido la cuestión: es intrínseco dicotomizar el imaginario cultural según el cual hay unas verdades de la ciencia por internalizar y, en efecto, es prioridad tomar distancia — crítica a los programas

curriculares institucionalizados y a los libros; no insistir tanto en contenidos como en problemas que atañen a maestros y a estudiantes. No es crear problemas—es crear soluciones para los que hay que a propósito son cuantiosos y aprender el error sino la educación se vuelve una monotonía porque todo se repite y el tiempo no se recupera.

#### Articulación enfoques del área

Los contenidos educativos que configuran esta investigación están concatenados bajo pilares estandarizados por el Ministerio de Educación Nacional, quien regula las acciones por niveles, ciclos y grados a lo largo y ancho de la geografía colombiana. Conviene decir que dentro de ello se catapulta la Ley General de Educación emanada en 1994 y donde se confieren preceptivas que coadyuvan al mejoramiento de procesos interdisciplinarios, toda vez que compila principios y valores en articulación con factores humanísticos, comunicativos, entre otros que al fusionarse con los contenidos epistémicos por áreas construyen la dimensiones del ser humano, constituyéndose como el individuo competente —sea capaz de relacionarse con los demás —de establecer interacción y acción participación en pleno siglo XXI —porque como bien lo dijera Fernando Savater, el humano no es humano sino se ratifica —y esto solo es posible si se imperan valores, educación integral donde el individuo se prepare para la vida —sea benefactor de una competencia ciudadana loable.

En el aula se deben propiciar ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto, las condiciones demográficas de los estudiantes, las edades, si son etarios o no, los géneros, los estilos de aprendizaje —e inclusive atender a factores psicológicos. Al tener en cuenta dichos aspectos se accionan las mayas de aprendizaje, proyectos de aula, Unidades proyecto, porque es claro que mediante la coordinación de las actividades se puede llegar al éxito — y este radica en que los estudiantes fortalezcan sus competencias y se constituyan como reconstructores del tejido social —la cédula real de cada persona es aportar para bien, no ser parte de aquella piedra angular que en vez de contribuir positivamente, genera problemas. Es la tarea de la pedagogía—reflexionar sobre la educación para proponer ajustes progresivos conforme a los niveles de experiencia que van adquiriendo.

EL colegio provincial San José de Pamplona como Institución educativa —contexto inmediato de esta investigación, se ha constituido a lo largo de los años como un centro formador de ciudadanos comprometidos con la Ciudad Mitrada —con la Provincia y naturalmente con el departamento Norte de Santander. Prospera en el espíritu de la institución una educación con vocación católica, su nombre es precisamente en honor al patrono San José, es en otras palabras, un centro cuyos dogmas educativos se aferran bajo la promisorio obra del Creador—la religión es marcada —está impregnada en aulas y pasillos por lo que los aprendices se ciñen con vocación espiritual, ética hasta encubrir las demás dimensiones humanas. Tópicos que articula con actividades muy propias como del seno institucional como: la educación para la democracia, la participación, la convivencia ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos; educación ambiental escolar (PRAE); educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía; proyecto: “valores en tiempo presente”, “mejores lectores, mejores ciudadanos”.

A partir de la identidad educativa de la Institución, es posible traer a colación principios de cooperación e intertextualidad que se articulan con identidad institucional y los patrones edu-comunicativos, ético-comunicativos y socio-humanísticos. Para tal caso se citan las siguientes concepciones teniendo en cuenta el orden de abstracción, globalidad e implicancia conforme a la filosofía institucional:

María Montessori: Pedagogía de la responsabilidad y la formación autónoma, propende por un espíritu de liderazgo y convicción aferrado a contribuir desde el aula en pro de individuos capaces de conseguir sus propios objetivos.

Jean-Jacques Rousseau: Polímita suizo francófono, quien dijo “el hombre nace sano y la sociedad lo corrompe” su pedagogía estuvo condensada bajo los fundamentos teórico que se pueden leer en “Emilio” la novela alusiva a la educación. Él, además plantea cierta libertad que se le debe dar al niño, no imponerle, hace que sea autónomo, pero controlando sus actos, esto es lo que se percibe en el Colegio Provincial San José, los chicos tienen la potestad para proponer —ser dinámicos, activos.

David Ausubel: Psicólogo y pedagógico estadounidense de gran importancia para el constructivismo, propuso asimismo, la concepción de aprendizaje significativo, el cual se da en andamiaje durante el proceso de enseñanza—aquí el estudiante relaciona los nuevos temas con sus presaberes al respecto y la correlación que hace se fundamenta como aprendizaje significativo —lo propio de la estructuración de ideas y clasificación de las mismas —la heurística —la hermenéutica, que hace al estudiante su sujeto dinámico e interactivo, cuyas estructuras cognitivas lo catapultan como individuo potencial de cambios —para una sociedad competente en el siglo XXI.

Johann Heinrich Pestalozzi (Más conocido como Enrique Pestalozzi)

En sus postulados se puntualiza que la sociedad debe buscar en una buena educación. A los niños no se les deben proporcionar conocimientos ya construidos, sin darles la oportunidad de aprender sobre sí mismos mediante la actividad personal —que los maestros deben estar preparados para impregnar un desarrollo integral del aprendiz más que para implantarle conocimiento, algo que solo constituye una sola parte de la educación, porque para solo conocimiento están las máquinas—los computadores. Esto es precisamente lo que se propende en la filosofía del colegio Provincial San José, que entre variados principios, busca formar personas de bien, capaces de relacionar con los demás mediante una comunicación veraz y asertiva —chicos que aporten positivamente a la sociedad. El espíritu aguilucho es luchado y fortifica sus quehaceres bajo su lema: “Aguiluchos a las cumbres”. Más y mejores ciudadanos para un país en paz.

¿Por qué enseñar lenguaje?

En “Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje” se establece un eje primordial en alusión a la formación integral del sujeto a partir del lenguaje, toda vez que es el, tópico ineludible para fomentar la comunicación. A través del lenguaje se descodifica el mundo, se escinde, se estudia, se interpreta, se valora, se contextualiza, se redimensiona y se asciende a un pensamiento categorial donde surte efectos el conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y transferir. Sin el lenguaje el universo es insignificante. Por ello, el hombre está dotado de lenguaje e hizo uso de él en el primer momento que sintió la necesidad

comunicarse. Estructuró signos —les dio valor—lo propio de la convencionalidad, y así empezó a relacionarse a interactuar.

El lenguaje es la facultad que acredita al ser humano para comunicarse, manifestación que puede establecerse mediante diversas formas, la articulación, el convertir los sonidos en habla como acto individual de cada persona, la materialización del mensaje mediante signos lingüísticos (escritura), la manifestación física —la kinésica —la proxémica —lo pictográfico, en fin, variedad de maneras de comunicar. Chomsky (1957) citado por la (Revista Razón y Palabra, 2014) “el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos” De acuerdo con el autor, esta definición destaca la estructura del lenguaje, pero no se adentra en sus funciones ni a la capacidad que tiene el emisor y el receptor de generar acción. El lenguaje es más que habilidad o que una simple potestad para establecer comunicación —es el mundo real interconectado —es un sistema de códigos que se articulan para comunicar, no importa el tema, el lenguaje demuestra, trasmite —trasfiere una realidad contextual, es quizá el pilar más grande en el seno social, del lenguaje parte la lengua y naturalmente el habla, parten los sociolectos, los dialectos, los idiolectos, las jergas, los eufemismos, parte el maravilloso mundo de la comunicación, sin esta no quizá no hubiese desarrollo ¿Qué sería de las empresas? ¿Cómo sería el desarrollo industrial? ¡Quizá no habría globalización! Sencillamente porque no existirían los idiomas, lo que implicaría un oscurantismo, ahora, así como se habla de una Santísima Trinidad (Padre, hijo y espíritu Santo), también se habla de la triada (Lenguaje, pensamiento y realidad), tres esferas ineludibles a la hora de sentar cabeza sobre la existencia. El lenguaje es un tema intrínseco, y por tanto, se valora como un potosí. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, propone Los lineamientos curriculares y allí se puntualiza especialmente en el capítulo III “La concepción del lenguaje”, la importancia de este en el seno educativo, siendo los docentes de Lengua Castellana, quienes tienen el deber de abordarlo en sus clases, abogar por la pureza de la lengua, y la tarea está pendiente, porque no es solo que el aprendiz se comunique asertivamente en términos de oratoria y discurso crítico- textual; sino también, mediante los gestos, la kinésica, la proxémica, de ahí las representaciones teatrales...

Ahora bien, hablar de lenguaje es hablar de significación, que se constituye como un proceso semántico-significativo; —pues la función del lenguaje no es únicamente comunicativa, también es significativa si se aborda desde la pedagogía del lenguaje. (MEN, 1998) (...) la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados (...). En este sentido, se puede puntualizar que implica todo aquello que estructura al mundo y que naturalmente contiene un significado para significar según el contexto y el acervo cultura del interlocutor. Las habilidades comunicativas se conciben desde una orientación hacia la significación con procesos como leer, escribir, hablar y escuchar.

La habilidad de leer va más allá de descodificar signos, es pasar por lo literal, lo inferencial, hasta llegar a lo crítico-intertextual. La escritura también tiene su complejidad, no es plasmar por escrito signos para comunicar —es centrarse en la realidad y puntualizar el punto de vista a criterio propio, lo mismo sucede al hablar, para hablar cualquiera puede, pero bajo un discurso magro, que ni debería llamarse discurso, lo que se denota es maltrato a la lengua, de ahí la necesidad de enseñar lenguaje, porque es claro que la cultura de la buena oratoria hace tiempos que se perdió, en consecuencia, la tarea para el docente de Lengua Castellana es ardua y hasta ahora empieza. Caso similar sucede con escuchar, por lo general, las personas no saben escuchar, no respetan los intervalos de comunicación y confunden entre escuchar y oír.

Desarrollar la tarea completa de enseñar lenguaje, implica mirar con exhaustividad y saber qué es lenguaje, porque si el docente de Lengua Castellana no sabe qué es, no está en la competencia de abordarlo y/o enseñarlo. Además, se busca formar desde las alas, líderes, ciudadanos, críticos de sus culturas —competentes para afrontar los retos que ostenta la globalización, el nivel de industria y desarrollo que representa el actual siglo XXI.

### Concepción del lenguaje -Capítulo III lineamientos curriculares

A lo largo de los años se ha estudiado el lenguaje dado que es una de las doctrinas más importantes que tiene el ser humano. Misiva a la cual no ha sido ajeno el Ministerio de Educación Nacional, quien a través de los Lineamientos Curriculares dedica una sustanciosa concepción, especialmente la conferida en el capítulo III. Allí trae a colación la teoría de lingüistas, filólogos y demás estudiosos de la lengua Castellana, equipara las percepciones y hace juicios de valor en pro de legar una carta maga para el profesorado de Lenguaje a nivel Nacional.

Ahora, el lenguaje entendido como el mecanismo ineludible para que haya comunicación, se estructura como ente asociador del discurso y da primacía. (Hymes, 1972) Planteó la concepción de «competencia comunicativa», la cual incluye las reglas de uso, el significado referencial y social del lenguaje —aquí no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto. Dice que la competencia lingüística está precedida por aspectos socio-culturales, los cuales están inmersos en los actos comunicativos, ahora, desde el pensamiento de (Shomsky, 1957) la competencia comunicativa se ve como un conocimiento gramatical con un afincado estado mental por debajo del nivel de lengua. Es decir, no es una habilidad para hacer nada. Ni para formar o comprender oraciones, porque según el autor, el conocimiento puede existir sin que sea accesible. Ahí se ven las diferencias según los dos autores; sin embargo, está claro que la competencia es una capacidad de (...).” Así lo deja en firme el mismo Ministerio de Educación en Los Lineamientos Curriculares.

En consecuencia, a partir de la concepción del lenguaje se deriva una serie de competencias, las cuales se citan a continuación:

- Una competencia gramatical o sintáctica: Alude a aquella que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

- Una competencia textual: concerniente a los elementos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y (nivel macro).

- Una competencia semántica: perteneciente a la facultad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera acertada según las exigencias del contexto de comunicación.

- Una competencia pragmática o socio-cultural: alusiva al reconocimiento y uso de normas contextuales de comunicación. Implica el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto.

- Una competencia Enciclopédica: alusiva a la capacidad dilucidar los actos de significación y comunicación, asimismo los saberes con los que cuentan los sujetos partiendo de la cultura.

- Una competencia literaria: Alude a la capacidad de instaurar relación con el legado histórico-cultural de textos.

- Una competencia poética: Refiere a la capacidad de un sujeto para inventar mundos a través del lenguaje, le da vida y color, gesta la imaginación y el colorido de lo inasible.

Competencias a desarrollar en los ejes curriculares del área- procesos lectores- escritura- y otros-

- Ejes sobre los cuales construir propuestas pedagógicas

-Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

El ámbito de la escritura implica un alto grado de complejidad, porque no es solo escribir por escribir, sino tener en cuenta en primera instancia: propósito comunicativo, sentido completo, unidad total, cohesión y coherencia, además del nivel crítico que se debe tener,

aunado a ello juega un papel importante el contexto, lo que a la postre conlleva a que haya diferentes composiciones textuales (Habermas, 1980) citado por el (Ministerio, 1998) “Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción. De acuerdo con el autor, es posible afirmar que hay variedad de tipologías textuales que deben tener un sentido crítico.

Según la concepción instaurada en los Lineamientos (Capítulo IV) se deben considerar tres procesos para la comprensión, el análisis y la producción de textos.

- Un nivel intratextual: que alude a estructuras semánticas y sintácticas, la misma presencia de Microestructuras y Macroestructuras; asimismo el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garanticen coherencia y cohesión.
- Un nivel intertextual: El cual refiere a la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, (polifonía), alusión a épocas y diversas culturas, citas directas e indirectas, la alusión, y en definitiva las categorías de la transtextualidad (Genette, 1982)
- Un nivel extratextual: Referido a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; imbricando el componente ideológico así como el político que subyace en los mismos, el uso social y los diferentes factores culturales.

-A continuación, el conjunto de ejes y estándares referidos al grado 8 y 9 según lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Se citan de esta manera dado que la población objeto de esta investigación son en primera instancia, aprendices de 8°.

El Gobierno Nacional ha dispuesto los contenidos por grados niveles y ciclos, así: 6°-7°; 8°-9°; 10° y 11°.

-Producción Textual. Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

Para lo cual:

- Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.
- Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.
- Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
- Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.

Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

Para lo cual:

- Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.
- Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.
- Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.

- Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.
- Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.
- Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.

-Comprensión e Interpretación Textual.

Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto, diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

Para lo cual:

- Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
- Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.
- Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.

-Literatura. Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.

Para lo cual:

- Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
- Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
- Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.

Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.

Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

-Medios De Comunicación Y Otros Sistemas Simbólicos.

Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.

Para lo cual:

Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.

Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.

Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.  Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.

Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.

Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.

Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.

Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.

Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.

Para lo cual:

Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.  Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.

Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.

Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

-Ética De La Comunicación. Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.

Para lo cual:

Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.

- Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.
- Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros.
- Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

-Grados décimo y undécimo

Para el conjunto de grados de Décimo y undécimo los estándares según los ejes son:

-Producción Textual. Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

Para lo cual:

- Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
- Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos.
- Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
- Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.
- Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

-Comprensión E Interpretación Textual.

Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa

Para lo cual:

- Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
- Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
- Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

-Literatura. Análisis crítico y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

Para lo cual:

- Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.
- Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.
- Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
- Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

-Medios De Comunicación Y Otros Sistemas Simbólicos.

Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.

Para lo cual:

- Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.
- Infero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país.
- Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.
- Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.

Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados

Para lo cual:

- Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
- Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
- Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.  Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.

-Ética De La Comunicación.

Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo

Para lo cual:

- Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.

- Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.
- Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.
- Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos.
- Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

#### *2.4.1.1 Autor elegido para la aplicación de la propuesta*

Nombre: Stella Serrano, investigadora venezolana.

Obra: “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”.

Este proyecto de investigación sienta sus bases teóricas especialmente a la luz de los postulados que propone la investigadora venezolana Stella Serrano: “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”. Obra que contiene tópicos de un valor considerable en el campo de la lectura y la producción de texto crítico. La autora propone una teoría cuyo punto focal, más allá de ser la lectura y escritura crítica, hace especial énfasis en cómo hacer una potencialización en ambas habilidades, y lo hace a partir de las competencias básicas requeridas en la formación del lector. Los aprendices deben ser lectores críticos, capaces de competir en esta sociedad postmoderna y plural, donde la reconstrucción y análisis cultural e ideológico del discurso escrito son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en pleno siglo XXI. (Serrano S. , 2007) Define la lectura crítica como “la capacidad de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado”

En este sentido, es posible acuñar que la autora sostiene cómo no es leer por leer, sino que se debe trascender el pensamiento sobre el texto, para escudriñar connotaciones e ideologías del autor—la intención comunicativa y la relación triádica lector, escritor-texto, siendo este último el punto de mediación dialógica que se sujeta conforme al contexto tanto de emisión como de resección. La lectura crítica va más allá de descodificar signos y concebir un mensaje, esto tan solo es el primer paso frente a un texto. Para la autora, los aprendices tiene esta debilidad, en esto peca la escuela e inclusive las universidades, ve el dilema con los ojos de la realidad, así; se recalca que considera inminentemente necesario inculcar en los aprendices una perspectiva ideológica competente para que puedan hacer ante un texto más que una simple lectura —argumenta que los jóvenes deben concebir en su estructura mental un pensamiento divergente mediante el cual creen imaginarios, exploren cuadros de vida y sostengan puntos de vista al respecto con categoría y decisión —ellos deben ver la realidad que es y no aquella que quieren pitar algunos medios de comunicación e inclusive algunos escritores, quienes solo pintan pajaritos en el aire por defender sus intereses personales. Por lo anterior, propone abordar la lectura crítica por competencias. Estas hacen referencia a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico, y por razones sociolingüísticas como también pedagógicas, Serrano propone agrupar las competencias en: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas –culturales, valorativas y afectivas, las cuales giran en razón del funcionamiento holístico del pensamiento y de las emociones de los ciudadanos de hoy, quienes lógicamente son el futuro del mañana y deben aprender a educar el pensamiento con base en criterios nítidos.

Competencias cognitivas: Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Por lo cual el individuo requiere poner en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial.

Competencias lingüísticas y discursivas: Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito.

Competencias pragmáticas y culturales: Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado.

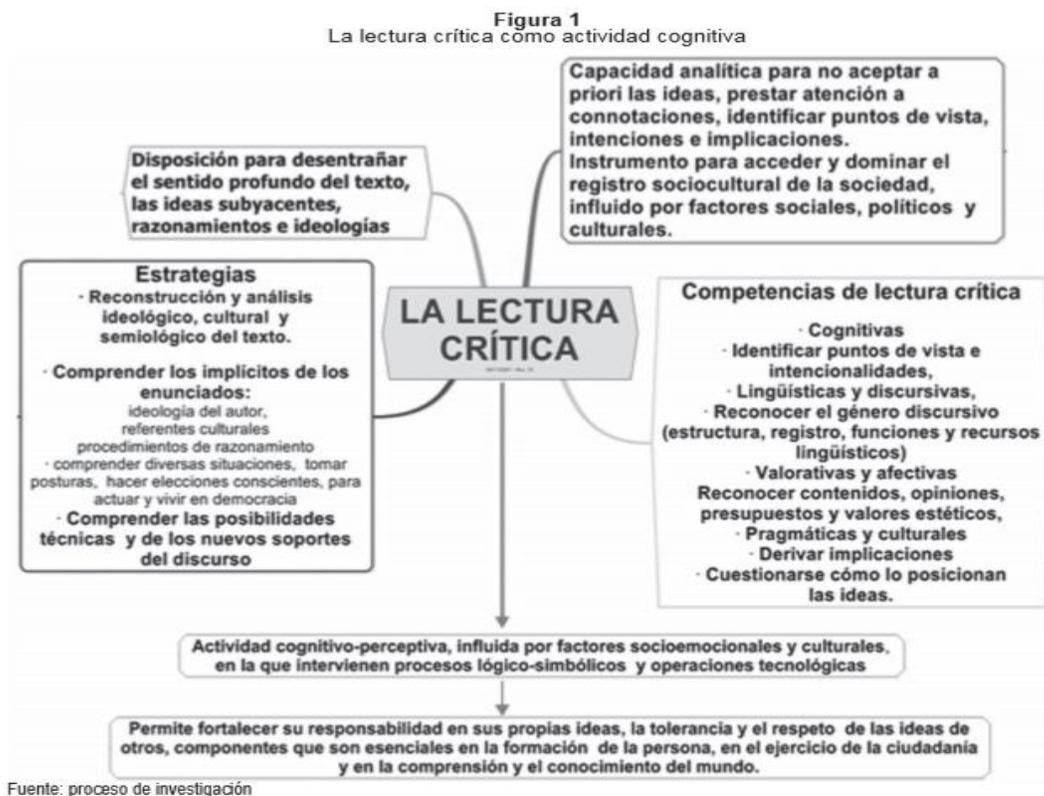
Competencias valorativas y afectivas Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida.

—la prioridad es la lectura crítica, reitera una y otra vez, Serrano. Pero, ¿que implica ser un lector crítico? ¿Qué características debe tener un sujeto para ser considerado como lector crítico?, pues bien, la autora sostiene, entre otros aspectos, los siguientes:

**“No aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas”.**

Según Stella Serrano, no hay que comer entero, no comprar de lo que venden en los textos muy a lo fácil, primero hay que digerir la información, reconsiderarla —hacer un juicio de valor—examinar la postura del autor y proponer el punto de vista al respecto conforme a la concepción que se comprende e interpreta. Por eso la lectura crítica es más que pasar la vista por lo renglones de un texto —es hacer una mirada exhausta, en un primer momento, literal —la acción de retener la letra, un segundo momento de carácter inferencial —aquí se deduce el contenido —se empieza a absorber, y un tercer momento cuando se trasciende detrás de líneas, para explotar la fuerza de conjetura y lograr lo crítico-intertextual que viene a ser lo ideal cuando de lectura crítica se trata. Hay que estructurar la mente, por eso el verdadero rigor de lo que se descodifica se interpreta y se trasfiere, reside en lo cognitivo, así lo deja en claro la autora, quien al respecto propone un esquema dentro de sus postulados teóricos, el mismo se relaciona a continuación.

Figura 1. Esquema de Lectura Crítica 1



*Autor: Stella Serrano.*

En el esquema se pueden apreciar las diferentes concepciones epistémicas que deja en firme Stella Serrano, para ella un buen lector crítico se puede consolidar si sigue estrategias para descodificar los signos lingüísticos. Por ello, algo importante según (Serrano S. , 2007) es “desarrollar estrategias de lectura crítica que nos permitan leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores”. Serrano es tajante al referenciar que las estrategias son intrínsecas si se quiere fomentar en primera instancia la lectura, y consecuentemente avivar las venas del lector para que lo haga de manera crítica.

Discusión teórica-reflexiones-citas

En realidad, el docente de lenguaje tiene una tarea pendiente en el aula y fuera de la misma. Implementar estrategias para que el aprendiz no bifurque la lectura y contrario a ello la tome con conciencia reflexiva, y tras escudriñar por detrás de líneas — plasme sus ideas o textos también bajo una perspectiva crítica —esta es una labor insoslayable. En pleno siglo XXI es una iniciativa que no debe dar paso atrás —porque hoy los aprendices deben formarse integralmente —ser ciudadanos críticos y autónomos. La lectura y la escritura crítica permiten el conocimiento propio del área disciplinar; de esta manera se interpreta el mundo —se desglosa —se desarticula —se carbura en imaginarios —en cuadros de vida—porque la realidad no es la que se ve a simple vista, hay que descubrirla, desentrañarla. Sin duda, es eficiente, eficaz y pertinente hacer del aula y de los demás espacios de enseñanza-aprendizaje escenarios abiertos a la reflexión, debate, cuestionamiento y en definitiva a las diferentes problemáticas que surgen el marco social de la vida —de una sociedad globalizada que cada día presenta dilemas complejos por resolver. La vida es todo un problema —ese que todos los días se trata de solucionar, por eso en el aula está la mejor opción para apostarle al cambio a partir de la lectura y producción de texto crítico.

**“(...) la lectura crítica no es algo dado, las aulas debieran convertirse en espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de conferencias o monólogos del profesor. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación previa les resulta insuficiente cuando se enfrentan al aprendizaje de las disciplinas especializadas” (Uriarte, 2013)**

El autor ratifica que las aulas deberían ser espacios abiertos al dialogo, a la reflexión permanente en relación a las problemáticas que acontecen inclusive en el mismo marco de la educación, con esto se busca construir un espíritu crítico en los aprendices. Mediante la crítica, se fortalece la autonomía lo que conlleva a que el sujeto sea activo, dinámico y capaz de contribuir positivamente al medio donde se relaciona.

#### Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual

- ✓ Actividades para realizar antes y durante la lectura:

El Ministerio de Educación Nacional, plantea en los lineamientos que: Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los aprendices a escribir o hablar sobre el contenido que allí subyace; De igual manera se puede hacer una inducción con comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre liebres, antes de leerlo, se establece una percepción a los aprendices sobre las características, el modus vivendi, el tipo de alimentación, por ejemplo. Aunque claro está, que como se trabaja en estudiantes de octavo y once grado, hay que aumentar el nivel de aplicación, —no son niños, son adolescentes —esa es la razón.

Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, hacer que los chicos se interesen por leer y conocer el tema; así, se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

Otras aplicaciones:

- Tener claridad sobre la biografía del autor, saber quién es, a qué se dedica, dónde nació, qué estudios ha realizado, qué aportes ha hecho a la humanidad, en qué campos, a qué religión pertenece, qué corriente política sigue, en fin, todos aquellos tópicos inherentes a la biografía.
- Plasmar al lado derecho de la hoja los términos clave —los que conllevan a una concepción totalizante.
- Plasmar en el lado izquierdo de la hoja, las palabras desconocidas, para buscar el significado en el diccionario.
- Subrayar el texto conforme al avance de la lectura — esto hace que el estudiante pueda comprender más, saber de qué le están hablando, qué hay y qué no, para inferir —suponer otras implicaciones que estarían derivadas en la concepción del texto.

- Dialogar con el texto, porque la lectura implica una triada donde el texto es el mediador entre lector-escriptor.
- Hacer una lectura pausada, buscar un espacio ambiental viable. Preferiblemente, alejarse del bullicio.
- Hacer una lectura lineal, entre líneas y tras de líneas —en este sentido, el texto debe prestarse para tal fin, debe ser crítico.
- Dudar de lo que dice el autor y ponerlo en tela de juicio —comentar, analizar. Disipar cuadros de vida.

Ahora, en las actividades durante la lectura es favorable suspenderla e invitar al aprendiz a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. —Se aclara— no se trata de pedirle a los aprendices que den cuenta de todo el texto, es solo un presagio.

- Prácticas para después de la lectura

- La técnica del recuento: Consiste en que el aprendiz dé su bosquejo groso modo sobre lo que ha leído.
- La técnica de la relectura: Es decir, que el aprendiz vuelva a leer —se busca que desglose el texto. —que lo digiera.
- La técnica del parafraseo: Se trata de contar, el estudiante con sus propias palabras cuenta lo relacionado la lectura —se aclarara, deben ser palabras propias del aprendiz.
- Las redes conceptuales: Son herramientas cognitivas que el aprendiz puede realizar para estructurar el contenido de la lectura.

➤ Producción de texto crítico:

-Tras la lectura, el aprendiz debe argumentar sus ideas, dejar claro el imaginario cultural, los cuadros de vida —la realidad pura.

