ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO DE REUVEN FEUERSTEIN EN EL AFIANZAMIENTO LECTOR Y ESCRITOR DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL EL TROPEZÓN DEL MUNICIPIO DE LA ESPERANZA, NORTE DE SANTANDER.

TERESA LUCIA BALDIÓN ACEVEDO

Trabajo de Grado como requisito para optar el Título de Magíster en Educación

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

METODOLOGÍA VIRTUAL

PAMPLONA

2020

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO DE REUVEN FEUERSTEIN EN EL AFIANZAMIENTO LECTOR Y ESCRITOR DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL EL TROPEZÓN DEL MUNICIPIO DE LA ESPERANZA, NORTE DE SANTANDER.

TERESA LUCIA BALDIÓN ACEVEDO

Asesor/a:

Doris Vanegas Vanegas, Mg., Ph. D.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis agradecimientos a Dios por darme el don de la perseverancia para alcanzar esta meta, a todos mis estudiantes que fueron mi inspiración ya que a ellos debo mi labor como maestra y, de igual manera, a mis compañeros de estudio con quienes compartí días fáciles y difíciles y siempre estuvieron prestos en colaborarme. A German, mi amiga Claudia, a Rolando, y a todos los demás; también a Paula Andrea un ángel que Dios colocó en mi camino, quien me dio ánimo cuando quise desfallecer; a la tutora Doris Vanegas Vanegas por sus valiosos aportes y su dedicación; y, a los catedráticos con los que aprendí nuevos saberes. En general, a la Universidad de Pamplona por brindar estos espacios de formación académica que nos hacen crecer en el ámbito profesional y personal.

¡MUCHAS GRACIAS!

DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo lo dedico a mi Dios, mi redentor, a quien le debo todo lo que soy; sin Él, no soy nada, siempre de su mano para que mi caminar se haga más ligero.

A mi madre Teresa, quien estuvo acompañándome y animándome para que pudiera cumplir este sueño y quien es mi mayor orgullo y ejemplo de vida.

A mis hijos David José, Brayan Adrián, Melkin Steduar, Nafer Andrey y Leoyarid Steick, quienes son mi energía y mi más preciado tesoro, y que deseo que pueda ser el ejemplo a seguir.

A mi esposo quien siempre ha estado acompañándome, esforzándose, y creyó en mi capacidad para que este sueño fuera realidad.

Tabla de contenido

Resumen 9

INTRODUCCIÓN.....11

CAPÍTULO I 12

1. EL PROBLEMA.....12

1.1. Descripción del Problema 12

1.2. Justificación y Formulación del Problema.....16

1.3. Objetivos 18

1.3.1. Objetivo general. 18

1.3.2. Objetivos específicos. 19

CAPÍTULO II.....20

2. MARCO REFERENCIAL 20

2.1. Antecedentes Investigativos.....20

2.1.1. Antecedentes Internacionales 20

2.1.2. Antecedentes Nacionales 22

2.1.3. Antecedentes locales.....23

2.2. Marco Teórico.....23

2.2.1. Contextualización educativa, pedagógica y didáctica del rol del docente y de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado. 24

2.2.2. Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado. 28

2.3. Marco Conceptual.....34

2.3.1. Funciones del mediador.....34

2.3.2. Comprensión lectora.....34

2.3.3. Lecto- escritura 35

2.4. Marco Contextual.....35

2.5. Marco Legal 37
2.5.1. Sistema de Educación en Colombia 37
CAPÍTULO III 40
3. METODOLOGÍA 40
3.1. Enfoque de la investigación 40
3.2. Diseño de la investigación 40
3.3. Informantes Clave 42
3.3.1. Población 42
3.3.2. Muestra 42
3.4. Fases de la investigación 43
3.4.1. Fase Diagnóstico 43
3.4.2. Fase de diseño 43
3.4.3. Fase de aplicación 43
3.4.4. Fase de evaluación 44
3.5. Definición de categorías 46
3.5.1. Categorías didácticas 46
3.5.2. Categoría marco teórico referencial 47
3.5.3. Categorías de indicadores de logro 51
3.6. Instrumentos para la recolección de la información 56
3.6.1. Evaluación diagnóstica 56
3.6.2. Evaluación final 57
3.7. Validación de instrumentos 58
CAPÍTULO IV 59
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA 59

4.1. Descripción y evaluación de la propuesta.....59

CAPÍTULO IV 95

5. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 95

5.1. Datos de Evaluación diagnóstica 95

5.2. Datos de Evaluación Final 119

CAPÍTULO VI 135

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....135

6.1. Análisis resultados prueba diagnóstica 135

6.2. Análisis resultados prueba final 142

6.3. Triangulación de resultados 148

6.4. Discusión de resultados, Resultados y Conclusiones de la aplicación de la teoría166

CAPÍTULO VII 173

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 173

8. BIBLIOGRAFÍA 176

9. APÉNDICES ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Lista de Tablas

Tabla 1. Descripción de la propuesta..... 59
Tabla 2. Instrumento de tabulación para evaluación diagnóstica - Dimensión lectora. 95
Tabla 3. Instrumento de tabulación para evaluación diagnóstica- Dimensión Escritura. 111
Tabla 4. Instrumento de tabulación para evaluación final- Dimensión lectora. 119
Tabla 5. Instrumento de tabulación para evaluación final - Dimensión Escritora. 130
Tabla 6. Instrumento de análisis para evaluación diagnóstica - Dimensión lectora. 135
Tabla 7. Instrumento de análisis para evaluación diagnóstica- Dimensión Escritura. 139
Tabla 8. Instrumento de análisis para evaluación final - Dimensión lectora. 142
Tabla 9. Instrumento de análisis para evaluación final- Dimensión Escritura. 146
Tabla 10. Triangulación de resultados 1 parte 1. 148
Tabla 11. Triangulación de resultados 2 parte. 162
Tabla 12. Discusión de resultados 166

Lista de figuras

Figura 1. Resultados pruebas Pisa- lectura 2019 13
Figura 2. Resultados pruebas SABER 2017- CER El Tropezón- Lenguaje 5° 14
Figura 3. Modelo de la Experiencia del Aprendizaje Mediado. 28
Figura 4. Fases de investigación de acuerdo con los objetivos específicos. 45

Lista de Apéndices

Apéndice 1.Validación de instrumentos ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Apéndice 2. Evaluación diagnóstica ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Apéndice 3. Actividades de la propuesta pedagógica ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Apéndice 4. Diarios de campo. ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Apéndice 5. Evaluación final ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal el análisis de la influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander, para lo cual se desarrolló bajo el tipo de Investigación- acción con enfoque cualitativo. Adicionalmente, se diseñó y aplicó una evaluación diagnóstica con el fin de establecer el estado inicial de los estudiantes frente al rendimiento lector y escritor, encontrándose dificultades en diferentes indicadores de logro propuestos por el MEN para el grado en cuestión, hecho que dio paso al diseño de una propuesta pedagógica que integró los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein con la que se medió el proceso de enseñanza y aprendizaje de 20 educandos para fortalecer competencias lectoras y escritoras. Dicha propuesta fue posteriormente validada a través de una evaluación final que permitió evidenciar el mejoramiento y fortalecimiento de los educandos frente a los indicadores de la dimensión lectora y escritora a partir de la mediación realizada en la propuesta pedagógica aplicada.

Palabras clave: Experiencia del Aprendizaje Mediado, Mediación, Propuesta pedagógica, proceso lector y escritor, Lengua castellana

Abstract

The main objective of this research was the analysis of the influence of the application of the Theory of the Experience of Mediated Learning by Reuven Feuerstein in the reading and writing consolidation of the sixth grade students of the El Tropezón Rural Educational Center of the municipality of La Esperanza , Norte de Santander, for which it was developed under the type of Action Research with a qualitative approach. Additionally, a diagnostic evaluation was designed and applied in order to establish the initial state of the students regarding the reading and writing performance, finding difficulties in different achievement indicators proposed by the MEN for the grade in question, a fact that gave way to the design of a pedagogical proposal that integrated the theoretical, conceptual and methodological foundations of Reuven Feuerstein's Theory of Mediated Learning Experience with which the teaching and learning process of 20 students was measured to strengthen reading and writing skills. Said proposal was later validated through a final evaluation that made it possible to demonstrate the improvement and strengthening of the students against the indicators of the reading and writing dimension from the mediation carried out in the applied pedagogical proposal.

Key words: Mediated Learning Experience, Mediation, Pedagogical proposal, reading and writing process, Spanish language

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la calidad de la educación en Colombia se enfrenta a la crítica debido al nivel de desempeño mostrado por los educandos de todo el país en las últimas pruebas Saber y Pisa, por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional centra sus esfuerzos en mejorar el nivel de apropiación del proceso lector y escritor de los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad, así mismo, resalta la importancia tanto del acompañamiento de los padres de familia, el compromiso por parte de los educandos, como también, los métodos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Estos esfuerzos son debido a la importancia que presenta la lecto- escritura, como aspecto transversal en cualquier otra área del conocimiento, ya que según el Ministerio de Educación Nacional (2006), es crucial formar a los educandos en el área de lenguaje porque esta es indispensable en la competencia comunicativa, esto con el fin de que los individuos sean capaces de interactuar y relacionarse, reconociéndose como interlocutores, produciendo y comprendiendo significados.

Así mismo, se ha observado en el quehacer docente que los educandos presentan apatía para desarrollar actividades de lectura; al realizar su práctica lectora lo hacen por obligación y cumplimiento de las actividades académicas, pero presentando falencias en la comprensión e interpretación de textos, así como, dificultad para relacionar los temas de la lectura, al respecto Solé (1998), señala que "la lectura se ha asociado más ya desde hace décadas, con los deberes escolares y situaciones tediosas, aburridas y poco gratificantes, y no con la diversión, el ocio o el bienestar personal" (p. 16), lo cual ha dificultado el proceso de desarrollo de capacidades, habilidades y competencias al encontrarse con barreras actitudinales. Es por ello, que la presente investigación centra sus esfuerzos en la integración de una teoría y propuesta pedagógica y metodológica que permita derribar dichas barreras.

CAPÍTULO I

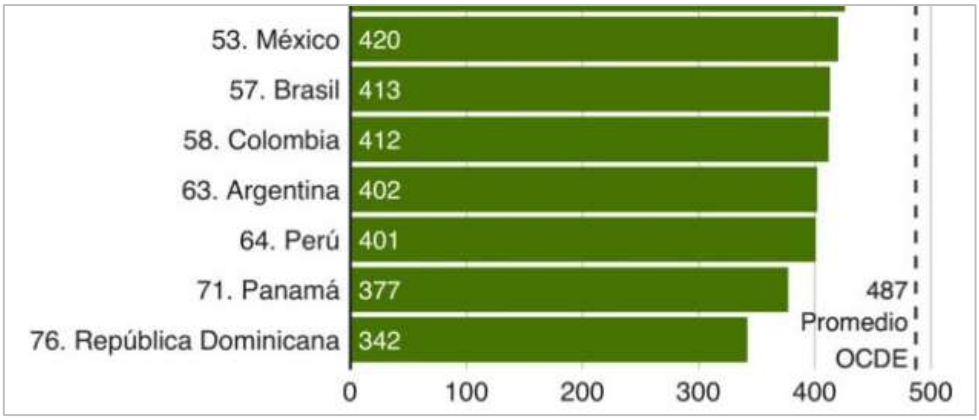
1. EL PROBLEMA

1.1. Descripción del Problema

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la lectoescritura en el panorama internacional muestran que, a pesar de la conformación de esta área como un aspecto inherente a la gestión educativa, aún presenta falencias a nivel mundial; es por ello, que para el año 2019, la prueba PISA mostró que "cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE, no obtienen una media en las competencias lectoras básicas. Esta proporción se ha mantenido estable desde 2009" (OCDE, 2019, p.4).

La situación no deja de ser distinta en el panorama nacional, donde, en el año 2019, los resultados de la prueba PISA mostraron que Colombia obtuvo 412 puntos en lectura, un puntaje bajo en comparación con el promedio general de la OCDE, el cual fue de 500 puntos en ese mismo campo (OCDE, 2019). Así mismo, en el panorama latinoamericano, Chile, fue el país de esta región con mayor puntaje obteniendo 452 puntos en lectura. Sin embargo, se encuentran muy por debajo en comparación con países como China o Singapur, los cuales ocuparon el primer y segundo puesto respectivamente. A continuación, en la figura número 1 se presenta el listado de países con sus respectivos puntajes, donde se aprecia el lugar ocupado por Colombia en dicha prueba, y la diferencia con el puntaje promedio de los países de la OCDE.

Figura 1. Resultados pruebas Pisa- lectura 2019



Fuente: OCDE (2019).

Los anteriores resultados permiten evidenciar que se necesita urgentemente, no sólo de metodologías de aula más significativas, sino también, políticas públicas más focalizadas en el aprendizaje y en el mejoramiento del proceso lector y escritor, siendo estos conocimientos transversales a las demás áreas.

Por otra parte, en el ámbito local se observa que, durante el quehacer pedagógico de las clases, los docentes en su mayoría no realizan procesos de ambientación para preparar a los estudiantes antes de recibir los conceptos y conocimientos de la asignatura, hecho que repercute directamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, al evidenciarse también apatía y desinterés por parte de los estudiantes. Así mismo, se ha observado la aplicación de metodologías mecánicas y tradicionales, priorizando sólo la transferencia de conocimiento docente- estudiante, pero sin centrar al estudiante como parte activa dentro del proceso, es decir, el rol del educador es autoritario y de transmisor de información en la mayoría de los casos, y no de mediador, como se propone actualmente a fin de garantizar un desarrollo cognitivo integral, donde el estudiante aprenda a desenvolverse autónomamente ante las situaciones cotidianas, tal y como lo manifiesta el Ministerio de Educación Nacional (2006) donde el deber ser es fundamentado como pilar trascendental de la educación.

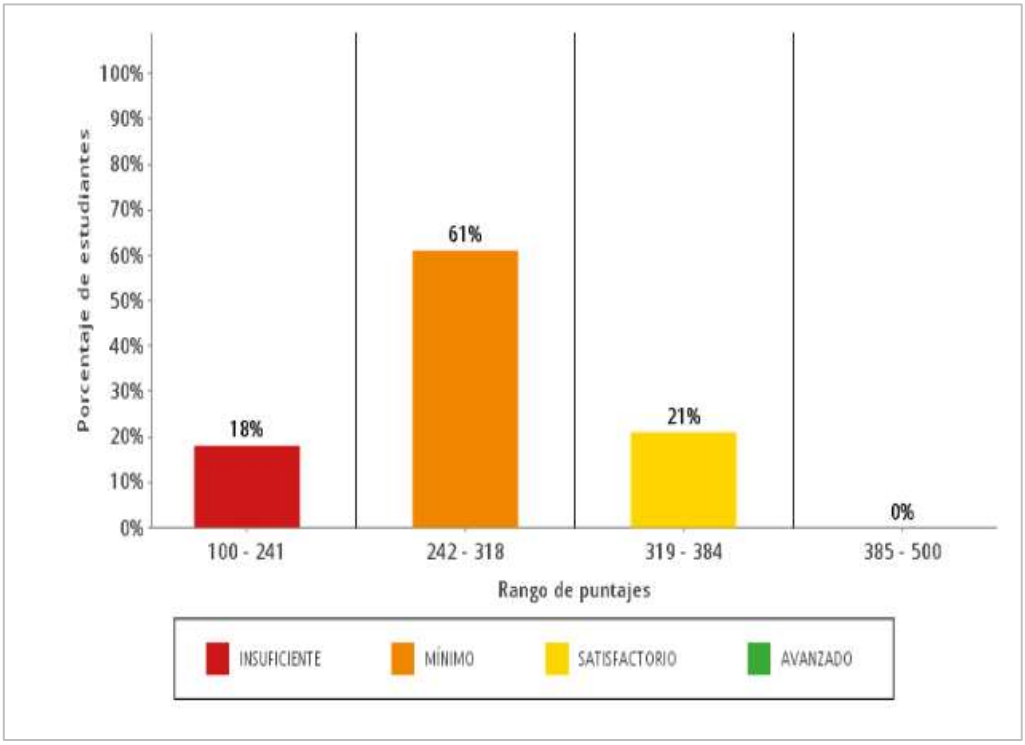
En consecuencia, es muy común ver en el Centro Educativo Rural EL TROPEZÓN que los estudiantes obtengan un rendimiento académico poco favorable en el área de lenguaje, dentro de lo que se espera en la comunidad educativa, presentando dificultades para realizar sus

actividades, dificultades en la lectura y comprensión de textos; en general, se observa que no hay una correcta escritura y existe carencia en reglas ortográficas al realizar redacciones, entre otros aspectos.

Un indicador del bajo rendimiento académico en los estudiantes y de las dificultades mencionadas son las pruebas SABER que, año tras año refleja los niveles de dominio cognitivo como: conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y evaluación, las cuales son deficientes en la mayoría de los estudiantes.

En el caso puntual del grado quinto, se realizan pruebas SABER con el fin de evidenciar la adquisición de conocimientos durante la primaria, y cómo será el paso hacia los grados de bachillerato, para lo cual los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural EL TROPEZÓN durante las pruebas en lenguaje del año 2017 obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 2. Resultados pruebas SABER 2017- CER El Tropezón- Lenguaje 5°



Fuente: (ICFES, 2020)

En la anterior gráfica se refleja el nivel de desempeño de los estudiantes de 5° durante el año 2017, resultados que han permanecido casi estáticos hasta la fecha, viéndose evidenciado que más de la mitad de los estudiantes se encuentran ubicados en los niveles mínimo e insuficiente de desempeño y tan sólo un 21% en el nivel satisfactorio, resultados que permiten proyectar el rendimiento académico de los estudiantes de 6° en el área de lenguaje y por ende, identificar las necesidades o deficiencias que se presentan frente al afianzamiento lector y escritor.

Por otro lado, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) ha venido demostrando que año a año el rendimiento académico en los estudiantes de grado sexto ha desmejorado. Caso puntual es la Competencia comunicativa, que los Lineamientos curriculares, Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje manifiestan que debe ser retroalimentada con una metodología donde se pueda lograr un avance significativo.

Otro de los escenarios que hace que se refleje el bajo rendimiento académico de los estudiantes son los problemas sociales que subyacen de la vulnerabilidad. En Colombia, los índices de vulnerabilidad y riesgo de la población se incrementan por la cotidiana situación de desplazamiento, fenómeno social que cada día se va haciendo más extenso y cercano a todos los departamentos del país, donde Norte de Santander es uno de los departamentos más afectados según los estudios de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento– CODHES (2017).

Esta situación exige a la escuela, crear espacios que permitan al docente acercarse y conocer la realidad del contexto oculto de sus estudiantes, inmersa principalmente en el contexto rural, y que según sus condiciones de vida convierte a los sujetos que la integran en actores sociales invisibles para el resto de ciudadanos, esto con el fin de fortalecer capacidades que permitan mejorar las condiciones educativas. Por lo tanto, es necesario pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas nuevas que permitan la incorporación de metodologías o estrategias claras y pertinentes que brinden soluciones a las múltiples deficiencias en la competencia comunicativa, fortaleciendo la participación, interacción, corresponsabilidad y trabajo interdisciplinar que permitan generar un cambio en los estudiantes.

1.2. Justificación y Formulación del Problema

Actualmente, la lectura se describe como una actividad eminentemente social y primordial para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano pueda construir una visión del mundo enriquecida y con su propio significado.

De esta forma, la presente investigación es importante puesto que busca poner de relieve estrategias para el afianzamiento de la lectura y la escritura en 6°, con el fin de incidir sobre sus Derechos Básicos de Aprendizaje, interpretados por Medina (2016, p.64) como elementos que "permiten ver con claridad no solo cuándo ocurren los aprendizajes que esperamos que se desarrollen año a año sino también cuáles son esas evidencias del aprendizaje, esas acciones medibles y observables que los estudiantes van a desempeñar". De este modo, la propuesta pedagógica integrará los DBA en los cuales los estudiantes evidencien mayores falencias o puntos problémicos, para lo cual se realizará una evaluación diagnóstica que permita identificar el estado de dichos DBA.

Adicionalmente, la propuesta pedagógica debe ir acompañada de la integración de una teoría que permita desarrollar habilidades en los estudiantes, centrándolos como parte activa dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y priorizando la adquisición de conocimientos relevantes para el óptimo desenvolvimiento social y educativo a través de un rol mediador por parte del docente, permitiendo de esta manera que el estudiante sea no sólo receptor de información, sino, constructor y creador de su propio conocimiento.

En este sentido, la integración de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado- EAM de Reuven Feuerstein pretende crear aprendizajes significativos a partir de la relación consciente con el medio, siendo esto captado por el agente mediador, que en este caso es el docente investigador, el cual estará encargado de seleccionar, organizar, reordenar, agrupar y estructurar contenidos, procesos mediadores y herramientas en función de una meta específica, siendo esta el afianzamiento lecto- escritor tomando como base el desarrollo de los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje para grado sexto respectivamente.

La importancia de la aplicación de la EAM es que brinda la posibilidad de enseñar a pensar, por lo que resulta viable para la aplicación de ejercicios que potencien los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, así como, de habilidades para elaborar o redactar textos críticos a partir de sus experiencias o conocimientos previos.

Por otra parte, es preciso mencionar la importancia de los recursos educativos pertinentes y específicos para los propósitos particulares de cada investigación, motivo por el cual, la presente investigación contempla el diseño y aplicación de dichos recursos integrando los Derechos Básicos de Aprendizaje a reforzar y la estrategia de mediación según la teoría seleccionada.

Por lo tanto, teniendo en cuenta teorías como la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein se pretende desarrollar todo un proceso de investigación que permita potenciar otras variables como el trabajo autónomo, la participación activa, la mediación por parte del docente, el aprendizaje significativo, entre otras; elementos que conforman el saber, el ser y el hacer de los educandos en todo el proceso de formación en la escuela. En este sentido, el presente trabajo de investigación debe ser desarrollado debido a que, propende por el afianzamiento de la lectura y la escritura como parte esencial del entorno social y educativo, no visto sólo desde la importancia del conocimiento conceptual, sino como medio para enseñar a los estudiantes a pensar, a indagar, a comprender su contexto en general.

Por otra parte, en este punto es importante mencionar las actuales condiciones que se viven en el mundo a causa del virus COVID-19 y de las cuales la escuela y los entornos educativos no son ajenos; situación que ha obligado a docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general, a crear y aplicar diferentes estrategias con el fin de continuar con el proceso académico en las respectivas áreas del conocimiento de forma no presencial.

En este sentido, partiendo de autores como Carneiro, Toscano & Díaz (2011) se busca el aprovechamiento tecnológico como medio para desarrollar procesos educativos a distancia, logrando integrar los recursos TIC al sistema tradicional basado en el desarrollo de guías y actividades dispuestas en talleres que permitan al docente continuar con el fortalecimiento de la lectura y de la escritura.

En consecuencia, es posible destacar que el desarrollo de la presente investigación se justifica en la medida que pretende establecer la influencia de la aplicación de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado en el afianzamiento lecto-escritor, así como también, brindar bases para el desarrollo o aplicación de dicha teoría en otras áreas del conocimiento, a través de la definición de categorías de análisis específicas para la mencionada teoría.

Por otra parte, el diseño de la propuesta pedagógica y los diferentes instrumentos de recolección de información pretenden servir de ayuda a futuras intervenciones en el área de lenguaje para estudiantes de 6° a nivel nacional, con el fin de promover el mejoramiento de la calidad educativa y el afianzamiento de procesos lecto-escritores en diferentes instituciones educativas del país.

Con ello se plantea el propósito de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de 6°, a través del diseño e implementación de una propuesta pedagógica como herramienta de transformación social y educativa que permita alcanzar dicho objetivo, tomando como base la integración de la teoría de Reuven Feuerstein denominada “Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado” como mecanismo para fortalecer la práctica pedagógica, la adquisición de conocimientos y establecer el rol del docente más apropiado. En este sentido, y en cuanto a la formulación del problema, la pregunta orientadora que regirá la presente investigación es:

¿Cómo influye la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Analizar la influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Describir el rol del educador frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la aplicación de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein
- Diagnosticar el nivel lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón, por medio de una evaluación diagnóstica.
- Crear una propuesta pedagógico-didáctica que facilite el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón a través de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein.
- Evaluar el impacto generado por la aplicación de la propuesta pedagógica con la integración de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón.

CAPÍTULO II

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes Investigativos

La revisión de estudios, investigaciones y trabajos anteriormente realizados en el ámbito internacional, nacional, regional y local permite conocer cómo se ha tratado el problema general de la presente investigación, cómo se han recolectado los datos, en qué lugares o contextos se han llevado a cabo, qué diseños se han utilizado, cuáles han sido los resultados y conclusiones y cómo influye la mediación del aprendizaje de Reuven Feuerstein en el desarrollo lector y escritor de los estudiantes.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Por su parte, Herrero & Martínez (2018) en su investigación "intervención mediada, Representación subjetiva y Variables de aprendizaje en Educación Primaria" la cual fue tesis para obtener título de maestría en pedagogía, analizaron las relaciones entre mediadores y alumnos, su influencia sobre la percepción positiva del proceso de intervención mediada en el aprendizaje y la relación respecto al desarrollo de competencias y destrezas cognitivas del aprendiz.

Su objetivo principal fue estudiar la percepción de alumnos y profesores acerca de la influencia de la intervención cognitiva mediada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y analizar su impacto sobre la mejora del rendimiento escolar, para el desarrollo se utilizó un diseño cuasi-experimental donde se utilizaron cuestionarios electrónicos, así como test psicológicos estandarizados para evaluar el procesamiento cognitivo de los estudiantes y sus relaciones con el rendimiento académico. Dentro de los resultados obtenidos se encontró que muchas veces los estudiantes no llegan a determinados estadios de la evolución del pensamiento, no tanto por falta de capacidad, sino, por falta de mediación y como consecuencia, las dificultades de aprendizaje se incrementan debido a la necesidad de ajuste entre las estructuras mentales y los contenidos que las requieren.

En consecuencia, el trabajo estudió la percepción de alumnos y profesores acerca de la influencia de la intervención cognitiva mediada sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje,

y analiza su impacto sobre la mejora del rendimiento escolar. Como metodología de investigación se utilizó el diseño cuasi-experimental, utilizando para el análisis de las interacciones sobre eficacia y percepción subjetiva, cuestionarios electrónicos, así como test psicológicos estandarizados para evaluar el procesamiento cognitivo de los estudiantes y sus posibles relaciones con el rendimiento.

La anterior investigación realiza un aporte significativo al presente proyecto ya que, demuestra que la aplicación de la Teoría de la mediación del aprendizaje ayuda al proceso de enseñanza, permitiendo al estudiante centrarse más en su aprendizaje, pero de una manera integral donde el docente debe despertar en el individuo la curiosidad, el afán por cuestionar situaciones de su entorno y resolverlas de manera conjunta, aportando cada uno desde su experiencia y conocimiento soluciones, las cuales aumentan indudablemente el grado de motivación del estudiante convirtiéndolo en un ser ávido de conocimiento.

Adicionalmente, la tesis elaborada por Martínez (2017) titulada “Interacciones en el aula, una mirada desde la Experiencia del Aprendizaje mediado (EAM), el análisis conversacional y la inclusión en contexto de alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE)” desarrollada para obtener el título de magister en desarrollo cognitivo, la cual tuvo como objetivo principal dar cuenta de manera exploratoria la relación que existe entre las Interacciones sociales de las aulas de clases en contextos de Alto IVE y los Criterios de EAM, con las Interacciones entre profesor -alumno, con la promoción de prácticas inclusivas en el aula.

En consecuencia, la metodología seleccionada fue un estudio de caso de tipo exploratorio en el cual se observaron clases por medio de pautas de EAM junto con tipos de intercambios desde la perspectiva conversacional y una pauta del Índice de Inclusión relacionado sólo a prácticas educativas en la sala de clases, obteniéndose como resultados la evidencia de la complementariedad entre estas dos teorías, es decir, se logra establecer que existe relación entre la presencia de criterios de EAM e Intercambios desde la perspectiva conversacional y como estas se integran para generar prácticas que promueven la inclusión en el aula.

De la anterior, investigación se puede destacar la importancia de establecer los criterios de evaluación y observación según la teoría EAM, con el fin de facilitar el análisis de resultados, la toma de decisiones y la proyección de las herramientas más adecuadas para la intervención.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

La anterior investigación aporta al presente proyecto una guía estructural de trabajo entorno a la perspectiva que tienen los estudiantes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo brinda bases específicas en las herramientas que se pueden utilizar para la recolección de información y datos importantes sobre la muestra, la metodología de trabajo más adecuada, las dificultades en la realización de los cursos, sugerencias de mejoramiento, entre otros aspectos, lo que servirá como suministro importante para la ejecución del proyecto.

Por otra parte, el estudio realizado por González y Galindo (2011) denominado "Aplicación de la experiencia de aprendizaje mediado a la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas, en estudiantes del tercer semestre de medicina" desarrollado para obtener titulación en maestría en pedagogía, que tuvo como objetivo demostrar que la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, podría mejorar los alcances de la estrategia ABP y contribuir al logro de aprendizajes significativos en estudiantes de medicina.

La metodología seleccionada fue cuasi- experimental en la cual, el primer grupo recibió solamente la metodología ABP y el segundo, dicha metodología articulada con la EAM y en subgrupos de ocho estudiantes asistieron a 16 sesiones (2 horas/semana). Se utilizaron dos pruebas de conocimiento por medio de la selección múltiple y resolución de problemas, analizando los resultados cualitativamente, obteniendo como resultado que los promedios de aprobación de las pruebas de conocimiento fueron mayores en el grupo intervenido.

El aporte de la anterior investigación en el desarrollo de la presente es que se debe tener en cuenta la estructuración de los instrumentos de evaluación o de recolección de información, priorizando los análisis cualitativos de los mismos, con el fin de obtener datos relevantes para la aplicación correcta de la intervención basada en la teoría seleccionada, en este caso, la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.

2.1.3. Antecedentes locales

Con base en la revisión bibliográfica llevada a cabo, se evidencia que en el plano local o regional no se presentan investigaciones que integren la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein, por lo que se infiere que la presente investigación será pionera en ese tema específicamente y en esta zona del país.

Finalmente, se establece que la integración de la teoría seleccionada permite fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes de diferentes edades y en todas las áreas del conocimiento, es decir, el diseño de la propuesta pedagógica contemplada en la investigación deberá realizarse teniendo en cuenta las falencias, dificultades y limitaciones de la comunidad educativa y en el área de interés respectivamente, así mismo, de acuerdo con los estudios analizados se establece la importancia del diseño de instrumentos de recolección de información según el enfoque seleccionado, para desde allí, realizar un diagnóstico que permita establecer dichas falencias a fortalecer y posteriormente evidenciar el impacto real generado por la aplicación y desarrollo de la intervención.

2.2. Marco Teórico

A continuación, se describe y analiza la teoría seleccionada como base para el desarrollo de la presente investigación, destacándose adicionalmente las características y elementos de la misma, que contribuirán con el proceso de formulación de las categorías de análisis tenidas en cuenta para el diseño y aplicación de la propuesta pedagógica.

En consecuencia, la teoría seleccionada para analizar y aplicar en la presente investigación es la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein, la cual se presenta a continuación, realizando una revisión documental de las diferentes características, elementos que la conforman y ventajas de su aplicación.

2.2.1. Contextualización educativa, pedagógica y didáctica del rol del docente y de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.

La intención formativa de la Educación en una comunidad o en una sociedad legalmente constituida, se plantea desde la definición de representaciones sociales o desde su imaginario colectivo, y de las políticas que genera para organizar, regular, controlar y garantizar el enseñar y el aprender.

El sistema educativo colombiano, ha emprendido diversas acciones para continuar materializando su razón de ser desde la Constitución Política de Colombia de 1991, en la que en sus artículos 67 al 71 explicita el derecho a la educación y a la cultura. Con la formulación de la Ley 115 del 18 de febrero de 1994, la Ley General de Educación, se definieron las áreas obligatorias y fundamentales para el logro de los objetivos de la Educación Básica, y se abrió camino hacia la autoevaluación y acreditación de los programas de la Educación Superior y mejoramiento de las instituciones educativas en todos los niveles. Hoy se cuenta con el Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo.

Consecuentemente, el Ministerio de Educación (MEN) ha definido Lineamientos generales de currículo, bases para la formulación del Proyecto Educativo Institucional y Lineamientos curriculares específicos. Prospectivas que se han fortalecido con la definición de Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje y de Mallas de Aprendizaje. Estas intenciones curriculares orientan la labor del docente colombiano y lo abocan a continuar formándose en materia educativa (Vanegas, Celis y Becerra, 2016). Sin embargo, el escenario evaluativo internacional (Pruebas Pisa) y nacional (Pruebas Saber) en el que se observa la efectividad formativa, aún evidencia que es necesaria la cualificación del docente. Al proceso mediante el cual se construyen las representaciones personales significativas y que poseen sentido de un objeto, situación o representación de la realidad, se le conoce como aprendizaje (Rivera, 2004). Dentro de los tipos de aprendizaje sobresale el aprendizaje significativo que consiste en relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende. Los contenidos de aprendizaje significativo son del tipo actitudinal, valorativo (ser); conceptual, declarativo (saber); y procedimental, no declarativo (saber hacer). Se presenta el aprendizaje

memorístico, receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo. Los tres últimos se privilegian en el aprendizaje significativo.

El modo como se enseña, ha dado lugar a la generación de modelos pedagógicos (Flórez, 1994), formas de comprensión y de representación de la realidad, en los que se visibilizan sus metas de formación, el modo como ven el desarrollo en el estudiante, lo que se proponen, la forma de relación docente-estudiante, las técnicas de enseñanza, entre otros aspectos (Vanegas, Celis y Becerra, 2016). Dentro de los modelos pedagógicos más aplicados, se consideran el tradicional, el conductista, el constructivista y el sociocrítico. Como la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado guarda mayor afinidad con estos últimos modelos, se explicitan algunos aspectos para su comprensión y contextualización.

Las metas de formación en el modelo constructivista, buscan lograr un aprendizaje como resultado de la formación, en la que se piense la materia, la disciplina que se estudia y se comprenda para analizarla y entenderla. En el modelo sociocrítico, se pretenden formar mejores profesionales con las capacidades para solucionar problemáticas sociales.

En cuanto al desarrollo del ser humano, el constructivismo ve más allá de la mera información y se inquieta por hacer realidad el cambio de la estructura mental de los estudiantes en materia de conceptos cada vez más científicos. El sociocrítico, genera los caminos para la producción social y solidaria.

Los propósitos de formación, por consiguiente, están relacionados con lograr la modificación de la perspectiva mental sobre la materia en estudio, reconocer las experiencias más exitosas para lograr las metas de formación, y solucionar problemas científicos y de la comunidad. Por su parte, el sociocrítico, pretende lograr aprendizajes de pensamiento desde la interacción con los demás; allí tienen lugar los debates, las confrontaciones, las discusiones, para solucionar problemas sociales desde lo científico.

Respecto a la forma de entender la relación docente-estudiante, el constructivismo ve en el docente al diseñador de experiencias, al propiciador del análisis y del pensamiento crítico, a quien genera pautas y pasos para avanzar en la solución de problemas. Lo sociocrítico, ve a

un docente con fuerza argumentativa, con capacidad de demostración y de interacción con la comunidad.

Para lograr las metas de formación se siguen ciertas técnicas de enseñanza. En el constructivismo, se hace uso de las preguntas problema, de la solución de problemas, de los mapas conceptuales, de la elaboración de resúmenes guiados por pautas y, de la creación de ensayos; procedimientos y actividades que hacen uso del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (, del aprendizaje significativo de Ausubel, y de las habilidades de pensamiento. En el sociocrítico, tienen gran valor las reuniones en las que todo mundo tiene la palabra; los debates y las confrontaciones ideológicas demuestran que las cosas funcionan sustentando en la realidad empírica lo que se dice en los libros; la zona de desarrollo próximo, el análisis de los discursos, la crítica y la autocrítica, son caminos para la formación desde la interacción.

En relación con estos modelos, es viable lo afirmado por la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en cuanto postula que "cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (E.A.M)" (Feuerstein, 1980).

Desde esta perspectiva, surge el interrogante ¿Cómo a partir de este postulado se pueden orientar las prácticas pedagógicas del maestro frente al proceso de enseñanza para alcanzar un aprendizaje significativo en el estudiante? Para esto, es necesario proponer una reevaluación de las prácticas pedagógicas para que tenga como punto de partida y eje central la identidad e individualidad del estudiante, reconociendo en él sus intereses, talentos y necesidades que promuevan la identificación, diseño, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos de intervención en la aplicación de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein y, en este caso, el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado.

Por consiguiente, es importante identificar y describir el rol del educador frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la aplicación de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein.

El rol del docente en la aplicación de esta teoría, es el de agente mediador; es decir, es quien debe identificar y captar las variables que brinda el medio para organizarlas de acuerdo al espacio y tiempo disponible, mediando sobre la frecuencia de las intervenciones, el orden de las actividades y la relación existente entre ellas, asegurándose de que esta información llegue de la mejor forma al educando de acuerdo a sus necesidades y teniendo en cuenta su realidad.

En este sentido, el docente es un administrador de mediaciones y de intervenciones a partir de su propio conocimiento y experiencias socio- culturales, para que, a partir de allí, se puedan generar cambios o modificaciones cognitivas pertinentes y benéficas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Así pues, poder formar en el estudiante la generación de hábitos y actitudes, ayudándolos a desarrollar capacidades enfocadas a la distribución del tiempo y planificación de tareas, el trabajo autónomo y centrándolo como parte activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje, con el fin de alcanzar el cumplimiento de objetivos, promoviendo así mismo, el sentimiento de capacidad.