-Exponer argumentos que sustenten sus puntualizaciones —no inferir—ser contundente—veraz—categórico.

-No emplear palabras o expresiones que permiten concebir duda: “Me parece que es algo así como...” “Pues yo entendí que...” “Bueno, la guía dice que... pero... ¿La guía habla, articula sonidos? “ Me imagino que es algo así como...” Es probable que sea...” No. No emplear expresiones así para sustentar una producción crítica, esta debe ser certera, clara, puntual, donde el aprendiz deje en firme sus argumentos, su censura.

-Procurar el no empleo de vocablos comprometedores o fuertes (fuera de contexto) el lenguaje debe ser acertado tanto gramaticalmente como socialmente.

#### 2. 4. 2 Diseño del modelo y descripción discursiva de sus elementos y su teoría descriptiva.

Se diseñó un modelo de intervención pedagógico-didáctico como piloto para llevar a cabo las labores académicas dentro del aula. La idealización fue a la luz de la teoría “Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica” de la investigadora venezolana Stella Serrano. Tras leer y analizar la teoría, se extrajeron los términos trascendentales y que dadas sus concepciones epistemológicas se pudieron constituir

en momentos para el inicio, desarrollo y finalización de la clase, fue así como evidentemente se idealizó, diseñó y consolidó un modelo para desarrollar a partir de él las clases durante el proceso que implica la ejecución de esta investigación. En este sentido, se propuso un primer momento denominado “exploración hacia el conocimiento”.

En este primer momento se tiene en cuenta una ambientación que parte del saludo inicial, la noción de orden, la oración para iniciar, los criterios comportamentales, contextualización...

-Seguidamente un segundo momento denominado: “Construyendo conocimiento”

Acá llegan las actividades de aplicación, los talleres, quises, lecturas, las producciones textuales y verbales de los aprendices.

-Por último, un tercer momento denominado “Valoración del conocimiento”

Esta instancia constituye los juicios de valor en relación a lo que se trabajó durante la clase, se sacan conclusiones, se hace retroalimentación, se transfiere, se generaliza.

Centro educativo: (la institución donde se realizaron las clases).                      Docente formador: (es el titular de la asignatura- lenguaje)                      Docente en formación: (nombre de quien hace la práctica –trabajo de grado) área: (humanidades y lengua castellana) asignatura: lengua castellana grado: (nivel educativo) cursos: (secciones)    IHSA: (intensidad horaria)

Plan didáctico n° \_\_\_\_\_

Propósitos: (a lo que se pretende llegar tras la realización de la clase).

Conceptuales: (relaciones con el campo epistémico-el saber. saber qué.)

Procedimentales: (las prácticas- el saber hace/ saber cómo).

Actitudinales: (el ser .actitud del aprendiz frente a lo visto).

Tabla 1. Modelo Pedagógico-didáctico a la luz de la teoría de Stella Serrano.

<b>AUTOR-ELEMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>MOMENTOS DIDÁCTICOS ESTRUCTURALES DE LA DIDÁCTICA EN EL AULA</b>	<b>ACCIONES PERMANENTES DE PENSAMIENTO SECUENCIAS DE ACCIONES DIDÁCTICAS</b>	<b>ESTRUCTURA DE LA CLASE</b>	<b>TIEMPO PEDAGÓGICO DE LA CLASE 100'</b>
<p><b>STELLA SERRANO</b></p> <p>-Dinamismo</p> <p>-Estrategias de lectura crítica</p> <p>- Construcción de ideas</p> <p>- Aprendizaje continuo.</p> <p>-Producción discursiva,</p>	<p><b>EXPLORACIÓN HACIA EL CONOCIMIENTO</b></p>	<p><b>ORGANIZACIÓN- DISPOSICIÓN</b></p> <p>-Saludo inicial. La cordial bienvenida- noción de orden- mensaje formativo- contextualización</p> <p><b>-CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE</b></p> <p>-El docente en formación pide a</p>	<p><b>ACCIONES DE INICIACIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS</b></p> <p>-Noción de contextualización (ambiente académico).</p> <p>- reflexión</p>	<p><b>15 MINUTOS</b></p>

<p>-Lectura guiada</p> <p>- Imaginación</p> <p>-saberes culturales</p> <p>- Exploración</p>		<p>los aprendices que fomenten durante la clase un comportamiento favorable a la misma.</p> <p><b>-MOTIVACIÓN</b></p> <p>-El docente en formación pide a los aprendices que implementen una breve dinámica para que haya integración. Si no hay un aprendiz que proponga una actividad, entonces el docente implementa una.</p> <p><b>PRESABERES</b></p> <p>-Ahora, el docente en formación interroga a los aprendices en</p>	<p>-Práctica de lectura</p> <p>-Análisis /interpretación</p> <p>-Proceso reestructuración</p>	
---	--	---	---	--

		<p>relación al tema a tratar en la clase para identificar qué tanto saben.</p> <p>-El docente en formación se vale de medios visuales para dar a conocer el tema a abordar durante la clase.</p>		
			<b>ORGANIZACIÓN- DISPOSICIÓN</b>	<b>3 MINUTOS</b>
			<b>CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE</b>	<b>2 MINUTOS</b>
			<b>MOTIVACIÓN</b>	<b>5 MINUTOS</b>
			<b>PRESABERES</b>	<b>5 MINUTOS</b>
	<b>CONSTRUYE NDO CON EL CONOCMIEN TO</b>	<b>-Desarrollo de la competencia de producción textual mediante estrategias de lectura y escritura crítica</b>	<b>ACCIONES DE APRENDIZAJ E CONSTRUCTI VISTA DE</b>	<b>15 MINUTOS</b>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lecturas de textos críticos</li> <li>✓ Talleres que dictaminen la búsqueda de estrategias y actividades lúdico-recreativas que impliquen lectura y escritura crítica.</li> <li>✓ Uso de las TICs en el proceso de lectoescritura crítica</li> <li>✓ Construcción y autocorrección de la producción textual crítica.</li> </ul>	<p><b>PROCESOS COGNITIVOS</b></p> <p>-Categorización de ideas</p> <p>-Edificación de estrategias</p> <p>-Innovación – implementación de ambientes de aprendizaje</p>	
--	--	---	--	--

			-Producción de textos críticos	
	<b>CONSTRUYE NDO CON EL CONOCIMIE NTO</b>	<b>PROCESO CONOCIMIEN TO</b>  -El aprendiz identifica el material didáctico- pedagógico con el cual puede contar durante la clase.  -El aprendiz indaga y explora cada material para apropiarse y tener claro los talleres a desarrollar.  -El aprendiz clasifica los materiales que considere más pertinentes.	-Examina  Estudio  conjetura  Elección/codificación	<b>15 MINUTOS</b>

	<b>CONSTRUYE NDO CON EL CONOCIMIE NTO</b>	<b>PROCESOS DE COMPRENSIÓ N INTERPRETAC IÓN</b>  -Con la orientación del docente, el aprendiz compara los temas a ver con los que ya ha visto. (Aprendizaje significativo).  -El aprendiz se acerca al conocimiento a través de ejemplificaciones para lograr direccionar el conocimiento (asimilación de estructuras).	-Evolución de ideas	<b>10 MINUTOS</b>
	<b>CONSTRUYE NDO CON EL CONOCIMIE NTO</b>	<b>PROCESOS DE APLICACIÓN</b>  -Con ayuda de las TICs –medios		<b>15 MINUTOS</b>

		<p>audiovisuales, el aprendiz estructura la información en esquemas cognitivos, y clasifica lo más significativo.</p> <p>-El aprendiz, coopera, se integra, hace aportes y construye conceptos epistémicos para socializarlos.</p> <p>-El aprendiz produce conceptos críticos a la luz del material abordado.</p>	<p>-Estructuración de conocimiento</p> <p>Afianzamiento</p> <p>Elaboración.</p>	
	<b>CONSTRUYE CONOCIMIENTO CON EL CONOCIMIENTO</b>	<b>PROCESOS DE ANÁLISIS</b>		<b>10 MINUTOS</b>
		-El aprendiz reconsidera –		

		<p>reflexiona sobre el proceso didáctico-metodológico y sobre el nivel de información nueva que ha logrado modificar su estructura cognitiva. -El docente auspicia un ambiente de interacción, reflexión, recursividad e innovación.</p>	-El considerar	
	<b>CONSTRUYE NDO CON EL CONOCIMIE NTO</b>	<p><b>PROCESOS DE SÍNTESIS</b></p> <p>-El aprendiz reúne distintos elementos textuales que estaban dispersos o separados y los organiza o relaciona.</p> <p>-El aprendiz globaliza la información que</p>	<p>-</p> <p>Desconfiguración- reestructuración- proposición</p> <p>Fuerza de conjetura</p>	<b>10 MINUTOS</b>

		recibe del nuevo tema que aprende.		
	<b>VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>PROCESOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ACCIONES CONSTRUCTIVISTAS DE AFIANZAMIENTO Y DE PROYECCIÓN</b>	<b>10 MINUTOS</b>
		<p>-El aprendiz resuelve pruebas tipo saber teniendo como medio a las TICs</p> <p>-El aprendiz responde a cuestionarios con preguntas abiertas.</p> <p>-El aprendiz resuelve pruebas de emparejamiento</p>	-estipulación	

		<p>de términos y conceptualizaciones.</p> <p>-El aprendiz propone herramientas cognitivas para categorizar la información.</p> <p>El aprendiz resuelve pruebas de completar, recurriendo a procesos de interpretación.</p>	<p>-Construcción</p> <p>-Solidificación</p>	
	<b>VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>PROCESOS DE GENERALIZACIÓN</b>		
		<p>-El aprendiz da conclusiones en relación al tema visto.</p> <p>-El aprendiz da a conocer su visión</p>	<p>-Inferencia- predice- produce-</p>	

		sobre la clase e interactúa con los demás compañeros — infiere.	concluye-solidifica.	
	<b>VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	<p><b>PROCESOS DE TRANSFERENCIA</b></p> <p>-El aprendiz comparte con sus compañeros exposiciones individuales y colectivas sobre lo visto —explica los temas vistos a quienes no tienen conocimiento al respecto.</p> <p>-El aprendiz pone en práctica el conocimiento de la clase en otros escenarios de su vida cotidiana.</p>	-Transformación de conocimiento-reestructuración cognitiva-contextualización.	
			<b>TIEMPO CLASE</b>	<b>100 MINUTOS.</b>

Fuente: Elaboración propia.

-Explicación del modelo pedagógico-didáctico:

✓ Organización-disposición

-Saludo inicial. La cordial bienvenida-noción de orden- mensaje formativo-contextualización.

✓ Criterios para el desarrollo de la clase

-El docente en formación pide a los aprendices que fomenten durante la clase un comportamiento favorable a la misma.

✓ Motivación

-El docente en formación pide a los aprendices que implementen una breve dinámica para que haya integración. Si no hay un aprendiz que proponga una actividad, entonces el docente implementa una.

✓ Presaberes

-Ahora, el docente en formación interroga a los aprendices en relación al tema a tratar en la clase para identificar qué tanto saben.

-El docente en formación se vale de medios visuales para dar a conocer el tema a abordar durante la clase.

✓ Desarrollo de la competencia de producción textual mediante estrategias de lectura y escritura crítica

-Lecturas de textos críticos

-Talleres que dictaminen la búsqueda de estrategias y actividades lúdico-recreativas que impliquen lectura y escritura crítica.

-Uso de las TICs en el proceso de lectoescritura crítica

-Construcción y autocorrección de la producción textual crítica.

✓ Proceso conocimiento

-El aprendiz identifica el material didáctico-pedagógico con el cual puede contar durante la clase.

-El aprendiz indaga y explora cada material para apropiarse y tener claro los talleres a desarrollar.

-El aprendiz clasifica los materiales que considere más pertinentes.

✓ Procesos de comprensión interpretación

-Con la orientación del docente, el aprendiz compara los temas a ver con los que ya ha visto. (Aprendizaje significativo).

-El aprendiz se acerca al conocimiento a través de ejemplificaciones para lograr direccionar el conocimiento (asimilación de estructuras).

✓ Procesos de aplicación

-Con ayuda de las TICs –medios audiovisuales, el aprendiz estructura la información en esquemas cognitivos, y clasifica lo más significativo.

-El aprendiz, coopera, se integra, hace aportes y construye conceptos epistémicos para socializarlos.

-El aprendiz produce conceptos críticos a la luz del material abordado.

✓ Procesos de análisis

-El aprendiz reconsidera –reflexiona sobre el proceso didáctico-metodológico y sobre el nivel de información nueva que ha logrado modificar su estructura cognitiva. -El docente auspicia un ambiente de interacción, reflexión, recursividad e innovación.

✓ Procesos de síntesis

-El aprendiz reúne distintos elementos textuales que estaban dispersos o separados y los organiza o relaciona.

-El aprendiz globaliza la información que recibe del nuevo tema que aprende.

✓ Procesos de evaluación

-El aprendiz resuelve pruebas tipo saber teniendo como medio a las TICs

-El aprendiz responde a cuestionarios con preguntas abiertas.

-El aprendiz resuelve pruebas de emparejamiento de términos y conceptualizaciones.

-El aprendiz propone herramientas cognitivas para categorizar la información.

El aprendiz resuelve pruebas de completar, recurriendo a procesos de interpretación.

✓ Procesos de generalización

-El aprendiz da conclusiones en relación al tema visto.

-El aprendiz da a conocer su visión sobre la clase e interactúa con los demás compañeros — infiere.

✓ Procesos de transferencia

-El aprendiz comparte con sus compañeros exposiciones individuales y colectivas sobre lo visto —explica los temas vistos a quienes no tienen conocimiento al respecto.

-El aprendiz pone en práctica el conocimiento de la clase en otros escenarios de su vida cotidiana.

Contenidos básicos del área para el proyecto

-según DOFA y Plan de Mejoramiento- Propuesta.

Es de recalcar que en primera instancia se hizo la aplicación de una prueba diagnóstica (ver anexo 1.1) mediante la cual se determinaron los resultados que dieron origen a la pregunta problema, punto de partida para este proyecto de investigación y tras ponerse en marcha el mismo, se estructuró una matriz DOFA (Ver anexo 1.5) que condensó las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas en relación a los resultados de los aprendices en cada uno de los ítems, acto seguido se proyectó un plan de mejoramiento (ver anexo 1.6) como alternativa para como su nombre lo dice: Mejorar los aspectos donde hubo mayores desaciertos- subsanar los vacíos de los aprendices, pero esto no terminó ahí, como el contexto de acción de la investigación es un escenario real de clases, entonces, se implementó un modelo pedagógicos a través del cual se impartieran las mismas, es así como dicho canon se diseñó con base en los postulados teóricos de Stella Serrano, investigadora venezolana cuya teoría ha sido el pilar fundamente además para el tratamiento de este proyecto de investigación. De esta manera se denota una articulación entre los contenidos del proyecto y los que se aplican en las clases, máxime cuando Serrano es la autora que está presente en ambos casos.

## **CAPITULO TRES**

### **METODOLOGÍA**

#### 3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN (PARADIGMA CUALITATIVO)

Este proyecto de investigación se ejecuta mediante una investigación de carácter cualitativa, dado que enfoca los estudios dentro del marco de las ciencias sociales, específicamente en el campo de la educación, el sitio puntual es el aula donde se aplican diarios de campo precedidos de observaciones, el comportamiento de los aprendices, sus interacciones discursivas entre ellos y con los docentes, por eso se trae a colación las siguientes concepciones: Sandoval (2002) y Martínez (2004) citados por (Hernández, 2012) (...) “para elegir el enfoque y método de investigación en las ciencias sociales, el investigador debe dedicarse asiduamente a observar, analizar, conocer e interpretar la realidad del hecho social objeto, con la intención de producir conocimiento sobre ella (...)”. En este sentido los autores son claros al puntualizar que la investigación cualitativa implica la observación directa, permite recoger las discusiones encontradas para luego explorarlas, detallarlas e interpretarlas en el seno de la vida social.

(Casilimas, 2002) Define la Investigación cualitativa como el esfuerzo mancomunado por comprender la realidad social que es fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, y por ende, de sus aspectos particulares con una óptica interna. Según el autor, es posible puntualizar que la investigación cualitativa gira en torno a lo social, a las comunidades, a los estudios en particular de las mismas como sucede al interior de las aulas del colegio Provincial San José, específicamente en los grado 8 y 11.

Los estudios cualitativos permiten extraer evidencias para luego interpretarlas, se hace un estudio exhausto sobre los datos encontrados, las acciones, los comportamientos

afirma que los resultados de la investigación cualitativa se valen generalmente por vías de la interpretación de evidencias, empleadas por las investigaciones de corte experimental o cuantitativo. En este sentido, Los investigadores de corte cualitativo buscan resolver problemas de validez y de confiabilidad por medio del análisis detallado y profundo, además se mantienen en forma de espiral.

**(Casilimas, 2002) “Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. Esto implica, por ejemplo, que las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación”.**

De acuerdo con el autor, es posible aseverar que la investigación cualitativa implica un proceso que gira entre sí, donde las suposiciones que se deduzcan estarán a la merced de evolucionar conforme al avance progresivo de los datos resultantes.

Las diferentes modalidades de investigación tienen sus propios rasgos preestablecidos por autores, y la investigación cualitativa no es la excepción, por ello (Casilimas, 2002) cita a Taylor y Bogdan (1992), quienes plantean como rasgos propios de la investigación cualitativa los que se enuncian a continuación:

- Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

- Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.
- Es rigurosa aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores aunque cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo. (Interpretación y sentidos compartidos).

### 3.2 ENFOQUE HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO

El enfoque de esta investigación es hermenéutico, es decir, interpretativo, porque se basa en reflexiones sobre los resultados que se tienen —los comportamientos— los desempeños —implica observar el rendimiento sobre el cual se expresan juicios interpretativos.

El enfoque investigativo hermenéutico es la directriz mediante la cual se llega a la verdadera interpretación de los hechos objeto de estudio, y con ello se responde al escaso escudriñamiento de la realidad cognoscente en un contexto determinado, el enfoque hermenéutico es el camino a través del cual el sujeto va más allá de simplemente interpretar textos —trasciende el pensamiento complejo para aprehender los cuadros de vida que connotan en el mensaje —esa información que no se muestra a priori, pero que tras extracciones exhaustas de cada detalle se dictaminan juicios epistémicos, por eso no es solo

leer y comprender —es leer el pensamiento del autor y dialogar con él, poner en tela de juicio lo que propone, establecer las razones, enjuiciar, desarticular los signos lingüísticos mientras se sostiene un diálogo vertical y horizontal con el texto (Aguilar, 2011)“La hermenéutica se apoya en una base dialéctica: interpretar un texto significa entrar en un diálogo con él, plantearle preguntas y dejar que él también nos plantee preguntas” En este orden de ideas el enfoque hermenéutico confiere un dialogismo donde ha de presentarse la triada autor-texto-lector, en este sentido, la obra siempre será la mediadora, la que moderará la interacción dialógica entre el lector-escritor y viceversa, porque muchas veces, el escritor piensa en primera instancia con qué tema puede atrapar al lector, y este último repiensa: qué será lo que hay en el texto, la verdad será lineal o estará en cuadros de vida —lo propio de los imaginarios culturales —los presaberes —los antecedentes de horizonte —abducción, y todo ello parte desde la lectura crítica, aquella que reflexiona conforme a la descodificación de cada signo lingüístico. (Tomas, 1971) “La hermenéutica, que surgió de la filosofía humanista, se constituyó en una disciplina autónoma, configurándose en una teoría general de la interpretación, dedicada a la correcta elucidación de un autor y su obra textual, rescata la comprensión de los rasgos “internos” del hombre, relegados por el canon positivista”. De esta manera se puede aducir que la hermenéutica propende por aprehender la realidad que subyace en una obra.

### 3.3 MARCO CONTEXTUAL

#### 3.3.1 contexto socioeconómico y cultural regional-local

Ámbito Local: Pamplona es una ciudad enclavada sobre la cordillera oriental de los Andes colombianos, a una altitud de 2.200 msnm, su población registra una variable bidimensional, de acuerdo con el censo 2017, el número de habitantes en el casco urbano y rural es de 58.299; no obstante, esta cifra tiene tendencia al alza dada la existencia de la Universidad de Pamplona, Institución pública que forma profesionalmente a un aproximado de 12.000 estudiantes, quienes se conocen como población flotante (solo se mantienen mientras se presentan los períodos de estudio), por lo que sería razonable encontrar en determinado momento del año una población global de 70.000 habitantes, lo que constituye a la ciudad como uno de los centros demográficos más importantes de Norte de Santander.

Debido a su espíritu académico Pamplona es conocida como “la ciudad estudiantil de Colombia” y también como la “Ciudad Mitrada” por ser sede de la Arquidiócesis, la primera diócesis católica de la región. A nivel geográfico presenta una extensión territorial de 1.176 km<sup>2</sup>, y se constituye como una de las poblaciones más saludables del país para vivir, debido a que su clima propicia una agradable temperatura que promedia los 14 °C. Sus límites son: al norte; Pamplonita, al sur Cécota y Chitagá, al oriente; Labateca y al occidente; Cucutilla.

Debido a las condiciones geográficas, la ciudad no cuenta con una pista de aterrizaje o aeropuerto pero sí está interconectada con importantes ejes viales de orden nacional, de esta manera establece comunicación con Cúcuta, Bucaramanga, Bogotá y Saravena en el departamento de Arauca.

A nivel comercial Pamplona es un atractivo turístico; sobre todo en Semana Santa cuando es frecuente la visita de cuantiosos fieles toda vez que posee buena cuota de iglesias donde las congregaciones son constantes y masivas. La ciudad es llamativa a la retina del foráneo dada las características arquitectónicas de centenares de casas, y naturalmente de los museos e iglesias cuyas estructuras conservan aspectos góticos y románicos, rasgos que prevalecieron durante la Edad Media, estas y otras particularidades hacen de la ciudad un centro histórico y cultural del país, de hecho, vislumbra en su espíritu ciertas actividades que hacen intertexto con prácticas medievales. —En el país neogranadino son escasos los centros demográficos que reviven en su memoria un semblante Colonial.

En cuanto al ámbito comercial, Pamplona no registra una industria de talante mercantil; no obstante, dada la presencia masiva de estudiantes, de cierta manera sobresale lo textil, pero vislumbra la producción de consumo inmediato y las ventas ambulantes como actividades de mayor impacto dentro del renglón económico, mientras que en menor frecuencia registra empleos de oficina, de profesión y naturalmente ocupaciones de comercio en general. Son cuantiosos los habitantes que viven del arriendo a estudiantes en una ciudad donde la profesión docente es la más destacada.

En las calles predomina la población estudiantil, las prácticas deportivas no son muy reconocidas, no hay muchos escenarios de esta índole, salvo los que ofrece la Universidad o el estadio Camilo Daza (propiedad del municipio), los espacios de sano esparcimiento son escasos, se destacan: “El Parque Central Águeda Gallardo”, el parque “De Los Enamorados”, y la carrera 6, centro histórico y cultural, más conocida como “La Calle Real”, quizá la arteria vial más transitada por propios y visitantes, especialmente a pie durante las tardes — lugar de visita obligada para los turistas al igual que los dos escenarios citados con antelación. En cuanto a lugares de diversión nocturna, prevalece el sitio conocido como “La Plazuela Almeyda”, que alberga la mayoría de discotecas, las cuales se llenan especialmente los fines de semana, en su mayoría por población estudiantil.

A nivel administrativo el municipio cuenta con 2 corregimientos y 30 veredas, las cuales se citan a continuación: El Cariongo, Alto Grande, Caima, Alizal, Santa Ana, El Rosal, Ulagá, Fontibón, Monte dentro, El Zarzal, Navarro, San Agustín, Chínchipa, Chilagaula, Peñas, Cúnuba, Tampaqueba, Iscaligua, Cimitarigua, García, Chíchira, Jurado, Escorial, Sabaneta, el Palchal, Llano Castro, Tencalá, San Francisco, Sabagúa, Alcaparral. Cuenta con dos ríos: Pamplonita y Sulasquilla, y sus respectivos afluentes: El Alisal, La Ramada, Quelpa, San Agustín, Monte dentro y La Lejía. A nivel urbano se aprecian unas 12 calles y 9 carreras, después son zonas periféricas demarcadas sobre los cerros verdes esmeralda que rodean la ciudad. De esta manera se determina que el predominio de estratos sociales asciende hasta el 3. Los colegios públicos así lo puntualizan, sus estudiantes son de estratos promedio entre 1 y 2. Ahora, los privados pueden superar estos escalafones, pero son casos excepcionales, porque en Pamplona no hay grandes capitalistas.

“La Ciudad Mitrada” o “Ciudad Estudiantil” es tierra de paz y progreso que como ya se adujo alberga en sus espíritus a la Universidad de Pamplona, en la cual se forman profesionales de diferentes lugares del país, es así que hacen presencia las colonias, cundi-boyacense, llanera, venezolana (por ser zona fronteriza) y naturalmente la santandereana, en consecuencia se genera una fusión de culturas, entiéndase esto, no sólo como diversidad de creencias, costumbres, gastronomías, leyendas, ideologías políticas; sino que incluye una

amplia gama de las formas de vida de cada sujeto que interactúa de acuerdo con lo que le ha inculcado la sociedad en la región de la cual es oriundo.

### 3.3.2 contexto institucional

Se puntualiza como el centro inmediato u objeto de estudio de este proyecto de investigación, así; hay que mencionar a la Institución Educativa Colegio Provincial San José, ubicado en la Av. Santander 11 188- Calle 5 # 4-19. Pamplona-Norte de Santander. Se trata de una institución católica que tiene de patrono a San José, su población estudiantil es mixta y registra un estrato social que oscila entre 1 y 2. El lema característico es “aguiluchos a las cumbres” que parte del águila como ave insignia de altivez y perseverancia, la metáfora más acertada para dejar en claro la disciplina y lucha constante del estudiante aguilucho, quien después de sus arduos esfuerzos consigue ver en el espejo del horizonte, el color de su graduación -el ascender a la cima del éxito en términos de educación que conspiren progreso y desarrollo, tal como lo haría el águila con su esplendoroso vuelo sobre los andes suramericanos. A nivel cultural, la Institución proyecta variedad de actividades que están marcadas por lo religioso, de hecho, en sus instalaciones cuenta con una capilla a donde asiste la comunidad educativa a las diferentes actividades que se realizan. Al ser Institución, es el eje central de algunas sedes educativas que están distribuidas en zonas circunvecinas: Así, se relacionan: Sede La Salle, Sede Santa Cruz, Sede Gabriela Mistral, Sede José Rafael Faría Bermúdez.

#### Los docentes

En la Institución orientan clase cuatro docentes de Lenguaje, entre ellos Damaris Stella Herrera Acosta, quien es la titular de los grados 8, que son algunos de los cursos donde se realiza esta investigación, porque también remonta estudios en los grados 11, precedidos por Carmen Gertrudis Parada, docente titular. En términos generales, puntualizar que de los 4 docentes, tres son mujeres y el restante es hombre, sus edades superan los 40 años de edad. Las intervenciones son bajo horarios puntuales (ver anexo 1.1)

### 3.3.3 Población objeto

Son los grados 8 y 11. Sus edades los catapultan como adolescentes cuyas edades oscilan para los primeros entre 12 y 14 años, y para los segundos entre 15 y 18. En este orden de ideas, se puntualiza que los de 8° se encuentran ad portas de una maduración lingüística, mientras que los de 11 sí se están en pleno meollo de dicha etapa y en teoría deben ser más críticos al momento de leer o hacer producciones textuales.