Frente a la mediación, el docente debe estar en la capacidad de intervenir el trabajo de aula a partir de diferentes herramientas o metodologías innovadoras que permitan reforzar la relación docente- estudiante, mediando en la selección de información o de textos pertinentes a aplicar, mediar en la actitud, promoviendo en el estudiante interés y gusto por el aprendizaje, mediando cognitivamente a través del desarrollo de habilidades mentales que son trasversales en todas las áreas del conocimiento y creando ambientes de cambio o desequilibrio que le permitan al estudiante utilizar el máximo de su capacidad, saliendo del contexto cotidiano, memorístico y repetitivo, generando verdaderas experiencias de aprendizaje significativo.

Frente a la teoría, Feuerstein propone diferentes mediaciones que se deben tener presentes durante su integración en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las cuales permiten al docente realizar una intervención armónica y centrada en los objetivos que serán planteados desde el inicio; en este sentido, el rol del docente debe estar direccionado hacia la interacción con sus estudiantes desde la reciprocidad o retroalimentación a partir de las experiencias analizadas y llevadas a cabo, mismas, que deben ser acordes a la capacidad cognitiva según la edad, el entorno y realidad del estudiante.

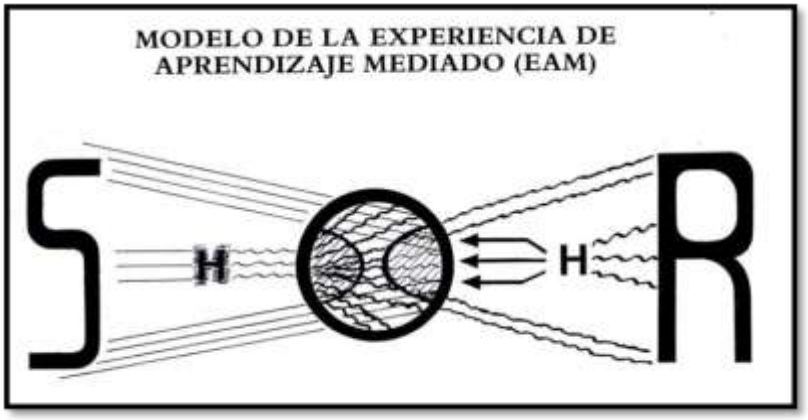
Finalmente, es deber del docente mediador integrar los presaberes de los educandos con su contexto para apoyar la construcción de su nuevo conocimiento de forma colaborativa; por último, resaltar que la mediación también debe tener un componente actitudinal, desarrollando la autoimagen que el estudiante tiene de sí y de sus capacidades, estimulándolos a hacerse responsables de su aprendizaje, incentivándolos a compartir y a respetar las diferencias individuales desde el ámbito de la tolerancia y de la autonomía.

2.2.2. Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.

Según Reuven Feuerstein el aprendizaje humano es un proceso individual influenciado por diferentes factores, siendo el mecanismo de aprendizaje variante en cada individuo.

Por lo tanto, Feuerstein crea un puente entre la Teoría Socio Cultural de Vygotsky y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Piaget, destacando la importancia no sólo de los estímulos, el organismo y la respuesta, sino de la mediación. Dicha mediación debe interponerse en dos etapas del proceso, una entre el estímulo y el organismo y otra entre el organismo y la respuesta (Cedillo, 2010), cómo se evidencia en la siguiente figura.

Figura 3. Modelo de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.



Fuente: (Herrera, 2005)

En este sentido, según Feuerstein (1991) la importancia de la mediación se basa en crearle al estudiante un problema o desequilibrio que lo lleve a seleccionar no solo la información que necesita en el momento, sino a generar esquemas mentales enriquecidos y duraderos (p.72). Es decir, enseñarle a aprender o mediar para que logre adquirir destrezas y habilidades que le

permita ser autónomo, positivo, constructivista a través de las experiencias, potenciando de esta forma el complejo proceso educativo.

A su vez, la aplicación de la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado posee unos objetivos clave que pretenden ser alcanzados en la presente propuesta pedagógica, estos son:

- Promover el aprendizaje significativo
- Favorecer la modificabilidad estructural cognitiva
- Desarrollar el pensamiento abstracto
- Asegurar la adaptabilidad del sujeto al entorno de forma dinámica

En consecuencia, el propósito de la Experiencia de Aprendizaje Mediado es desarrollar las funciones cognitivas que se encuentren deficientes, las operaciones mentales y las estrategias cognitivas, esto con el fin de centrar al sujeto (estudiante) como parte activa del proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de alcanzar un pensamiento autónomo.

Por otra parte, en la presente teoría el rol del mediador es fundamental, siendo este un docente o padre de familia, encargado de recibir los estímulos del medio y presentarlos a los estudiantes; para ello, debe estar en la capacidad de seleccionar, organizar, reordenar, agrupar y estructurar dichos estímulos en función de una meta específica (Herrera, 2005), en este sentido, el agente mediador, media entre el mundo y el niño transformando los estímulos para su beneficio.

En consecuencia, los estímulos presentados a los estudiantes deben “exigirle” llegar a zonas de desarrollo próximo superiores, es decir, presentar dimensiones que sean superiores a lo conocido o que estén a su alcance inmediato, con el fin de despertar interés por el aprendizaje, el aprendizaje autónomo y la búsqueda de soluciones. Así mimos, es importante destacar que cada niño tiene una mente diferente y por lo tanto, aprenderá de manera diferente, en este caso, es deber del mediador determinar los estímulos adecuados para establecer cuáles son las aptitudes y debilidades de cada estudiante (Cedillo, 2010, p, 32)

Así mismo, Feuerstein (1991) establece unas características en su teoría las culés son: Intencionalidad y calidad: la primera se fundamenta en el hecho de que el estímulo no puede estar sujeto al azar, sino, por el contrario debe ser planificado, focalizado y seleccionado a fin

de que el estudiante logre el cambio o la modificación en su estructura mental, por su parte la segunda, se refiriere a que el mediador debe tener la certeza de que el estudiante recibió el estímulo emitido y este produjo su efecto.

Por otra parte, dentro de su teoría (Feuerstein, 1998) establece unas funciones cognitivas a desarrollar, las cuales se dividen en funciones de entrada, de elaboración y de salida. De este modo, la primera categoría de marco teórico referencial (CMTR1) a tener en cuenta para el diseño de la propuesta, hace énfasis en las funciones cognitivas que debe desarrollar los estudiantes con la aplicación de la misma, las cuales se enumeran a continuación:

- Funciones cognitivas de entrada:

1. Percibir claramente
2. Explorar sistemáticamente
3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario
4. Orientarse espacialmente
5. Orientarse temporalmente, conducta sumativa
6. Conservar invariabilidad de objetos
7. Organizar información varias fuentes
8. Discriminar información

- Funciones cognitivas de Elaboración:

9. Percibir y definir un problema
10. Seleccionar información relevante
11. Interiorizar y representar mentalmente
12. Desarrollar amplitud y flexibilidad mental
13. Planificar la conducta (meta-pasos)
14. Organizar y estructurar perceptivamente

15. Desarrollar conductas comparativas

16. Pensar hipotéticamente

17. Razonar lógicamente (justificación y demostración)

18. Clasificar cognitivamente

    - Funciones cognitivas de salida:

19. Comunicar explícitamente

20. Proyectar relaciones virtuales

21. Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta

22. Desarrollar elaboración y desinhibición en comunicación de respuesta

23. Superar respuesta: ensayo y error

24. Desarrollar precisión, exactitud de respuesta

25. Transportar visualmente

26. Controlar respuestas: metacognición

Adicionalmente, la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado establece 11 criterios de mediación que deben ser tenidos en cuento durante la aplicación de la misma (Feuerstein, 1998), estos criterios se presentan a continuación, y se disponen en la propuesta pedagógica como categorías de marco referencial numero 2 (CMTR2)

- **Mediación en la Intencionalidad y reciprocidad:** consiste en implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- **Mediación en la Trascendencia:** El mediador debe garantizar que el estímulo genere una proyección del futuro relacionando sus aprendizajes, implica relacionar las actividades del pasado con el futuro.
- **Mediación en el Significado:** Es el entendimiento de la importancia de los sentimientos y actividades, identificando o validando sentimientos y razones propios para la interacción.

- **Mediación en el sentimiento de Competencia:** Hace énfasis en la autoimagen del estudiante, deben ser conscientes de sus capacidades.
- **Mediación en la Regulación y control del comportamiento:** Tiene como objetivo estimular y animar a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje
- **Mediación en la Participación activa** y el comportamiento de compartir**:** Se debe mediar con actividades que impliquen interrelación con otras personas y el entrono con el fin de favorecer la cooperación mutua y recíproca.
- **Mediación en la Individualización y diferenciación psicológica:** Este criterio pone especial interés en promover el desarrollo autónomo del estudiante y el fortalecimiento de su personalidad reconociendo diferencias individuales, las habilidades propias y los diferentes estilos de comportamiento.
- **Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos:** En cuanto al mediador su trabajo debe ser planificado, estructurado en tiempo y espacio además de establecer los objetivos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, así mismo, los estudiantes deben ser orientados hacia el establecimiento de sus objetivos y conocer los mecanismos necesarios para alcanzarlos.
- **Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas:** En este punto es de vital importancia tener en cuenta la disposición de los estudiantes para aprender, es decir, la forma cómo reaccionan ante los estímulos y las experiencias nuevas de aprendizaje.
- **Mediación del cambio estructural:** En esta teoría se da relevancia a la mediación de la actitud positiva ya que, es esencial por su rol motivador y debido a que permite proyectar relaciones y expandir el horizonte del estudiante.
- **Mediación del sentimiento de optimismo:** Finalmente, se menciona la trascendencia de incluir la cultura y entorno social de cada estudiante, con el fin de generar sentido de pertenencia de la especie humana.

Así mismo, según Feuerstein (1998) existen diferentes tipos de preguntas encaminadas a generar interacción y cada una tiene una finalidad específica, estas se presentan a continuación, destacándose que para la ejecución del presente proyecto y de cada actividad se seleccionan las pertinentes. En consecuencia, dichas preguntas mediadoras forman parte de la

lista de categorías de análisis configurándose en la propuesta pedagógica como la categoría de marco referencial número 3 (CMTR3)

1. Preguntas dirigidas al proceso.

2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.

3. Preguntas abiertas para el pensamiento divergente.

4. Preguntas para elegir estrategias alternativas.

5. Preguntas que llevan al razonamiento.

6. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso.

7. Preguntas para motivar la generalización.

8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.

Por último, para el análisis de las diferentes actividades propuestas y la revisión del cumplimiento de los logros de aprendizajes alcanzados, se debe tener en cuenta los siguientes parámetros según la teoría de Feuerstein (1998)

- **Contenido:** referido a la materia o al objeto de un acto mental.
- **Modalidad:** es el modo de presentación: por ejemplo, verbal, figurativo, numérico, pictórico, etc.
- **Operación:** se refiere a la clase de actividades exigidas en una tarea; por ejemplo, clasificación, analogía, seriación, etc.
- **Fase:** son los aspectos de entrada, elaboración y salida de información.
- **Nivel de Complejidad**: está en función de la cantidad y la cualidad de las unidades de información.
- **Nivel de Abstracción**: es la distancia entre el acto mental y el objeto o evento sobre el que se aplique.
- **Nivel de Eficiencia:** se refiere al grado de cristalización y automatización en la ejecución de un acto mental.

2.3. Marco Conceptual

Dentro de los conceptos clave encontrados en la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado, se puede encontrar el concepto de mediador, para lo cual se definen sus funciones a continuación.

2.3.1. Funciones del mediador

Así miso, es importante definir las funciones que debe seguir el mediador, entre las cuales según, (Herrera, 2005) se pueden destacar las siguientes:

1. Servir de interventor entre el estímulo y la respuesta, percibiendo, organizando, comprendiendo e integrando los diferentes estímulos influenciado por sus actitudes, antecedentes e interacciones culturales con el fin de que lleguen correctamente al sujeto y que este pueda percibirlo.

2. Organizar los estímulos de forma espacio- temporal, regulando la frecuencia, intensidad, el orden de ejecución y las relaciones entre los estímulos.

3. Promover y ayudar al estudiante a determinar una relación equilibrada entre el estímulo y la respuesta.

4. Aumentar el desarrollo del estudiante logrando cambios o modificaciones cognitivas en el proceso de aprendizaje.

5. Estimular en el estudiante la generación de hábitos, actitudes, ayudarlo para que desarrolle capacidades para la planificación de tareas, logro de objetivos, promoviendo el sentimiento de capacidad.

Adicionalmente, dentro del marco conceptual es importante abordar temas y conceptos relacionados con el campo de estudio a bordar, en este caso, con el afianzamiento lector y escritor, para lo cual se presentan los conceptos a continuación.

2.3.2. Comprensión lectora.

Según Solé (1998) para la psicología cognitiva, o para una parte de ella, comprender consiste en "Seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican". De esta manera, dichas representaciones que se poseen en un

momento determinado acerca de un objeto, hecho, concepto, etc., instituyen los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema humano, del procesamiento de la información, los ejes de nuestra comprensión etc., en palabras de la autora, "Ante un texto, el lector, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta y de esta forma comprenderlo" (p.20).

2.3.3. Lecto- escritura

Por su parte, Salazar y Flórez (2010), definen la lecto-escritura como el proceso donde el individuo observa, interpreta y reproduce de forma oral y escrita unos símbolos llamados letras. Cuando es capaz de reconocer el símbolo y su sonido, además de unirlos con otros formando sílabas, palabras, oraciones, párrafos y textos, entonces estaremos hablando de la aprehensión del lenguaje. Así pues, La lectura y la escritura son aspectos fundamentales a desarrollar dentro del currículo, siendo además una herramienta necesaria que favorece la capacidad comunicativa, influyendo también en gran medida en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo intelectual de los educandos.

En la metodología, capítulo tres, se desglosarán las categorías de análisis que guardan relación con estos conceptos, según lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos curriculares Lengua Castellana (1998).

2.4. Marco Contextual

La presente investigación se llevó a cabo en el Centro educativo Rural EL TROPEZÓN, ubicado en el municipio de La Esperanza, Norte de Santander, corregimiento del Tropezón, centro de carácter oficial creado mediante decreto de abril 12-2005 con número de identificación DANE: 254128001028. Presenta un aproximado de 263 estudiantes repartidos en las sedes de Campo Alegre, La Y, El 20 de Julio, Pacho Díaz y la sede principal donde se ejecutó la propuesta.

Es importante destacar que la población se encuentra principalmente en un estrato socio económico uno (1) y cuenta con convenio de la Secretaría de Educación Departamental del Norte de Santander (SED), es decir, la educación que los niños reciben es subsidiada por el

gobierno como población flotante y de vulnerabilidad, los grupos son mixtos, con edades que oscilan entre los 11 y 12 años.

Adicionalmente, es importante destacar que el centro educativo y en general el municipio cuentan con una geografía llana, dentro del valle del río del Espíritu Santo, que divide los departamentos de Cesar y Norte de Santander y como consecuencia sufre de inundaciones en épocas de lluvia, su población es muy vulnerable a causa de los factores de violencia que se evidencian en el corregimiento del Tropezón específicamente, por estar dentro del corredor vial que une los departamentos de Cesar, Santander y Norte de Santander.

Por otra parte, las condiciones socioeconómicas de las familias también son difíciles, debido a que la mayor fuente de empleo reside en las haciendas ganaderas y palmíferas donde los padres de familia encuentran trabajo solo por periodos, y por ende emigran hacia otra región, lo que causa que la matrícula del C.E.R el Tropezón varíe durante todo el año escolar.

Así mismo, se destaca que la institución a intervenir tiene como misión la siguiente, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional- PEI presentado:

> El Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio La Esperanza N. S., ofrece una educación en los niveles de preescolar, básica primaria y pos-primaria para los estudiantes; basado en principios y valores que determinan una sana convivencia fundamentada en el desarrollo de competencias a través de las prácticas pedagógicas con uso de las TIC y aprendizajes significativos que mejora la calidad de vida de los estudiantes; enfocada a todas las sedes educativas en el quehacer pedagógico, en una educación incluyente, participativa y colaborativa, que impulse seres humanos autónomos y transformadores en la región.

Adicionalmente tiene como visión que:

> Para el año 2025 seremos una INSTITUCIÓN EDUCATIVA que, por la calidad de sus procesos pedagógicos e idoneidad de sus docentes, tengamos estudiantes con enfoque social- cognitivo, integral, activo, crítico, solidario y emprendedor, para que respondan a las transformaciones de una nueva sociedad en lo investigativo, en lo

tecnológico y en lo laboral de la región. Nuestro reto es crear cultura, mediante procesos de aprendizaje innovadores, que formen para el liderazgo, estudiantes críticos, investigadores, dialogantes, comprometidos con el cuidado de la naturaleza, ciudadanos respetuosos, personas espirituales, solidarias y útiles a la sociedad.

Finalmente se menciona que según el PEI el modelo adoptado es el "MODELO ACTIVISTA O ESCUELA NUEVA", el cual pretende la identificación del aprendizaje con la acción (se aprende haciendo), resaltando que "la escuela debe facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. El niño pasa a ser el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades e intereses"

2.5. Marco Legal

La educación es proclamada internacionalmente como derecho a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948, donde en su artículo 26 reza lo siguiente: "Toda persona tiene derecho a la educación". A partir de allí, se ha proclamado el derecho a la educación en diferentes tratados internacionales, así como, a través de entes gubernamentales y organizaciones sin ánimo de lucro como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación- UNESCO.

Uno de estos es el informe realizado por Delors (1996) durante una conferencia de la UNESCO, denominado "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro, donde establecen la importancia de educar para la vida mediante el desarrollo de los cuatro pilares de la educación: Saber, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir.

Es a partir de estos acuerdos y tratados internacionales que se despliegan las normas o directrices a nivel nacional, las cuales se mencionan a continuación.

2.5.1. Sistema de Educación en Colombia

El sistema educativo en Colombia está regido bajo la ley 115 de 1994, que tiene el objetivo de dar solidez a la educación colombiana, así mismo, contiene un enfoque integral, presentando lo que debe ser la educación en las distintas instituciones educativas.

Plantea en su artículo 23, que la Lengua Castellana, Humanidades e Idioma Extranjero debe ser un área obligatoria y fundamental, además resalta la importancia que ésta tiene desde los primeros grados de escolaridad, iniciando en los grados de preescolar y siendo trasversal en las demás áreas del conocimiento (Ley 115, 1994).

Así mismo, el Decreto 1860 del 03 agosto 1994, al igual que la ley 115, les da importancia a los procesos de lectoescritura y hace referencia a la obligatoriedad de éstos en la educación de los niños, niñas y adolescentes de básica primaria y secundaria (Decreto 1860, 1994)

Además, Resolución 2343 del 05 junio 1996, integra variadas dimensiones, entre ellas la dimensión comunicativa resaltando la comprensión de textos como herramienta fundamental en el proceso de desarrollo tanto social como intelectual, teniendo en cuenta los indicadores de logro de cada área, así mismo, establece que se debe tener en cuenta los valores cuantitativos en los sistemas de evaluación, pero da autonomía a las instituciones de plantear sus logros acordes a los lineamientos del currículo y evaluar según los intereses de los educandos (Resolución 2343, 1996).

En este mismo orden de ideas, los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lengua Castellana, planteados por el Ministerio de educación Nacional (2006), reconocen la importancia de la pedagogía en lengua castellana con el fin de desarrollar todas las competencias que estén enfocadas en permitir que los estudiantes logren comunicarse adecuadamente para interactuar con la sociedad, por lo tanto, es indispensable no solo revisar las características formales de la lengua castellana como históricamente se ha venido abordado sino que, también se resalten sus particularidades como sistema simbólico, de este modo, lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en el orden cognitivo, procedimental, emocional, cultural e ideológico.

En consecuencia, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de leer y escribir correctamente, así como, de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer

evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en general, aprender a interactuar con los demás a partir del lenguaje.

Finalmente, se debe resaltar el Plan Nacional de lectura y escritura acogido por el Ministerio de Educación Nacional que tiene como propósito u objetivo principal:

> Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos.

En consecuencia, se destaca que el desarrollo de la presente investigación y de la intervención planeada pretende impactar directamente sobre las competencias comunicativas a fin de dar cumplimiento con el plan Nacional de lectura desde el fortalecimiento de diferentes objetivos de aprendizaje propuesto en los derechos básicos de aprendizaje para grado sexto, dinamizando así, el proceso lector y escritor a partir de la interacción, la didáctica y el mejoramiento de las actitudes frente al área de lenguaje.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

Según Cortés e Iglesias (2004), "la metodología de la investigación es el proceso conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados" (p.8). En este sentido, este capítulo hace referencia a los procedimientos y técnicas que se ejecutarán en esta investigación; así mismo, se describe el marco metodológico, donde se define el enfoque y diseño de investigación, la población y muestra, las fases de la investigación, los instrumentos de recolección de datos y su validación; además de describir el tratamiento de la información.

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación que regirá la presente investigación será el enfoque cualitativo, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.81) como un acercamiento a la realidad a través de las interpretaciones de los participantes respecto a sus propias realidades, de manera que proporciona profundidad a los datos, permitiendo una riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. En ese sentido, el análisis continuo, característica propia del enfoque, ayuda a comprender las motivaciones y características de un fenómeno, al mismo tiempo que forma las bases para la creación de experiencias significativas, con el fin de remediar una situación constante.

En este sentido, en el presente proceso investigativo se observará continuamente los avances realizados por los estudiantes por la influencia de la integración de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado en el afianzamiento del proceso lectoescritor.

3.2. Diseño de la investigación

En cuanto al diseño que se utilizó en este proyecto se consideró apropiado la investigación acción que, Hernández, Fernández y Baptista (2010), la define como "una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus prácticas" (p.9).

En consecuencia, este proyecto se abordó desde la perspectiva de la investigación acción, cuyo interés está ligado a analizar las acciones y situaciones sociales experimentadas por docentes y estudiantes en el campo educativo dentro de su accionar en el aula. Se intenta con ello

mejorar y fortalecer la práctica docente buscando resolver problemáticas inherentes al ámbito escolar a través de prácticas adecuadas nacidas del rigor del análisis y la observación de la cotidianidad en el aula de clase. Partiendo de la reflexión y la relación que existe entre el proceso y sus tangibles en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la mera teoría.

El autor Elliot (2005), menciona que la investigación-acción en la escuela tiene, entre otras, las siguientes características que se consideran para el desarrollo de este estudio (p. 23):

- Es un proceso iniciado por los profesores en ejercicio para responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan.
- Las prácticas curriculares tradicionales se han desestabilizado o se han convertido en problemáticas en la situación práctica a causa del desarrollo de resistencias en los estudiantes o de su "negativa a aprender".
- Las innovaciones propuestas suscitan controversias en el grupo de profesores porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- Las cuestiones se aclaran y resuelven en un diálogo colegiado y abierto que se caracteriza por el respeto mutuo y la tolerancia hacia los puntos de vista de los otros, sin cortapisas precedentes de las instancias de poder respecto a los resultados del diálogo.
- Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto del profesorado.
- La dirección facilita un enfoque "de abajo arriba" en vez de "de arriba abajo" en relación con el desarrollo de normas y estrategias curriculares.

Desde esta perspectiva, se entiende que la investigación acción, planifica y resuelve, dentro de un contexto que permite la permeabilidad de diálogos, saberes y conceptos, que en la práctica pueden ser comprobados y puestos a prueba.

En este sentido, el diseño de investigación acción permitirá establecer la influencia que tiene la aplicación de una teoría específica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en lectura y escritura, por medio de una intervención pedagógica a través de actividades previamente diseñadas con el fin de comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención, ya que el fin primordial de este diseño es actuar o intervenir sobre el proceso y no solo observar y describir los fenómenos.

3.3. Informantes Clave

3.3.1. Población

Según Flores (2004), la población es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos) que se desea estudiar. En este sentido, la población de la presente investigación son los 30 estudiantes de sexto grado del centro educativo C.E.R El Tropezón ubicado en la zona rural del municipio de La Esperanza en el departamento Norte de Santander.

3.3.2. Muestra

Según Ruiz (2013) la muestra "son todos los elementos, personas, fenómenos que constituyen los sujetos de estudio" (p. 20) y su intención es enfocarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social, Hernández, Fernández y Baptista (2010). Para ello, la muestra que se utilizará en la presente investigación fue elegida por medio de muestreo no probabilístico intencional, donde no se tienen criterios de inclusión ya que, se desea intervenir a los estudiantes del grado sexto del C.E.R. El Tropezón, que cuenten con la facilidad para participar de la investigación, en este caso un total de 20 estudiantes. En este caso la institución solo cuenta con un salón del grado sexto conformado por 30 estudiantes, Sin embargo, debido a la situación nacional que se enfrenta entorno al confinamiento por el virus COVID-19, se hace necesaria la aplicación de clases de forma no presencial, es decir, los estudiantes desde sus casas reciben las enseñanzas impartidas por los docentes de las diferentes áreas.

En este caso, se hace énfasis en que solo 20 estudiantes participarán activamente de la propuesta y de la investigación, debido a la facilidad que tienen para recibir las retroalimentaciones a través de las TIC, con llamadas, mensajes o videos por medios digitales,

y a su vez, devolver las evidencias de ejecución según lo acordado en la metodología de trabajo a implementar.

3.4. Fases de la investigación

Toda investigación se enmarca en un proceso secuencial y sistemático que define el procedimiento general. Por ende, es importante estructurar fases que posibiliten un desarrollo y análisis organizado de la presente investigación, dichas fases pueden dividirse en cuatro: fase de diagnóstico, fase de diseño, fase de aplicación y fase de evaluación.

3.4.1. Fase Diagnóstico

Comprende el diseño y aplicación de una evaluación inicial o diagnóstica sobre lectoescritura a los estudiantes de la muestra, esta evaluación se hizo de forma escrita con preguntas de tipo abiertas, la cual integrará aspectos definidos en las variables o categorías a analizar.

Dicha evaluación tiene como objetivo identificar las debilidades y fortalezas de los educandos en cuanto a la lectura y escritura, así como, su nivel de desempeño desde una perspectiva cuantitativa, a partir del instrumento de evaluación el cual arrojará porcentajes de estudiantes que cumplen o no con el logro indicado. Finalmente, en esta fase se realizará la descripción del rol del educador frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la aplicación de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein.

3.4.2. Fase de diseño

La presente fase contempló el diseño de una propuesta pedagógica que integrara la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein de tal modo que permitiera el afianzamiento de la actividad intelectual de leer y escribir (lectoescritura) en los estudiantes de sexto grado del C.E.R. El Tropezón por medio de actividades organizadas en talleres divididos de acuerdo al componente lector y escritor.

3.4.3. Fase de aplicación

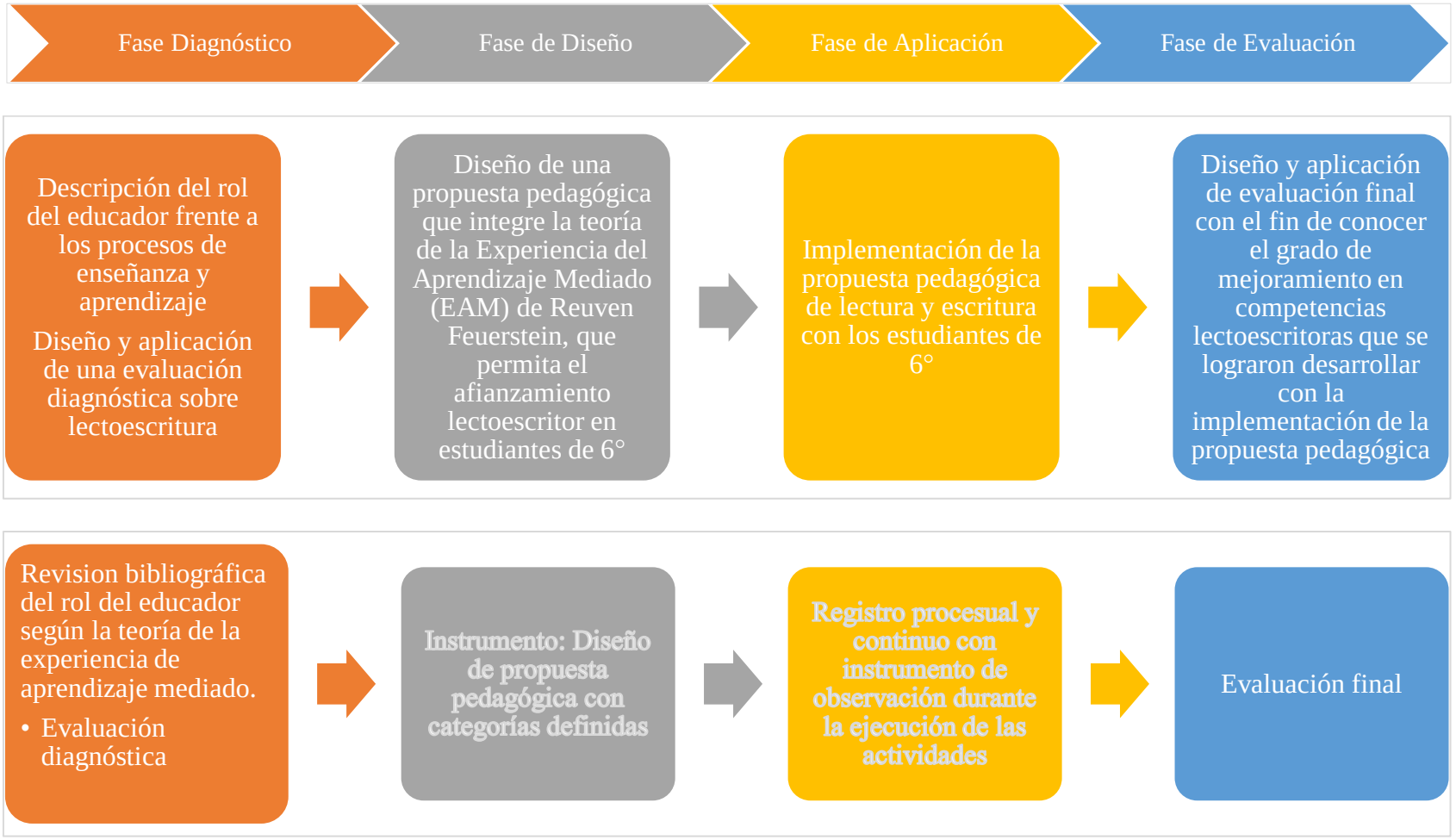
Durante esta fase se llevó a cabo la implementación de las actividades integradas en talleres de lectura y escritura con los alumnos de sexto grado, estas actividades fueron evaluadas a través de diarios de campo con el fin de permitir al mediador llevar registro de las observaciones realizadas a los educandos, sensibilizando al estudiante para hacer de sus

experiencias fuentes de cambio y aprendizaje, influyendo positivamente en su estructura mental. Es importante mencionar que las actividades fueron desarrolladas en casa durante las horas dispuestas para las clases de Lengua Castellana. Así mismo, se tomarán registros fotográficos como evidencia de aplicación.

3.4.4. Fase de evaluación

Finalmente, se llevó a cabo una evaluación final o de validación a los estudiantes de la muestra, con el fin de conocer el impacto o el grado de mejoramiento en competencias lectoescritoras que se pudieron desarrollar con la implementación de la propuesta pedagógica. En este caso se hizo un análisis estadístico porcentual y descriptivo de dicha prueba, mediante un instrumento de evaluación que permitió llegar a generar una comparación de resultados porcentuales de cumplimiento de logros, con la prueba inicial y por ende obtener conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la propuesta. Igualmente, estos resultados se cotejaron con el diario de campo de cada taller o actividad con el fin de realizar una triangulación de resultados para un análisis más amplio. A continuación, se presentan de forma esquemática las diferentes fases de investigación y sus principales características y elementos.

Figura 4. Fases de investigación de acuerdo con los objetivos específicos.



Fuente: Elaboración propia.

3.5. Definición de categorías

Es importante afirmar que las variables determinan la naturaleza del estudio, puesto que destacan los elementos operacionalizados. En este caso, "la variable es todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación, es también un concepto clasificatorio. Pues asume valores diferentes, los que pueden ser cuantitativos o cualitativos. Y también pueden ser definidas conceptual y operacionalmente." (Nuñez, 2007, p. 167). No obstante, es más frecuente hablar de categorías en los estudios cualitativos como nociones que forman parte del pensamiento humano, con un poder representacional e inferencial (Vanegas y Ramón, 2019).

Con base en lo anterior, para efectos de esta investigación es importante describir las categorías y subcategorías que definen los puntos críticos de estudio sobre la influencia de la experiencia del aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento de la lectura y escritura en los estudiantes de sexto grado del C.E.R. El Tropezón.

Por un lado, se encuentran las categorías pedagógico- didácticas, que son tenidas en cuenta durante el diseño de las actividades, las cuales regirán el elemento didáctico a utilizar en cada una de ellas; las categorías de Marco referencial enfocadas en la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado, y las categorías de indicadores de logro a intervenir.

En consecuencia, se presentan las categorías didácticas propuestas por (Vanegas y López, 2015).

3.5.1. Categorías didácticas

Las categorías didácticas según (Vanegas y López, 2015)

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar)

CD2: Preguntas mediadoras.

CD3: Actividades puntuales.

CD4: Interacciones.

CD5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos…)

CD6: Selección y uso de textos.

CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos.

CD8: Mediación actitudinal.

CD9: Mediación cognitiva.

CD10: Mediación lingüística.

CD11: Mediación textual, lectora y escritora.

CD12: Mediación sociocultural.

CD13: Mediación discursiva.

CD14: Mediación filosófica-crítica.

CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.

CD16: Mediación metodológica disciplinar y procedimental.

CD17: Mediación semiótica.

CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CD19: Mediación investigativa.

CD20: Mediación tecnológica.

3.5.2. Categoría marco teórico referencial

Por su parte, las categorías de Marco referencial van enfocadas a dar cumplimiento con la teoría seleccionada, en este caso las Funciones cognitivas propuestas por Reuven Feuerstein: de entrada, de elaboración y de salida. Así mismo, las mediaciones propuestas en la teoría seleccionada, que se deben realizar durante la aplicación de las actividades, y finalmente, según el mismo autor, existen diferentes tipos de preguntas según su interacción.

CMTR1: FUNCIONES COGNITIVAS

- Funciones cognitivas de entrada según (Feuerstein, 1998):

1. Percibir claramente

2. Explorar sistemáticamente

3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario

4. Orientarse espacialmente

5. Orientarse temporalmente, conducta sumativa

6. Conservar invariabilidad de objetos

7. Organizar información varias fuentes

8. Discriminar información

- Funciones de Elaboración según (Feuerstein, 1998):

9. Percibir y definir un problema

10. Seleccionar información relevante

11. Interiorizar y representar mentalmente

12. Desarrollar amplitud y flexibilidad mental

13. Planificar la conducta (meta-pasos)

14. Organizar y estructurar perceptivamente

15. Desarrollar conductas comparativas

16. Pensar hipotéticamente

17. Razonar lógicamente (justificación y demostración)

18. Clasificar cognitivamente

- Funciones de salida según (Feuerstein, 1998):

19. Comunicar explícitamente

20. Proyectar relaciones virtuales

21. Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta

22. Desarrollar elaboración y desinhibición en comunicación de respuesta

23. Superar respuesta: ensayo y error

24. Desarrollar precisión, exactitud de respuesta

25. Transportar visualmente

26. Controlar respuestas: metacognición

CMTR2: Mediación Según (Feuerstein, 1998):

1. La mediación de la intencionalidad y reciprocidad.

2. Mediación de la trascendencia.

3. La mediación de significados.

4. Mediar el sentimiento de competencia.

5. Mediación sobre el control del comportamiento.

6. Mediación sobre el comportamiento de compartir.

7. Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica.

8. Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos.

9. La mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas.

10. La mediación del cambio estructural.

11. La mediación del optimismo.

CMTR3: Las preguntas de interacción según (Feuerstein, 1998):

1. Preguntas dirigidas al proceso.

2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.

3. Preguntas abiertas para el pensamiento divergente.

4. Preguntas para elegir estrategias alternativas.

5. Preguntas que llevan al razonamiento.

6. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso.

7. Preguntas para motivar la generalización.

8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.

Por su parte, para el desarrollo de la presente investigación se seleccionan del listado general presentado anteriormente, las pertinentes para aplicar en la propuesta pedagógica.

1.1.1.1. CMTR1: Según Feuerstein, 1993- FUNCIONES COGNITIVAS

1. Percibir claramente

2. Explorar sistemáticamente

3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario

4. Orientarse espacialmente

5. Orientarse temporalmente, conducta sumativa

6. Conservar invariabilidad de objetos

7. Organizar información varias fuentes

8. Discriminar información

18. Clasificar cognitivamente

19. Comunicar explícitamente

21. Utilizar reglas verbales

24. Desarrollar precisión, exactitud de respuesta

1.1.1.2. CMTR2: Mediación

3. La mediación de significados

4. Mediar el sentimiento de competencia

7. Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica

1.1.1.3. CMTR3: Preguntas

1. Preguntas dirigidas al proceso.

2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.

8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad

3.5.3. Categorías de indicadores de logro

Así mismo, con el fin de diseñar las actividades a aplicar en la propuesta pedagógica, es necesario definir los respectivos Derechos Básicos de aprendizaje a impactar con la misma, es decir, cuáles son los logros de aprendizajes que la propuesta desea alcanzar. Para ello, se presenta a continuación la relación de los indicadores de logro para lenguaje de sexto grado.

En este sentido, con la relación de categorías de análisis y los DBA, se definieron las categorías a intervenir y los indicadores a observar (categorías de logro de aprendizaje) para evidenciar la influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander.

A continuación, se presenta el listado general de indicadores de logro, resaltándose que para la propuesta pedagogía se tomaran en la dimensión de lectura los tres niveles de comprensión (nivel literal, inferencial y crítico) y para la dimensión escritora el nivel de coherencia y cohesión local respectivamente.

Dl- Nivel literal:

DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:

DL-nl-I1.1 Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.

DL-nl-I1.2 Reconoce qué elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos

DL-nl-I2. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias.