*Tabla 2. Detalles de la población objeto.*

<b>DATOS DEMOGRÁFICOS</b>				
<b>Datos/relación de los estudiantes</b>				
<b>Grado</b>	<b>curso</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
8	1	18	12	30
8	2	19	8	27
8	3	17	13	30
11	1	11	10	21
11	2	8	14	22

*Fuente: Elaboración propia*

Los cursos del grado octavo recibían en general 13 horas de clase, tiempo distribuido durante cada semana, mientras que en los grados once las sesiones académicas tenían una intensidad horaria igual a 4 horas semanales, así; el total ascendía a 17 horas. Estas intervenciones pedagógico-didácticas tuvieron ejecución entre el 02 de abril y el 25 de mayo de 2018. A continuación se visualiza la tabla relativa al horario de clases que se tuvo en cuenta semana tras semana.

Tabla 3. Horario de clases.

	<b>COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ PAMPLONA.</b> Honor, Ciencia y Virtud.	
	Práctica Profesional Docente. Director de práctica: Ph.D Jairo Samuel Becerra. Docentes formadoras: Mg. Damaris Stella Herrera Acosta. Esp. Carmen Gertrudis Parada. Docente en formación: Javier Alfonso Camargo Cruz.	
<b>ÁREA DE LENGUA CASTELLANA.</b>		
<b>HORARIO DE CLASES.</b>		

		DÍAS				
		LUNES	MARTES	MIÉRCO LES	JUEVES	VIERNE S
1	7:00 - 7:55 a.m.	11°-1  (Tercer piso, última aula).	--	8° -3  (Segund o piso, tercera aula).	8°-2  (Segund o piso, cuarta aula).	--
2	7:55- 8:50 a.m	--	8°-3  (Segund o piso, tercera aula).	8°-1  (Segund o piso, quinta aula).	11°-1  (Tercer piso, última aula).	--
3		--	8°-1	--	--	8°-3

	8:50-9:45 a.m		(Segundo piso, quinta aula).			(Segundo piso, tercera aula).
-	9:45-10:15	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
4	10:15-11:10 a.m	8°-2 (Segundo piso, cuarta aula).	8°-2 (Segundo piso, cuarta aula).	--	8°-3 (Segundo piso, tercera aula).	8°-2 (Segundo piso, cuarta aula).
5	11:10-12:05 a.m-p.m.	--	--	11°-1 (Tercer piso, última aula).	--	--
6	12:05-1:00 p.m.	8° -1 (Segundo piso, quinta aula).	--	8°-2 (Segundo piso, cuarta aula).	--	8°-1 (Segundo piso, quinta aula).

7	2:30- 3:20 p.m.	--	--	--	--	--
8	3:20- 4:10 p.m.	--	--	--	11°-2 (Tercer piso penúltim a aula).	--
9	4:10- 5:00 p.m.	--	--	--	--	--
-El orden de las aulas está en correlación con las escaleras halladas en la entrada de la institución.						

*Fuente: Elaboración propia.*

Cabe recalcar que en la Institución educativa el año lectivo programa cuatro periodos distribuidos equitativamente, y cada uno de ellos se fracciona en una intensidad horaria de 40 horas. Dentro de cada uno de los mismos no solo se impartían las sesiones pedagógico-didácticas, sino también actividades culturales, de orden religioso, máxime cuando el colegio Provincial San José se ha distinguido por ser una institución religiosa y tener a San José como su patrono a quien se le rinde tributo de manera constante, de hecho, en honor a Él se hace una celebración a principios de cada año. De igual modo, al interior de la institución hay una capilla, la cual es escenario de misa u otros actos de religiosos cuyas fechas de realización son generalmente cada domingo. Los educandos como población objeto de estudio en el marco del proceso de investigación surtieron efectos como agentes cultores de la Lectura y Producción de texto crítico y argumentativo, hilvanado tras la puesta en marcha de cada una de las siones académicas instauradas a partir de la teoría de Stella Serrano. Ellos la fuente primaria para que instó a la observación-propuesta aplicación y

resultados finales, los cuales se evidenciaron en el mejoramiento del rendimiento en las competencias abordadas, además se consolidaron como el germen intrínseco para auspiciar los datos enmarcados en los medios de recolección, tales como los resultados de la prueba inicial y final, los diarios de campo, las entrevistas, y desde luego los mismos archivos físicos que constatan la aplicación de lectura y producción de texto crítico y argumentativo.

### 3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

#### Observación participante

En esta investigación el primer método observación es participante, porque se observan resultados. Ahora, existen varios tipos de investigación científica situación que es directamente proporcional. (Báez, 2012) Cita a Cervo y Bervian (1998), quienes definen la investigación como “una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuesta a preguntas mediante el empleo de procesos científicos”. En este sentido es posible puntualizar que la investigación supone un proceso complejo mediante el cual se busca dar solución a una problemática.

Otro método es el estudio de caso: Estudio muy particular, población escolar de octavo y once grado, pero son solo los de un colegio, es estudio de caso, la población es muy delimitada muy específica.

Comportamientos fenomenológicos: Comportamiento del grupo humano-acá también se cita. Siempre. Dar una cita apropiada. Dimensiones- comportamientos.

### 3.5 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Se constituyen como el principio fundante durante el quehacer del proceso de investigación, porque confabulan la forma explícita como se va hacer la recolección de datos, es decir, las técnicas de investigación se configuran como las fuentes que dan primacía a la información que va a permitir nuevos hallazgos, nuevos conocimientos. Así, es muy importante en una investigación tener claro qué técnicas se van a emplear durante todo el

proceso investigativo. Rojas (1996-1997) citado por (Iidelfonso, 2014) plantea que “el volumen y el tipo de información-cualitativa y cuantitativa- que se recaben en el trabajo de campo deben estar plenamente justificados por los objetivos e hipótesis de la investigación, o de lo contrario se corre el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad para efectuar un análisis adecuado del problema”. De acuerdo con el autor es posible puntualizar que debe haber claridad en cuanto a la proyección del proceso investigativo, para evitar distorsionamiento de lo abordado, y en ese sentido las técnicas de recolección de datos juegan un papel imprescindible. Ahora bien, en relación a esta investigación las técnicas empleadas son: Diario de campo, entrevista, examen: Evaluación inicial y final, entre otras fuentes.

### 3.5.1 Diario de campo

Se trata de una técnica imprescindible en la investigación toda vez que permite al investigador registrar cada uno de los detalles que observe durante su proceso de intervención –esto permite que él pueda plasmar por escrito los hechos que visualiza en la población objeto de estudio, e invariablemente en el contexto inmediato donde ejerce su rigurosa labor investigativa. Bonilla & Rodríguez (1997) citados por (Martínez, 2007) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. Según el autor se puede aducir que el diario de campo es vital para el investigador, quien tiene la potestad para recopilar lo que considere pertinente para su proceso de investigación. Así, el diario de campo se constituyó como una herramienta intrínseca para la recolección de datos al interior del aula y fuera de la misma — actividad que se hizo día tras día— todos aquellos modales y comportamientos que presentaran los estudiantes— se condensaba todo en procura de no perder detalles de la población objeto de estudio —estudiantes de 8°, cursos 1-2-3 y 11°, cursos 1-2, lo que hacían los estudiantes conforme a la implementación de los procesos educativos en el aula era un fortín determinante para tener en cuenta.

### 3.5.2 Entrevista

Se constituye como un medio directo para reflejar la veracidad de lo acontecido durante el proceso de investigación. La entrevista parte del diseño de un cuestionario cuyos temas concuerdan con lo abordado durante un periodo determinado y se hace con el objeto de determinar pormenores por parte de la población abordada u objeto de estudio.

Sabino, (1992:116) citado por (Ruiz, 2010) comenta que “la entrevista, desde el punto de vista del método es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación.

La entrevista jugó un papel intrínseco en esta investigación toda vez que fueron 10 integrantes de la población objeto de estudio —octavo y once grado—, quienes firmaron con antelación un formato individualizado a través del cual dieron fe de que sí concedían las entrevistas para efectos de recolección de datos y adujeron responder bajo el marco de la responsabilidad para evitar entorpecimientos en el proceso investigativo, de este modo las respuestas fueron totalmente objetivas más cuando la elección de los participantes corrió por cuenta de las docentes titulares del área de Lenguaje y no del Practicante, quien requería de los testimonios como investigador, además, las entrevistas se hicieron frente a las cámaras. De este modo la información que se extrajo quedó registrada a través de formato audiovisual y también —por escrito— porque tras las filmaciones se hizo la transcripción de las mismas. Las grabaciones tuvieron fecha la última semana de realización de este proyecto de investigación, es decir, (la semana 13) —del 21 de mayo al 25 del mismo mes— semana que se cuenta a partir del 19 de febrero de 2018, fecha en que se inició esta investigación.

Quienes amablemente concedieron las entrevistas se constituyeron como informantes clave, toda vez que con sus respuestas dieron fe de la efectividad de la propuesta investigativa máxime cuando para la fecha ya había llegado a feliz término. El cada filmación quedó registrado el nivel de optimismo que se logró luego de la aplicación de este proyecto —los informantes clave proveyeron información inminentemente valiosa y reconfortante, lo cual

permitió dejar en claro el nivel de efectividad que tuvo este proyecto en el seno de la comunidad educativa, y que por el nivel de impacto que produjo en los educandos, perfectamente puede tenerse en cuenta en otros contextos educativos; no solo de Colombia, sino del globo terráqueo.

### 3.5.3 Examen: evaluación —diagnóstica y final.

La evaluación tanto diagnóstica como final configuró unos criterios mediante los cuales se buscó hacer un juicio de valor que diera cuenta del nivel información o conocimiento con que contó cada estudiante, o circunstancia potencial objeto de estudio. Brenes (2006) citado por (Camilo, Karol, & Miyam, 2018) puntualizan al respecto lo siguiente: “es el conjunto de técnicas y procedimientos evaluativos que se aplican antes y después del desarrollo de determinado proceso”. De acuerdo con los autores es posible puntualizar que a través de la evaluación diagnóstica y final se tienen en cuenta los criterios a verificar.

## 3.6 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.6.1 Etapa de documentación

En primera instancia se acudió a factores filosóficos, pedagógicos, didácticos, para amalgamar la epistemología necesaria mediante la cual se sentaron las bases intrínsecas que formalizaron el foco de esta investigación, así, se partió desde la observación y proyección de una prueba diagnóstica cuyos resultados motivaron la formulación de una pregunta problema, y es a partir de esta que se construyó la proyección investigativa —La prioridad siempre radicó en torno a hacer que las dificultades arrojadas por parte de los estudiantes fueran esfumadas al término de la intervención que tuvo como base un plan de mejoramiento—

Ahora bien, el marco teórico se construyó gracias a la documentación previa que se hizo en diferentes fuentes tanto en la red como en bibliotecas locales, se trabajó con base en lo expuesto por autores, quienes han propuesto teorías referidas a la lectura y escritura crítica y argumentativa, de igual modo se abordó a un autor en específico cuya teoría fue el punto de partida para el modelo base de esta investigación, se trata de Stella Serrano, autora venezolana que propone pautas sobre cómo abordar en el aula la lectura y escritura crítica y argumentativa en los educandos.

Del mismo modo se trajo a colación los fundamentos pragmáticos —propios de Lengua Castellana— como los Lineamientos Curriculares, Los Estándares Básicos, los derechos Básicos de aprendizaje Vol. II, la didáctica de la Lengua Castellana, entre otros documentos de gran importancia para el área en mención, y que dictamina el Gobierno en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

### 3.6.2 Etapa de diseño de la propuesta pedagógica

Esta surgió como una propuesta innovadora toda vez que partió de la teoría de Stella Serrano, “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”, con lo cual se buscó proponer en el aula la puesta en marcha de lectura y producción de texto crítico y argumentativo. Para esto se tuvo en cuenta los documentos institucionales, entre ellos, los planes de área, por ejemplo. A partir de esto se idealizó un modelo pedagógico didáctico innovador (ver Anexo N°7 Modelo didáctico), que articula el paradigma, enfoque, y metodología pertinente, para responder a los retos, necesidades e intenses en el aula del actual siglo XXI, esto con base en un paradigma constructivista, sin dejar de lado el uso de las TIC, dado que estas están a la vanguardia de las generaciones de hoy.

El diseño de la propuesta se consolidó como una alternativa viable para integrar saberes en el aula, asimismo para gestar factores como recursividad, retroalimentación, planificación e interacción. Se visualizaron nuevos ambientes de aprendizaje.

### 3.6.3 Etapa de intervención

Esta se hizo a partir de la llegada a la institución y posteriormente al aula que fue donde finalmente se hizo la intervención. Pero ¿cómo se desarrolló?, pues bien, se aplicó una prueba de diagnóstico en los estudiantes de 8° y 11°, a partir de ahí se determinaron los resultados que no fueron óptimos en términos de producción de texto crítico y argumentativo —aquí, naturalmente la comprensión e interpretación también falló de manera notoria—. Circunstancias constatadas a partir de la implementación de una matriz DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas). Esto dio paso a un plan de mejoramiento, para lo cual fue necesario tener en cuenta el plan de área de Lengua Castellana pautado para el colegio, esto con el fin de no interferir el proceso educativo que está previsto con antelación por parte del docente titular del área.

Luego se puntualizó la propuesta a partir de un título categórico, este fue: “Desarrollo de las competencias de lectura y texto crítico y argumentativo para la formación ciudadana, a partir de la teoría de Stella serrano: “Una propuesta para la reflexión y la práctica, aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio Provincial san José”.

#### 3.6.3.1 Ejecución de la propuesta

Como docente en formación del Área de Lengua Castellana y Comunicación, profiero un sentir crítico y pedagógico-didáctico al interior del aula y fuera de misma, condición natural de mi vocación y saber hacer en el área de lenguaje. La docencia implica una identidad que, constituye la esencia y/o sello propio del educador, es decir, la impronta indeleble que me caracteriza y me diferencia de las demás profesiones, porque aunque no me he graduado, ya concibo una ética profesional de tal naturaleza. (Day, 2005) “los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo”. La reflexión es un factor determinante en el docente, y sé que en mí no es la excepción, porque con ello insto a mirar en qué estoy

fallando y qué debo mejorar conforme al avance de mis intervenciones, de ahí que cada contexto es diferente.

Ahora bien, la educación en escenarios reales implica un proceso de transformación continuo en aras de propiciar la calidad que consiste en estar en constante mejora para proveer resultados eficientes, eficaces y pertinentes bajo el marco de los saberes didáctico-pedagógicos, didáctico-metodológicos, lúdico-recreativos, socio-humanísticos, ético-comunicativos como pilares imprescindibles en el ambiente educativo. Y es que en el aula debe fomentarse una construcción social que implique la relación docente-estudiante y viceversa, así como también la relación cordial con directivos y padres de familia, porque todos somos partícipes de una misma causa, ser cada día mejores ciudadanos, reconstructores del tejido social y promotores de paz.

Así, en calidad de docente en formación (Práctica X), realicé intervenciones pedagógico-didácticas en la Institución educativa Colegio Provincial San José, donde orienté clases en 8° y 11° teniendo como base las temáticas que dictamina el Ministerio de Educación Nacional, por grados, niveles y ciclos; pero a partir de las mismas implementé estrategias para promover la lectura y producción de texto crítico y argumentativo, esto debido a que de entrada apliqué una prueba cuyos resultados evidenciaron debilidades por parte de los estudiantes en dichas competencias, así, mi intervención más allá de ser pedagógica y didáctica, se convirtió en toda una propuesta de investigación, no en vano, puntalicé un proceso que parte desde una pregunta problema, Objetivos, marco teórico, metodología y publicación de resultados, a esto debo agregar que hice las intervenciones en el aula con base en un modelo pedagógico que surge desde los postulados teóricos propuestos por la investigadora venezolana Stella Serrano, quien ha centrado su teoría bajo el título: “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”. La autora propone una teoría cuyo punto focal, más allá de ser la lectura y producción de texto crítico y argumentativo, hace especial énfasis en cómo hacer una potencialización en ambas habilidades, y lo hace a partir de las competencias básicas requeridas en la formación del lector, porque los estudiantes deben ser lectores críticos, capaces de competir en esta sociedad postmoderna y plural, donde la reconstrucción y análisis cultural e ideológico del

discurso escrito son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en pleno siglo XXI. (Serrano S. , 2007) Define la lectura crítica como “la capacidad de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado” de acuerdo con la autora, no es leer por leer, sino que se debe trascender el pensamiento sobre el texto, para escudriñar connotaciones e ideologías del autor—dialogar con él— desintegrar la relación triádica lector, escritor-texto, siendo este último el punto de mediación dialógica que se sujeta conforme al contexto tanto de emisión como de resección. Mi objetivo fue hacer que el estudiante llegara a ser promotor de una lectura crítica e intertextual, —de esta manera se instruye—, cambia realidades y produce textos críticos y argumentativos.

Los jóvenes son la generación que gobernará el mundo a la vuelta de unos años, por ello deben concebir en su estructura mental, un pensamiento divergente mediante el cual creen imaginarios, exploren cuadros de vida y sostengan puntos de vista al respecto con categoría y decisión —ellos deben ver la realidad que es y no aquella que quieren pintar algunos medios de comunicación e inclusive algunos escritores, quienes solo pintan pajaritos en el aire por defender sus intereses personales. Por lo anterior, Serrano propone abordar la lectura crítica por competencias. Estas hacen referencia a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Así, las competencias son: cognitivas, lingüísticas, discursivas, pragmáticas –culturales, valorativas y afectivas, que giran en razón al funcionamiento holístico del pensamiento.

Lo anterior lo propuse en el aula en articulación con el uso de las T.I.C, proyección de vídeo Beam, imágenes coloridas y dinámicas, lecturas de suspenso y horror, así como poemas inminentemente líricos, todo esto es parte de mi legado de aplicación para que los estudiantes se motivaran a leer, es decir, proyección de imágenes y/o estrategias-factor motivacional- Si hay motivación, hay interés; si hay interés, hay concentración; si hay concentración, hay disciplina; si hay disciplina, hay rendimiento académico, y si hay rendimiento académico, hay competencia. Fueron parte de los tópicos que tuve en cuenta, y que en efecto funcionaron de una manera fabulosa.

### 3.6.3.2 *Diseño de unidades didácticas, preparación, planeación*

Las Unidades didácticas o planeadores de clase se proyectaron a partir del Plan de Mejoramiento, y este a su vez, surgió desde la Matriz DOFA que condensó las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, factores encontrados en los resultados de la evaluación inicial. Aquí se aclara que los temas propuestos en cada una de las Unidades didácticas partieron desde los planes de área y las mayas curriculares (fundamentos previstos por las docentes titulares de Lengua Castellana). De esta manera se puntualiza que en sí, no afectaba qué temas se iban a orientar —durante la investigación lo que primó fueron las competencias, y por ende, si el tema era Los medios digitales y las comunidades virtuales, por ejemplo, entonces, se proyectaba un análisis semiótico y, al término del mismo cada estudiante hacía una reflexión crítica sobre la manera como se comunicaba a través de dichos medios —de esta manera se aplicaban, consolidaban y evaluaban las competencias que atañían a este proyecto — Siempre primaban las competencias por lo cual el docente en formación debía demostrar y aplicar buenas estrategias didácticas que le permitieran trabajar de manera satisfactoria las competencias que comprendieron el proyecto en sí.

La aplicación de cada unidad didáctica se hizo con base en un formato que proveyó el tutor de la Práctica Profesional Jairo Samuel Becerra Riaño, a quien se le debe la autoría —se trató de un diseño que condensaba de manera detallada los criterios para aplicar durante cada clase, en este sentido, se inicia por un encabezado que comprendió Nombre del docente en formación (quien estaba cargo de la práctica), nombre del docente titular (educador que está a cargo del curso), tema (Nombre de la clase a trabajar, y pregunta a resolver durante la misma). Propósitos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), La clase se realizaba durante tres etapas o periodos macro (momentos didácticos) pero estos a su vez se fraccionaban en pequeños instantes entre 2 y 10 minutos, en los cuales cada estudiante iba desarrollando procesos de pensamiento complejo de —manera inductiva— Conocer, comprender, analizar, aplicar, sintetizar, evaluar, generalizar, mecanizar, retroalimentar y transferir.

Para la planeación se tuvo en cuenta el uso de las TIC como alternativa intrínseca para forjar una educación a la vanguardia de los nuevos retos de la actual generación del siglo XXI. En el colegio había un Aula provista de Vídeo Beam, portátil, estampa para la proyección, memoria USB, y un escenario con confortables sillas.

### *3.6.3.3 Ejecución de las unidades didácticas- clases*

Las clases o sesiones académicas fueron orientadas por el docente en formación bajo la supervisión de las docentes titulares, quienes hacían sugerencias o loaban cada intervención observada. Se propuso un modelo por momentos de la clase (ver Anexo N°7 Planes didácticos de aula).

Cada clase se iniciaba con un saludo de bienvenida, noción de orden —que los estudiantes ubicaran los pupitres en sus respectivos lugares— (durante el transcurso de la clase se veía si cada estudiante presentaba buen comportamiento en su lugar o pupitre, de no ser así se optaba por cambiarlo de sitio. Normalmente quien solía fomentar más indisciplina se ubicaba lo más cercano posible al docente Practicante (quien estaba a cargo de las clases y, naturalmente el precursor de este proyecto de investigación). Aclaración —el saludo y la noción de orden solo duraban en promedio 2 minutos. Luego, se puntualizaba la fecha, un mensaje formativo, el logro y por último el tema. A partir de este instante arriba el momento para el aprendizaje significativo (estructuración de ideas-andamiaje), seguidamente llegaba el trabajo macro de la clase que constituía los procesos de pensamiento complejo que debía hacer cada estudiante.

En algunos casos se trabajaba con base en el “libro del estudiante”, material didáctico de gran importancia para retroalimentar cada clase —el libro contiene excelente información, y es avalado por el Ministerio de Educación Nacional.

En otros casos se trabajaba con base en información extraída de la Web, o de alguna de las bibliotecas del casco urbano de la ciudad —Pamplona—contexto real de esta investigación.

Además, se aclara que durante la clase había momentos claros tal como se evidencia en el modelo que se diseñó a partir de la teoría de Stella Serrano. (Ver anexo).

### 3.6.4 Etapa de recogida de datos

#### 3.6.4.1 *Diseño de mediaciones e instrumentos para recolección de información*

-Son los que han sido empleados para la práctica y para la recogida de datos del trabajo final:

-DOFA Institucional.

En un intento por llevar a cabo el proceso de Práctica Profesional, fue necesario tener un cuestionario base, en el que se especificaban elementos claros de la institución, a partir del rol de cada uno de sus componentes: componente conceptual, pedagógico, administrativo, comunitario, planta física, medios y recursos, cultural y de proyectos. De esta manera se hizo una recopilación de información de acuerdo con los interrogantes del cuestionario (Ver Anexo N°22 Cuestionario de observación institucional). Luego de aplicarse el cuestionario de observación institucional se hizo una tabla de recopilación de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (Ver anexo N°3 Análisis DOFA). Para determinar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas halladas en los resultados de la evaluación diagnóstica. Los documentos aludidos fueron obra de (Becerra, 2018) quien fue el tutor de Práctica Profesional.

-Diario de campo:

Instrumento de recolección de datos que permitió la condensación de cada uno de los detalles que se observaban en la población objeto de estudio. Día tras día se plasmaban

por escrito los detalles evidenciados dentro y fuera del aula, pero solo en relación a los sujetos objeto de estudio, estudiantes de octavo y once grado.

-Diseño de prueba inicial diagnóstica y final:

Se trató de un instrumento que referenció por ítems los contenidos que deberían saber los estudiantes según el grado en que se encontraban. Para la elaboración se tuvo en cuenta los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y naturalmente los Derechos básicos de aprendizaje.

-Análisis DOFA de las pruebas:

Fue un instrumento mediante el cual, luego se conocer los resultados tanto de la evaluación inicial como de la final, se analizaron la debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas en relación al quehacer de los educandos.

-Tablas de registros de datos de las pruebas inicial y final:

Instrumentos mediante los cuales se registraron los datos surgieron de las pruebas para efectos de analisis que conllevaran a precisar elementos valiosos sobre la investigación.

-Diseño y programación de actividades intrainstitucionales o de apoyo pedagógico y didáctico.

Se hizo un cronograma en articulación con el que estaba dispuesto por la institución educativa. Asimismo se elaboran reseñas en los libretos de apuntes con el objeto de tener detalles de primera mano que le servían al investigador para efectos de su trabajo dentro del aula y fuera de la misma.

-Formato de entrevista Para la elaboración de la entrevista:

-Se trató de un formato con que inicialmente comprendía 8 preguntas previamente fueron formuladas por el tutor de Práctica Profesional Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño, pero finalmente el número de preguntas ascendió a 13 luego de que se tuvieran en cuenta otros criterios exclusivos del proyecto de investigación.

-Formato de informantes clave seleccionados- docentes- estudiantes-

Para la realización de las entrevistas, se le entregó a los informantes clave una carta de consentimiento para la realización y autorización de la misma (Ver Anexo N°17 Transcripción de la entrevista 1). Se implementó un formato facilitado por el docente tutor de la práctica Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño.

-Diseño de instrumentos de registro de datos, resultados y hallazgos:

Formatos que catapultaron los datos encontrados tras el diseño, ejecución y consolidación de los detalles.

-Formato de Registro de entrevistas:

Los informantes clave fueron objetivos al momento de responder los interrogantes. Cada formato contenía un total de 13 preguntas, apartir de una entrevista semiestructurada.

### 3.6.5 Observación participante y aplicación de instrumentos de recogida de datos

Diario de campo:

Se hizo luego de terminar el proceso de observación institucional, para ello se diseñó un formato con las opciones para diligenciar los datos clave empezando desde el encabezado, (nombre de la institución educativa, hora, fecha, situación, descripción). El registro estuvo por semanas y al término de cada una se hacía una reflexión crítica con base en un autor afín.

-Diseño de prueba inicial diagnóstica y final.

El diseño se hizo en pro de conocer qué errores y aciertos presentaban los estudiantes en los resultados, mientras que la prueba final buscó determinar si los educandos habían mejorado luego de la aplicación del proyecto de investigación.

-Análisis DOFA de las pruebas

-Diseño de plan de mejoramiento- explicación del uso y formatos

Se aplicaron unos formatos luego de realizadas las pruebas tanto al inicial como la final. La finalidad de los mismos radicó en analizar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas.

Luego del DOFA de la primera se hizo un plan de mejoramiento (solo en la primera prueba, en la segunda ya no).

-Tablas de registros de datos de las pruebas inicial y final – formatos y explicación

Se aplicaron con el fin de determinar los resultados, además de detalles pertinentes para los estudios que llevaba a cabo el investigador.

Las tablas naturalmente contenían un encabezado y se constituyeron como instrumentos leales con información veraz e imparcial.