DL-nl-I2.1 Reconoce que en las obras literarias se recrea la cultura propia de diferentes regiones

DL-nl-I2.2 Comprende el sentido que tienen algunas expresiones populares al interior de las obras literarias.

DL-nl-I2.3 Clasifica expresiones formales y populares de la lengua en textos literarios.

Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:

DL-ni-I1. Infiere

DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados.

DL-ni-I1.2 Interpreta la función de elementos no verbales en el sentido del texto, como uso de negrita, corchetes, comillas, guiones, entre otros.

DL-ni-I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual.

DL-ni-I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.

DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.

DL-ni-I1.6 Completa en búsqueda de sentido textual.

Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:

DL-nci-I1. Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación (Explica interpretativamente)

DL-nci-I1.1 Comprende que las obras literarias se enmarcan en contextos culturales e históricos que promueven la circulación de ciertos conocimientos.

DL-nci-I1.2 Interpreta los argumentos y temáticas que se enuncian en las obras literarias para crear nuevos textos.

DL-nci-I2 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.

DL-nci-I2.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.

DL-nci-I2.2 Reconoce que los textos son el resultado de un grupo de párrafos que desarrollan ideas con diferente jerarquía y que están relacionados entre sí por un contenido general.

DL-nci-I2.3 Reconoce puntos de vista del enunciador textual y el enunciatario.

Dimensión Escritura

Nivel A: coherencia y cohesión local:

DE- nA-cohloc-1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.

DE- nA-cohloc-1.1 Elige, entre diversos tipos de texto, aquel que mejor se adecúa al propósito comunicativo del texto que debe escribir.

DE- nA-cohloc-1.2 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.

DE- nA-cohloc-1.3 Tiene en cuenta las concordancias gramaticales entre los elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos.

DE- nA-cohloc-2. Produce proposiciones con concordancia

DE- nA-cohloc-2.1 Produce proposiciones con concordancia sujeto/verbo.

DE- nA-cohloc-2.2 Evidencia la segmentación de proposiciones a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (y, entonces, pues…), signo de puntuación.

DE- nA-cohloc-2.3 Produce proposiciones con relaciones textuales explícitas entre ellas.

DE- nA-cohloc-2.4 Produce proposiciones en las que sigue un núcleo temático a lo largo de la composición escrita.

DE- nA-cohloc-2.5 Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones (conectores o frases conectivas o forma enumerativa: primero, después, tercero…)

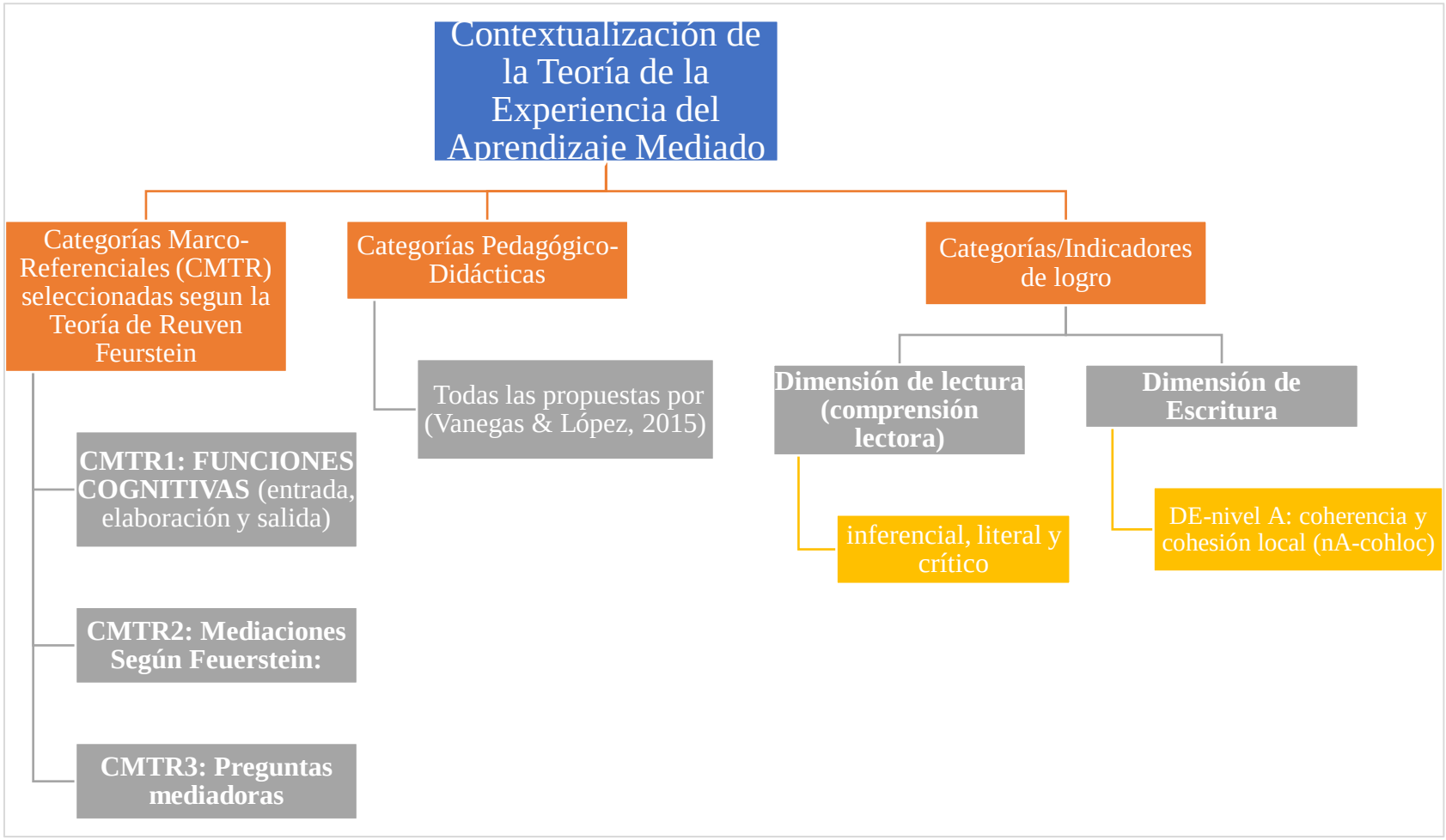
DE- nA-cohloc-2.6 Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba:

DE- nA-cohloc-2.7 se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo

Es preciso mencionar que, del anterior listado general, se seleccionaran los indicadores a evaluar a través de la prueba diagnóstica, así como los indicadores a reforzar o fortalecer a partir de la propuesta pedagógica y, finalmente, los indicadores a evaluar en la prueba final,

siendo estos indicadores relacionados en cada instrumento respectivamente y complementarios en los tres momentos (diagnóstico, aplicación y validación). Así mismo, se presenta a continuación un cuadro explicativo de las diferentes categorías seleccionadas.

Gráfica 1. Mapa conceptual referente teórico y categorías a intervenir



Fuente: Elaboración propia.

3.6. Instrumentos para la recolección de la información

Estas herramientas corresponden a los elementos útiles para la recolección de información o datos de investigación (Sautu, 2005). A continuación, se exponen los instrumentos del presente trabajo investigativo.

3.6.1. Evaluación diagnóstica

Para Orozco (2006) la evaluación diagnóstica permite al docente conocer el punto de partida de los estudiantes y las particularidades o diferencias de nivel de desempeño de ese grupo en concreto, lo cual puede ayudar a adecuar el grado de dificultad de los ejercicios o a realizar las aclaraciones pertinentes según se trate de un nivel más bajo de lo habitual, entre otros.

A tal respecto, es importante definir las categorías e indicadores a tener en cuenta para el diseño de la respectiva evaluación diagnóstica, las cual integrará dos dimensiones: la dimensión de lectura y la dimensión de escritura.

En este sentido, los indicadores a evaluar en la prueba diagnóstica serán extraídos de los indicadores de logro y los Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje para sexto grado, así como, de las falencias observadas durante las primeras semanas de actividad escolar. Adicionalmente, se destaca que los indicadores a evaluar en la prueba diagnóstica serán tenidos en cuenta posteriormente en el diseño de las actividades a desarrollar durante la propuesta pedagógica y en la evaluación final, a fin de contrastar los resultados de estas dos pruebas y establecer la influencia de la teoría (Instrumento dispuesto en el apartado de resultados y la prueba aplicada en los anexos).

En consecuencia, se relacionan los indicadores de logro a evaluar con la prueba diagnóstica (Seleccionados del listado general de indicadores de logro numeral (6.5.3)).

Dimensión Lectura- Nivel literal:

DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:

DL-nl-I1.1 Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.

Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:

DL-ni-I1. Infiere

DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados.

DL-ni-I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.

DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.

Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual

DL-nci-I2 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.

DL-nci-I2.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.

Dimensión Escritura- Nivel A: coherencia y cohesión local:

DE- nA-cohloc-1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.

DE- nA-cohloc-1.2 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.

DE- nA-cohloc-1.3 Tiene en cuenta las concordancias gramaticales entre los elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos.

3.6.2. Evaluación final

Este instrumento es el más usado en los centros educativos y es posible definirlo como una indagación sistemática y organizada de información en la que el investigador pregunta a los educandos sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Con la evaluación final se tratará de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en la investigación, y sobre la muestra determinada.

Para la presente investigación, la evaluación final al igual que la evaluación diagnóstica fue estructurada de acuerdo con las variables o indicadores seleccionados a reforzar en el proceso lectoescritor, esto con el fin de poder establecer finalmente una comparación de resultados que permitiera evidenciar el mejoramiento de los educandos y la influencia que tuvo la teoría de la

experiencia del aprendizaje mediado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes intervenidos. En consecuencia, la prueba final está estructurada de la misma forma que la diagnóstica, indagando sobre el desarrollo de las dimensiones lectoras y escritoras previamente seleccionadas, así mismo, el instrumento para la evaluación también está dispuesto igual que el de la prueba diagnóstica (Instrumento dispuesto en el apartado de resultados y la prueba aplicada en el apéndice).

3.7. Validación de instrumentos

Se realizó una revisión de las evaluaciones diagnóstica y final y de las diferentes actividades por parte de pares académicos idóneos, en este caso por docente del área de lenguaje con maestría en pedagogía, con el fin de certificar la idoneidad de dichos instrumentos (carta en el apéndice).

CAPÍTULO IV

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

4.1. Descripción y evaluación de la propuesta

Tabla 1. Descripción de la propuesta

La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Lucia Baldión Acevedo en 2020
Instrumento: Propuesta de intervención pedagógico didáctica
Institución: Centro Educativo Rural El Tropezón
Grado: 6° Grupo: 6-A
Área: Humanidades y Lengua Castellana
Docente: Teresa Lucia Baldión Acevedo
Lugar y fecha de ejecución de la propuesta: Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander.
Título de la propuesta: Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein y su influencia en el afianzamiento lector y escritor
Propósitos conceptuales, actitudinales y procedimentales:

El propósito de la presente propuesta es el afianzamiento lecto- escritor de los estudiantes de 6°, desarrollando habilidades, capacidades y competencias para comprender y producir textos de diferentes temática y tipos. Así mismo, el propósito procedimental de la presente propuesta es lograr integrar las ventajas de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein, con el fin de conocer la influencia de la teoría en el proceso lecto- escritor. Finalmente, como propósito actitudinal se contempla la generación de motivación e interés en los estudiantes hacia la lectura y escritura, dotándolos de herramientas para la construcción de nuevos conocimientos y fortaleciendo las capacidades y competencias existentes. Por otra parte, es importante mencionar que, debido a la situación actual con el confinamiento y las clases no presenciales, las actividades se diseñaron de tal forma que los estudiantes puedan desarrollarlas desde sus respectivos hogares contando siempre con el acompañamiento de la docente, actividades que tienen como objetivo adicional centrar al estudiante como parte activa dentro de su proceso lecto-escritor y de aprendizaje.
Proyección de formas de registro y evidencias de aplicación: La docente diseñará actividades en guías cortas tipo portada (con diseños, colores e imágenes variadas) que se enviarán en físico a los estudiantes hasta sus hogares y ellos deberán hacer devolución de las evidencias por el mismo medio, es decir, al finalizar cada actividad, el estudiante enviará la actividad terminada según indicaciones. Por su parte, la docente llevará registro de cada estudiante, detallando su participación, cumplimiento en la entrega y teniendo en cuenta que cada actividad contará con registro en diario de campo. Es preciso mencionar que adicionalmente, los estudiantes tendrán una evaluación diagnóstica previa a la aplicación de la propuesta y otra evaluación al finalizar, con el fin de poder establecer la influencia e impacto de la propuesta en el proceso lecto-escritor de los estudiantes.
Contextualización teórica: Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein

Según, Feuerstein (1991) la importancia de la mediación se basa en crearle al estudiante un problema o desequilibrio que lo lleve a seleccionar no solo la información que necesita en el momento, sino a generar esquemas mentales enriquecidos y duraderos (p.72). Es decir, enseñarle a aprender o mediar para que logre adquirir destrezas y habilidades que le permita ser autónomo, positivo, constructivista a través de las experiencias, potenciando de esta forma el complejo proceso educativo.

A su vez, la aplicación de la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado posee unos objetivos clave que pretenden ser alcanzados en la presente propuesta pedagógica, estos son:

Promover el aprendizaje significativo

Favorecer la modificabilidad estructural cognitiva

Desarrollar el pensamiento abstracto

Asegurar la adaptabilidad del sujeto al entorno de forma dinámica

A continuación, se detalla las categorías generales de marco referencial según Feuerstein, destacando que cada actividad está encaminada a reforzar un Derecho Básico de Aprendizaje específico.

De este modo, la primera categoría de marco referencial hace énfasis en las funciones cognitivas que debe desarrollar los estudiantes con la aplicación de la propuesta, que según Feuerstein son funciones de entrada, de elaboración y de salida. Posteriormente, se relacionan las seleccionadas a fortalecer con la propuesta, esta selección con base en el diagnóstico inicial.

CMTR1: FUNCIONES COGNITIVAS

Funciones cognitivas de entrada:

CMTR1.1 Percibir claramente

CMTR 1.2 Explorar sistemáticamente

CMTR 1.3 Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario

CMTR 1.4 Orientarse espacialmente

CMTR 1.5 Orientarse temporalmente, conducta sumativa
CMTR 1.6 Conservar invariabilidad de objetos
CMTR 1.7 Organizar información varias fuentes
CMTR 1.8 Discriminar información
Funciones cognitivas de Elaboración:
CMTR 1.9 Percibir y definir un problema
CMTR 1.10 Seleccionar información relevante
CMTR 1.11 Interiorizar y representar mentalmente
CMTR 1.12 Desarrollar amplitud y flexibilidad mental
CMTR 1.13 Planificar la conducta (meta-pasos)
CMTR 1.14 Organizar y estructurar perceptivamente
CMTR 1.15 Desarrollar conductas comparativas
CMTR 1.16 Pensar hipotéticamente
CMTR 1.17 Razonar lógicamente (justificación y demostración)
CMTR 1.18 Clasificar cognitivamente
Funciones cognitivas de salida:
CMTR 1.19 Comunicar explícitamente
CMTR 1.20 Proyectar relaciones virtuales
CMTR 1.21 Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta
CMTR 1.22 Desarrollar elaboración y desinhibición en comunicación de respuesta
CMTR 1.23 Superar respuesta: ensayo y error

CMTR 1.24 Desarrollar precisión, exactitud de respuesta

CMTR 1.25 Transportar visualmente

CMTR 1.26 Controlar respuestas: metacognición

Así mismo, según Feuerstein la mediación debe ser parte fundamental del proceso de enseñanza, siendo este el rol del docente.

CMTR2.: Mediación Según Feuerstein, 1993:

CMTR2.1. La mediación de la intencionalidad y reciprocidad.

CMTR2.2. Mediación de la trascendencia.

CMTR2.3. La mediación de significados.

CMTR2.4. Mediar el sentimiento de competencia.

CMTR2.5. Mediación sobre el control del comportamiento.

CMTR2.6. Mediación sobre el comportamiento de compartir.

CMTR2.7. Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica.

CMTR2.8. Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos.

CMTR2.9. La mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas.

CMTR2.10. La mediación del cambio estructural.

CMTR2.11. La mediación del optimismo.

Según Feuerstein, también existen diferentes tipos de preguntas encaminadas a generar interacción y cada una tiene una finalidad específica y se presentan a continuación, destacándose que para la ejecución del presente proyecto y de cada actividad se seleccionan las pertinentes.

CMTR3: Las preguntas de interacción se pueden clasificar de la siguiente forma según Feuerstein, 1993:

CMTR3.1 Preguntas dirigidas al proceso.

CMTR3.2 Preguntas que requieren precisión y exactitud.

CMTR3.3 Preguntas abiertas para el pensamiento divergente.

CMTR3.4 Preguntas para elegir estrategias alternativas.

CMTR3.5 Preguntas que llevan al razonamiento.

CMTR3.6 Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso.

CMTR3.7 Preguntas para motivar la generalización.

CMTR3.8 Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.

Finalmente, cada actividad y logro de aprendizaje se analizará según parámetros definidos por la teoría de Feuerstein (categoría de análisis para las actividades de la propuesta)

CMTR4: Parámetros de análisis

CMTR4.1 CONTENIDO: se refiere a la materia o al objeto de un acto mental.

CMTR4.2 MODALIDAD: es el modo de presentación: por ejemplo, verbal, figurativo, numérico, pictórico, etc.

CMTR4.3 OPERACIÓN: clase de actividades exigidas en una tarea; por ejemplo, clasificación, analogía, seriación, etc.

CMTR4.4 FASE: son los aspectos de entrada, elaboración y salida de información.

CMTR4.5 NIVEL DE COMPLEJIDAD: está en función de la cantidad y la cualidad de las unidades de información.

CMTR4.6 NIVEL DE ABSTRACCIÓN: es la distancia entre el acto mental y el objeto o evento sobre el que se aplique.

CMTR4.7 NIVEL DE EFICIENCIA: se refiere al grado de cristalización y automatización en la ejecución de un acto mental.

A continuación, se presentan las categorías pedagógico-didácticas (CD) planteadas por Vanegas, D. (2020), desde la consideración de Heurística de una didáctica general (2015), que pueden ser consideradas en la intervención como enlace entre la teoría-filosofía-metodología a aplicar y el campo de estudio a intervenir.

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (…) y de funciones cognitivas (según Feuerstein: de entrada, de elaboración y de salida).
CD2: Preguntas mediadoras.
CD3: Actividades puntuales.
CD4: Interacciones.
CD5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos…)
CD6: Selección y uso de textos.
CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos.
CD8: Mediación actitudinal.
CD9: Mediación cognitiva.
CD10: Mediación lingüística.
CD11: Mediación textual, lectora y escritora.
CD12: Mediación sociocultural.
CD13: Mediación discursiva.
CD14: Mediación filosófica-crítica.
CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.
CD16: Mediación metodológica disciplinar y procedimental.
CD17: Mediación semiótica.
CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.
CD19: Mediación investigativa.

CD20: Mediación tecnológica.

En cuanto al marco legal, se retomaron categorías de análisis desde los Lineamientos curriculares Lengua Castellana (1998), con desglose de indicadores, que se contrastaron con los DBA en relación con las Mallas de aprendizaje para esta misma área.