-Diseño de instrumentos para la comparación de los resultados de las pruebas inicial y final

Se consolidaron como las herramientas clave que conllevaron a comparar los resultados obtenidos tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Fueron tan valiosos que permitieron constatar que realmente sí hubo mejoras. Los resultados de la primera prueba fueron en gran parte nefastos, pero se notó que la aplicación del proyectó proporcionó las bases para puntualizar que las estrategias a la luz de la teoría de Stella Serrano se convirtieron en un gran aliciente.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN SOBRE LA PROPUESTA**

#### **4.1 DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN**

La realización de la prueba diagnóstica se hizo con base en las preceptivas que para tal fin dispone el Gobierno Nacional en cabeza del Ministerio, ente que regula la educación en el país a través de documentos tangibles, entre ellos, los Lineamientos Básicos de Competencias, Los Estándares Básicos de Competencias, Los Derechos Básicos de aprendizaje Vol. II. A partir de dichos documentos se tuvo en cuenta los ejes, estándares, subprocesos, el tipo de competencia, y naturalmente la formulación de cada pregunta se lección múltiple con única con púnica respuesta, de igual modo se hicieron interrogantes de emparejamiento, (relacionar por columnas), como también preguntas de producción discursiva crítica y argumentativa, esta última categorización partió con base en lectura crítica. La Prueba final supuso un proceso similar.

Pero ¿qué valor cobra la evaluación en un proceso educativo e investigativo? Pues bien, para ello hay que empezar definiendo la concepción de evaluación. Se trata de una herramienta conceptual que se aplica tras haber disipado una serie de conocimientos en torno del ambiente enseñanza –aprendizaje que tiene lugar al interior del aula y fuera de la misma. Según Pedro Lafourcade citado por (Pinto, 2002) la evaluación es “una etapa del proceso educativo donde se ponderan los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con anticipación. En este orden de ideas es factible acotar que la evaluación constituye un juicio de valor que al que se pretende llegar tras conocer los resultados obtenidos y que en efecto se busca mejor o reforzar conforme a lo que se instaura en los objetivos propuestos con antelación. De esta manera la evaluación se constata como un instrumento que más allá de mediar conocimiento finiquita nociones lúdico-dinámicas, didáctico-metodológicas, en fin, saberes pedagógico-didácticos.

### Propósitos de la prueba de diagnóstico

Toda prueba diagnóstica tiene como finalidad obtener datos que representen el desempeño de los estudiantes y de la institución misma, es así como lo plantea el (Gobierno Vasco, 2008) la prueba de diagnóstico cumple el objetivo de “valorar el grado en que la escuela prepara para la vida y en qué medida los escolares están suficientemente formados para asumir su papel como ciudadanos que conforman una sociedad moderna; y, por otro, ayudar a los centros docentes a mejorar sus prácticas educativas”. De igual forma, cabe recalcar que mediante una evaluación diagnóstica se mide el nivel de desempeño que tiene cada estudiante tras aunar sus conocimientos previos y/o presaberes.

Según en (Ministerio de Educación Nacional, 2009) la evaluación diagnóstica tiene como objetivo:

- Identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene los estudiantes en cada grado.
- generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material educativo para el aula y la formación de los docentes.

Propósito de la prueba Final:

Hacer un juicio de valor mediante el cual se puntualizaran los nuevos resultados, si hubo o no hubo mejoras luego de la aplicación de la propuesta investigativa. Así, se pudo constar que efectivamente sí hubo resultados inminentemente favorables los cuales se analizan detenidamente más adelante.

## 4.2 EXÁMENES DE PRUEBA INICIAL Y FINAL

Descripción del procedimiento de producción, aplicación, ver documentos anexos-

La prueba inicial se hizo con base en criterios de los Estándares Básicos de Competencias, Los Derechos Básicos de aprendizaje Vol. II. Documentos que constatan lo que debe saber el estudiante por grados, niveles y ciclos en la educación Colombiana. Lo anterior lo dictamina el Gobierno Nacional en cabeza del Ministerio de Educación Nacional a nivel del país. Así, tanto la prueba inicial como al final se constituyeron como un juicio de valor al principio para determinar el saber de los estudiantes, sus errores y aciertos, y al final, para mediar el nivel de impacto, y naturalmente de eficacia de este proyecto de investigación toda vez que se buscaba abordar los ejes de comprensión lectora para la potencialización de la lectura y producción de texto crítico y argumentativo, esto a la luz de la teoría de Stella Serrano, Competencias de Lectura Crítica: Una Propuesta para la reflexión y la práctica. Los postulados teóricos de esta investigadora surtieron efectos para extraer los elementos clave que, a la postre permitieron el diseño, ejecución y consolidación de un modelo pedagógico base para llevar a cabo las clase durante 8 semanas.

#### 4.3 ESTUDIO COMPARATIVO DE RESULTADOS DE PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL Y FINAL. CUADROS COMPARATIVOS

*Tabla 4. Estudios comparativos.*

PRUEBA INICIAL 8°					
INDICADORES DE LOGRO-SUBPROCESOS-RÚBRICAS	DEBILIDADES O PROBLEMAS	FORTALEZAS	LOGROS PERMANENTES	LOGROS NO ALCANZADOS EN LA PRIMERA PRUEBA, PERO ALCANZADOS EN LA FINAL	LOGROS NO ALCANZADOS
PRODUCCIÓN	Identifico el	Los estudiantes	Los estudiantes demuestran	- Los estudiantes	El factor que no se logró fue la mejora

<p>TEXTUAL</p> <p>Identifico los tipos de oraciones según sus características.</p>	<p>complemento directo e indirecto en una oración.</p>	<p>identifican los tipos de oraciones según sus características.</p>	<p>capacidad para fluir en las hojas en blanco.</p> <p>-Los estudiantes se sienten gustosos con las lecturas de asombro.</p>	<p>producen textos escritos de manera crítica y argumentativa.</p> <p>- Los estudiantes reconocen los elementos gramaticales.</p>	<p>de la caligrafía y la ortografía, es claro que en solo 8 semanas de clase era prácticamente imposible que la mejora se mostrar de manera significativa; sin embargo, se trabajó en procura de mejorar y en ese sentido fueron varios los estudiantes quienes demostraron cambios o mejoras en la ortografía y, naturalmente en la letra.</p>
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico el complemento directo e indirecto en una oración.</p>	<p>Gramática</p>	<p>Los estudiantes producen textos argumentativos para exponer sus ideas</p>	<p>-Los estudiantes se sienten gustosos con la lectura de poemas líricos.</p>	<p>- Los estudiantes producen textos con un buen propósito comunicativo.</p>	
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico tipos de oraciones coordinadas en los textos que leo.</p>	<p>Ortografía</p>		<p>- Los estudiantes identifican inferencias de los elementos implícitos en los textos que leo.</p> <p>Los estudiantes aducen que las lecturas con imágenes y los análisis</p>	<p>- Los estudiantes producen textos con coherencia.</p> <p>- Los estudiantes saben hacer reflexiones.</p>	
<p>PRODUCCIÓN</p>	<p>Caligrafía</p>			<p>- Los estudiantes</p>	

TEXTUAL  Produzco textos escritos de manera argumentativa.			semióticos les agradan.  Los estudiantes se interesan por leer textos de misterio.	infieren situaciones contextuales en los textos que leen.  -Los estudiantes saben hacer nociones de comprensión e interpretación.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL  Demuestro habilidad en la conjugación verbal.				- Los estudiantes son críticos y autónomos al momento de plasmar por escrito las argumentaciones.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL  Caligrafía	coherencia	-La gran mayoría de los estudiantes escriben de manera legible, lo que hace que facilite leer lo que quieren expresar.		-Los estudiantes proponen ideas, innovan, interactúan, son dinámicos y recursivos.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL	cohesión			-Los estudiantes	

Reconozco las reglas ortográficas.				introducen nuevo léxico a sus producciones escritas.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Reconozco los elementos de la coherencia	La sintaxis fue una debilidad notoria.			-Los estudiantes hacen redacciones y producen textos críticos y argumentativos a partir de situaciones que se toman como referencia.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Reconozco los elementos de la cohesión	Los estudiantes demuestran dificultades en cuanto la utilización de conectores lógicos, lo que causa problemas en la cohesión de lo que escriben.				

<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico la hipótesis de interpretación en los textos que leo.</p>		<p>-Los estudiantes demuestran habilidades para identificar las hipótesis de interpretación en los textos que lee, lo que manifiesta el buen grado de interpretación.</p>			
<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico inferencias de los elementos implícitos en los textos que leo.</p>	<p>Identifico inferencias de los elementos implícitos en los textos que leo.</p>	<p>-Algunos estudiantes demuestran habilidades para hacer inferencias textuales.</p>			

COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL  Comprendo la estructura explícita de los textos que leo.	Comprendo la estructura explícita de los textos que leo.				
LITERATURA  Identifico textos provenientes de la tradición oral.	Identifico textos provenientes de la tradición oral.	El estudiante identifica figuras literarias en los textos que lee.			
LITERATURA  Identifico figuras literarias en los textos que leo	Reconozco el género discursivo en las obras que leo.				
LITERATURA  Reconozco el					

género discursivo en las obras que leo.					
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS  Identifico manifestaciones humanas no verbales en medios como imágenes.	Identifico manifestaciones humanas no verbales en medios como imágenes .	El estudiante propone hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales.			
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS  Caracterizo obras no verbales	Caracterizo obras no verbales como las imágenes .				

como las imágenes.					
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p> <p>Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales.</p>					
<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>Identifico las variantes socioculturales, tal como los niveles de la lengua.</p>	Identifico las variantes socioculturales	El estudiante no identifica las variantes socioculturales			<p>El factor que no se logró fue la mejora de la caligrafía y la ortografía, es claro que en solo 8 semanas de clase era prácticamente imposible que la mejora se mostrar de</p>

ÉTICA DE LA COMUNI CACIÓN	Identifico variacion es lingüístic as en situacion es comunica tivas.				manera significativa; sin embargo, se trabajó en procura de mejorar y en ese sentido fueron varios los estudiantes quienes demostraron cambios o mejoras en la ortografía y, naturalmente en la letra.
PRUEBA FINAL					
INDICAD ORES DE LOGRO- SUBPRO CESOS- RÚBRIC AS	DEBILI DADES O PROBLE MAS	FORTAL EZAS			
PRODUC CIÓN TEXTUA L	Ortografí a				
PRODUC CIÓN TEXTUA L  Interpreto la	Caligrafí a				

conjugación de oraciones activas a pasivas.					
PRODUCCIÓN TEXTUAL		Coherencia			
PRODUCCIÓN TEXTUAL		Cohesión			
PRODUCCIÓN TEXTUAL		Sintaxis			
PRODUCCIÓN TEXTUAL		Intención comunicativa			
PRODUCCIÓN TEXTUAL		.			

--	--	--	--	--	--

			<p>Hubo fluidez por parte de los estudiantes en cuanto a la capacidad para producir textos.</p> <p>Capacidad de reflexión.</p> <p>Sentido crítico conforme a los avances de las actividades académicas.</p> <p>Gusto por las lecturas enigmáticas, y en general por aquellas de suspenso.</p> <p>Lecturas de poemas críticos.</p>		
--	--	--	---	--	--

PRODUC CIÓN TEXTUA L					
PRODUC CIÓN TEXTUA L					

				<p>Lectura Crítica con buen sentido de reflexión.</p> <p>Se notó buen propósito comunicativo.</p> <p>Argumentación</p>	
PRODUCCIÓN TEXTUAL					
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Asumo actitud crítica frente a los textos que leo.	- Identificación de elementos clave en un texto crítico.			
		-Los estudiantes promueven un			

		sentido crítico.			
		Lecturas entre líneas.			
		-Los estudiantes de octavo grado demuestran habilidad para identificar la estructura implícita de los textos argumentativos que lee.			
LITERATURA		-Los estudiantes demuestran habilidades para identificar textos provenientes de la literatura romántica.			

		-Lecturas inferenciales.			
		-Lecturas detrás de líneas.			
		-Los estudiantes de octavo grado demuestran tener habilidad para interpretar la intención de las caricaturas como crítica social.			
		-Los estudiantes demuestran habilidades para			

		reconocer el uso del lenguaje no verbal en distintas manifestaciones humanas, tal como las caricaturas .			
ETICA DE LA COMUNICACIÓN		Demostración de un sentir crítico en relación a un uso adecuado de las redes sociales como alternativas no solo para comunicar sino para educar.			
		-Los estudiantes de octavo grado demostrar			

		on habilidad para reconocer las máximas de conversación en las situaciones comunicativas y en los textos que lee.			
		Uso asertivo del vocabulario dentro del aula al ser un contexto educativo.			

PRUEBA INICIAL 11°					
INDICADORES DE LOGRO-SUBPROCESOS-RÚBRICAS	DEBILIDADES O PROBLEMAS	FORTALEZAS	LOGROS PERMANENTES	LOGROS NO ALCANZADOS EN LA PRIMERA PRUEBA, PERO ALCANZADOS	LOGROS NO ALCANZADOS

				OS EN LA FINAL	
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico los tipos de oraciones según sus características.</p>		Los estudiantes identifican los tipos de oraciones según sus características.	<p>Los estudiantes demuestran capacidad para fluir en las hojas en blanco.</p> <p>-Los estudiantes se sienten gustosos con las lecturas de asombro.</p>	<p>- Los estudiantes producen textos escritos de manera crítica y argumentativa.</p> <p>- Los estudiantes reconocen los elementos gramaticales.</p>	<p>El factor que no se logró fue la mejora de la caligrafía y la ortografía, es claro que en solo 8 semanas de clase era prácticamente imposible que la mejora se mostrara de manera significativa; sin embargo, se trabajó en procura de mejorar y en ese sentido fueron varios los estudiantes quienes demostraron cambios o mejoras en la ortografía y, naturalmente en la letra.</p>
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico el complemento directo e indirecto en una oración.</p>		Los estudiantes producen textos argumentativos para exponer sus ideas	<p>-Los estudiantes se sienten gustosos con la lectura de poemas líricos.</p>	<p>- Los estudiantes producen textos con un buen propósito comunicativo.</p>	
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Identifico tipos de oraciones coordinadas en los</p>			<p>- Los estudiantes identifican inferencias de los elementos implícitos en los textos que leo.</p>	<p>- Los estudiantes producen textos con coherencia.</p> <p>- Los estudiantes</p>	

textos que leo.			Los estudiantes aducen que las lecturas con imágenes y los análisis semióticos les agradan.	saben hacer reflexiones.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Produzco textos escritos de manera argumentativa.	Caligrafía		Los estudiantes se interesan por leer textos de misterio.	- Los estudiantes infieren situaciones contextuales en los textos que leen.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Demuestro habilidad en la conjugación verbal.				-Los estudiantes saben hacer nociones de comprensión e interpretación.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Caligrafía	coherencia	-La gran mayoría de los estudiantes escriben de manera legible, lo que hace que facilite leer lo que quieren expresar.		- Los estudiantes son críticos y autónomos al momento de plasmar por escrito las argumentaciones.  -Los estudiantes proponen ideas, innovan, interactúan,	

<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Reconoce las reglas ortográficas.</p>	<p>cohesión</p>			<p>son dinámicos y recursivos.</p> <p>-Los estudiantes introducen nuevo léxico a sus producciones escritas.</p>	
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Reconoce los elementos de la coherencia</p>	<p>La sintaxis fue una debilidad notoria.</p>			<p>-Los estudiantes hacen redacciones y producen textos críticos y argumentativos a partir de situaciones que se toman como referencia.</p>	
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Reconoce los elementos de la cohesión</p>	<p>Los estudiantes demuestran dificultades en cuanto la utilización de conectores lógicos, lo que causa problemas en la cohesión</p>				

	de lo que escriben.				
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Identifico la hipótesis de interpretación en los textos que leo.		-Los estudiantes demuestran habilidades para identificar las hipótesis de interpretación en los textos que lee, lo que manifiesta el buen grado de interpretación.			
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Identifico inferencias de los elementos implícitos en los textos que leo.	Identifico inferencias de los elementos implícitos en los textos que leo.	-Algunos estudiantes demuestran habilidades para hacer inferencias textuales.			

COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL  Comprendo la estructura explícita de los textos que leo.	Comprendo la estructura explícita de los textos que leo.				
LITERATURA  Identifico textos provenientes de la tradición oral.	Identifico textos provenientes de la tradición oral.	El estudiante identifica figuras literarias en los textos que lee.			
LITERATURA  Identifico figuras literarias en los textos que leo	Reconozco el género discursivo en las obras que leo.				
LITERATURA  Reconozco el					

género discursivo en las obras que leo.					
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS  Identifico manifestaciones humanas no verbales en medios como imágenes.	Identifico manifestaciones humanas no verbales en medios como imágenes .	El estudiante propone hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales.			
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS  Caracterizo obras no verbales	Caracterizo obras no verbales como las imágenes .				

como las imágenes.					
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p> <p>Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales.</p>					
<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>Identifico las variantes socioculturales, tal como los niveles de la lengua.</p>	Identifico las variantes socioculturales	El estudiante no identifica las variantes socioculturales			El factor que no se logró fue la mejora de la caligrafía y la ortografía, es claro que en solo 8 semanas de clase era

<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>Identifico variaciones lingüísticas en situaciones comunicativas.</p>	<p>Identifico variaciones lingüísticas en situaciones comunicativas.</p>				<p>prácticamente imposible que la mejora se mostrar de manera significativa; sin embargo, se trabajó en procura de mejorar y en ese sentido fueron varios los estudiantes quienes demostraron cambios o mejoras en la ortografía y, naturalmente en la letra.</p>
<p>PRUEBA FINAL</p>					
<p>INDICADORES DE LOGRO-SUBPROCESOS-RÚBRICAS</p>	<p>DEBILIDADES O PROBLEMAS</p>	<p>FORTALEZAS</p>			
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p>	<p>Ortografía</p>				

<p>PRODUCIÓN TEXTUAL</p> <p>Interpreto la conjugación de oraciones activas a pasivas.</p>	<p>Caligrafía</p>				
<p>PRODUCIÓN TEXTUAL</p>		<p>Coherencia</p>			
<p>PRODUCIÓN TEXTUAL</p>		<p>Cohesión</p>			
<p>PRODUCIÓN TEXTUAL</p>		<p>Sintaxis</p>			
<p>PRODUCIÓN TEXTUAL</p>		<p>Intención comunicativa</p>			

PRODUC CIÓN TEXTUA L .		.			
------------------------------------	--	---	--	--	--

			<p>Hubo fluidez por parte de los estudiantes en cuanto a la capacidad para producir textos.</p> <p>Capacidad de reflexión.</p> <p>Sentido crítico conforme a los avances de las actividades académicas.</p> <p>Gusto por las lecturas enigmáticas, y en general por aquellas de suspenso.</p>		
--	--	--	---	--	--

			Lecturas de poemas críticos.		
PRODUCCIÓN TEXTUAL					
PRODUCCIÓN TEXTUAL					

				<p>Lectura Crítica con buen sentido de reflexión.</p> <p>Se notó buen propósito comunicativo.</p> <p>Argumentación</p>	
PRODUCCIÓN TEXTUAL					
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN	Asumo actitud crítica	- Identificación de			

ETACIÓ N TEXTUA L	frente a los textos que leo.	elementos clave en un texto crítico.			
		-Los estudiante s promueve n un sentido crítico.			
		Lecturas entre líneas .			
		-Los estudiante s de octavo grado demuestra n habilidad para identificar la estructura implícita de los textos argumenta tivos que lee.			
LITERAT URA		-Los estudiante s demuestra			

		n habilidades para identificar textos provenientes de la literatura romántica.			
		-Lecturas inferenciales.			
		-Lecturas detrás de líneas.			
		-Los estudiantes de octavo grado demostrar on tener habilidad para interpretar la intención de las caricaturas como			

		crítica social.			
		-Los estudiantes demuestran habilidades para reconocer el uso del lenguaje no verbal en distintas manifestaciones humanas, tal como las caricaturas .			
ETICA DE LA COMUNICACIÓN		Demostración de un sentir crítico en relación a un uso adecuado de las redes sociales como			

		alternativas no solo para comunicar sino para educar.			
		-Los estudiantes de octavo grado demuestran habilidad para reconocer las máximas de conversación en las situaciones comunicativas y en los textos que lee.			
		Uso asertivo del vocabulario dentro del aula al ser un contexto educativo.			

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 4.4 ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de este proyecto de investigación fueron inminente satisfactorias. Los educandos mejoraron significativamente en términos de lectura crítica y producción de texto crítico y argumentativo. La clave estuvo precisamente en la aplicación de preceptivas a la luz de la teoría de Stella Serrano. En primera instancia se detectaron los problemas y luego, clase tras clase se fueron proyectando los factores de innovación, lectura crítica, pero para que esta se hiciera efectiva fue necesario empezar con textos que enmarcaran temáticas de curiosidad, aquellos de enigmas, de miedo, se notó claramente que los estudiantes estaban un tanto asesinando con textos cuyas palabras eran oscuras o que a menudo desconocían, y que en efecto las temáticas no les llamaban la atención- es claro que a los estudiantes les gusta leer, pero temas que les guste, que les apasione, muchos decían, no, no quiero leer, no me gusta leer, pero cuando se les asignó temas de misterio, de una vez se encaminaron, se introdujeron se hicieron inmersos en los textos, porque naturalmente les llamaba la atención, así se constata en una de las entrevistas que concedió un informante clave “ Me gustó mucho la lectura de textos como el cuento “Espantos de marzo”, fue muy chévere, me gustó mucho, profe, porque a uno le hace imaginar y analizar cosas del más allá que muchas veces son desconocidas” (Moreno, 2018) Lo anterior se articuló con poemas líricos, románticos, la magia de la palabra es admirable, la capacidad poética conlleva admiración.

Así, los estudiantes se fueron haciendo inmersos con los textos, se apasionaron, y después en sus casas ya leían por iniciativa propia. Al otro día, previo a iniciar una nueva sesión académica manifestaban que habían hecho lecturas sobre cuentos de Edgar Allan Poe, del mismo Horacio Quiroga, por ejemplo. De esta manera se fue haciendo que los estudiantes se apasionaran por las lecturas, para después iniciar con textos críticos, y naturalmente la producción de estos tras la reflexión a que daba lugar según el nivel de impacto del contenido. (Vera, 2018)“Profe, Usted nos ayudó mucho para mejorar la ortografía, en leer textos críticos y escribir de manera crítica, que fuéramos capaces de argumentar eso a Usted le interesaba mucho y se preocupaba bastante”.

## 4.4.1 Cuadro n°1- diario de campo

–Ver anexo N° 0 Diario de Campo

El diario de campo se constituyó como una herramienta clave para condensar datos de manera cotidiana. Los hechos que se presentaban cada mañana, cada tarde- casos eventuales que se presentaban se iban registrando sin perder detalle, porque la prioridad siempre fue no perder nada de circunstancias toda vez que servían como alternativas para al investigador, quien conforme al avance de los días analizando detalle tras detalle. El diario de campo se hizo de anea digital. Actos de indisciplina, preguntas de los estudiantes, eventualidades que solían presentarse de manera constante, inclusive al descanso. Ordene de los superiores, aportes de los estudiantes, llegadas de los padres de familia, todos estos detalles se iban abordando.

Tabla 5. Diario de campo.

	<b>COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ PAMPLONA</b>		
	Honor, Ciencia y Virtud Práctica Integral Docente Director: Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño. Docentes formadoras: Damaris Stella Herrera Acosta y Carmen Gertrudis Parada. Docente en formación: Javier Alfonso Camargo Cruz.		
	ÁREA DE LENGUA CASTELLANA	GRADOS: 8 Y 11	
<b>DIARIO DE CAMPO</b>			
Semana	26/02/2018--02/03/2018		1

DÍA	HORA	DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	OBSERVACIÓN
Lunes	07.00/ 07.55 am	Estuve en el grado 11-1, los jóvenes durante toda la mañana presentaron “simulacro Pruebas Saber” fueron 4 horas ininterrumpidas.	Los estudiantes presentan un comportamiento favorable.

	10:15-11:10 am	Fui al grado 8-2 donde la profesora Damaris es docente Titular. Ella llegó-saludó e hizo una noción de orden (todos a recoger los papelitos que hay en el piso y a echarlos en la caneca), después les solicitó que se organizaran en filas uniforme -siguiente: empezó a hacer una oración y los estudiantes repetían mientras mantenían sus ojos cerrados- acto seguido, les hizo unas observaciones y los contextualizó sobre algunos eventos.	Los estudiantes han sido muy atentos y acatan los buenos modales.
		Se dio inicio a la clase- la docente como había traído unos libros, entonces hizo entrega de los mismos a cada estudiante (por códigos), Así inició el proceso de lectura y control de la misma.	Los estudiantes participan activamente. Se muestran obedientes.
Martes	09.45/ 11.30 am	Nuevamente se brinda apoyo y acompañamiento a los grados 11°1 y 11°2 en la presentación de “simulacro de pruebas Saber”, correspondiente a las II parte que terminaría este día por la semana que corría.	Los estudiantes se sienten con fatiga y fomentan cierto brote de indisciplina.
Miércoles	--	No hubo labores académicas. Los docentes se hicieron presente dentro de la Institución con el objeto de recibir capacitación para subir notas al nuevo sistema-plataforma que toma el colegio para este 2018. La actividad se llevó a cabo durante la mañana en el horario comprendido entre 8:00a.m y 12 m	
Jueves		Estuve en 8-2 a primera hora, de nuevo la docente Damaris Stella Herrera, empleó una metodología similar a la referenciada con antelación. Saludo-noción de orden	
Viernes		Me acerqué a los grados 8, la profesora Damaris empieza sus clases bajo estricta disciplina y gran sentido de responsabilidad.	Prevaleció el orden, la disciplina y la participación en clase.

		<p>A mi parecer los estudiante viven tensión y hermetismo en el aula, (no todos, pero sí la mayoría). La profesora es bastante rígida y está colocando notas por la participación en clase de sus pupilos.</p>	
<b>REFLEXIÓN Y ANALISIS CRÍTICO</b>			
<p>La formación y la educación son dos principios fundamentales en el ser humano, autores como Fernando Savater puntualizan que la formación se da al principio de todo sujeto, se consolida tras su nacimiento según valores inculcados por la sociedad, mientras que la educación es un proceso constante que perdura-es para toda la vida. Estos baluartes son los que se viven al interior del aula donde yo como docente en formación me encuentro con cuadros de vida reales, situaciones por mediar y solucionar, aspectos que debo tener muy claros en aras de implementar ajustes progresivos con base en un proceso de reflexión que me inste a determinar mi ser y mi saber hacer dentro del aula y fuera de la misma, buscando además el innovar y proponer nuevas y mejores opciones de implementación de mis legados pedagógico-didácticos; sin embargo, (Decroly, 1907) al referirse a situaciones como estas puntualizaba que “ realmente no se trata de métodos nuevos, ya que no se debe considerar como inmutable y definitivo; sino como algo que debe evolucionar y perfeccionarse constantemente” Esta apreciación, si bien dice estar en diferencia con la innovación, no deja dejar a un lado la innovación.</p>			

*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.4.2 cuadro n° descripción y análisis de las entrevistas

Entrevista sobre la formación de la identidad y la cultura pedagógica del docente en el área de humanidades y lengua castellana.

##### Presentación

El presente formato de entrevista tiene por objeto conocer la percepción que docentes y estudiantes de los centros educativos de realización de las prácticas pedagógicas tienen acerca de la formación de los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana en la identidad y la cultura pedagógica.

##### Instrucciones y restricciones

La presente entrevista se realiza para evaluar los procesos de formación de docentes en el área de Humanidades y Lengua Castellana, y por tanto su utilización y uso es exclusivo y estrictamente delimitado para aportar elementos de investigación que sirvan a la cualificación de los procesos de la Licenciatura en la formación de docentes. El entrevistador puede ampliar las preguntas en relación con cada pregunta de la guía inicial, siempre que tales preguntas tengan el propósito de ayudar a ampliar o precisar la información.