Campo de intervención y precisión de categorías e indicadores desde el marco legal.
Campo de Lectura: según categorías para el análisis de la comprensión lectora en Lineamientos Curriculares Lengua Castellana del MEN, 1998, p. 112-114. El desglose y los ejemplos son propios:
En la Dimensión de Lectura:
DL-nivel literal (nl):
1.1 Transcribe información de un texto:
1.1.1 Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario.
1.1.2 Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej.: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice).
1.2 Parafrasea información de un texto:
1.2.1 Reconoce el mensaje
1.3 Resume el contenido textual:
1.3.1 Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento
1.3.2 Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación
DL-nivel inferencial (ni):
2.1 Infiere:
2.1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados.

2.1.2 Construye relaciones de implicación en el ámbito textual.

2.1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual.

2.1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.

2.1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.

2.1.6 Construye relaciones de inclusión en el ámbito textual.

2.1.7 Construye relaciones de exclusión en el ámbito textual.

2.1.8 Construye relaciones de agrupación en el ámbito textual.

2.1.9 Deduce en búsqueda de sentido textual.

2.1.10 Presupone en búsqueda de sentido textual.

2.1.11 Completa en búsqueda de sentido textual.

DL-nivel crítico-intertextual (nci):

3.1 Pone en red saberes de múltiples procedencias (intertextos)

3.2 Explica interpretativamente:

3.2.1 Reconstruye la macroestructura semántica del texto (coherencia global del texto)

3.2.2 Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta…)

3.2.3 Reconoce puntos de vista del enunciador textual y el enunciatario.

3.2.4 Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.

3.3 Toma posición crítica frente al texto:

3.3.1 Emite juicios respecto a lo leído.

3.3.2 Conjetura y evalúa aquello que dice el texto

3.3.3 Indaga el modo como dice el texto.

3.3.4 Identifica intenciones ideológicas de los textos y de los autores.

3.3.5 Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.

3.3.6 Controla la consistencia de las interpretaciones con base en la precisión de campos isotópicos y el reconocimiento de su comportamiento en el texto.

3.3.7 Valora el texto en relación con otros textos de la cultura a través de la citación, alusión y/o imitación.

Según Categorías para el análisis de la producción escrita en Lineamientos curriculares Lengua Castellana del MEN, 1998, p. 65-72. El desglose y los ejemplos son propios:

En la Dimensión de Escritura:

DE-nivelA: coherencia y cohesión local (nA-cohloc):

1.1 Produce proposiciones con concordancia sujeto/verbo.

1.2 Evidencia la segmentación de proposiciones a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (y, entonces, pues…), signo de puntuación.

1.3 Produce proposiciones con relaciones textuales explícitas entre ellas.

DE-nivelB: coherencia global (nB-cohglo):

2.1 Produce proposiciones en las que sigue un núcleo temático a lo largo de la composición escrita.

2.2 Produce más de una proposición de manera coherente y sigue un hilo temático a lo largo del texto.

DE-nivelC: coherencia y cohesión lineal (nC-cohlin):

3.1 Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones (conectores o frases conectivas o forma enumerativa: primero, después, tercero…)

3.2 Evidencia las relaciones interproposicionales a través del uso de los signos de puntuación como recurso de cohesión textual

3.3 Utiliza recursos que definen las relaciones lógicas y jerárquicas entre proposiciones (y, signos de puntuación, conectores…)

DE-nivelD: Pragmática (nD-Prag):

4.1 Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba: Ej. Describir el juego de la Rayuela a un desconocido.

4.2 Se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo

4.3 Usa el lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto según el tipo de interlocutor.

4.4 Selecciona un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación.

4.5 Selecciona un tipo de texto y sigue un principio lógico de organización del mismo. Ej. En texto narrativo: apertura, conflicto y cierre; en texto descriptivo: introducción, serie de pasos y cierre.

Las anteriores categorías son generales y; por consiguiente, se requiere contextualizarlas según el grado sexto. Para ello, se tomaron los DBA como referente y se precisaron los que tienen que ver con el afianzamiento de la lectura y la escritura.

Comprensión y uso de signos no verbales como mapas de ideas, cuadros sinópticos, infografías…:

2.2 Expone sus ideas en torno a un tema específico mediante organizadores gráficos.

Interpretación del texto literario en contexto:

3.1 Comprende que las obras literarias se enmarcan en contextos culturales e históricos que promueven la circulación de ciertos conocimientos.

3.3 Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.

Expresión literaria:

4.1 Reconoce que en las obras literarias se recrea la cultura propia de diferentes regiones.

Comprensión y expresión cultural:

5.2 Distingue los sentidos de expresiones literales y figuradas que circulan en obras de la tradición popular.

Comprensión e Interpretación de textos

6.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.

6.2 Reconoce que los textos son el resultado de un grupo de párrafos que desarrollan ideas con diferente jerarquía y que están relacionados entre sí por un contenido general.

Expresión oral:

7.2 Selecciona las ideas que emplea en un discurso oral.

Expresión escrita:

8.2 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.

8.3 Tiene en cuenta las concordancias gramaticales entre los elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos.

Con la relación de categorías de análisis y DBA, se definieron las categorías a intervenir y los indicadores a observar (categorías de logro de aprendizaje) para evidenciar la influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander:

(la lista a continuación corresponde a los indicadores de logro seleccionados para intervenir a los estudiantes, extraídos de la lista general de indicadores dispuesta en el apartado categorías de indicadores de logro de aprendizaje)

Dl- Nivel literal:

DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:

DL-nl-I1.1 Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.

DL-nl-I1.2 Reconoce qué elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos

DL-nl-I2. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias.

DL-nl-I2.2 Comprende el sentido que tienen algunas expresiones populares al interior de las obras literarias.

DL-nl-I2.3 Clasifica expresiones formales y populares de la lengua en textos literarios.

Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:

DL-ni-I1. Infiere

DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados.

DL-ni-I1.2 Interpreta la función de elementos no verbales en el sentido del texto, como uso de negrita, corchetes, comillas, guiones, entre otros.

DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.

Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:

DL-nci-I2 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.

DL-nci-I2.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.

Dimensión Escritura- Nivel A: coherencia y cohesión local:

DE- nA-cohloc-1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.

DE- nA-cohloc-1.2 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.			
Contextualización didáctica de la teoría/modelo. A continuación, se detallan los indicadores seleccionados para intervenir con la propuesta pedagógica, el requerimiento didáctico o categoría didáctica a utilizar para el desarrollo de dicho indicador, así como también, los elementos de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado que se tomaran en cuenta puntualmente para influir sobre cada indicador, y finalmente, la actividad diseñada para desarrollar cada indicador y sus respectivos ítems a observar durante la aplicación, los cuales serán la base de análisis en los respectivos diarios de campo. Esto con el fin de analizar la influencia de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein respecto al afianzamiento de la Lectura y Escritura de los estudiantes de sexto grado a intervenir.			
Categorías e indicadores	Requerimiento didáctico (CD) para observación/intervención del indicador	Categorías de la teoría/modelo (CMTR)	Actividades puntuales a modo de anexos/ ítems para diagnóstico / observaciones para diseño de la propuesta
Dl- Nivel literal:			
DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:			
DL-nl-I1.1 Define elementos literarios tales como	CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar)	CMTR1 2. Explorar sistemáticamente 4. Orientarse espacialmente	Ítem: 1. Lea atentamente la obra “el principito” e identifique: a. personaje principal b. personajes segundarios c. lugar y tiempo en que se desenvuelven los acontecimientos

personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.	CD11: Mediación textual, lectora y escritora	5. Orientarse temporalmente, conducta sumativa CMTR2 3. La mediación de significados. CMTR3. 2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	e. sentimientos que reflejan los personajes Actividad puntual: (Anexo 1 de la presente tabla) Leer el texto mencionado por la docente y dar respuesta a los ítems descritos anteriormente. Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas de clase) para el desarrollo de la actividad.
DL-nl-I1.2 Reconoce que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se	CD4 Interacciones. CD6 Selección y uso de textos CD10 Mediación lingüística	CMTR1 3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario 8. Discriminar información CMTR2 7. Mediación sobre la individualización y	Ítem: Seleccione un texto poético Determine que sentimiento expresa Declame el texto seleccionado Actividad puntual: (Anexo 2 de la presente tabla) El estudiante deberá seleccionar un poema, interpretar el sentimiento que expresa y declamarlo (video) Nota: el estudiante contará con 1 semana (5 horas de clase) para el desarrollo de la actividad.

declaman textos poéticos		diferenciación psicológica. CMTR3 8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.	
DL-nl-I2. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias.			
DL-nl-I2.2 Comprende el sentido que tienen algunas expresiones populares al interior de las obras literarias.	CD3: Actividades puntuales. CD10: Mediación lingüística CD13: Mediación discursiva.	CMTR1 1.Percibir claramente 3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario CMTR2: 3. La mediación de significados. CMTR3 2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	Ítem: Leer atentamente el texto Comprender las expresiones populares Trascribir el texto reemplazando las expresiones con palabras propias Actividad puntual (Anexo 3 de la presente tabla) Lee el texto seleccionado y de allí destaca las expresiones populares encontradas, posteriormente trascribe el texto poniendo palabras propias en vez de dichas expresiones asegurándose de no cambiar el sentido del mismo. Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas de clase) para el desarrollo de la actividad.

DL-nl-I2.3 Clasifica expresiones formales y populares de la lengua en textos literarios.	CD2Preguntas mediadoras. CD6Selección y uso de textos.	CMTR1 18. Clasificar cognitivamente CMTR2: 3. La mediación de significados. CMTR3 2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	Ítem: 1. Lea atentamente las expresiones que encuentra en negrita y clasifíquelas según corresponda: a. Información política. b. Información social. c. Información económica. d. Información cultural. Actividad puntual: (Anexo 4 de la presente tabla) La docente seleccionará un texto y resaltará expresiones en negrita, el estudiante deberá clasificarlas según las alternativas propuestas. Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas de clase) para el desarrollo de la actividad.
Dimensión Lectura. Nivel inferencial:			
DL-ni-I1. Infiere			
DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones	CD3: Actividades puntuales. CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos	CMTR1 3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario	Ítem: Lea atentamente el texto Identifique las palabras en negrita Establezca a que se refiere las palabras señaladas (relacione el significado)

entre los significados.	CD9: Mediación cognitiva	CMTR2: 3. La mediación de significados. CMTR3 2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	Actividad puntual: (Anexo 5 de la presente tabla) Establecer la relación y asociación de significados de las palabras presentadas en negrita en el texto dado por la docente. (El ruiseñor y la Rosa) Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas de clase) para el desarrollo de la actividad.
DL-ni-I1.2 Interpreta la función de elementos no verbales en el sentido del texto, como uso de negrita, corchetes, comillas, guiones, entre otros.	CD3: Actividades puntuales. CD6: Selección y uso de textos. CD17: Mediación semiótica.	CMTR1 8. Discriminar información 18. Clasificar cognitivamente 24. Desarrollar precisión, exactitud de respuesta CMTR2: 3. La mediación de significados. CMTR3	Ítem: Lea atentamente el texto presentado Señale o encierre los elementos no verbales Explique brevemente que representa cada uno en el sentido del texto Actividad puntual: (Anexo 6 de la presente tabla) La docente entregará un texto y el estudiante deberá seleccionar del texto presentado los elementos no verbales y definir su función dentro del mismo. Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas de clase) para el desarrollo de la actividad.

		2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	
DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.	CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (…) y de funciones cognitivas CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.	CMTR1: 1. Percibir claramente 10. Seleccionar información relevante 24. Desarrollar precisión, exactitud de respuesta CMTR2: 7. Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica CMTR3 2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	Ítem: 1. Lea atentamente el texto presentado 2. Identifique espacio o lugar en que se desenvuelven los acontecimientos de acuerdo a lo inferido en la lectura. 3. Realice un dibujo del lugar imaginado que refleje los principales elementos de acuerdo con la lectura Actividad puntual: (Anexo 7 de la presente tabla) Se presenta un texto que permita identificar a partir de su relato el lugar físico o imaginario en que se desenvuelven los acontecimientos, posteriormente el estudiante dibujará ese lugar destacando los elementos más importantes del mismo. Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas) para el desarrollo de la actividad.
Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:			

DL-nci-I2 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.			
DL-nci-I2.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.	CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar) CD11: Mediación textual, lectora y escritora.	CMTR1: 8. Discriminar información 18. Clasificar cognitivamente CMTR2: 7. Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica. CMTR3 2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.	Ítem: A partir de los textos suministrados clasifíquelos según la intención comunicativa Narrar Informar Argumentar Describir Actividad puntual: (Anexo 8 de la presente tabla) Se seleccionan 4 textos de diferentes tipos con el fin de ser clasificados según corresponda atendiendo a la intención comunicativa. Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas) para el desarrollo de la actividad
Dimensión Escritura Nivel A: coherencia y cohesión local:			
DE- nA-cohloc-I1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.			

DE- nA-cohloc-I1.1 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.	CD6: Selección y uso de textos. CD11: Mediación textual, lectora y escritora. CD20: Mediación tecnológica	CMTR1: 3. Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario 7. Organizar información varias fuentes 19. Comunicar explícitamente CMTR2: 3. La mediación de significados. CMTR3 8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.	Ítem: Consulte información de diversas fuentes sobre el tema seleccionado Redacte un ensayo en el cual se evidencie su postura o punto de vista frente al tema abordado. Actividad puntual: (Anexo 9 de la presente tabla) Se selecciona la temática “Vida de los animales en tiempos de cuarentena”, a partir de la información recolectada por los estudiantes, escribirán un ensayo crítico con todas sus partes (introducción, desarrollo, conclusión y las fuentes de información) Nota: El estudiante contará con 1 semana (5 horas) para el desarrollo de la actividad

Anexos de la propuesta

El siguiente diagnóstico, actividades de aplicación y prueba final, se observarán y registrarán a través del diario de campo; en él se valorarán los aprendizajes adquiridos (sí/no), se evidenciará su ejecución, se evaluará según parámetros propuestos por el mismo

Feuerstein, y, por criterios pedagógico-didácticos generales, también se valorará el taller/proyecto por competencias y por evidencias en términos de pertinencia, coherencia, integralidad (actitudinal, conceptual, procedimental), significación y efectividad (cantidad, calidad y modalidad).

Evaluación diagnóstica

A continuación, se relacionan los ítems de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes como medio para establecer las condiciones previas a la aplicación de la propuesta pedagógica, para desde allí, definir qué criterios o indicadores son lo más pertinentes a reforzar, adicional a la prueba diagnóstica, los indicadores de logro a reforzar también serán definidos a partir de lo observado durante el desarrollo de las clases correspondientes al primer periodo académico.

En este sentido, en el diagnóstico realizado (cuyo diseño se podrá observar en el apéndice) se evaluaron los siguientes indicadores de logro:

Pregunta/indicador

1. Identifique elementos literarios tales como: a. personaje principal; b. personajes segundarios; c. sentimientos que reflejan los personajes/ DL-nl-I1.1 Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.
2. ¿Qué debe tener en cuenta el chico antes de entrar en el castillo? / DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados.

3. ¿Qué hora del día crees que era cuando sucedía este diálogo? / DL-ni-I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.

4. ¿Dónde crees que pueda estar ubicado el castillo? / DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.

5. ¿Cuál es la intención comunicativa del texto anterior? / DL-nci-I2.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados

6. Redacte un párrafo donde describa el proceso de comunicación de las abejas con sus propias palabras teniendo en cuenta el texto “La danza de las abejas” / DE- nA-cohloc-1.2 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.

7. Con base en el texto 2, redacte una historia que cuente el suceso después de la conversación del pequeño con la viejecita. Dejando claro como hizo el pequeño para encontrar el tesoro. / DE- nA-cohloc-1.3 Tiene en cuenta las concordancias gramaticales entre los elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos.

Actividades y anexos de aplicación propuesta pedagógica

Actividad- Anexo 1:

Fecha de aplicación: 23- 30 de marzo

Título: Elementos literarios. Grado: 6°

Aprendizaje: Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

Identificar elementos literarios a partir de la lectura de una de las obras literarias emblemáticas de la literatura internacional

Permitir que los estudiantes desarrollen funciones cognitivas como la exploración sistemática y la orientación espacio- temporal a partir de la mediación de significados, permitiendo un proceso autónomo en el desarrollo de la actividad

Con la selección de “El principito” como texto para la actividad lo que se pretende es generar motivación, ya que es una obra que transporta a diferentes lugares por medio de la imaginación.

Lectura: “El principito”

Actividades de inicio:

1. Leer atentamente la obra “El Principito” cap. 2

Actividades de desarrollo:

2. Identificar:

a. personaje principal

b. personajes secundarios

c. lugar y tiempo en que se desenvuelven los acontecimientos

e. sentimientos que reflejan los personajes

Actividades de culminación y de evaluación:

Los estudiantes registrarán sus respuestas en hojas de block o al respaldo de la guía y la devolverán en físico para respectiva revisión.

Recursos:

La actividad será enviada hasta la casa del estudiante en formato guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el instrumento de evaluación, entregando retroalimentación a los estudiantes por medios tecnológicos. (Llamadas, WhatsApp, etc.)

Actividad -Anexo 2:

Fecha de aplicación: 30 marzo al 6 de abril

Título: Declamación poética. Grado: 6°

Aprendizaje: Reconoce que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

Reconocer e identificar elementos como rima y ritmo utilizados en la expresión de sentimientos

Aprender a identificar características y declamar textos poéticos

Desarrollar habilidades lingüísticas y capacidad para discriminar información

Integrar recursos tecnológicos (video) en el proceso de enseñanza con el fin de desarrollar competencias digitales

Despertar interés por la poesía a través de actividades interactivas

Lectura: El estudiante escogerá su texto poético a gusto.

Actividades de inicio:

Seleccione un texto poético

Determine que sentimiento expresa

Actividades de desarrollo:

Escribir el texto seleccionado en hojas de block o al respaldo de la guía enviada

Aprenderse el texto poético

Declamar el texto seleccionado

Actividades de culminación y de evaluación:

Grabar en video la declamación (enviarlo por WhatsApp)

La evaluación se realizará en diario de campo a partir del video enviado vía WhatsApp y el texto poético enviado.

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar el texto poético escrito al respaldo de la guía enviada o en las hojas de block, así como también, la respuesta a ¿Que sentimiento expresa? Y el video por medio de WhatsApp.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes por medios tecnológicos. (Llamadas, WhatsApp, etc.)

Actividad -Anexo 3:

Fecha de aplicación: 6- 13 de abril

Título: Expresiones populares. Grado: 6°

Aprendizaje: Comprende el sentido que tienen algunas expresiones populares al interior de las obras literarias

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

Desarrollar habilidad para comprender y relacionar significados a partir de expresiones populares

Fortalecer la competencia procedimental a partir de la integración entre la lectura y la escritura de nuevos textos a partir de uno propuesto, desarrollando habilidad para percibir claramente y habilidades lingüísticas de entrada a partir de la mediación de significados y fortaleciendo la capacidad para dar respuestas precisas y exactas.

Motivar en el estudiante la búsqueda de nuevo vocabulario a partir de expresiones populares de diferentes regiones enfatizando en la importancia de la cultura de cada una.

Lectura: “Así hablamos los santandereanos” Extraído del blog de Carlos Ardila

Actividades de inicio:

Leer atentamente el texto

Resaltar y comprender las expresiones populares

Actividades de desarrollo:

Trascribir el texto reemplazando las expresiones populares con palabras propias

Actividades de culminación y de evaluación:

El estudiante enviará la actividad desarrollada (texto nuevo) y se realizará retroalimentación vía WhatsApp.

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad y el texto seleccionado.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar el texto escrito (con las palabras propias reemplazando las expresiones populares) al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes por medios tecnológicos. (Llamadas, WhatsApp, etc.)

Actividad -Anexo 4:

Fecha de aplicación: 13- 20 de abril

Título: Expresiones formales. Grado: 6°

Aprendizaje: Clasifica expresiones formales de la lengua.

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

Comprender y clasificar expresiones formales a partir de su significado

Fortalecer competencias procedimentales a partir del desarrollo en la precisión y exactitud de las respuestas con base en la mediación de significados.

Despertar interés en los estudiantes por la lectura de textos formales, académicos o científicos.

Lectura: Noticia del espectador “Proponen la creación de un impuesto para la vida"

Actividades de inicio:

Leer atentamente el texto entregado e identificar las expresiones que encuentra en negrita

Actividades de desarrollo:

2. Clasificar las expresiones según corresponda en:

a. Información política.

b. Información social.

c. Información económica.

d. Información cultural.

Actividades de culminación y de evaluación:

El estudiante escribirá las expresiones en negrita y registrará al frente de cada una la categoría a la cual pertenece según opciones anteriores. La actividad será desarrollada en hojas de block o al respaldo de la guía enviada, posteriormente los estudiantes devolverán la respuesta según indicaciones.

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad y el texto seleccionado.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes por medios tecnológicos. (Llamadas, WhatsApp, etc.)

Actividad -Anexo 5:

Fecha de aplicación: 20- 27 de abril

Título: Relación de significados. Grado: 6°

Aprendizaje: Establece relaciones y asociaciones entre los significados

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

El propósito conceptual es fortalecer la relación y asociación entre significados en diferentes tipos de texto

Fortalecer competencias procedimentales a partir del desarrollo de funciones cognitivas como la habilidad lingüística de entrada y reforzar vocabulario con base en la mediación de significados y el fortalecimiento de precisión y exactitud en las respuestas.

Motivar a los estudiantes por medio de actividades puntuales y el diseño de material académico innovador y didáctico.

Lectura: “El ruiseñor y la rosa”

Actividades de inicio:

Lea atentamente el texto

Actividades de desarrollo:

Identifique las palabras en negrita

Establezca a que se refiere las palabras señaladas (relacione el significado)

Actividades de culminación y de evaluación:

Escriba al respaldo de la guía la respuesta (interpretación del significado de la palabra en negrita)

Recursos: La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad y el texto seleccionado.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad desarrollada al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes.

Actividad -Anexo 6:

Fecha de aplicación: 27 abril al 4 de mayo

Título: Elementos no verbales. Grado: 6°

Aprendizaje: Interpreta la función de elementos no verbales en el sentido del texto, como uso de negrita, corchetes, comillas, guiones, entre otros.

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

El propósito conceptual es lograr la integración e interpretación de elementos no verbales en textos.

Fortalecer competencias procedimentales entendiendo el sentido de cada elemento no verbal, discriminando información y clasificando cognitivamente cada elemento según su intención, con el fin de ser aplicados posteriormente en la redacción de textos propios.

Despertar interés en los estudiantes por la correcta aplicación de diferentes elementos en los textos escritos propios, seleccionando a su vez textos llamativos y motivantes.

Lectura: Texto “Piratas de bromas”

Actividades de inicio:

Lea atentamente el texto presentado

Actividades de desarrollo:

Señale o encierre los elementos no verbales (negrita, corchetes, comillas, guiones)

Explique brevemente que representa cada uno en el sentido del texto

Actividades de culminación y de evaluación:

Escriba al respaldo de la guía la respuesta (Explicación breve de que representa cada elemento no verbal en el sentido del texto)

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad y el texto seleccionado.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad desarrollada al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes.

Actividad -Anexo 7:

Fecha de aplicación: 4 – 11 de mayo

Título: Relaciones de espacialización. Grado: 6°

Aprendizaje: Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

El propósito conceptual es desarrollar la interpretación e inferencia en textos, fortaleciendo así mismo, la creatividad e imaginación.

El fortalecimiento de la percepción y la búsqueda de información relevante en el contexto del texto con el fin de brindar respuestas puntuales y precisas.

El dibujo y la creatividad tienen el propósito de incentivar la lectura recreativa, permitiendo vincular el texto y las respuestas que requieren exactitud con el desarrollo de habilidades artísticas individuales.

Lectura: Segmento de “Relato de un náufrago”

Actividades de inicio:

Lea atentamente el texto presentado

Actividades de desarrollo:

Identifique espacio o lugar en que se desenvuelven los acontecimientos de acuerdo a lo inferido en la lectura.

Escriba los principales elementos identificados en la obra (Objetos, lugares, clores etc., que permitan identificar el lugar descrito)

Actividades de culminación y de evaluación:

4. Realice un dibujo del lugar imaginado que refleje los principales elementos de acuerdo con la lectura. Realice el dibujo al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad y el texto seleccionado.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad desarrollada al respaldo de la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes.

Actividad -Anexo 8:

Fecha de aplicación: 11 al 18 de mayo

Título: Intención comunicativa. Grado: 6°

Aprendizaje: Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

El propósito conceptual es conocer los diferentes tipos de textos y la intención comunicativa de cada uno, para ello es necesario el desarrollo de la capacidad de clasificación y discriminación de información relevante.

El componente procedimental estará regido por el fortalecimiento y ejercitación de operaciones mentales tales como, identificar, comparar, diferenciar y relacionar.

Enriquecer el conocimiento de las diferentes intenciones comunicativas con el fin de despertar interés en los estudiantes por el aprendizaje de nuevos tipos de textos.

Lectura: 4 textos

La cigarra y la hormiga

Noticia de periódico mexicano

“Los videojuegos”

Párrafo de “Blancanieves y los siete enanitos”

Actividades de inicio:

Leer los 4 textos seleccionados

Actividades de desarrollo:

A partir de los textos suministrados clasifíquelos según la intención comunicativa

a) Narrar
b) Informar
c) Argumentar

d) Describir

Actividades de culminación y de evaluación:

Escriba debajo de cada texto la intención comunicativa de cada uno.

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad y los textos seleccionados.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad desarrollada en la guía enviada.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes por medios tecnológicos. (Llamadas, WhatsApp, etc.)

Actividad- Anexo 9:

Fecha de aplicación: 18 al 25 de mayo

Título: Escribe con sentido. Grado: 6°

Aprendizaje: Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo

Propósito conceptual, procedimental y actitudinal:

El propósito conceptual es lograr identificar los diferentes tipos de fuentes de las cuales se puede extraer información relevante para nutrir textos y recordar las partes de un ensayo

Mantener coherencia y cohesión atendiendo a un núcleo temático específico, verificando el contexto y la intención comunicativa.

En el componente procedimental se pretende desarrollar habilidad lingüística de entrada y aprender a comunicar explícitamente la información recopilada de diferentes fuentes.

El tema seleccionado en esta actividad tiene como finalidad poner en contexto a los estudiantes, indagando sobre el entorno ambiental de los animales en los tiempos de cuarentena, incentivando la búsqueda de información.

Lectura: Temática "Vida de los animales en tiempos de cuarentena"

Actividades de inicio:

Consulte información de diversas fuentes sobre el tema seleccionado

Actividades de desarrollo:

Redacte un ensayo en el cual se evidencie su postura o punto de vista frente al tema abordado.

Actividades de culminación y de evaluación:

Escriba el ensayo en el respaldo de la guía enviada

Recursos:

La actividad será enviada por medio de una guía tipo portada con las indicaciones puntuales de la actividad.

Forma de registro o evidencia:

Los estudiantes deberán enviar la actividad desarrollada en la guía enviada o en hojas de block.

El docente evaluará la actividad y tomará registro en el respectivo instrumento, entregando retroalimentación a los estudiantes por medios tecnológicos. (Llamadas, WhatsApp, etc.)

Evaluación final o de validación

A continuación, se relacionan los ítems de la evaluación final aplicada a los estudiantes como medio para establecer el impacto generado por la aplicación de la propuesta pedagógica, para desde allí, definir qué criterios o indicadores se logró fortalecer con

las actividades. El diseño se podrá observar en los el apéndice… del proyecto. En consecuencia, se evaluaron los siguientes indicadores de logro: **Pregunta/indicador** 1. Identifique elementos literarios tales como: a. personaje principal; b. personajes segundarios; c. sentimientos de la gigante al ver a los extraños seres/ DL-nl-I1.1 Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria. 2. ¿Qué significa la expresión: “Una colina desde donde se dominaba el pueblo y el valle” / DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. 3. ¿En qué lugar prefiere vivir el indio piel roja? / DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual. 4. ¿cuál es la intención comunicativa del texto anterior? / DL-nci-I2.1 Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados 5. Redacte un ensayo en el cual se evidencie su postura o punto de vista frente al tema: “La tecnología como aliada en la comunicación” / DE- nA-cohloc-1.2 Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.
Resumen de registros y evidencias: Apéndice “Diarios de campo” Observaciones generales de la aplicación: Apéndice “Diarios de campo”

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

5. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Datos de Evaluación diagnóstica

Tabla 2. Instrumento de tabulación para evaluación diagnóstica - Dimensión lectora.

Título de la investigación: La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.1 Prueba diagnóstica parte 1 Grado sexto. Área: lenguaje				
Dimensión 1: Lectura (DL)				
Código	**Categoría**	**Indicador a observar**	**Logro Sí/No**	**Sistematización de las Observaciones según tipo de observación/ fecha/anexo**
Dl-nl. Dl- Nivel literal:				
DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:				
DL-nl-I1.1		Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos	E1 Sí E2 No E3 No E4 No E5 No	**Observación Sí:** E1 Sí: Identificó correctamente los tres elementos literarios E6 SI: Identificó correctamente los tres elementos literarios

		acciones al interior de una obra literaria	E6 SI E7 No E8 No E9 No E10 SI E11 No E12 No E13 SI E14 No E15 No E16 No E17 No E18 SI E19 No E20 SI	E10 SI: Identificó correctamente dos elementos literarios presentando inconvenientes para responder el ultimo referido a los sentimientos de los personajes E13 SI: Identificó correctamente los tres elementos literarios E18 SI: Identificó correctamente dos elementos literarios presentando inconvenientes para responder el referido a los personajes segundarios (sólo mencionó 1) E20 SI: Identificó correctamente dos elementos literarios presentando inconvenientes para responder el último referido a los sentimientos de los personajes **Observación No:** E2 No: No logró identificar correctamente los elementos literarios solicitados E3 No: Logró identificar 1 solo elemento literario (personaje principal) E4 No: No logró identificar correctamente los elementos literarios solicitados E5 No: Logró identificar 1 solo elemento literario (personaje principal) E7 No: No logró identificar correctamente los elementos literarios solicitados E8 No: Logró identificar 1 solo elemento literario (personaje principal)

				E9 No: Confunde el personaje principal con los segundarios, no da respuesta de los sentimientos E11 No: No logró identificar correctamente los elementos literarios solicitados E12 No: Logró identificar 1 solo elemento literario (personaje principal) E14 No: No logró identificar correctamente los elementos literarios solicitados E15 No: Dejó el espacio en blanco de dos elementos dando respuesta solo a 1 de forma errónea E16 No: Logró identificar 1 solo elemento literario (personaje principal) E17 No: No logró identificar correctamente los elementos literarios solicitados E19 No: Logró identificar 1 solo elemento literario (personaje principal) Otras observaciones: Indicador a reforzar en la propuesta
DL-ni- Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:				
DL-ni-I1. Infiere				
DL-ni-I1.1		Establece relaciones y asociaciones entre los significados**.**	E1Sí E2No E3 No E4No E5 SI E6 No	Observación Sí: E1SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d)

			E7 No E8 SI E9 No E10 No E11 SI E12 No E13 SI E14 SI E15 No E16 No E17 No E18 SI E19 No E20 No	E5 SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d) E8 SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d) E11 SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d) E13 SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d) E14 SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d) E18 SI: Determina la asociación entre el concepto de media noche y las 12 de la noche, evidenciando la comprensión del texto con la respuesta dada (d) Observación No: E2 No: Se evidencia la falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (a) demostrando que leyó el contexto de forma literal.

				E3 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (b) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E4 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (c) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E6 No: Se evidencia la falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (a) demostrando que leyó el contexto de forma literal. E7 No: Se evidencia la falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (a) demostrando que leyó el contexto de forma literal. E9 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (b) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E10 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (c) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E12 No: Se evidencia la falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (a) demostrando que leyó el contexto de forma literal.

				E15 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (c) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E16 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (b) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E17 No: Se evidencia la falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (a) demostrando que leyó el contexto de forma literal. E19 No: Se evidencia falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (b) evidenciando que solo aprehendió 1 de las recomendaciones de la viejecita. E20 No: Se evidencia la falta de interpretación de significados y de comprensión inferencial, marca repuesta errada (a) demostrando que leyó el contexto de forma literal. Otras observaciones: Resaltándose este logro como prioritario a reforzar con la propuesta.
DL-ni-I1.3		Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.	E1 No E2 SI E3 No E4 SI	Observación Sí: E2 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos

			E5 SI E6 SI E7 SI E8 SI E9 SI E10 No E11 SI E12 SI E13 No E14 No E15 No E16 SI E17 No E18 SI E19 No E20 No	E4 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E5 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E6 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E7 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E8 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E9 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E11 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos

				E12 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E16 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos E18 SI: Responde acertadamente a la pregunta, evidenciándose la comprensión que hace del tiempo (jornada del día) en que se desenvuelven los hechos Observación No: E1 No: No responde acertadamente, sin embargo, la respuesta dada (d) aunque es destemporalizada, permite dar cuenta que el estudiante se ubica que fue por la noche la jornada del día en que se desenvuelve la mayor parte de la historia. E3 No: No responde acertadamente la pregunta, dando como respuesta la (a), la cual es la respuesta más alejada del contexto de la historia E10 No: No responde acertadamente, sin embargo, la respuesta dada (d) aunque es destemporalizada, permite dar cuenta que el estudiante se ubica que fue por la noche la jornada del día en que se desenvuelve la mayor parte de la historia.

				E13 No: No responde acertadamente, sin embargo, la respuesta dada (d) aunque es destemporalizada, permite dar cuenta que el estudiante se ubica que fue por la noche la jornada del día en que se desenvuelve la mayor parte de la historia. E14 No: No responde acertadamente, sin embargo, la respuesta dada (d) aunque es destemporalizada, permite dar cuenta que el estudiante se ubica que fue por la noche la jornada del día en que se desenvuelve la mayor parte de la historia. E15 No: No responde acertadamente la pregunta, dando como respuesta la (a), la cual es la respuesta más alejada del contexto de la historia E17 No: No responde acertadamente, sin embargo, la respuesta dada (d) aunque es destemporalizada, permite dar cuenta que el estudiante se ubica que fue por la noche la jornada del día en que se desenvuelve la mayor parte de la historia. E19 No: No responde acertadamente la pregunta, dando como respuesta la (a), la cual es la respuesta más alejada del contexto de la historia E20 No: No responde acertadamente, sin embargo, la respuesta dada (d) aunque es destemporalizada, permite dar cuenta que el estudiante se ubica que fue por la noche la jornada del día en que se desenvuelve la mayor parte de la historia.

				Otras observaciones: No se refleja este indicador como prioritario en la intervención
DL-ni-I1.5		Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.	E1 Sí E2 No E3 No E4 SI E5 No E6 SI E7 No E8 No E9 No E10 No E11 No E12 No E13 SI E14 No E15 No E16 No E17 No E18 No E19 No E20 No	Observación Sí: E1 SI: Respondió acertadamente a la pregunta siendo la respuesta la (d) que se podía inferir a partir de los animales que tendría que esquivar el joven para entrar al castillo E4 SI: Respondió acertadamente a la pregunta siendo la respuesta la (d) que se podía inferir a partir de los animales que tendría que esquivar el joven para entrar al castillo E6 SI: Respondió acertadamente a la pregunta siendo la respuesta la (d) que se podía inferir a partir de los animales que tendría que esquivar el joven para entrar al castillo E13 SI: Respondió acertadamente a la pregunta siendo la respuesta la (d) que se podía inferir a partir de los animales que tendría que esquivar el joven para entrar al castillo Observación No: E2 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato

				E3 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (b), observándose que relacionó el tesoro con piedras preciosas, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E5 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E7 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E8 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (b), observándose que relacionó el tesoro con piedras preciosas, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E9 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (b), observándose que relacionó el tesoro con piedras preciosas, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E10 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato

				E11 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E12 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (c), observándose que relacionó el hecho del gigante, asumiendo que todos los habitantes del país tenían esta característica, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E14 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (c), observándose que relacionó el hecho del gigante, asumiendo que todos los habitantes del país tenían esta característica, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E15 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E16 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (c), observándose que relacionó el hecho del gigante, asumiendo que todos los habitantes del país tenían esta característica, pero sin tener en cuenta el contexto del relato

				E17 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (b), observándose que relacionó el tesoro con piedras preciosas, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E18 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E19 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (c), observándose que relacionó el hecho del gigante, asumiendo que todos los habitantes del país tenían esta característica, pero sin tener en cuenta el contexto del relato E20 No: No dio la respuesta correcta, seleccionando la letra (a), observándose que relacionó el castillo como el lugar en el que generalmente habitan los reyes, pero sin tener en cuenta el contexto del relato Otras observaciones: Se destaca prioridad de refuerzo en este indicador
DL- nci Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:				
DL-nci-I2. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.				
DL-nci-I1.1		Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar,	E1 Sí E2 SI E3 No	Observación Sí:

		informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.	E4 No E5 No E6 SI E7 No E8 No E9 SI E10 No E11 No E12 No E13 SI E14 No E15 SI E16 No E17 SI E18 No E19 SI E20 No	E1 Sí: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E2 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E6 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E9 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E13 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E15 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E17 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. E19 SI: Selecciona la respuesta correcta, infiriendo que la intención comunicativa del texto es describir. Observación No: E3 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es informar, evidenciándose que confunde las características de cada tipo de texto, pero resaltando que la respuesta es un poco más aproximada que la (c)

				E4 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es Argumentar, siendo este tipo de texto el más lejano según las características del texto dado. E5 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es Argumentar, siendo este tipo de texto el más lejano según las características del texto dado. E7 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es Argumentar, siendo este tipo de texto el más lejano según las características del texto dado. E8 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es informar, evidenciándose que confunde las características de cada tipo de texto, pero resaltando que la respuesta es un poco más aproximada que la (c) E10 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es informar, evidenciándose que confunde las características de cada tipo de texto, pero resaltando que la respuesta es un poco más aproximada que la (c) E11 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es Argumentar, siendo este tipo de texto el más lejano según las características del texto dado. E12 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es informar, evidenciándose que confunde las

				características de cada tipo de texto, pero resaltando que la respuesta es un poco más aproximada que la (c) E14 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es Argumentar, siendo este tipo de texto el más lejano según las características del texto dado. E16 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es informar, evidenciándose que confunde las características de cada tipo de texto, pero resaltando que la respuesta es un poco más aproximada que la (c) E18 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es Argumentar, siendo este tipo de texto el más lejano según las características del texto dado. E20 No: No da una respuesta correcta, afirmando que la intención comunicativa del texto es informar, evidenciándose que confunde las características de cada tipo de texto, pero resaltando que la respuesta es un poco más aproximada que la (c) **Otras observaciones:** Se resalta este indicador como prioritario a intervenir con la propuesta pedagógica.