Se invita al entrevistado a responder de manera muy espontánea y objetiva sobre las impresiones, percepciones y modos de valorar la formación profesional en la identidad y cultura pedagógica del docente practicante a partir de su experiencia cumplida en el presente semestre.

Fecha de aplicación

Mayo \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

Hora: \_\_\_\_\_

Grados y Cursos de realización de la Práctica docente Profesional:

\_\_\_\_\_

Participantes:

Entrevistador:

---

Entrevistado:

Centro-Educativo:

---

Docente

---

Estudiante \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ -

\_\_\_\_ curso: \_\_\_\_\_

Firma de consentimiento o autorización:

#### Cuestionario guía de la entrevista:

1. ¿Puede describir su percepción e impresiones acerca del modo como ocurrió la llegada del docente Practicante del área de Lengua Castellana al Centro Educativo, sus actitudes, modo de ser, su presentación y relación con el docente Formador en el aula, los estudiantes y demás miembros de la Comunidad Educativa Institucional, y mencionar las actividades iniciales realizadas durante la observación?
2. ¿Puede describir qué características de desempeño de su formación profesional docente demostró tener particularmente el practicante del área de Lengua Castellana y que se hayan podido observar durante el desarrollo de su experiencia de práctica docente dentro y fuera del aula, en la Institución Educativa?
3. ¿Cómo es el desempeño del docente practicante de Lengua Castellana en el aula al realizar sus clases en relación con el grupo, el uso del tiempo y el espacio académico y los resultados?
4. ¿Puede describir cómo ha sido el desempeño del docente practicante de Lengua Castellana en el aula en relación con el dominio del saber y las formas de hacer las

clases al inicio, durante el desarrollo, y la terminación? ¿Cómo organiza sus clases de Lengua Castellana? ¿Qué aspectos toma en cuenta?

5. ¿Puede describir las impresiones que tiene sobre cómo es la metodología del practicante de Lengua Castellana y qué medios o recursos emplea para su desarrollo?
6. ¿Puede mencionar y describir los procesos evaluativos y los resultados obtenidos por el docente practicante durante la realización de su experiencia de práctica en el área de Lengua Castellana tanto para los estudiantes, para la institución y para sí mismo?
7. ¿Está de acuerdo con la presencia y la intervención de Practicantes para hacer su experiencia y desempeño de práctica docente en el área de Lengua Castellana en el Centro Educativo? ¿Por qué?
8. ¿En qué aspectos considera que los practicantes del área de Lengua Castellana deben esmerarse en mejorar su formación docente? ¿Por qué?
9. ¿Cómo describe el desarrollo de las competencias de Lectura y Producción de Texto Crítico durante el período de clases que ha orientado el practicante de Lengua Castellana?
10. ¿Qué entiende por Lectura Crítica y Producción de texto Crítico, y qué estrategias se han implementado durante las clases para el desarrollo de las mismas?
11. Durante la implementación de las estrategias, ¿qué dificultades ha experimentado en su comprensión/realización, y en efecto, qué actividades mentales considera que has puesto en práctica para aprehenderlas y saberlas comunicar?
12. ¿El practicante de Lengua Castellana le ha dado de manera constante lecturas y esquemas sobre lectura crítica?
13. ¿Consideras que la intervención del docente practicante de Lengua Castellana ha sido de gran ayuda para Usted, porque le ha permitido abordar y mejorar la lectura y producción de texto crítico?

4.4.2 Cuadro comparativo *Tabla 6. Descripción y análisis de las entrevistas*

N°	INFORMANTES CLAVE	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8
1	EG8-1	<p>Bueno, primero que todo, muy buenas tardes, profesor.</p> <p>“He pues mi percepción al principio es que era Usted muy tímido, pero después empezó Usted y nosotros cogiéndole confianza</p>	<p>“Eh, pues que sabía explicar los temas, tenía gran capacidad de aquellos temas que nos había explicado y gran conocimiento que fue lo que más me gustó”.</p>	<p>“Pues primero que todo Usted era muy organizado, con lo del tiempo era muy organizado, he tenía medietos los tiempos de cada acción que estaba tomando en la hora de clase y era muy cumplido</p>	<p><b>El dominio de los remas - conocimiento.</b></p> <p>“Hartísimo diría yo, bastante, y sabía explicarlo”.</p> <p><b>El desarrollo y finalización de la clase.</b></p> <p>“Era muy dinámica, para mí era muy dinámica</p>	<p>“Era muy didáctica, por decirlo así, no muy aburrida; sino más, esto concuerda como a nuestra edad porque a veces las clases son muy aburridas y uno pues no las... Pero Usted tomaba bien lo que digamos...</p>	<p><b>Cómo los evaluaba.</b></p> <p>“He pues mirando la ortografía, he mirado lo que nosotros escribiéramos, en las evaluaciones y en algunas guías que nos traía”.</p>	<p>“Sí estoy de acuerdo porque traen un cambio en el aula y vemos otra persona y además eso nos ayuda, aprendemos más nosotros y Usted también aprende”</p>	<p><b>Aspectos a mejorar.</b></p> <p>“Bueno para mí, la timidez, lo único, porque de resto es bien, o sea, Usted es bien, tiene un buen conocimiento de los temas que nos trae, y aparte de eso los estudi</p>

		<p>nza y pues empezó ya a abrirse más y a no ser tan tímido, por decirlo así”.</p> <p><b>Actitudes e interacción:</b></p> <p>“Pues para mí empezó a tomar mejores acciones, digámoslo así esto... Métodos de hablar, de conversa y no tanta</p>		<p>ido, por decirlo así”.</p>	<p>ica y tenía muy buenas ideas para desarrollar la clase, para que uno no se aburriera”.</p>	<p>Pensaba en nosotros y en lo que nosotros queríamos en esos momentos, que era la mesa redonda, y los temas que nos traía era muy de acuerdo con lo que nos iba a dar en ese orden”.</p>			<p>a, sabe cómo darnos lo a nosotros y practicarlos nosotros”.</p>
--	--	---	--	-------------------------------	---	---	--	--	--

		timidez, he le aconsejaría que no fuera sí, o sea que fuera más centrado y estuviera tan tímido, porque si está seguro de lo que está haciendo pues ...”							
2	EG8-2	<b>Percepción y actitudes:</b> “Bueno que a pesar de que	“Pude observar que Usted tiene suficiente conocimiento como	“Pues en cada clase Usted mostró un orden cronológico	<b>Conocimiento o para orientar.</b> “Sí, sabía	“Sí, su manera de presentar, de la metodología fue muy	“Pues en uno de los temas que más se centró fue en	“Pues sí estaría de acuerdo, porque creo que es una	“Bueno, yo considero que debería seguir como va,

		<p>se notó un poco nervioso se mostró con una actitud organizada, he su uso del uniforme está bien, y pues mostró una actitud en lo personal que realmente me gustó”</p> <p><b>Relación con los estudiantes antes y con la profesora titular del</b></p>	<p>para hablar con mucha fluidez, hablar de lo que tiene que decir en la clase”.</p>	<p>con respecto a la demostración del tema en que nosotros íbamos a basar y todo tenía pues un régimen estricto del tiempo, ya que en cada clase pues nos alcanzó a dar todo, alcanzamos a desarrollar</p>	<p>... Se veía que había preparado bien la clase que nosotros iba a dar... He mostrado un léxico bastante amplio en lo que a mí respecta... He me gustó bastante, cada pregunta, cada palabra que digo, pues era difícil</p>	<p>mixta, ya que en todas las clases se presentó todos los aspectos que acaba de mencionar, y en cada uno de ellos presenté un orden, y todo fue con respecto también al tema en que nos íbamos a centrar”.</p>	<p>el análisis de las lecturas y también la ortografía, la redacción, que todo tuviera un orden coherente, y también la interpretación de imágenes y todo lo que respecta a ello”.</p>	<p>ayuda más, un complemento más ante la clase en la cual se van a basar”.</p>	<p>porque en el ámbito... Pues lo que logró proyectar ante nosotros, fue que realmente estaba preparado, que le interesaba lo que nosotros queríamos enseñar, fue bastante aplicado se mostró Usted”.</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	--	---

		<p><b>curso y modo de ser.</b></p> <p>“Pues su modo de ser, a pesar de que era un poco centrado en su clase, he fue amable a la hora de preguntar y hubo una interrelación con los estudiantes, por decirlo así, ya que a cada momento era,</p>	<p>las actividades y en justa la hora”.</p>	<p>de entender, Usted no la explicaba y nos daba los conceptos base de eso”.</p> <p><b>Desarrollo de la clase. Inicio desarrollo y finalización</b></p> <p>“He la explicación de la clase, he ya con la explicación y lo que íbamos a</p>				
--	--	---	---	---	--	--	--	--

		preguntaba para saber lo que realmente opinaban los estudiantes y saber si realmente lo entendían, no daba la clase por darla sino hacía hincapié en saber si entendían”.			desarrollar procuraba... El que tuviera dudas, pues atenderlas, y luego al final, he ya pues se despedía y...”				
3	EG8-3	<b>Percepción:</b> “Pues para mí, llegó muy bien lo	“Muy buena, porque Usted tenía mucho orden, era muy	“Pues todo lo distribuía muy bien, ya que	<b>Conocimiento o para orientar.</b>	<b>Metodología</b> “Pues buena, porque ya que todos nos	<b>Cómo los evaluaba.</b> “A ver, de maner	“Sí estoy muy de acuerdo, ya que ustedes nos aportan	“Pues prácticamente Usted nada, pues ya que todo

		<p>que pasa es que en cada clase fue toman do confianza, ya que en cada clase se ponía muy nervioso”.</p> <p><b>Actitudes:</b></p> <p>“Pues estaba muy bien, porque traía material, traía guías, lecturas, lo que cada uno de los estudi</p>	<p>responsible, todo lo cuidaba, por ejemplo, si nosotros le dábamos los cuadernos, pues Usted los cuidaba, los calificaba con toda puntualidad, a la otra clase nos los llevaba, y nos colocaba la nota que verdaderamente nos merecíamos”.</p>	<p>Usted era muy ordenado, y pues cada particula de la clase la tenía establecida en un tiempo, y ya sabía que tiempo duraba, cuánto tenía que durar, cada actividad, cada lectura”.</p>	<p>“Sí, muchísimo porque se le nota que Usted el día anterior o en días atrás, había esto... Preguntado, había esto consultado todo, se notaba que Usted todo lo anotaba, y tenía un buen orden de que iba a explicar la</p>	<p>decía, o sea, tenía todo bien armado, ya sabía cómo colocarlos, en qué parejas, con quién”.</p>	<p>a oral o escrita, a veces que nos llevábamos a evaluaciones o mediante las mismas actividades pues Usted nos valoraba y ahí sacaba esto el argumento sobre lo que nosotros aprendimos”.</p>	<p>más conocimiento, porque los otros profesores también necesitan un espacio, y pues Ustedes los ayudan tanto a ellos como nosotros”.</p>	<p>lo sabe, todo lo consulta, me parecía que agarraría un poquito de más confianza de sí mismo que Usted sabe orientar”.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		antes no sabía pues nosotros le podíamos preguntar con toda seguridad que Usted nos iba a responder muy bien”.			otra clase”.				
					<b>Inicio de la clase, desarrollo y finalización</b>				
					“He pues todo le salía bien, he cuando llegaba a comenzar, todos esto ya sabían que teníamos que estar en orden, Usted nos saludaba hacía mos la oració				

					n, he tenía un tiempo para cada actividad.				
4	EG8-4	<b>Percepción:</b> “Bueno yo tuve una percepción buena, yo noté que antes de dar su primera clase estuvo antes pendiente de cómo se desarrollaba la clase y Usted	<b>Características.</b> “Pude observar que Usted tiene suficiente conocimiento como para hablar con mucha fluidez, hablar de lo que tiene que decir en la clase”.	Muy buena relación, se integra muy bien. Sabe relacionarse y es chévere.	Sí, Usted exponía la clase ... Se podía observar que tenía conocimiento del tema y todos entendíamos.  <b>Dominio de la clase – tiempo.</b>  “Tenía un manejo de	“A Usted le interesaba que nosotros fuéramos capaces de interpretar y analizar y que fuéramos capaces de argumentar.	<b>Cómo los evaluaba.</b> Por ejemplo nos daba textos y con esos textos nosotros los leíamos y Usted nos hacía las preguntas de qué trataba, cuáles eran las	“Sí estoy de acuerdo porque traen un cambio en el aula y vemos otra persona y además eso nos ayuda, aprendemos más nosotros y Usted también aprende”	“Mm... A mí me pareció en su caso que... Bueno que estuvo todo bien, la explicación y todo, pero me parece que debería mejorar en la forma de

		<p>estaba como pendiente o interesado de cómo dar la clase, estuvo preocupado”</p> <p><b>Actitudes:</b></p> <p>“Una buena actitud se nota que tenía una buena interacción con los estudiantes”.</p> <p><b>Relación con los estudiantes y con la profesora titular</b></p>			<p>tiempo, que venía preparado, que traía buen material”.</p> <p><b>Desarrollo de la clase.</b></p> <p>“Llegaba, hacía la oración, hacía una frase de reflexión, no la explicaba, no la aplicaba a nuestro diario vivir y</p>		<p>ideas principales, las cosas más importantes</p>	<p>hablar que fuera un poco más lenta”.</p>
--	--	---	--	--	---	--	---	---

		<p><b>del curso.</b></p> <p>“Usted siempre ha tenido una buena actitud, siempre como de ayudar a los demás”.</p>			<p>luego sí comentaba con el tema”.</p>				
5	EG8-5	<p><b>Percepción:</b></p> <p>“Bueno, primero que todo sí ya experimentó que tenía experiencia, tenía suficiente</p>	<p>“Pues, ejemplo, era explicación más que todo y no solo era copiar sino explicaciones que Usted daba</p>	<p><b>Relación con el grupo:</b></p> <p>“La relación fue prácticamente buena, algunos no colab</p>	<p><b>Conocimiento o idoneo para orientar.</b></p> <p>“Sí, es que era muy evidente que tenía suficiente</p>	<p><b>Criterios que tenía en cuenta.</b></p> <p>“Tenía en cuenta varios aspectos, comprensión lectora</p>	<p><b>Cómo los evaluaba.</b></p> <p>Comprensión lectora a análisis de un texto, también</p>	<p>“Sí, yo creo que es un cambio bastante bueno, no todo el tiempo con el mismo profesor, sino, los cambios</p>	<p>“Mm... A mí me pareció en su caso que... Bueno que estuvo todo bien, la explicación y</p>

		<p>nte experiencia sobre los temas que abordaba sobre la clase, y daba buenas explicaciones, entendibles a cada uno de los estudiantes”.</p> <p><b>Actitudes:</b></p> <p>“He, la actitud con la clase fue buena, aunque la clase no se compo</p>	<p>por medio de ejemplos, o simplemente el concepto básico del tema”.</p>	<p>oraron, pero la mayoría sí estuvo disputando, y creo que la relación era buena”.</p> <p><b>Uso del tiempo:</b></p> <p>“Pues sí, podría decirse que sí, he explicaba más que todo, hacia</p>	<p>conocimiento, y lo mejor de todo era que compartía ese conocimiento con cada uno de los estudiantes”.</p> <p><b>Inicio de las clases:</b></p> <p>“He, pues lo común, llegaba al salón, primero que todo la oración, y luego</p>	<p>, análisis de textos”.</p>	<p>én la ortografía y la forma de escribir que tuviera coherencia”.</p>	<p>s también pueden traer buenas experiencias y podrían aportar mucho más al conocimiento”.</p>	<p>todo, pero me parece que debería mejorar en la forma de hablar que fuera un poco más lenta”.</p>
--	--	--	---	--	--	-------------------------------	---	---	---

		rtó en ocasiones, hubo dificultades con algunos estudiantes que causaron indisciplina, pero creo que supo llevar algunas situaciones con todos los estudiantes”.		las indicaciones a cierto tiempo, aunque a veces podría decirse que faltaba tiempo para terminar de explicar el tema”.	sí ya lo que sería la frase reflexiva y empezaba con el tema abordado y explicando ese tema”.				
					<b>Desarrollo de la clase:</b> “En ocasiones nos traía talleres, en esos talleres implementaba lo que sería lectura				

					crítica, análisis, comprensión, y también explicaciones y...				
6	EG10-6	<p><b>Percepción:</b></p> <p>“Pues que era un buen practicante, cuando se presentó tuvo buenas ideas para nosotros, y pues, al principio fue un</p>	<p><b>Características.</b></p> <p>“Dentro del aula fue bueno, también, fuera del aula también me parece que fue bueno porque nos ayuda y nos orienta</p>	<p>“Sí sabe distribuir bien el tiempo, porque a cada tema le da su tiempo y a cada guía también le da su</p>	<p><b>Conocimiento o para orientar.</b></p> <p>“Sí tiene demasiado conocimiento”.</p> <p><b>El inicio, desarrollo y finalización</b></p>	<p>“A Usted le interesaba que nosotros fuéramos capaces de interpretar y analizar y que fuéramos capaces de argumentar.</p>	<p><b>Cómo los evaluaba.</b></p> <p>“A veces las evaluaciones las hacia orales, mmm ... también las hacia escritas, pero me gustaba</p>	<p>“Sí estoy de acuerdo porque nos ayuda mucho, esto tanto en la clase como también nos ayuda a orientarnos a fijarnos en las cosas</p>	<p>“No, todo me parece muy bien”.</p>

		<p>poco nervioso, pero luego sí ya fue dando su confianza”.</p> <p><b>Actitudes:</b></p> <p>“Bueno, pues primero dio su nombre y dijo que nos iba a acompañar como practicante en el aula de lengua Castellana, y luego nos dio sus</p>	<p>en el aula de clase y también fuera del aula”.</p>	<p>tiempo.</p>	<p><b>de las clases.</b></p> <p>“Bueno, pues al principio nos daba el tema, los logros y el mensaje formativo. Luego nos explicaba cómo eran los temas y luego si nos daba explicaciones para orientarnos con las</p>		<p>a más cuando las hacia orales”.</p>	<p>del libro y todo eso...”</p>	
--	--	---	---	----------------	---	--	--	---------------------------------	--

		<p>ideas, me pareció muy buenas, en algunas clases también en sus actividades fueron buenas”.</p> <p><b>Relación con los estudiantes antes.</b></p> <p>“Sí nos dejaba participar mucho, nos daba unas ideas para orientarnos, y también en las</p>			guías”				
--	--	--	--	--	--------	--	--	--	--

		clases nos ayuda bastante, nos explica bien los temas, y pues tuvo buena interacción con nosotros”.							
7	EG10-7	<p><b>Percepción:</b></p> <p>“Pues buena porque tuvo buen ambiente, estuvo muy bien etc.”</p> <p><b>Actitudes:</b></p> <p>“La presentación</p>	<p>“Pues buenas porque como lo venía diciendo, explica bien, uno le puede entender, digamos si no entendemos algo, nos</p>	<p>“Dividía el tiempo”.</p>	<p>“Casi no hicimos trabajo en grupo, porque molestábamos etc., pero sí nos traía los materiales”.</p>	<p>“Oral o escrita”.</p>	<p>“Sí porque, o sea, siempre estaba ahí para nosotros y siempre nos apoyaba”</p>	<p>“Algunas cosas, pues sería que explicar más, hacer más disciplina”.</p>	<p>Que castigue a todos por igual.</p>

		<p>estuvo muy buena, bueno aunque como todos cometemos errores, hubo algunos altibajos entre el grupo, pero sí estuvo bien todo”.</p> <p><b>Relación con los estudiantes antes y con la profesora titular del curso.</b></p>	<p>explica otra vez, siempre nos aguantó etc.</p>						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

		“Muy buena”.							
8	EG10-8	Cuando el profesor llegó por primera vez al aula, el pensamiento que tuve yo fue que era un profesor muy experimentado sobre los temas que nos iba a tratar, muy amigable y colaborador.	Eran muy buenas porque el profesor sabía antes de explicarlos un tema que buscarlo y saber sobre él y así explicármelos mejor.	El uso del tiempo de una forma muy correcta, porque cuando hacía mos actividades, por ejemplo: una guía, nos daba cierto tiempo para terminarlo y así en el tiempo que quedaba	Él tenía muy buen conocimiento, porque antes de las clases tenía que buscar información sobre ello y sino él ya sabía sobre lo que iba a tratar. Algunas clases él nos hacía actividades lúdicas, en las que	Muy buena, porque no es como todos los profesores que ya están acostumbrados a una temática y como vino el, que es como nuevo, entonces nos hizo experimentar una nueva temática.	El docente practicante nos hacía evaluaciones grupales e individuales, algunas veces podía tener más información con lo que ya tenía mos en el cuaderno y era mejor.	Sí, es muy buena para el docente como para nosotros, porque el docente tiene más experiencia en su carrera como profesional y nosotros porque cambiamos la temática que llevamos.	No la verdad el profesor es muy bueno, aunque debería centrarse más como si fuera un profesor muy experimentado y tener distintas actividades.

		<p>Era muy respetuoso, porque nos colaboraba con los temas que necesitamos y nos explicaba más sobre la tesis que estamos tratando.</p> <p>Es muy respetuoso, amable y sobre todo buenos.</p>		<p>exponerlo.</p>	<p>se trataban los temas que íbamos a ver y sobre la tesis que íbamos a tratar.</p> <p>El desarrollo de la clase era muy buena porque el profesor nos traía textos para saber más sobre el tema, nos hacía talleres, actividades,</p>				
--	--	---	--	-------------------	---	--	--	--	--

		<p>Cuando llego el profesor tenida su agenda donde anotaba el horario, las actividades que íbamos viendo con la profesora para así saber más sobre ellas y en el mismo cuaderno que tenía anotaba las actitudes que veía en nosotros.</p>			<p>ades grupales y test, para así saber más sobre el tema.</p> <p>La finalización era muy buena porque si teníamos algún interrogante sobre el tema que estábamos tratando, el profesor nos lo hacía saber.</p>				
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--

9	EG10-9	<p>Cuando el llo nos dijo que él iba a tomar las clases de español, en el segundo corte, en el segundo periodo, para enseñarnos temas para tener una mejor argumentación.</p> <p>Es una persona que</p>	<p>Como una persona que se sabe lo que él quiere, tiene claro el proyecto de vida, lo que quiere hacer y cómo quiere enseñar a sus estudiantes.</p>	<p>Él trabaja y distribuye muy bien el tiempo.</p>	<p>Se nota que los preparaba antes de llegar a dictarlos, se informa bien sobre el tema que va a tratar para después llegar a explicarlo.</p> <p>En el inicio de las clases, nos hace actividades de</p>	<p>Es buena porque el distribuye bien el tiempo, tiene claro lo que va a hacer y se ve que es muy organizado. Nos da guías, las leemos y en base a ellas es que sacamos los textos argumentativos, redactando nuestro</p>			

		<p>se deja hablar, es muy tratable y se llega a tener una buena confianza con él.</p> <p>Con él se tiene una forma de ser muy tratable, muy sociable y se puede hablar con él de manera muy abierta.</p> <p>Él llegaba al aula, se sentaba</p>			<p>recreación, videos y cosas así. Él nos entrega guías para trabajar, hacemos mapas conceptuales, sacamos lo más importante de las guías que él realiza y en eso se trabaja.</p> <p>Al finalizar la clase sacamos conclusiones,</p>	punto de vista			
--	--	--	--	--	--	----------------	--	--	--

		a en los últimos lugares y ahí coloca atención como la profesora que actualmente nos dictaba clase y tomaba apuntes como era la realización de la clase.			miramos si el tema está bien entendido por todos y en ocasiones se hace evaluación.				
10	EG10-10	El llego se presento y nos dio a entender lo que	Creo que se preparó muy bien porque el ya no llegaba aquí a	<b>Muy bien, porque él no se pone con otros medi</b>	Es excelente porque con cada tema que nos viene	El profesor nos da una manera nueva de la clase	Ya cuando tenía los bien claro el tema, nos	Yo digo que sí, porque los profesores ya están acostumbrad	Con este practicante me parece que está todo bien,

		<p>iba a tratar en el segundo periodo.</p> <p>Es divertido y no es tan rutinario como las demás personas que llegaban y nos dictaban. A veces es malgeñado pero porque debe ser así con nosotros para poder enseñar,</p>	<p>¿qué voy a hacer hoy? u algo así, el siempre traía su tema preparado.</p>	<p><b>os, el ya trae todo en su mente.</b></p> <p><b>Lo utiliza bien en mi punto de vista, porque el reparate el tiempo para que las personas entiendan y como que no se quedan atrás, que si no entienden</b></p>	<p>a enseñar él se lo sabe de dónde empieza hasta el final.</p> <p><b>En el inicio,</b> Él llega, nos saluda, bueno s días y si tiene que arreglar alguna cosa con la profesora Sandra, lo arregla y después empieza con nosotros con alguna</p>	<p>porque el con videos, tips argumentativos y cosas así, él nos saca de lo rutinario como hacían los demás practicas antes que venían.</p> <p>Utiliza Las guías, los debates, los juegos didácticos</p>	<p>hacia una evaluación para saber si estábamos preparados o no.</p>	<p>os a hacer las clases iguales y uno se aburre porque siempre es a copiar y así uno no aprende tanto, en cambio ellos lo sacan de lo rutinario y uno se divierte más y a tiende más a la clase.</p>	<p>porque él hace cosas nuevas, cosas que lo motivan a uno a atender.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

		<p>porque a veces nosotros molestamos y no dejamos dictar la clase.</p> <p>Es buena porque entre ellos dos se ayudan para darnos a entender un tema y así poder ser mejores cada día. Él llega nos explica y si no entendemos</p>	<p><b>le preguntan y él nos explica cosas así.</b></p>	<p>actividad didáctica para que nosotros entendamos mejor el tema y nos amañemos con él.</p> <p><b>En el desarrollo,</b> nos da unas guías con algunos mapas conceptuales o cosas así y las cosas que no entendamos él nos las</p>				
--	--	---	--	--	--	--	--	--

	<p>se acerca a nosotros y nos explica mejor a cada persona.</p> <p>Se sentaba en la parte de atrás, miraba como la profesora Sandra dictaba la clase para así hacerlas y ya a lo último empezó a hacer lo que él quería</p>			<p>explica para que nos quede bien el trabajo.</p> <p>En la terminación, hace como un círculo, para dirigirnos a nuestros demás compañeros para así dialogar y que nos quede entre todos el trabajo.</p>				
--	---	--	--	--	--	--	--	--

		con nosotros.							
<b>IDEAS COMUNES Y DIFERENTES</b>	<b>ENUNCIADOS COMUNES O DIFERENTES- IDEAS COMUNES U OPUESTAS</b>	Interacción Tenía mucho conocimiento. Muy organizado. Al principio fue un poco tímido. Explicaba muy bien.	Preparaba muy bien las clases. Era muy organizado. Era muy cumplido.	Era muy responsable Muy cumplido. Traía buen material.	Era muy organizado. Era responsable. Trabajaba mucho.	Llegaba puntual. Nos explicaba muy bien. Era ordenado.	Era un poco tímido. Poco a poco fue tomando confianza. Era muy responsable.	Trabajaba con entusiasmo. Era puntual.	Sabía bastante. Explicaba muy bien. Tenía una buena metodología.
<b>GENERALIZACIONES</b>	<b>IDENTIFICACIÓN DE TEMAS ESPECÍFICOS Y DE TEMAS</b>	Material y lectura crítica. Trabajo en	Entusiasmo. Buen dinami	Amable y se dejaba hablar, no	-Buen dominio de los temas.	Nos proponía lecturas críticas	Muy cordial y amable.	Que lleguen más practicantes a	Era algo tímido.

	<b>OPUESTOS – Formar grupos</b>	producir textos críticos.  Buen uso de guías de trabajo.	smo, y nos ayudaba.	como otros profesores.  Sabía muchísimo.  Nos motivaba a leer sus obras.	Sabía bastante.  Escribía muy lindos poemas y cuentos.	y escritura de reflexiones sobre lo que hacíamos.	Buenas explicaciones.  Muy responsable, puntual.	darnos clase.	Hay veces hablaba un poco rápido.
<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>FORMAR SUBTEMAS SEPARADOS POR CATEGORÍAS DE COMUNES- Y DE OPUESTAS</b>		Desempeño didáctico y profesional.  Manejo de material significativo.  -Buen desempeño actitudinal.	- Trabajo con dinamismo y chévere.	Buena didáctica.  Buena metodología	Trabajaba bastante.  Nos calificaba todo.  Era estricto, pero a la vez humanista.	Nos evaluaba de forma oral y escrita.  Tenía presente el cuaderno.  Lo llevaba y no lo	Muy amable, y responsable.  Muy respetuoso.	-Un poco de timidez al principio.  Después dejó de ser tímido.

							cuida ba.		
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>ORGANIZAR LOS TEMAS COMUNES POR CATEGORÍAS SEGÚN LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS DE LAS PREGUNTAS GENERALES Y DE LOS OBJETIVOS</b>	Responsible.  Puntual.  Organizado.  Exigente.	Buen manejo de material.  Buenas estrategias didácticas.	Era chévere dinámico, pero a la vez exigente, y sabía exigir.	Responsible.  Organizado.  Buen dominio de los temas.	Buena didáctica.  Buena interacción.  Buen uso del uniforme.	Evaluación.	Responsible.	Un poco de timidez.

Fuente: Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño

Estudiante- M: Masculino - G7: Grado escolar- 1- participante por el grado

F: Femenino - G7: Grado escolar-2- participante por el grado (el mismo).

*Tabla 7. Identificación de las categorías.*

4.4.3 CUADRO N°3 Identificación de categorías

Tabla 8 Identificación de categorías

<b>CATEGORÍA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>SUBCATEGORÍAS 1</b>	<b>SUBCATEGORÍAS 2</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>CONTRASTE CON NOTAS</b>	<b>CONTRASTE CON RESULTADOS</b>	<b>CONTRASTE CON PARADIGMAS</b>
------------------	---------------	------------------------	------------------------	----------------------	----------------------------	---------------------------------	---------------------------------

					<b>DIARIO DE CAMPO</b>	<b>TADOS DE PRUEBAS</b>	<b>IGMA ENFOQUE MODELO PEDAGÓGICO</b>
<b>PRIMERA</b>	Interacción	Buen uso del informe.	Trabajo grupal e individual.	Buena aceptabilidad.	Día 23 de abril 2018  23 de abril  “Los estudiantes trabajan con puntualidad y responsabilidad”.	Durante las pruebas y talleres los estudiantes se mostraban concentrados.	Desde el Modelo pedagógico hubo una interrelación de ideas que estaban estructuradas a partir de un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje.  Desde el paradigma pedagógico hubo integración de

							conocimientos.
<b>SEGU NDA</b>	Responsabilidad y trabajo interactivo.	Interacción, trabajo en grupo.	Dominio de los temas.	Buen desempeño actitudinal.	Día	En las actividades evaluativas que el docente en formación les aplicaba a los estudiantes, siempre manejaba buena actitud al resolver sus dudas.	En el paradigma constructivista, el uso de herramientas y actividades didácticas hace que los estudiantes mejoren en su atención y desempeño.
<b>TERC ERA</b>	Interacción grupal y dominio de tiempo académico.	- Interacción grupal.	-Dominio de tiempo con actividades académicas.	- Actividades de participación de estudiantes.	19-03/2018 Trabajé en el grado 802 donde la profesora Damaris es titular, como de costumbre	En los resultados de la prueba inicial, se evidenció el déficit de competencias en los	El paradigma constructivista privilegia la interacción grupal, haciendo que el dominio

					<p>e al inicio de la clase hice la oración, seguido, la frase formativa, los criterios de la clase, la contextualización. Llegó una chica de psicología, quien traía una información para los estudiantes. Ellos trataron de hacer desorden, pero finalmente se calmaron luego del llamado que hice, en realidad, el control de la</p>	<p>diferentes ejes curriculares, lo que se llevó a tomar estrategias de trabajos grupales para mejoramiento de competencias.</p>	<p>de saberes se mejore, de igual manera, la participación de los estudiantes es fundamental, ya que ellos toman las riendas de la construcción de su propio conocimiento.</p> <p>Desde el modelo propuesto, se privilegió acciones de participación de los estudiantes, en el</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

					disciplina es fundamental, o de lo contrario no es posible avanzar y no habrá normalidad.		análisis de ejemplos.
<b>CUARTA</b>	Buen ambiente de enseñanza-aprendizaje.	Buena interacción.	Buena organización	Dinamismo.	A esta hora llegué al colegio (horario programado para el inicio de la jornada) junto a los profesores y estudiantes me desplazé desde el colegio hasta la Catedral Santa Clara luego de haber	Los planteamientos de las preguntas para el diseño y aplicación de las pruebas, mantienen en correlación con subprocesos y desarrollo de competencias, lo que hace que demuestre buen dominio	Teniendo en cuenta el paradigma constructivista y el enfoque del aprendizaje significativo, el uso de estrategias dinámicas favorecen la atención y la respuesta

					recorrido Calle Real. Durante el transcurso o estuve atentos, siempre tratando de que los estudiantes estuvieran organizados.	disciplinar del docente en formación.	positiva de los estudiantes en la clase.  El modelo propuesto, toma en cuenta muchas actividades de motivación y de dinámica al inicio de las clases.
<b>QUINTA</b>	Metodología y recursos académicos.	Metodología constructivista.	- Actividades nuevas y grupales.	- Alejamiento de lo tradicional.	Estuve orientando labores en 11-01, me fue muy bien, los muchachos se mantuvieron atentos y preguntaban bastante. El tema abordado fue el	La última hora estuve en 8:01, por ser Viernes y última hora, los estudiantes tienden a generar indisciplina; no obstante, casi siempre en este	

					lenguaje en la argumentación. Los estudiantes trabajaron bastante, me llevé las hojas para calificarlas.	horario he debido tomar los correctivos necesarios para evitar brotes de indisciplina que impliquen afecciones al normal desarrollo de la clase.	
<b>SEXTA</b>	Evaluación constructivista.	Evaluación del saber.	- Evaluación acción-participación.	Evaluación con cuaderno abierto.	17 de Abril 2018 “Aplicación de control de lectura obra El Cristo de Espaldas” Evaluaciones grupales.	Lectura de obras.	La motivación fue importante para hacer que los estudiantes iniciaran con ímpetu cada clase.

<b>SEPTIMA</b>	Nivel de aceptación.	- Aceptación de docentes en formación.	Nuevas estrategias didácticas.		La última hora estuve en 8:01, por ser Viernes y última hora, los estudiantes tienden a generar indisciplina; no obstante, casi siempre en este horario he debido tomar los correctivos necesarios para evitar brotes de indisciplina que impliquen afectaciones al normal desarrollo de la clase.	De acuerdo a los resultados de la prueba final, se evidenció que la utilización de estrategias didácticas, mejoran el dominio del saber en los estudiantes.	El paradigma constructivista y el modelo, permitían la aplicación y el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para llamar la atención del estudiante.
<b>OCTAVA</b>	Proyecciones de mejoramiento.	Recomendaciones para	Exigencia de mayor disciplina.		-Estuve en 801, orienté la clase con mucha	Durante la aplicación de la	

		mejoramiento.			alegría al igual que la anterior sesión, la profesora llegó faltando 13 minutos para terminar la clase. Los chicos se portaron muy bien, fueron juiciosos, preguntaban si tenían dudas, en un momento de la clase llegó un docente a recolectar el dinero que los estudiante debían traer para este día como producto de la venta de boletas.	prueba inicial, el comportamiento de los estudiantes no fue el mejor, por lo que también influye en el rendimiento.	
--	--	---------------	--	--	---	---	--

Fuente. Ph.D Jairo Samuel Becerra

## TRIANGULACION DE INFORMACIÓN

### 4.4.4 Estudio comparado de prueba inicial y final

A partir del análisis derivado tanto de la prueba de diagnóstico como de la prueba final de competencias por área, es posible constatar que hubo un nivel de notable especialmente en los ejes curriculares de comprensión e interpretación textual como la producción de textos críticos y argumentativos que es en lo que más se presentan problemas, de hecho, ello fue lo que conllevó a proyectar esta investigación. Del mismo modo es posible aseverar que en los demás también hubo mejorar notables, ente ellos, ética de la comunicación y literatura, por ejemplo.

En el eje donde los estudiantes presentaron mayores errores fue en Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos. No obstante el número total de quienes perdieron se redujo considerablemente en relación a lo que se presentó en la prueba inicial. Entrando en detalles, el estudio comparativo (Ver anexo 3. Estudio de la Prueba Diagnóstica Inicial y Final), indica que en el grado 8° el número de estudiantes que perdieron en la prueba inicial fue considerable, mientras que en la prueba final los aciertos fueron una constante, y en el grado 11 no fue la excepción, los jóvenes que perdieron en la primera prueba conglomeraron un grueso del aula, circunstancia que se redujo en los resultados de la prueba final, al punto que solo perdió un estudiante.

### 4.4.5 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría, paradigma enfoque y modelo pedagógico

Es indudable que al momento de aplicarse la prueba diagnóstica se obtuvo resultados que arrojaron problemas de lectura crítica y producción de texto crítico y argumentativo, ello en conducencia con los ejes de comprensión textual, así; se hizo necesario la proyección de esta investigación en aras de identificar las causas de los problemas e implementar estrategias a la luz de la teoría de Stella Serrano “Estrategias de Lectura Crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica”. Luego de ocho semanas de aplicación del proyecto, se terminó con la aplicación de la prueba final, instrumentó que condensó las temáticas vistas durante el

periodo en mención. La implementación proyectó un total de 25 ítems, entre ellos, cinco de producción textual, ello con el fin de evaluar la producción de texto crítico y argumentativo. Los resultados como ya se adujo en la triangulación de datos, fueron significativos, así constató en la prueba final. Las clave estuvieron centradas en las estrategias implementadas, en las lecturas de asombro que se proyectaron al principio de la investigación, sin duda, esto fue un fortín determinante –las lecturas de asombro- los poemas líricos, aquí jugó un papel determinante los poemas líricos de la obra “Azul de ensueños” poemas como “el rostro de la primavera” o “gotas azules” se consolidaron como el punto de partida motivacional para la mayoría de los estudiantes, quienes adujeron sentirse contentos con los temas, el tipo de didáctica implementado, como lo puntualiza el informante clave (Moreno, 2018) en relación a las clases “Eran muy dinámicas, para mí eran muy dinámicas y tenía muy buenas ideas para desarrollar las clases, para que uno no se aburriera”. El mismo informante en la entrevista que concedió el pasado 23 de mayo dentro de la institución educativa puntualiza lo siguiente en relación a las clases: “Era muy didáctica, por decirlo así, no muy aburrida; sino más, esto concuerda como a nuestra edad porque a veces las clases son muy aburridas y uno pues no las... Pero Usted tomaba bien lo que digamos... Pensaba en nosotros y en lo que nosotros queríamos en esos momentos, que era la mesa redonda, y los temas que nos traía era muy de acuerdo con lo que nos iba a dar en ese orden”. Con lo anterior es posible aseverar que los resultados fueron satisfactorios el paradigma, el enfoque y el modelo fueron tres aspectos que fusionaron de manera significativa, la concatenación quedó demostrada en los resultados de la prueba final. El paradigma fue constructivista, los estudiantes integraban saberes y tenían la potestad para explorar los materiales que se les proveían clase tras clases, tenían el aval para proponer ideas, argumentar, la autonomía se reflejó en ellos, aclarando que ello no significaba que la indisciplina reinara, no, siempre se buscó que hubiera disciplina al interior del aula.

#### 4.4.6 Estudio comparado de la entrevista de 8 preguntas sobre resultados entre categoría resultados de pruebas y diario de campo

Al comparar los datos hallados en las antevistas es posible constar que hubo varias coincidencias, entre categorías, por ejemplo, se puntualiza que “Hartísimo diría yo, bastante,

y sabía explicarlo”. Responde el informante clave del curso 802 (Moreno S. , 2018) en relación a la pregunta sobre si el docente practicante tenía un buen conocimiento sobre los temas que orientaba durante cada una de las sesiones académicas que lideró como investigador al interior del aula, la misma pregunta fue resuelta por la informante clave (Bautista, 2018) también de curso 802, quien respondió lo siguiente: “Sí, sabía... Se veía que había preparado bien la clase que nos iba a dar... He mostró un léxico bastante amplio en lo que a mí respecta... He me gustó bastante, cada pregunta, cada palabra que digo, que pues era difícil de entender, Usted no la explicaba y nos daba los conceptos base de eso”. Otros temas en los cuales coincidieron los informantes clave al aducir que el docente practicante era muy disciplinado, era muy responsable y organizado en las clase, media bien los tiempos.

#### 4.4.7 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría y paradigma enfoque y modelo pedagógico y resultados de pruebas y diario de campo.

Luego de la aplicación de esta investigación al interior de las aulas del colegio Provincial San José de Pamplona es posible corroborar que se alcanzaron los propósitos propuestos, el paradigma funcionó notablemente, el enfoque se articuló en gran medida, y el modelo fue sensacional, se precisa que lo primera por promover es la motivación en los estudiante, porque es claro que si hay motivación, hay disciplina, si hay disciplina, hay concentración, si hay concentración hay rendimientos académico y si hay rendimiento académico, hay competencia por parte de los educandos, quienes deben mantenerse siempre con alto impacto en términos de excelencia académica.

Los resultados de la prueba final hablan por sí solos sobre la efectividad de este proyectos, la estrategias propuestas a la luz de la teoría de Stella Serrano “Estrategias de Lectura Crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica” En la obra se condensan temas imprescindibles para promover la lectura y producción texto crítico y argumentativos. La autora es tajante al referirse a los educandos, quienes deben propiciar un espíritu crítico en las aulas, máxime cuando empiezan a consolidar una etapa de maduración psicolingüística.

#### 4.4.8 Hallazgos

Tras la aplicación de esta investigación es posibles puntualizar los siguientes hallazgos.

✓ Los estudiantes en primera instancia manifestaban en su gran mayoría que nos les gusta el español porque implicaba leer mucho; sin embargo, tras las primeras semanas de la aplicación de la propuesta se notó que los estudiantes les empezó a gustar el área de Lenguaje, y fue porque se empezaron a motivar luego de que las primeras lecturas enmarcaron temas de suspenso, de horror, de misterio, es decir, temas enigmáticos, como por ejemplo, el cuento “Espantos de marzo” cuya autoría obedece al docente practicante, quien lideró esta investigación.

✓ Los poemas líricos también fueron un gran aliciente para encaminar a los estudiantes por las lecturas, para este caso el docente practicante les llevó poemas de su libro “Azul de ensueños”, así; poemas como “El rostro de la primavera”, o “Gotas azules”, les encantó a la mayoría de los estudiantes, sobre todo al género femenino, población que empezó a encaminarse por las letras, muchas estudiantes llegaban a la siguiente clase diciendo que habían leído poemas.

✓ Los estudiantes aducían que en español generalmente los profesores son amargados, que les asignan muchas lecturas, y que estas en reiteradas ocasiones contienen cuantiosas palabras desconocidas, el libro a leer, por lo general no tiene imágenes, la letra es muy pequeña y pocas veces abordada, el tema central no es de interés para el estudiante. Todo este tipo de circunstancias, sin duda, cohíben, y obligan al joven a cumplir con un requisito impuesto, lo cual no es favorable para el proceso de lectura y producción de texto crítico.

✓ A los estudiantes no es bueno imponerles, primero hay que motivarlos, buscar temas que a ellos les guste, es decir, que sean de interés general, por eso los temas de suspenso fueron muy llamativos para los estudiantes, por ejemplo, en el caso del cuento “Espantos de marzo” la trama central radica en que varios espíritus se dan cita en un cementerio a las 3 de la madrugada con el propósito de buscar una lugar para darle cristiana sepultura a un pequeño

que los acompaña, quien también está en condición de espectro. Al inicio del cuento se narra la trama y los factores de ultratumba, la secuencia de las ideas hace que el lector imagine e imagine ideas, las proyecte y recree mundos que muchas veces no lo ha visto ni por televisión, he ahí el gusto por saber todos los detalles del cuento.

✓ Luego de las lecturas de asombro y de los poemas líricos, práctica que conllevó a que los estudiantes se motivaran y que en efecto empezaran a leer obras en sus casas por iniciativa propia aun cuando odian leer, se optó traer a las clase de manera paulatina textos que implicaran reflexión crítica, como por ejemplo, el uso de las redes sociales por parte de la juventud, o el calentamiento global con texto como “Los vestidos de la madre natura están en llamas” cuya autoría pretende al docente practicante y precursor de esta investigación.

✓ Cuando los estudiantes están ante lecturas críticas hay que hacerles caer en cuenta muy bien sobre la naturaleza e intención pragmática del contenido, el análisis pragmático, trascender la lectura desde un punto de vista crítico e intertextual.

✓ Las lecturas críticas conllevan a que los estudiantes sean autónomos, reflexiones y argumenten, produzcan textos para refutar o apoyar determinada temática haciendo uso de argumentos sólidos.

✓ La lectura crítica conlleva a que los estudiantes tenga la capacidad para hacer juicios de valor, y esto cobra mayor vigencia cuando se les da a entender el nivel impacto y/o afectación que conciernen el tema de cada texto para la comunidad mundial, como por ejemplo, el calentamiento global, con el texto “Los vestidos de mamá natura están en llamas” en esta obra el autor aduce que la naturaleza está prácticamente envuelta en llamas y por eso llora al ver cómo están quedando sus vestidos, este tipo de descripciones conllevan a que los estudiantes tomen conciencia y se pongan la mano en el corazón, así; definirán si son culpables de ello o no, al ser educandos de secundaria tienen un nivel psicolingüístico amplio que les va permitir hacer juicios de valor.

#### 4.4.9 Evaluación de resultados y hallazgos

Luego de la aplicación del proyecto es posible puntualizar que los resultados fueron favorables, los estudiantes se motivaron por leer luego de que los temas eran llamativos, como ya se dijo, los aspectos de misterio y horror cobraron gran impacto para el inicio de las lecturas, porque a partir de ahí los estudiantes se motivaron de manera notable. De lo anterior se puede sostener que:

No hay que cohibir a los estudiantes, al contrario, hay que permitirles que analicen y exploren las ideas, los temas.

Los temas que han de leer los estudiantes deben llamarles la atención, o de lo contrario si leen lo harán solo por obligación, y quien lo hace obligado, poco beneficio saca, no aprende, por eso está aquello que se llama memoria de corto plazo, sencillamente porque los estudiantes leen por imposición y lo hacen únicamente por un anota, ahí está fallando la educación actual, además en muchos casos se habla de un paradigma constructiva, pero mentiras, porque en la práctica no se evidencia, la mayoría de los docentes tienen edades bastante considerables y en efecto no aplican el modelo constructivista sino el tradicional, - (Diario de campo, 2018)“la profesora solicitó que sacaran el diccionario, y como hubo dos muchachos que no trajeron-les pidió que pasaran al frente y los paró frente a frente junto al tablero, así estuvieron por más de 15 minutos parados)”, lo cual no es nada favorable y está en contra de los que plantea el Gobierno Nacional en cabeza del (MEN, 1998) quien normalmente plantea la concepción del Lenguaje en el capítulo 3 de Lineamientos curriculares.

#### 4.5 RESULTADOS Y HALLAZGOS

- Entrevista: Preguntas relacionadas con el quehacer del docente en el aula-ámbito pedagógico y didáctico.

##### 4.5.1 Primera categoría: Interacción en la institución educativa.

El docente practicante en primera instancia llegó a la Institución Educativa se entrevistó con los docentes que laboran allí, seguidamente hizo un proceso de observación institucional, teniendo en cuenta la documentación que rige a la institución (la parte legal, el

Manual de Convivencia, El PEI) La infraestructura física, el número de aulas, el contexto de las mismas, las ubicaciones, el tipo de población estudiantil, sus orígenes, las edades... La interacción de los docentes con los estudiantes y viceversa. Esta categoría es inminentemente necesaria toda vez que concierne los parámetros necesarios que debe conocer el docente practicante tras su llegada a la institución educativa, es parte de ley, contextualizarse y reconocer con lo que cuenta y qué no tiene para que pueda hacer proyecciones. Factores integracionistas se pueden constar a partir de la imbricación de saberes culturales, por ejemplo. (Ver Diario de Campo, página 5).

**“Fui al grado 8-2 donde la profesora Damaris es docente Titular. Ella llegó-saludó e hizo una noción de orden (todos a recoger los papelitos que hay en el piso y a echarlos en la caneca), después les solicitó que se organizaran en filas equitativas -siguiente: empezó a hacer una oración y los estudiantes repetían mientras mantenían sus ojos cerrados- acto seguido, les hizo unas observaciones y los contextualizó sobre algunos eventos”. (Diario de Campo, pág., 3)**

El conocimiento se amalgama y se puntualiza a partir de las diferentes pruebas. (Ver Diario de Campo, página 7). “Nuevamente se brinda apoyo y acompañamiento a los grados 11°1 y 11°2 en la presentación de “simulacro de pruebas Saber”,

(Ver Diario de Campo, página 8). A la 5 hora estuve en 11-01, observé cómo la docente Carmen Gertrudis tiene una metodología que difiere en algunos aspectos con relación a la de su colega Damaris Stella”. La integración ocurre generalmente al principio de toda actividad académica y perfila la dinamización del grupo en la clase. El informante clave EG8-3 asintió que “El profesor Javier observó las aulas y en general el colegio”. También es posible referenciar otras puntualizaciones de informantes clave, quienes concedieron sus apreciaciones en la entrevista final, y donde hicieron referencia al profesor Javier, docente practicante y precursor de esta investigación. Así, el informante clave EG8-4 adujo “Vi que anotaba y anotaba en una libreta sobre todos nosotros, creo”, otra de las apreciaciones queda constatada en la siguiente puntualización: Informante clave EG8-2 “Noté que tenía una libreta para anotar”.

Subcategoría 1- Actitud del docente practicante y garantía de saber.

Respecto a la presentación del docente en formación, el informante clave EG11-1 sostuvo: “Bueno yo tuve una percepción buena, yo noté que antes de dar su primera clase estuvo antes pendiente de cómo se desarrollaba la clase y estaba como pendiente o interesado de cómo dar la clase, estuvo preocupado” de acuerdo con la puntualización del informante clave, es posible puntualizar que él en primera instancia detalló a su docente y desde entonces tuvo una noción sobre quién era y que hacía en el aula, al menos en los primeros días de clase. Otro informante clave ante el mismo tema puntualizó que el docente practicante tenía buen dominio del saber, lo cual era satisfactoria al punto que daba muy bien las explicaciones. EG8-2 “Bueno, primero que todo sí, ya experimentó que tenía experiencia, tenía suficiente experiencia sobre los temas que abordaba sobre la clase, y daba buenas explicaciones, entendibles a cada uno de los estudiantes”. El informante clave deja en claro que el docente practicante demostró buen dominio de los temas. Un último informante clave EG10-10 de los que se trae a colación sostuvo que “Sí, sabía... Se veía que había preparado bien la clase que nos iba a dar... He mostró un léxico bastante amplio en lo que a mí respecta... He me gustó bastante, cada pregunta, cada palabra que digo, que pues era difícil de entender, Usted no la explicaba y nos daba los conceptos base de eso”.

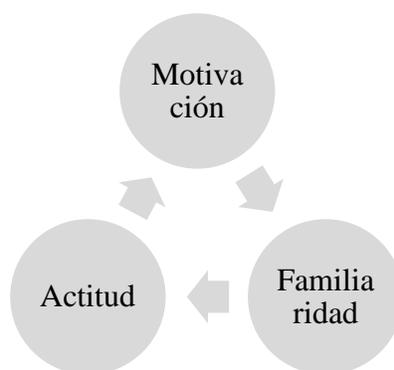
#### Subcategoría 2- Familiaridad entre el docente practicante y los estudiantes.

Un primer informante clave EG8-01 puntualizó que “La relación fue prácticamente buena, algunos no colaboraron, pero la mayoría sí estuvo dispuesto a prestar atención, y creo que la relación era buena”. De acuerdo con este informante, es posible puntualizar que durante algunas clases hubo ciertos casos de indisciplina, pero no pasó a mayores al punto que el tipo de relación docente practicante y estudiantes fue buena. Entre tanto, el informante clave EG8-2 adujo “Sí, Usted tenía muy buena relación con nosotros, profe” Aquí se aclara que el docente practicante fue quien entrevistó a cada informante clave, por lo cual en esta última puntualización se aprecia que hay una referencia de interlocución “Sí, Usted...” Un último informante clave EG8-7 sostuvo que “Nosotros nos poníamos contentos cuando Usted llegaba, profe.”

#### Subcategoría 3- Factor motivacional del docente practicante.

Permite establecer cómo es la manera de comportarse cada aprendiz dentro del aula y fuera de la misma, así un informante clave EG8-1 al respecto puntualiza que “Llegó y observó el comportamiento de nosotros y nos llamó la atención, pero nos puso una actividad chévere” (En la apreciación se está refiriendo al docente practicante). Un nuevo informante clave EG8-3 adujo que, “Usted trabajó muy bien, nos motivaba bastante, nos daba consejos, le hacía a uno ver que el estudio no era una obligación, sino algo muy bueno y bastante interesante.”

*Figura 2. Primera categoría*



*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.5.2 Segunda categoría- Desempeño docente y material de trabajo.

Referida a la información que en primera instancia conlleva a correlacionar los conocimientos para instaurar andamiajes de estructuras cognitivas tras la imbricación de los procesos de pensamiento complejo.

Subcategoría 1- Desempeño docente.

El informante clave EG8-5, planteó que el docente practicante presentó “Buen trabajo”.

Subcategoría 1 Estructuración de la clase.

Un nuevo informante clave EG8-6 señaló que “Hace una excelente estructuración de las ideas.” De acuerdo con este nuevo informante clave es posible sostener que había una idea generalizada sobre el buen desempeño didáctico por parte del docente. El informante EG10-7 sostiene que el docente practicante.

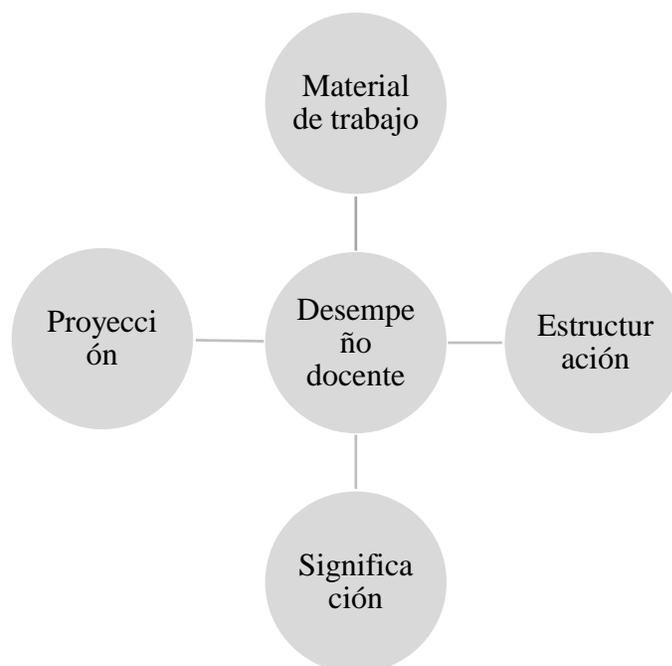
#### Subcategoría 2- Material para las proyecciones académicas.

Teniendo en cuenta el enfoque del aprendizaje significativo, el docente debe facilitar a sus estudiantes “material potencialmente significativo” según (Ausubel, Psicología Educativa, 1976) para que los procesos de aprendizaje cobren amplio trasiego. El aprendizaje proviene desde la psicología activa y concierne en que el aprendiz debe correlacionar los nuevos temas con los que se empiezan a ver a partir de determinado momento. Es decir, debe haber una estructuración y andamiaje de saberes. (Ver Diario de Campo, página 7). “Cada estudiante tenía su propia guía.” La nota parte desde el seguimiento que hizo el investigador en sus diarios de campo durante su proceso de intervención, y en ella se constata verazmente que cada estudiante tenía su propio material cuando el trabajo era individual, aunque de igual manera también hubo variados trabajos de manera colectiva, en este caso los equipos de trabajo también tenían sus guías y trabajos, porque el docente en formación e investigador siempre en su función de constructivista le proveyó los materiales a cada estudiante sin esperar que este le retribuyera el valor de cada material, y precisamente en este aspecto el docente practicante tenía claro que en procura de que la investigación fuera efectiva tenía que proveer de materiales a cada estudiante sin espera dinero a cambio, tenía muy claro que todos los aprendices tenían los recursos económicos por lo que la investigación no sería lo más efectiva posible. (Ver diario de campo, página 10) “-Los estudiantes prefieren trabajos grupales.” Aquí se aclara que a ellos les gustaba más así, pero era con el objetivo de fomentar indisciplina. Ahora bien, un informante el informante clave EG11-1 “Buen material de lectura crítica.”

El informante clave EG10-9 sostuvo “Buena lectura crítica”. Así lo deja en firme un informante clave, quien se refirió al buen material en correlación con la lectura crítica que el

docente practicante e investigador les proveía durante cada una de las sesiones académicas llevadas cabo dentro del aula y fuera de la misma.

*Figura 3. Segunda categoría*



*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.5.3 Tercera categoría- Interacción grupal y dominio del tiempo.

Se constata como la capacidad mediante la cual se gesta una relación armónica al interior del aula entre docentes-estudiantes y padres de familia. (Ver Diario de Campo, página 13) “Trabajos grupales” Puntualización que se hacían en los registros de datos que se hacían de manera constante dentro del aula y fuera de la misma. En tal apartado se constata que se hacían trabajos grupales, pero máximo de a dos estudiantes, porque de a tres, generalmente ya empieza a haber gente que no trabaja y puede afectar el nivel de rendimiento del grupo.

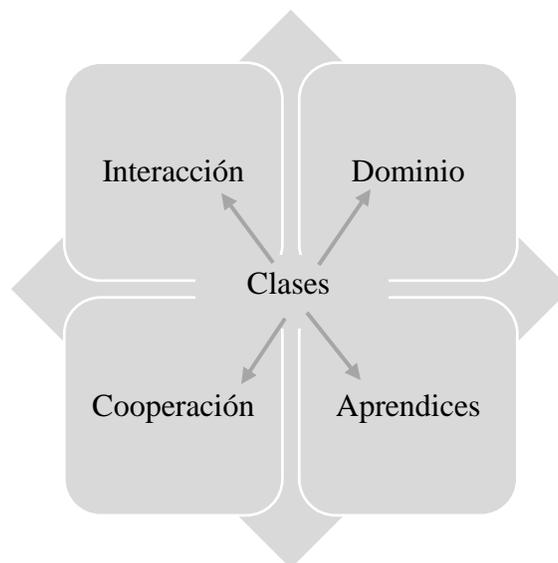
Subcategoría 1- Dominio de los periodos de clase.

Consiste en dominar muy bien los temas en los tiempos requeridos según la clase, se sabe que esta se enmarca bajo un horario específico, por lo cual se hace necesario que el docente tenga buen dominio de los temas. Saber qué aspectos abordar y cómo hacerlo, o en su defecto emplear un plan B si por algún caso falla el Plan “A”. Al respecto, el informante clave EG81- sostuvo que, “Pues, primero que todo Usted era muy organizado, con lo del tiempo era muy organizado, he tenía mediitos los tiempos de cada acción que estaba tomando en la hora de clase y era muy cumplido, por decirlo así”.

#### Subcategoría 2 -Cooperación de los aprendices.

Constatadas como aquellas actividades que se hacen en busca de que los estudiantes interactúen, trabajen en completa armonía, con dinamismo, recursividad, interacción e innovación. (Ver diario de campo, página 25) “-Los aprendices leen textos críticos.”. De esta manera se constata que los aprendices se sumerjan en el proceso de lectura tal como lo pedía la investigación. En esta nueva puntualización (Ver Diario de Campo, página 14) “-Lecturas en relación al libro del estudiante.” Esto indica que los aprendices no solo podrían abordar los textos que llevaba el docente practicante e investigador; sino que además, tenían la potestad para leer textos de la cartilla o libro del estudiante tal como lo denominó el (M.E.N, Libro del estudiante, 2017), quien dotó a cada aprendiz de la mayoría de las aulas colombianas de una serie de libros inminentemente importantes en relación a las áreas de Lenguaje y Matemáticas. (Ver Diario de Campo, Día 28 Febrero 2018) “Se hace trabajo grupal de a dos aprendices, al final hubo mesa redonda para la socialización”, puntualización que constata el informante clave EG10-5- “Hacíamos trabajos grupales.” Aquí se aclara que en algunos cursos, en especial 801 y 1102 casi no se decidían hacer trabajos en grupo, porque los aprendices tendían a hacer cierta indisciplina, razón por la cual era necesario tomar correctivos a prior para evitar dificultades o perturbaciones durante las sesiones académicas.

*Figura 4. Tercera categoría.*



*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.5.4 Cuarta categoría- Concepciones de la enseñanza en el aula.

Implica el saber hacer en el aula tras a la aplicación del saber pedagógico-didáctico y reflexionar en pro de proyectar ajustes progresivos. La tarea de la Pedagogía (Reflexionar sobre la educación). (Diario de campo, página 15) 04 de abril “El docente se deja hablar.” Esto lo plantean los aprendices debido a que hay ciertos docentes que son muy tradicionalistas y dominantes que no permiten que los aprendices le pregunten, al menos con el objetivo de aclarar dudas. Entrando en materia, el informante clave EG8-6 puntualizó que “Trabajos de diferente manera.” Con esto se infiere que había variaciones en las modalidades de trabajo, no había monotonía. Ahora bien, el informante clave EG8-5 sostuvo que el docente practica e investigador “Es atento y nos entiende”, esto también está en correlación con lo que se citaba anteriormente.

##### Subcategoría 1- Orientación del tema.

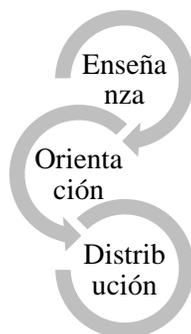
El nivel de manejo que tenía el docente en información como precursor de la investigación para liderar y afianzar los procesos educativos en el aula. El informante

EG8-2 Puntualizó que el docente practicante “Tiene buen dominio de lo que hace”.  
Mientras que el informante clave EG10-7 “trae buena información”.

Subcategoría 2- Distribución y activación de la clase.

Parte desde el modelo que hizo a la luz de la teoría de Stella Serrano investigadora venezolana. El informante clave EG8-2 sostuvo que “La explicación de la clase, he ya con la explicación y lo que íbamos a desarrollar procuraba... El que tuviera dudas, pues atenderlas, y luego al final, he ya pues se despedía y...” Mientras tanto el informante clave EG8-4 adujo que “He pues todo le salía bien, he cuando llegaba comenzaba, todos esto ya sabían que teníamos que estar en orden, Usted nos saludaba hacíamos la oración, he tenía un tiempo para cada actividad”. Con lo anterior se puntualiza que los aprendices tuvieron buena precepción sobre el quehacer del docente practicante e investigador.

*Figura 5. Cuarta categoría.*



*Fuente: Elaboración propia.*

#### 4.5.5 Quinta categoría- Metodología y recursos académicos.

Hace referencia a la implementación de las estrategias en pro de incentivar la lectura crítica y producción de texto argumentativo. Contempla además la manera como se llevan a cabo las sesiones académicas. Al respecto el informante clave EG8-1 adujo que “A Usted le

interesaba que nosotros fuéramos capaces de interpretar y analizar y que fuéramos capaces de argumentar.

Mientras tanto, el informante clave EG10-6 sostuvo: “Tenía en cuenta varios aspectos, comprensión lectora, análisis de textos”. Por su parte, el informante clave EG10-4, señaló “Casi no hicimos trabajo en grupo, porque algunos molestaban etc., pero sí nos traía los materiales”. Con esto se deja claro que el docente practicante e investigador siempre tuvo la convicción de llevarles a los aprendices materiales potencialmente significativos como parte de su didáctica.

#### Subcategoría 1- Innovación y trabajo grupal.

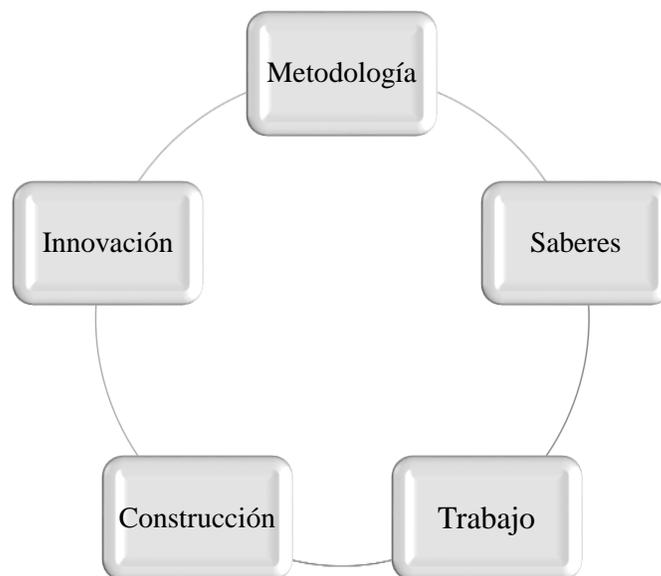
Se puntualiza como la capacidad de innovación por parte del docente practicante e investigador. El informante clave EG10-8 adujo “Hicimos analisis en grupo como el del muralismo”. Ente tanto, el informante clave EG10-10 sostuvo “Noté que Usted tiene metodologías nuevas muy diferentes a las de la profesora Damaris.” Se aclara que la docente Damaris era la titular del grupo, y su edad es superior a los 60 años, por lo cual el paradigma educativo es inminentemente diferente si compara lo que ella aplica a lo que efectúa el docente practicante en el aula.

#### Subcategoría 2- Construcción de saberes.

Integración de saberes, trabajo en equipo y autónomo, exploración de conocimientos. (Diario de Campo, Día 06 de Marzo 2018) “Resuelven actividades del libro guía y transcriben conceptos al cuaderno.” De acuerdo con la concepción citada desde un apartado del Diario de campo se puntualiza que había dinamismo en el aula. Así lo deja en firme el informante clave EG10-6, quien dijo que “Hay más dinamismo, eso vi.” Entre tanto, el informante clave

EG8-5 adujo que “Usted es muy didáctico.” Y por último el informante clave EG8-1 asintió “Me gustan muchos los textos con imágenes y a color.

*Figura 6. Quinta categoría.*



*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.5.6 Sexta categoría- Evaluación constructivista.

Tiene que ver con las pruebas que se hacen, siendo el estudiante un sujeto autónomo e innovador, recursivo, explorador e interactivo. Al respecto el informante clave EG8-03 adujo que “Hace evaluaciones dinámicas, todos aportamos, chévere así.” Con esto se puntualiza que se hacían evaluaciones integradoras. Mientras tanto, el informante clave EG88-10 Asintió que “Muchas veces Usted llegaba con una actividad y nosotros le pedíamos que nos dejara trabajar en mesa redonda y Usted convenía, aunque nos solicitaba disciplina y rendimiento”. Con lo anterior se puntualiza que el docente en formación e investigador, aplicaba actividades con base en principios constructivistas tal como lo puntualiza el Ministerio de Educación Nacional.

##### Subcategoría 1- Pruebas en clase.

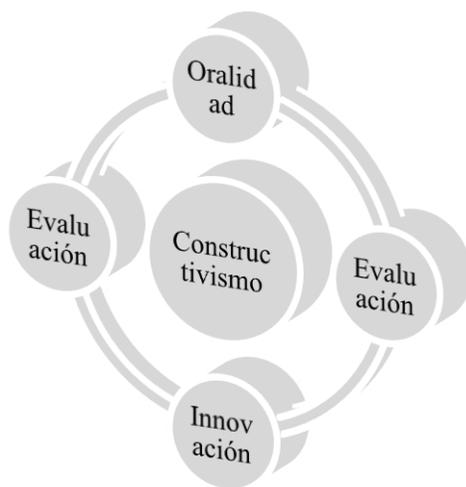
Evaluaciones conforme a lo que se aborda en clase. Hay muchas modalidades, pro todo depende de la manera como cada docente decida trabajar, o evaluar.

El informante clave EG10-4 puntualizó que “Me gustan mucho, porque primero que todo abordan sobre muchas palabras que uno muchas veces no sabe”. Mientras tanto, el informante clave EG10-10- adujo que “Sabía evaluar, evaluaba muy bien”. Mientras que el informante clave EG8-2 se refirió al tema como: “Son preguntas claras y sobre lo que ha explicado en clase.”

#### Subcategoría 2- Evaluación oral.

De acuerdo a uno de los apartados (Ver Diario de Campo, 16 de Abril 2018) “Aplicación de evaluación con ayuda de la guía de aprendizaje” Mientras tanto, el informante clave EG10-7 adujo que “Las evaluaciones a veces son en grupo, individuales, con ayuda del cuaderno, a veces no, pero se hablaba mucho, como por ejemplo cuando fue lo del muralismo, un tema que me gustó bastante”. Lo anterior permite constatar que el docente practicante e investigador aplicaba diferentes tipos de evaluaciones, no hubo monotonía.

*Figura 7. Sexta categoría.*



*Fuente. Elaboración propia.*

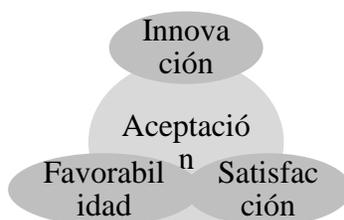
4.5.7 Séptima categoría- Nivel de aceptación. Los estudiantes se mostraron muy contentos con las clases del docente practicante.

Subcategoría 1. Aprobación de los estudiantes (Ver diario de campo, 27 de abril de 2018) “Los estudiantes se muestran contentos con lo que hace el docente practicante”. Esto permite

aducir que los estudiantes en términos generales estuvieron con un buen nivel de satisfacción con el trabajo del docente practicante. Al respecto el informante clave EG10-6 respondió que “Sí estoy de acuerdo porque traen un cambio en el aula y vemos otra persona y además eso nos ayuda, aprendemos más nosotros y Usted también aprende”. Entre tanto, el informante clave EG8-3 dijo “Pues sí estaría de acuerdo, porque creo que es una ayuda más, un complemento más ante la clase en la cual se van a basar”. Por su parte, esto fue lo que dijo el informante clave EG8-5 “Sí estoy muy de acuerdo, ya que ustedes nos aportan más conocimiento, porque los otros profesores también necesitan un espacio, y pues Ustedes los ayudan tanto a ellos como nosotros”. Con base en lo anterior es posible aducir que los aprendices se sintieron a gusto con las intervenciones del docente practicante e investigador, y en efecto avalan la continuidad de pasantes en las aulas.

Subcategoría 2- Nuevas proyecciones: La innovación que proyecta el docente practicante al interior del aula con el propósito de fomentar nuevos ambientes de aprendizaje que implican heurística y cambios positivos en la actual sociedad del siglo XXI. Al respecto, el informante clave EG8-2 adujo que “El docente practicante tiene buenas metodologías, es creativo”. De igual manera el docente el informante clave G8-3. Sostuvo que “El profesor Javier es recursivo”. Con lo anterior se constata que docente practicante e investigador demostró tener buen dinamismo y recursividad.

*Figura 8. Séptima categoría.*



*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.5. 8- Octava categoría- Proyección de mejoramiento:

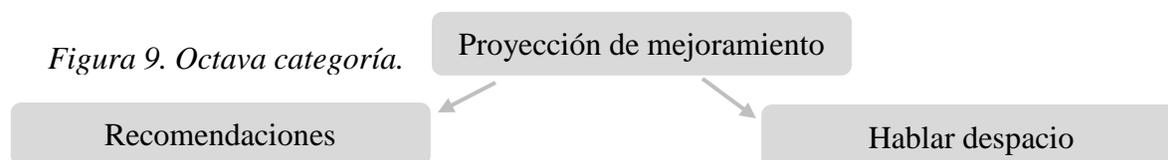
Se puntualiza como aquellas nociones que el docente practicante e investigador debe tener en cuenta para mejorar de cara a futuro, pero, especialmente en su quehacer en ambiente educativos como el aula, así, estos espacios con inminentemente significativos en la mediada

ene que permite concebir nociones que muchas veces el mismo docente en formación no nota, o no se da de cuenta que efectivamente debe mejorar aun cuando la pedagogía que proyecte le permite hacer ajustes progresivos como parte de su proceso de reflexión constante.

#### Subcategoría 1- Recomendaciones para mejoramiento.

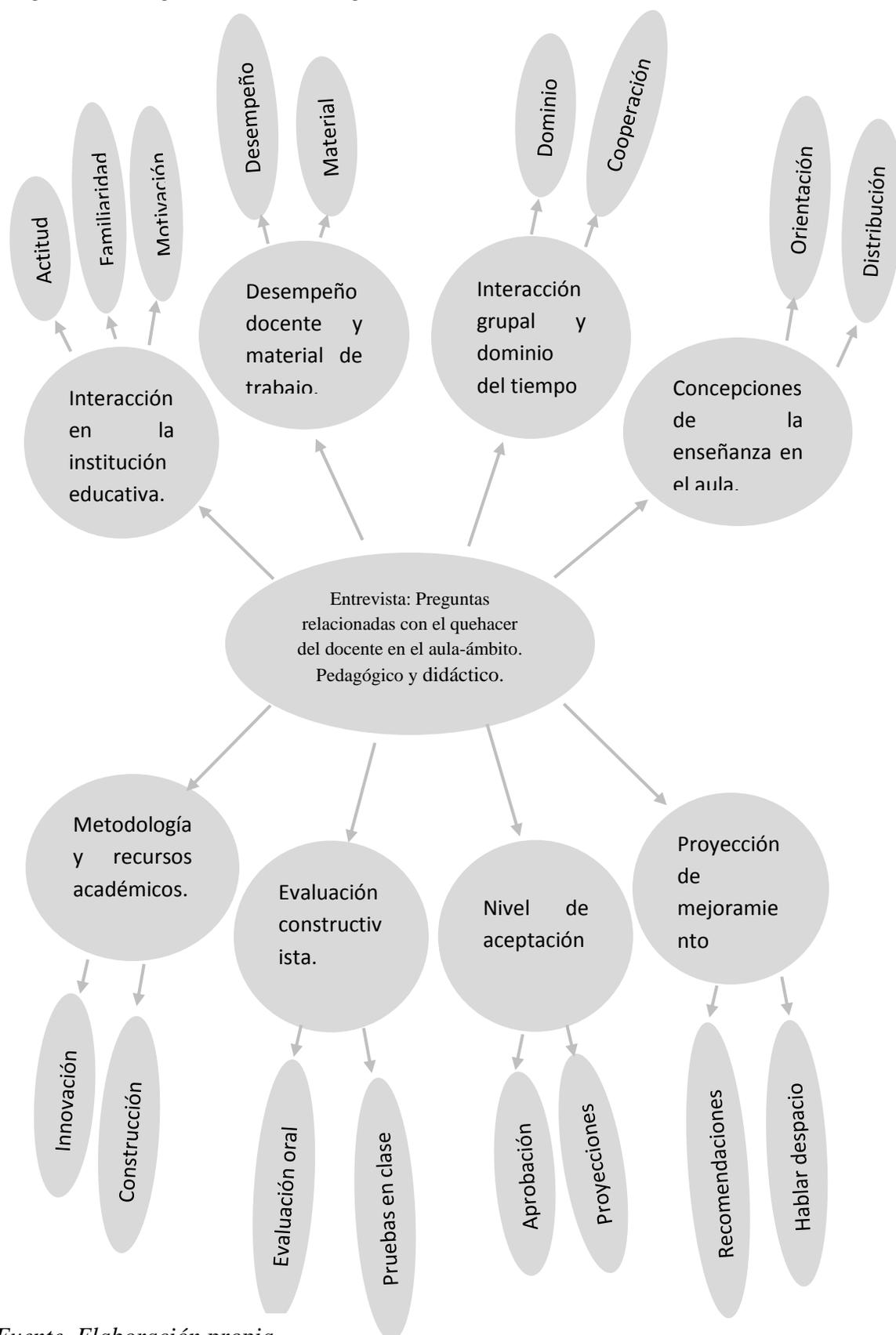
El informante clave EG8-1 adujo que “Pues prácticamente Usted nada, pues ya que todo lo sabe, todo lo consulta, me parecería que agarrara un poquito de más confianza de sí mismo que Usted sabe orientar”. Mientras tanto, el informante clave EG8-2 sostuvo que “Mmm... A mí me pareció en su caso que... Bueno que estuvo todo bien, la explicación y todo, pero me parece que debería mejorar en la forma de hablar que fuera un poco más lenta”. Por su parte el informante clave EG11- 6, adujo lo siguiente: “No, todo me parece muy bien”. De acuerdo con las anteriores percepciones, es posible aseverar que el docente practicante e investigador no tiene mucho por mejora, así lo puntualizan los informantes clave, sin embargo, no todo puede ser perfecto, y en ese sentido debe mejorar en cierto modo, la expresión, es decir, hablar un poco más despacio la noción de uno de los informantes clave; mientras que otro sostuvo que debía evidenciar mayor número confianza, pero esto nos a ciencia cierta una medida veraz toda vez que con el grupo solo estuvo unas semanas, y para nadie es un secreto que en poco tiempo nos es fácil entablar confianza, además, la figura de docente, por estimaciones lógicas no puede tener mucha confianza con los estudiante, debe haber distanciamiento.

Subcategoría 2- Hablar un poco más despacio. (Ver Diario de Campo, 26 abril 2018) “Los estudiantes piden que hablen más despacio.” El informante clave EG8-4 adujo que “Pienso que lo único es, que hablara un poquito más despacio”. Así, el informante clave EG10- 8 dejó en firme que “Hablar un poco más lento”.



*Fuente. Elaboración propia.*

Figura 10. Integración de las categorías.



Fuente. Elaboración propia.

- Preguntas: entrevista relacionada con el desarrollo de las competencias-ámbito de la investigación.

#### 4.5.9. Primera categoría- Acercamiento a la lectura y producción de textos críticos

Se puntualiza como la categoría que permite la descripción de la manera como trasciende la lectura y la producción de texto crítico en el marco de las competencias ciudadanas. Para (Serrano & Madrid, 2007) la lectura crítica supone “un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción”. De acuerdo con la autora es posible aducir que esta clase de lectura es la piedra angular para propiciar la reflexión y llegar a la argumentación con principios sólidos.

##### Subcategoría 1- Concepción de lectura y de Producción de textos críticos.

El informante clave EG8-1 al referirse a la lectura y texto crítico adujo que “es la capacidad de analizar”. Entre tanto, el informante clave EG8-2 dijo “Es dar razones, argumentos del porqué de la lectura”, y por su parte el informante clave EG10- 6 sostuvo “Pues de todo lo que yo entendí, y de todo lo que Usted nos enseñó, pues teníamos que, del texto que estábamos leyendo, teníamos que darle una crítica o decir si estamos de acuerdo, o no estamos de acuerdo y no dejarnos meter los dedos en la boca”.

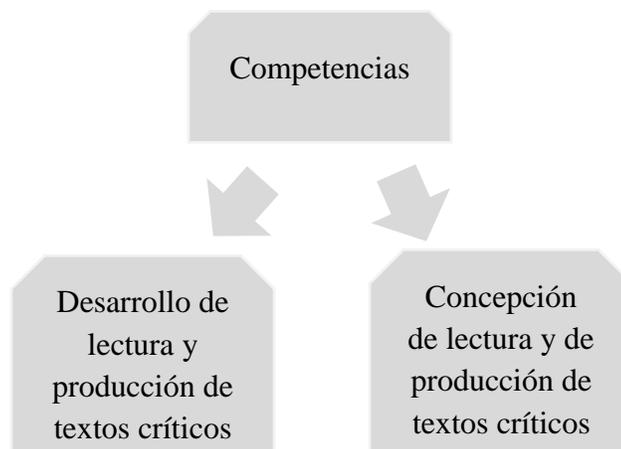
De acuerdo con las puntualizaciones de los informantes clave es posible sostener que tienen claridad sobre los aspectos centrales que se relacionan con la concepción de lectura crítica toda vez que emplean términos como “pensar”, “reflexión”, “dar razones”... Es decir retuvieron aspectos clave sobre lo visto durante la aplicación de las clases que, naturalmente hicieron parte de este proyecto de investigación.

### Subcategoría 2- Competencia.

(Ver Diario de campo, 26 abril 2018) “Los estudiantes son capaces de hacer lecturas entre líneas.” Esta puntualización es inminentemente importante, toda vez que permite concebir cómo los aprendices tienen la capacidad para hacer una lectura “entre líneas”, sin duda, esto es motivante. (Ver Diario de Campo, 27 de abril de 2018) “Hay buena capacidad por parte de los estudiantes para producir textos críticos, y eso me gusta muchísimo” Esta es una puntualización que compagina con lo dicho en renglones arriba, los aprendices ya eran capaces para esta fecha de producir textos críticos.

El nivel de motivación es en alto grado máxime cuando se sabe que los aprendices están aprendieron los temas en clase, y lo que a la postre permite concebir que la aplicación de la metodología presentó un avance eminentemente positivo.

*Figura 11. Primera categoría.*



*Fuente. Elaboración propia.*

#### 4.5.10 Segunda categoría- Desarrollo de la lectura crítica

Es la capacidad para recapacitar y sentar precedentes, hacer juicios de valor tras reflexionar sobre enunciados cuyos temas impactan o quedan imbricados en el pensamiento. Gerald Rauning citado por (Cedeillo, 2008) “El texto crítico contiene una mirada vertiginosa

de una realidad marcada luego de examinar las variantes del contexto, y de hacer una reflexión sobre lo que se percibe, lo propio de la transversalidad”. De acuerdo con el autor es posible determinar que el texto crítico contempla una reflexión marcada y da la pauta para ver más allá de lo que se percibe a simple vista.

Subcategoría 1. Proponer: El informante clave EG8-1 sostuvo que “Es la capacidad para reflexionar”. Mientras que el informante clave EG8-2 adujo que es “Inferir o cuestionar”. Por su parte, el informante clave EG10- 6 sostuvo que “es la lectura que uno hace para después analizar y proponer ideas y proponer, mejorar algo.”

De acuerdo con las premisas de los informantes clave, es posible aducir que el proponer consiste en plantear una concepción luego de conocer el tema que se va a defender, por esos los argumentos deben ser sólidos y confiables, que convencan al lector o a quien escucha si la proposición es oral. Subcategoría 2- Estrategias. (Ver Diario de Campo, 26 abril 2018) “Leer entre líneas.” Concepción que se realizó en reiteradas ocasiones durante las clases. (Ver diario de Campo 27 de abril de 2018) “Lectura inferencial y detrás de Líneas”. Ver más allá de los simples signos lingüísticos, reconocer lo denotativo y lo connotativo, de igual manera el contexto, la intención comunicativa del autor.

*Figura 12. Segunda Categoría.*



*Fuente. Elaboración propia.*

4.5.11 Tercera categoría- Prácticas impuestas para aplicar tanto en la lectura como en la producción de texto crítico.

Subcategoría 1- Destrezas.

La primera puntualización de uno de los informantes clave EG8-4 “Sacábamos las palabra clave, esto... Sacábamos también el tema relacionado con la lectura y muchas cosas más se podría decir”. Por su parte el informante clave EG8-5 adujo que “He, teníamos que hacer, subrayando o... Lectura entre líneas y sacando el tema de los párrafos, el tema específico de cada párrafo”. Mientras que el informante clave EG10- 6 asintió: “Subrayábamos, sacábamos las palabras desconocidas, seleccionábamos el tema central, los Subargumentos, o sea, destejíamos el texto para entenderlo y después hacíamos la reflexión aplicando lo que Usted nos enseñó, la sintaxis, la coherencia, la cohesión, que tuviera un propósito y un lenguaje claro con buena letras, es lo que acuerdo ahorita”. De acuerdo con lo expuesto por los informantes clave es factible acuñar que ellos aprendieron las prácticas aplicadas durante el proceso de lectura y producción e texto crítico.

Subcategoría 2- aplicación.

(Ver Diario de Campo, 02 de abril de 2018) “los estudiante hicieron lectura entre líneas” (Ver Diario de Campo, 03 de abril de 2018) “Los estudiantes leyeron y extrajeron las palabras clave”. (Ver Diario de Campo, 09 de abril de 2018) “Hubo una lectura crítica, cada estudiante analizó e hizo unja reflexión enmarcada en un texto crítico y argumentativo de 8 líneas; sin embargo, algunos superaron el límite y llegaron a producir hasta las 15 líneas”. De acuerdo con lo que se trae a colación de los Diarios de Campo, es factible aducir que durante el trascurso de cada de las clases se aplicaron cada una de las prácticas previstas y que en efectos surtieron efectos inminentemente positivos.

Figura 13. Tercera categoría



Fuente. Elaboración propia./

|

#### 4.5.12 Cuarta categoría- Documentación referida a la teoría de Stella Serrano.

Hace alusión a los documentos, talleres, lecturas, quises y demás trabajos cuyos contenidos guardaban relación directa con la autora selecta para la investigación Stella Serrano.

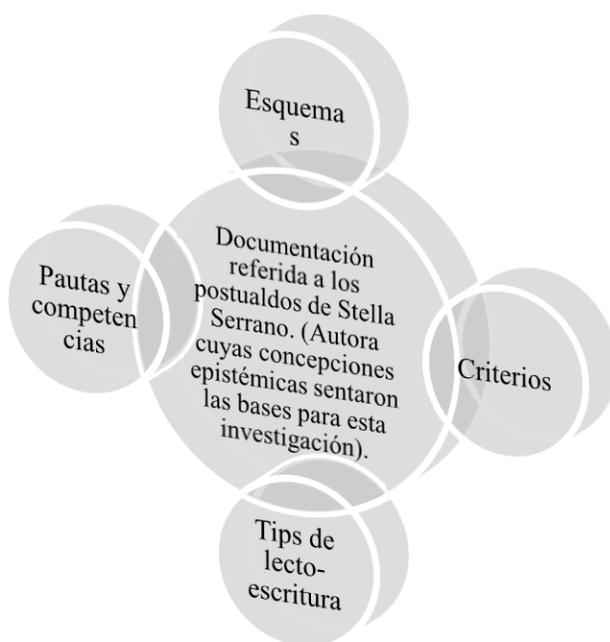
Subcategoría 1- Uso de documentación referida a al autor (a) selecto para la investigación.

En relación al tema, el informante clave EG8-4 sostuvo lo siguiente: “Sí, muchas diría yo, y muy, muy interesantes, diría yo, como algunos dibujos para interpretar, como algunos dibujos para interpretar o algunas lecturas para dar tu crítica y leer”. Entre tanto, el informante clave EG8-5 asintió que “a cada clase nos traía algunas lecturas, y pues alguna actividad la cual íbamos a condensar en nuestro cuaderno”. Por su parte el informante clave EG10- 6 sostuvo que “Sí, bueno a parte del libro Usted se preocupaba por traernos textos, varios textos, por darnos a entender que la lectura era muy importante, el saber interpretar”. Con base en lo anterior es posible puntualizar que efectivamente el docente practicante y precursor de esta investigación llevó al aula buena cuota de material referido a la autora Stella Serrano.

Subcategoría 2- Esquemas de lectura crítica. (Ver Diario de Campo, 02 de abril de 2018) “Se les llevó un esquema sobre lectura crítica y lo pegaron en el cuaderno”. (Ver Diario de Campo, 03 de abril de 2018) “Los muchachos de 803 trabajaron con base en un esquema de lectura crítica que condensaba de manera detallada las competencias que debe propiciar un buen lector crítico”.

De acuerdo con lo anterior es posible sostener que los muchachos trabajaron intensamente con los esquemas y demás aspectos teóricos que puntualizaba la autora Stella Serrano, de ahí el éxito de la investigación. El trabajo con base los postulados teóricos de (Serrano S. , Estrategias de Lectura Crítica: Una Propuesta para la reflexión y la práctica, 2007). Era claro que trabajar con base en dichas concepciones epistémicas produciría resultados de gran impacto para la comunidad educativa.

*Figura 14. Cuarta categoría*



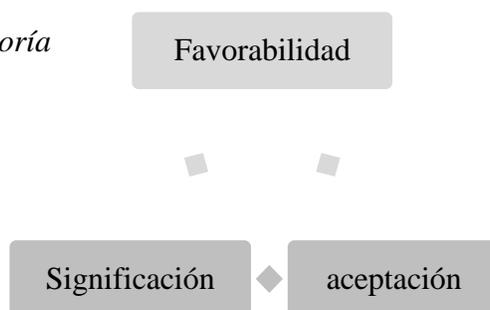
*Fuente. Elaboración propia.*

4.5.13 Quinta categoría- Nivel de favorabilidad en cuanto a la intervención del docente practicante en el aula.

Subcategoría significación. Fue de gran aporte la intervención del docente practicante en el aula. El informante clave EG8-4 adujo que “Sí, porque a mi manera de pensar Usted tenía mucho conocimiento, tenía mucha fluidez en el tema y eso ayuda a que uno... O bueno a que yo pueda ser capaz de entender con más facilidad el tema”.

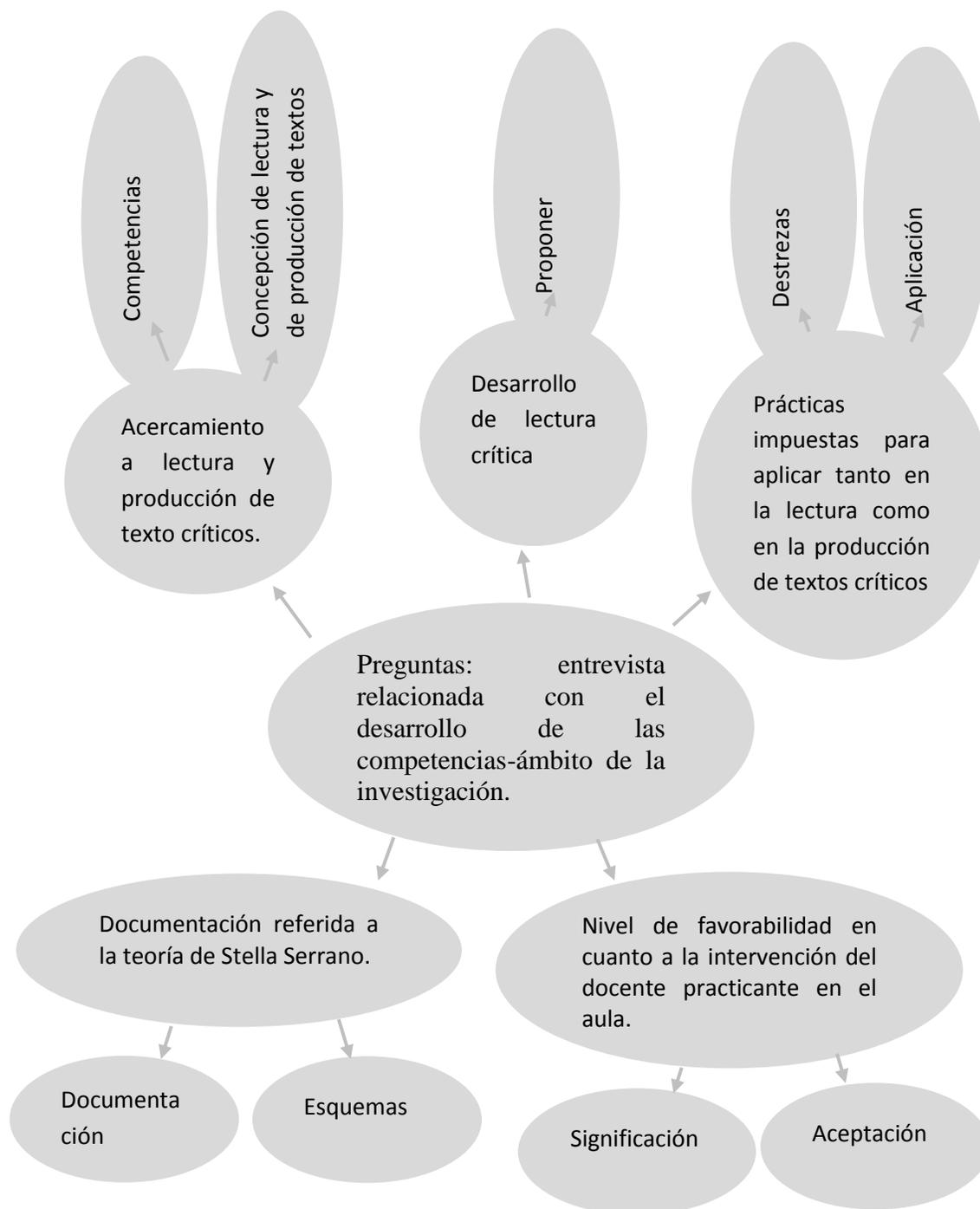
Por otro lado, el informante clave EG8-5 sostuvo “Sí, pues nos ayudó a entender que cada texto tiene que Usted darle una crítica y darle una idea y sacar lo más importante y saberlo entender que es lo más importante de aquellas cosas”. Por su parte el informante clave EG10- 6 sentenció “Considero que sí, porque pues ha enseñado un poco más de analizar, saber analizar realmente y poder entender los objetivos de forma rápida, y a parte también, en lo personal me acuerdo un día que le pregunté qué era una palabra, y pues eso, cada vez que no sabíamos qué era una palabra Usted no las decía, y eso es... Pues bueno, ya que ampliamos nuestro léxico”. Tras las anteriores nociones, es posible aducir que los aprendices quedaron satisfechos con la intervención del docente practicante, quien según ellos, les aportó muchísimo. (Ver Diario de Campo, 02 de abril de 2018) “Los estudiantes se sienten motivados cuando las clases son orientadas por el docente practicante”. (Ver Diario de Campo, 14 de abril de 2018) “Los estudiantes están motivados y piden que el docente practicante no los deje, que el colegio es su casa”. Conforme a lo anterior, es posible aducir que el docente practicante e investigador fue un gran aliciente para los aprendices, les colaboró mucho, sus aportes fueron inminentemente valiosos.

Figura 15. Quinta categoría



Fuente. Producción Propia.

Figura 16. Articulación de las categorías.



Fuente. Elaboración propia.

## 5. RESULTADOS Y HALLAZGOS GENERALES

El quehacer como docente en el aula implica una ardua labor que requiere la implementación de ajustes progresivos conforme a lo que se vive diariamente, esto sin duda, es parte de la pedagogía, —el reflexionar sobre la educación—, y en virtud determinar lo más conveniente, aquello que por su aplicación puede conllevar a la mejora del rendimiento en los educandos, quienes son la base fundamental en el aula y el futuro del mundo en términos de gobernabilidad, factor determinante que insta a que los jóvenes se formen integralmente, con un sentido crítico a nivel social y ambiental, siendo la lectura y la escritura esferas imprescindibles e ineludibles cuando de formación ciudadana se trata. Es por eso que tras la aplicación de esta investigación se analizan de manera exhausta cada uno de los pormenores que arrojó en aras de fundamentar una nueva teoría que permita su aplicación en contextos educativos reales, y naturalmente como estado del arte para futuras investigaciones porque como ya se dijo —la lectura y la escritura son inminentemente necesarias—.

Luego de un análisis mesurado se constata que a los estudiantes no hay que imponerles la lectura, ellos son seres humanos, también tienen sentimientos y si bien hay que exigirles, hay que saber cómo para que el nivel de lo que se pide no escinda las barreras y pase a ser más que tedioso e incómodo, una carga por resolver. Así, antes de iniciar cualquier actividad hay que motivar a los estudiantes, hacerles ver la importancia de lo que se va a abordar. (Diario de campo, 2018) “Fui a 801, de costumbre, el saludo, la oración, la frase formativa, la contextualización. En esta clase noté que la motivación era muy importante, para que los estudiantes se mantengan con la curiosidad y concentración requerida”.

Fue muy claro que la mayoría decía no gustarle el español, pero en cuanto se inició con lecturas de misterio, de terror, o los mismos poemas líricos, automáticamente les llamó la atención, y quisieron empezar a leer obras de tal naturaleza por iniciativa propia —esa fue la clave inicial para que los estudiantes se motivaran a leer. Luego de que los estudiantes empezaron a querer la lectura se trajo a colación los textos críticos —aquellos que instaran al estudiante a reflexionar, y en efecto a plasmar por escrito sus argumentaciones bajo un sentir crítico — Ahora bien, otro aspecto crucial son las edades dado que se pudo constatar

que al ser adolescentes, ellos están acostumbrados a que las clases sean dinámicas, recursivas e interactivas, esto es determinante para que el muchacho rinda más y dé todo de sí, porque entre otros aspectos, por lo general los docentes antiguos son tradicionales, modelo pedagógico que debería ser constructivista.

**“Era muy didáctica, por decirlo así, no muy aburrida; sino más, esto concuerda como a nuestra edad porque a veces las clases son muy aburridas y uno pues no las... Pero Usted tomaba bien lo que digamos... Pensaba en nosotros y en lo que nosotros queríamos en esos momentos, que era la mesa redonda, y los temas que nos traía era muy de acuerdo con lo que nos iba a dar en ese orden”.**

Con lo anterior se precisa que a los estudiantes les llamó la atención las clases dinámicas, lo cual les permitió ser más autónomos y exploradores del conocimiento, de esta manera lograron dar lo mejor de sí y rindieron muchos más de lo esperado en cada uno de los temas signados, es claro que a los estudiantes hay que motivarlos.

La mayoría de los aprendices durante las clases se mantenían desconcentrados, lo cual era un factor determinante en las pruebas, quises y talleres. Además, el número reducido de quienes sí querían estar en clase se sentían afectados por aquellos que presentaban un comportamiento inadecuado. Ante esta circunstancia hubo la necesidad de aplicar al inicio de cada clase el factor motivacional, es decir, alternativas para hacer que a los aprendices les gustaran los temas a abordar.

Cada persona tiene un nivel subjetivo el cual hay que descifrar, muchas veces es a través de la misma lectura que se afianza. Cada estudiante se empezó a motivar por temas líricos, como los poemas.

## 6. CONCLUSIONES

1). Se logró describir los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José

2). Fue posible identificar los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José.

3). Se categorizaron los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José.

4). Se pudo hacer una explicación de los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella serrano: «una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del colegio provincial san José.

5). Se constató que la teoría de Stella Serrano es de gran impacto; No obstante, para que tenga efectividad se hace necesario que los estudiantes estén motivados, de lo contrario la lectura para ellos se hace una situación tediosa y de escasa significación.

6). Se comprobó que una de las aplicaciones fulminantes para que los estudiantes se motiven es proveerles lecturas de suspenso, de horror, de misterio, todos aquellos temas que generen curiosidad conllevan a que el estudiante sea atraído y se interese por leer para saber de qué se trata, cómo suceden los episodios, dónde se dan, por qué se presentan, en qué contextos...

7). Se logró puntualizar que después de que el estudiante esté motivado, ahí si se concentra a leer y reflexionar, producir textos críticos con argumentos sólidos, totalmente convincentes.

8). Se puntualiza que no es bueno iniciar de una vez con las lecturas críticas y producción de textos de igual índole, sin antes haber motivación. Cuando esta existe, el estudiante se concentra, confiere disciplina, rendimiento académico y proyecta un buen nivel de competencia en el marco de las lecturas y escritura de textos críticos.

9). Se constató que cada estudiante lee diferente y de esta forma escribe diferente, preside diferentes formas de plasmar las ideas, de interpretarlas, de proponer, inferir, y así como cada estudiante profiere una manera diferente en cuanto a los modos de desarrollo de la lectura y escritura crítica, también presenta una manera diferenciada en cuanto al aprender. Algunos estudiantes se mostraron más hábiles que otros, con mayor capacidad de comprensión e interpretación.

10) Se pudo constatar que los modos de desarrollo de lectura y escritura crítica varían también en función del nivel académico de cada estudiante, esto se evidenció toda vez que en las aulas donde se llevó a cabo la investigación, había estudiantes provenientes de regiones alejadas y marginadas por la violencia, así como de la hermana república Bolivariana de Venezuela, donde los procesos académicos difiere en relación con los que normalmente se implementan en el contexto colombiano, así; se veía diferencias de aprendizaje, y aquí cobraban efecto situaciones pragmáticas, o de interpretación e intertextualidad, por ejemplo.

11). Los modos de desarrollo tanto de lectura como de escritura crítica variaron conforme a la manera como cada estudiante se sintiera más a gusto. Algunos leían en voz alta, otros en voz baja, entre líneas. También hubo quienes manifestaban el deseo de leer y escuchar música en simultáneo (a través de manos libres), y de hecho, estos últimos estudiantes evidenciaban un alto nivel de comprensión e interpretación, para después fluir sobre el papel.

12). Realmente es vital que los temas a bordar no tengan muchos términos desconocidos, o que estén enmarcados mediante una letra muy pequeña, y hasta sin paratextos, esto no resulta satisfactorio y va en contra del plus motivacional que debe haber al inicio de la lectura para que al término de la misma el estudiante mantenga la expectativa y pueda producir críticamente sus argumentos, bien para apoyar lo que he leído, o para refutar.

## 7. REFERENCIAS

### 7.1 BIBLIOGRAFÍA

Alda, O. E. (2017). Lenguaje Proyecto Educativo 11. Bogotá. Recuperado el 20 de mayo de 2018

Izquierdo, P., & García, C. (2015). Castellano y Literatura. Bogota. Recuperado el 23 de mayo de 2018

Márquez, Á. (s.f.). Educación y Escuela en el Siglo XXI. Recuperado el 20 de mayo de 2018

Medina, J. (2016). Lengua Castellana: Redes de Aprendizaje para la vida. S.M. Recuperado el 24 de mayo de 2018

Román, P. (2014). Castellano Secundaria. Bogotá. Recuperado el 12 de mayo de 2018

Vélez, J. (s.f.). Diccionario de Filosofía: Curso de Filosofía. Recuperado el 23 de mayo de 2018

Educación Nacional (2017). Vamos a aprender lenguaje. (p. 64). Bogotá, Colombia: Editorial. S.M S.A., 2017.

## 7.2 CIBERGRAFÍA

- (mayo de 2018). Registro de datos, Diario de Campo. Pamplona, Norte de Santander.
- (2018). Diario de campo. Bogotá.
- (2018). Diario de campo.
- Aguilar, O. (04 de junio de 2011). Hermenéutica en Schleiermacher. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de Filosofía Contemporánea Blog universitario de análisis, reseñas y comentarios sobre filosofía contemporánea:  
<http://textosfil.blogspot.com.co/2011/01/hermeneutica-en-schleiermacher.html>
- Ardila, L. F. (enero-junio de 2007). Signo y pensamiento. Recuperado el 19 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: Una actividad Interpretativa. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(Nº 2), 171-181. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de  
<http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa. Ciudad de México: Trillas S.A. Recuperado el 23 de Septiembre de 2017
- Báez, J. (2012). Webescolar.com. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de  
<file:///D:/Downloads/conceptos-de-investigacion-segun-autor-y-diferencias-entre-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa.pdf>
- Bautista, F. (mayo de 2018). Entrevista . Pamplona, Norte de Santander.
- Becerra, J. (2018). Documento DOFA. Documento DOFA. Recuperado el 05 de mayo de 2018
- Caloma, C., & Tafur, R. (septiembre de 1999). El Constructivismo y sus Implicancias en la educación. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf>
- Camargo, J. (Noviembre de 2017). Recuperado el 18 de marzo de 2018
- Camargo, J. (septiembre de 2017).

- Camargo, J. (septiembre de 2017). Recuperado el 18 de septiembre de 2018
- Camargo, J. (Septiembre de 2017). Recuperado el 18 de marzo de 2018
- Camilo, D., Karol, R., & Miyam, O. (Enero de 2018). La evaluación como medio de aprendizaje. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de file:///D:/Downloads/2863-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3786-3-10-20180311.pdf
- Camps, A., Larrigan, L., & Bikandi, U. R. (2010). Formación del profesorado. Educación secundaria. Recuperado el 22 de octubre de 2017, de Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura:  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14518.pdf&area=E>
- Casilimas, C. (2002). Recuperado el 18 de marzo de 2018, de  
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Casilimas, C. (2002). Recuperado el 19 de marzo de 2018, de  
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Cedeillo, R. S. (2008). ¿Qué es la crítica? Suspensión y recomposición en las máquinas textuales y sociales. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de  
<http://eipcp.net/transversal/0808/raunig/es>
- Congreso de la república de Colombia. (25 de Julio de 2014). MINEDUCACIÓN. Recuperado el 12 de 04 de 2017, de Lineamientos Curriculares:  
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>
- Congreso de la república de Colombia. (25 de Julio de 2014). MINEDUCACIÓN. Recuperado el 02 de 11 de 2015, de Estándares de Preescolar:  
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-340021.html>
- Day. (2005). El cambio social y el trabajo de los profesores. Recuperado el 25 de agosto de 2017, de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)
- Decroly, O. (1907). La escuela Decroly de Bruselas. Recuperado el 01 de febrero de 2017, de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>
- Genette, G. (1982). La literatura en segundo grado. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <https://profesorsergiogarcia.files.wordpress.com/2011/07/7363573-genette-palimpsestos-i-a-vii.pdf>

- Giraldo, C. G. (2013). Escribir:. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/filodepalabra/article/viewFile/1037/1144>
- Gobierno Vasco. (2008). La evaluación diagnóstica en Euskadi. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/marco\\_evaluacion\\_diagnostica.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/marco_evaluacion_diagnostica.pdf)
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2009). LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA. El ABC de la pedagogía. (C. A. S.A., Ed.) Buenos Aires. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, de <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2017/02/Libro-La-educacion-ayer-Hoy-y-Ma%C3%B1ana-varios-autores-1.pdf>
- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <file:///D:/Downloads/444-939-1-PB.pdf>
- Hymes, D. (1972). Competencia Comunicativa. Recuperado el 18 de marzo de 2018
- Idelfonso, M. (2014). Técnicas e instrumentos de investigación. Recuperado el 04 de mayo de 2018, de [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas\\_instrumentos.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html)
- M.E.N. (2006). Estándares Básicos de Competencia. Recuperado el 2018 de abril de 22, de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- M.E.N. (2017). Libro del estudiante.
- Martinez, L. A. (16 de 04 de 2007). Recuperado el 04 de mayo de 2018, de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- MEN. (7 de junio de 1998). Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Recuperado el marzo de 19 de 2018, de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- MEN. (07 de Junio de 1998). Lineamientos Curriculares. Recuperado el 19 de septiembre de 2018, de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- MEN. (07 de junio de 1998). Lineamientos Curriculares . Bogotá, Cundinamarca.
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de Julio de 2009). MINEDUCACIÓN. Recuperado el 2018 de mayo de 30, de MINEDUCACIÓN: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

- Ministerio, E. (7 de junio de 1998). Lineamientos Curriculares. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Moreno, S. (23 de mayo de 2018). Entrevista (. Pamplona, Norte de Santander.
- Moreno, S. (24 de mayo de 2018). Entrevista informante clave. Pamplona, Norte de Santander. Recuperado el 05 de junio de 2018
- Moreno, S. (mayo de 2018). Entrevista N° 1. Informes y datos informantes clave. Pamplona: Sin editorial.
- Pineda, Y. (2017). Desarrollo de las competencias de lectura y texto crítico con base en la teoría de Daniel Cassany “técnicas de lectura crítica y producción textual”, aplicada a los estudiantes de lengua castellana de los grados noveno y décimo de la institución educativa. Pamplona. Recuperado el 13 de abril de 2018
- Pinto, L. R. (2002). EVALUACION –TIPOS DE EVALUACION. Revista de Posgrado de la VIa Cátedra de Medicina, 1. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <https://med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html>
- Revista Razón y Palabra. (2014). Revista Razón y Palabra. Obtenido de Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación .
- Rios, A. I. (24 de junio de 2014). Prezzi. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de <https://prezi.com/nqpybedz37bg/lectura-critica-inscelle/>
- Romero, F. (Julio de 2009). Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de Aprendizaje Significativo y Constructivismo: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Ruiz, M. I. (2010). Recuperado el 23 de mayo de 2018, de [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas\\_instrumentos.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html)
- Serrano, S. (30 de julio de 2007). Recuperado el 20 de marzo de 2018, de [file:///D:/Downloads/Dialnet-CompetenciasDeLecturaCritica-2968602%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-CompetenciasDeLecturaCritica-2968602%20(3).pdf)
- Serrano, S. (2007). Lectura Crítica: Una Propuesta para al reflexión y la Práctica. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>
- Serrano, S., & Madrid, d. F. (2007). Estrategias de Lectura crítica "Una propuesta para la reflexión y la práctica". Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <file:///D:/Downloads/Dialnet-CompetenciasDeLecturaCritica-2968602.pdf>

- Shomsky, N. (1957). Recuperado el 18 de marzo de 2018
- Stella, S., & Forero, M. d. (2007). Estrategias de Lectura Crítica: "Una Propuesta para la reflexión y la práctica"-. Recuperado el 23 de mayo de 2018
- Tomas. (1971). El camino de las estructuras. Recuperado el 18 de marzo de 2018
- Uriarte, C. D. (14 de marzo de 2013). La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/>
- Vera, F. (mayo de 2018). Entrevista. Entrevista informante clave. Recuperado el 05 de junio de 2018