Fuente: Elaboración propia con base en Vanegas (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

De esta forma, según los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba diagnóstica se evidencian las falencias que presentan los estudiantes frente a la dimensión lectora, encontrándose que tienen dificultades para la comprensión lectora, la identificación de elementos dentro del texto, la contextualización desde la temporalización y espacialización, así como, de los diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta para la correcta interpretación de los textos presentados.

Adicionalmente, se observa que la mayoría de los estudiantes desconocen los diferentes tipos de texto y las características de las intenciones comunicativas para los cuales fueron escritos, con lo que se resalta que en general, carecen de habilidades y conocimientos básicos de acuerdo a la edad y a los derechos básicos propuestos por el MEN para el sexto grado.

Tabla 3. Instrumento de tabulación para evaluación diagnóstica- Dimensión Escritura.

Título de la investigación La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.2 Prueba diagnóstico parte 2 Grado: 6°___Área: Lenguaje__				
Dimensión 2: Escritura (DE)				
Código	**Categoría**	**Indicador a observar**	**Logro** **Sí/No**	**Descripción detallada:** **Observación Sí,** **Observación No** **otras observaciones**
DE-(nA-cohloc)- Dimensión Escritura				

Nivel A: coherencia y cohesión local:				
DE- nA-cohloc-I1 **Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.**				
DE- nA-cohloc-1.1		Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.	E1 Sí E2 No E3 No E4 No E5 No E6 SI E7 No E8 No E9 No E10 SI E11 No E12 No E13 SI E14 SI E15 No E16 No E17 No E18 No	Observación Sí: E1 Sí: El estudiante comprende el sentido de lo que escribe, evidenciando la correcta comprensión del texto fuente, atendiendo la temática planteada y el propósito comunicativo, además mantiene relaciones sujeto/ verbo y con buena ortografía. E6 SI: El estudiante atiende la mayoría de los factores solicitados como el propósito comunicativo y la temática, sin embargo, se evidencia incoherencia en algunas frases. E10 SI: El estudiante escribe correctamente, evidenciando sentido y atendiendo al propósito comunicativo, pero desviando la temática de lo solicitado. E13 SI: El estudiante comprende el sentido de lo que escribe, evidenciando la correcta comprensión del texto fuente, atendiendo la temática planteada y el propósito comunicativo, además mantiene relaciones sujeto/ verbo y con buena ortografía. Observación No:

			E19 No E20 No	E2 No: El estudiante no uso el texto fuente como base para producir el nuevo texto, basándose solo en conocimientos y percepciones personales que tiene sobre las abejas, por lo cual no consiguió dar respuesta a lo solicitado. E3 No: El estudiante se basó en el texto fuente, pero se evidencia dificultad para describir la información con sus propias palabras, desatendiendo el contexto y la temática planteada. E4 No: El estudiante presenta dificultad para mantener la temática del texto presentado, faltas ortográficas en la mayoría del texto. E5 No: El estudiante no atendió las indicaciones, redactando un texto sobre una temática diferente a la planteada, evidenciándose falta de contextualización. E8 No: El estudiante se basó en el texto fuente, pero se evidencia dificultad para describir la información con sus propias palabras, desatendiendo el contexto y la temática planteada. E9 No: El estudiante no uso el texto fuente como base para producir el nuevo texto, basándose solo en conocimientos y

				percepciones personales que tiene sobre las abejas, por lo cual no consiguió dar respuesta a lo solicitado. E11 No: El estudiante evidencia falencias para la redacción de textos, se observa que entendió lo solicitado, pero muestra dificultad para mantener hilo conductor con coherencia y cohesión. E12 No: El estudiante no logra describir el proceso de comunicación de las abejas según lo solicitado, no mantiene la temática ni el propósito comunicativo, divaga sobre diferentes temáticas durante la redacción del texto. E14 No: El estudiante evidencia falencias para la redacción de textos, se observa que entendió lo solicitado, pero muestra dificultad para mantener hilo conductor con coherencia y cohesión. E15 No: El estudiante se basó en el texto fuente, pero se evidencia dificultad para describir la información con sus propias palabras, desatendiendo el contexto y la temática planteada. E16 No: El estudiante no uso el texto fuente como base para producir el nuevo texto, basándose solo en conocimientos y percepciones personales que tiene sobre

				las abejas, por lo cual no consiguió dar respuesta a lo solicitado. E17 No: El estudiante no logra describir el proceso de comunicación de las abejas según lo solicitado, no mantiene la temática ni el propósito comunicativo, divaga sobre diferentes temáticas durante la redacción del texto. E19 No: El estudiante se basó en el texto fuente, pero se evidencia dificultad para describir la información con sus propias palabras, desatendiendo el contexto y la temática planteada. E18 No: El estudiante se basó en el texto fuente, pero se evidencia dificultad para describir la información con sus propias palabras, desatendiendo el contexto y la temática planteada. E20 No: El estudiante evidencia falencias para la redacción de textos, se observa que entendió lo solicitado, pero muestra dificultad para mantener hilo conductor con coherencia y cohesión. **Otras observaciones:** Se resalta este indicador como prioritario a intervenir con la propuesta pedagógica.
DE- nA-cohloc-1.3		Concordancias gramaticales entre los	E1 Sí E2 SI	Observación Si:

		elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos	E3 SI E4 No E5 No E6 SI E7 SI E8 SI E9 No E10 SI E11SI E12 SI E13 SI E14 No E15 SI E16 SI E17 SI E18 No E19 SI E20 SI	E1 SI: El estudiante atiende la temática solicitada, evidenciando concordancia de género y número en su relato, además se observa creatividad para imaginar el desenlace de la historia. E2 SI: El estudiante mantiene concordancia de género y número durante la mayor parte del relato E3 SI: El estudiante mantiene concordancia de género, pero en algunos momentos varia en el número (plural/singular) E6 SI: El estudiante atiende la temática solicitada, evidenciando concordancia de género y número en su relato, además se observa creatividad para imaginar el desenlace de la historia. E7 SI: El estudiante mantiene concordancia de género y número durante la mayor parte del relato E8 SI: El estudiante mantiene concordancia de género y número durante la mayor parte del relato E10 SI: El estudiante atiende la temática solicitada, evidenciando concordancia de género y número en su relato, además se observa creatividad para imaginar el desenlace de la historia.

				E11 SI: El estudiante mantiene concordancia de género, pero en algunos momentos varia en el número (plural/singular) E12 SI: El estudiante mantiene concordancia de género y número durante la mayor parte del relato E13 SI: El estudiante atiende la temática solicitada, evidenciando concordancia de género y número en su relato, además se observa creatividad para imaginar el desenlace de la historia. E15 SI: El estudiante mantiene concordancia de género y número durante la mayor parte del relato E16 SI: El estudiante mantiene concordancia de género, pero en algunos momentos varia en el número (plural/singular) E17 SI: El estudiante mantiene concordancia de género y número durante la mayor parte del relato E19 SI: El estudiante atiende la temática solicitada, evidenciando concordancia de género y número en su relato, además se observa creatividad para imaginar el desenlace de la historia. E20 SI: El estudiante atiende la temática solicitada, evidenciando concordancia de género y número en su

				relato, además se observa creatividad para imaginar el desenlace de la historia. Observación No: E4 No: El estudiante evidencia dificultad para redactar un texto manteniendo concordancia de género y numero. E5 No: El estudiante evidencia baja capacidad para relacionar los sujetos y mantener el género, mezclando en varias oportunidades el rol de cada personaje E9 No: El estudiante evidencia dificultad para redactar un texto manteniendo concordancia de género y numero. E14 No: El estudiante evidencia dificultad para redactar un texto manteniendo concordancia de género y numero. E18 No: Se evidencia falta de concordancia en la mayor parte del texto, dejando inconcluso el texto solicitado, no responde a la pregunta planteada. **Otras observaciones:** No se determina el presente logro como prioritario a ser intervenido durante la propuesta

Fuente: Elaboración propia con base en Vanegas (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para redactar sus propios textos dependiendo de las temáticas seleccionadas, algunos no tienen en cuenta la concordancia de objetos y numero con lo cual se presenta falta de coherencia en sus escritos. Por lo tanto, la dimensión escritora se destaca como elemento fundamental a tratar en la propuesta, destacándose principalmente la coherencia y cohesión local.

5.2. Datos de Evaluación Final

Tabla 4. Instrumento de tabulación para evaluación final- Dimensión lectora.

Título de la investigación: La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.1 Prueba diagnóstica parte 1 Grado sexto. Área: lenguaje				
Dimensión 1: Lectura (DL)				
Código	**Categoría**	**Indicador a observar**	**Logro Sí/No**	**Sistematización de las Observaciones según tipo de observación/ fecha/anexo**
Dl-nl Dl- Nivel literal:				
DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:				
DL-nl-I1.1		Define elementos literarios tales como personajes, lugar,	E1 Sí E2 Sí E3 Sí	Observación Sí: E1 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas

		tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria	E4 Sí E5 Sí E6 Sí E7 No E8 Sí E9 Sí E10 Sí E11 No E12 Sí E13 SI E14 No E15 Sí E16 Sí E17 No E18 SI E19 Sí E20 SI	E2 Sí: El estudiante logró identificar la mayoría de los elementos literarios solicitados, se precisa que en los personajes segundarios olvidó mencionar 1 personaje E3 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E4 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E5 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E6 Sí: El estudiante logró identificar la mayoría de los elementos literarios solicitados, se precisa que en los personajes segundarios olvidó mencionar 1 personaje E8 Sí: El estudiante logró identificar la mayoría de los elementos literarios solicitados, se precisa que en los personajes segundarios olvidó mencionar 1 personaje E9 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E10 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E12 Sí: El estudiante logró identificar la mayoría de los elementos literarios solicitados, se precisa que en los personajes segundarios olvidó mencionar 1 personaje

				E13 SI: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E15 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E16 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E18 SI: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E19 Sí: El estudiante logró identificar correctamente los tres elementos literarios solicitados, dando respuestas completas y precisas E20 SI: El estudiante logró identificar la mayoría de los elementos literarios solicitados, se precisa que en los personajes segundarios olvidó mencionar 1 personaje Observación No: E7 No: El estudiante aún confunde los personajes principales con los segundarios E11 No: El estudiante confunde la voz del narrador afirmando que es el personaje principal (aunque, se destaca el hecho de que pueda reconocer al narrador, evidenciando que reconoce la figura de tercera persona) E14 No: responde correctamente solo al tercer numeral solicitado referente a los sentimientos del personaje.

				E17 No: El estudiante aún confunde los personajes principales con los segundarios
DL-ni- Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:				
DL-ni-I1. Infiere				
DL-ni-I1.1		Establece relaciones y asociaciones entre los significados**.**	E1 Sí E2 Sí E3 Sí E4 Sí E5 No E6 Sí E7 Sí E8 SI E9 Sí E10 Sí E11 SI E12 Sí E13 SI	Observación Sí: E1 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E2 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E3 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E4 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E6 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E7 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente.

			E14 SI E15 Sí E16 Sí E17 Sí E18 SI E19 No E20 Sí	E8 SI: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E9 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E10 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E11 SI: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E12 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E13 SI: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E14 SI: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E15 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E16 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E17 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. E18 SI: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente.

				E20 Sí: El estudiante logró´ interpretar el significado de la frase correctamente. Observación No: E1 Sí: El estudiante no dio una respuesta acertada, pero destacándose que la dada se acerca a la respuesta correcta. E5 No: El estudiante no dio una respuesta acertada, pero destacándose que la dada se acerca a la respuesta correcta E19 No: El estudiante dio la respuesta más alejada de la acertada **Otras observaciones:** se presentaron dos respuestas muy similares, por lo que se observa que aquellos que respondieron de forma incorrecta estuvieron muy cerca de lograr una correcta interpretación. En este caso debían relacionar el concepto “dominaba”
DL-ni-I1.5		Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.	E1 Sí E2 Sí E3 Sí E4 SI E5 Sí E6 SI E7 No E8 Sí E9 Sí	Observación Sí: E1 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E2 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja.

			E10 Sí E11 Sí E12 Sí E13 SI E14 No E15 Sí E16 Sí E17 No E18 Sí E19 Sí E20 Sí	E3 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E4 SI: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E5 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E6 SI: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E8 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E9 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E10 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja.

				E11 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E12 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E13 SI: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E15 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E16 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E18 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. E19 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja.

				E20 Sí: El estudiante logró identificar el contexto del relato, contestando afirmativamente a la pregunta, reconociendo el lugar de procedencia del indio Piel Roja. Observación No: E7 No: El estudiante confundió el contexto del indio piel roja con el del hombre blanco, afirmando que el lugar donde vive el indio es en la ciudad. E14 No: El estudiante responde que el indio vivía en un jardín, por lo que se observa que alcanzó a determinar algunos elementos del relato, pero no logró relacionar el espacio geográfico descrito en su totalidad. E17 No: El estudiante responde que el indio vivía en un jardín, por lo que se observa que alcanzó a determinar algunos elementos del relato, pero no logró relacionar el espacio geográfico descrito en su totalidad.
DL- nci Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:				
DL-nci-I2 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.				
DL-nci-I2.1		Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar,	E1 Sí E2 No E3 Sí E4 Sí E5 Sí	Observación Sí: E1 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E3 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa

		describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.	E6 SI E7 Sí E8 No E9 SI E10 Sí E11 Sí E12 Sí E13 SI E14 Sí E15 SI E16 Sí E17 SI E18 Sí E19 SI E20 No	E4 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E5 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E6 SI: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E7 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E9 SI: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E10 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E11 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E12 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E13 SI: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E14 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E15 SI: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa

				E16 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E17 SI: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E18 Sí: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa E19 SI: El estudiante logró identificar las características del texto para seleccionar el tipo según la intención comunicativa **Observación No:** E2 No: El estudiante confundió la intención comunicativa del texto, mencionando que era de tipo informativo, omitiendo las características del mismo. E8 No: El estudiante confundió la intención comunicativa del texto, mencionando que era de tipo informativo, omitiendo las características del mismo. E20 No: El estudiante confundió la intención comunicativa del texto, mencionando que era de tipo informativo, omitiendo las características del mismo. **Otras observaciones:** Aunque hubo tres estudiantes con resultados negativos, se destaca que ninguno seleccionó la respuesta (C) la cual era la respuesta más alejada

				de la correcta de acuerdo con las características que tienen los tipos de texto descriptivos y argumentativos.

Fuente: Elaboración propia con base en Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

Como se evidencia en los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes presentaron avances significativos en todos los objetivos de aprendizaje e indicadores de logro seleccionados y reforzados durante la aplicación de la propuesta pedagógica diseñada con la integración de la teoría de la experiencia del aprendizaje significativo.

Se observa en los estudiantes intervenidos el fortalecimiento de la comprensión lectora, la adquisición de conocimiento sobre la intención comunicativa y en general sobre los diferentes elementos que intervienen en el contexto de los textos presentados.

Tabla 5. Instrumento de tabulación para evaluación final - Dimensión Escritora.

Título de la investigación La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.2 Prueba diagnóstico parte 2 Grado: 6° Área: Lenguaje				
Dimensión 2: Escritura (DE)				
Código	Categoría	Indicador a observar	Logro Sí/No	Descripción detallada: Observación Sí, Observación No otras observaciones
DE-(nA-cohloc)- Dimensión Escritura Nivel A: coherencia y cohesión local:				

DE- nA-cohloc-I1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.				
DE- nA-cohloc-I1.2		Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.	E1 Sí E2 Sí E3 Sí E4 Sí E5 Sí E6 Sí E7 Sí E8 Sí E9 Sí E10 Sí E11 Sí E12 Sí E13 SI E14 No E15 SI E16 Sí E17 No E18 Sí E19 Sí E20 Sí	Observación Sí: E1 Sí: El estudiante logró desarrollar correctamente el ensayo solicitado, evidenciando que acudió a conceptos y conocimientos previos sobre el tema para abordarlo desde su propio punto de vista. E2 Sí: Se destaca que el estudiante presenta buena coherencia entre las ideas planteadas, mostrando sus conocimientos y su postura frente al tema. E3 Sí: El estudiante redacta el ensayo de acuerdo al tema planteado, con buena ortografía. E4 Sí: El estudiante evidencia conocimiento sobre el tema propuesto, planteando un ensayo crítico manteniendo coherencia y cohesión durante todo el escrito. E5 Sí: El estudiante atiende el sentido comunicativo del ensayo, ofreciendo un texto completo con conceptos clave y muy analítico. E6 Sí: El estudiante logra mantener un hilo conductor durante la redacción del ensayo, manteniendo siempre el contexto, usa conectores adecuadamente.

				E7 Sí: Se destaca que el estudiante presenta buena coherencia entre las ideas planteadas, mostrando sus conocimientos y su postura frente al tema. E8 Sí: El estudiante redacta el ensayo de acuerdo al tema planteado, con buena ortografía. E9 Sí: El estudiante evidencia conocimiento sobre el tema propuesto, planteando un ensayo crítico manteniendo coherencia y cohesión durante todo el escrito. E10 Sí: Se destaca que el estudiante presenta buena coherencia entre las ideas planteadas, mostrando sus conocimientos y su postura frente al tema. E11 Sí: El estudiante atiende el sentido comunicativo del ensayo, ofreciendo un texto completo con conceptos clave y muy analítico. E12 Sí: El estudiante redacta el ensayo de acuerdo al tema planteado, con buena ortografía. E13 SI: El estudiante evidencia correcta utilización de concordancias gramaticales, así como, buena coherencia en el discurso. E15 SI: El estudiante logra escribir adecuadamente, atendiendo el contexto temático solicitado, evidenciando apropiación conceptual del tema.

				E16 Sí: El estudiante atiende el sentido comunicativo del ensayo, ofreciendo un texto completo con conceptos clave y muy analítico. E18 Sí: El estudiante redacta el ensayo de acuerdo al tema planteado, con buena ortografía. E19 Sí: El estudiante evidencia conocimiento sobre el tema propuesto, planteando un ensayo crítico manteniendo coherencia y cohesión durante todo el escrito. E20 Si: El estudiante atiende el sentido comunicativo del ensayo, ofreciendo un texto completo con conceptos clave y muy analítico. Observación No: E14 No: El estudiante evidencia dificultad para escribir coherentemente, no relaciona ideas y las deja inconclusas en algunas ocasiones. E17 No: El estudiante no mantiene la temática planteada, no utiliza conectores ni atiende a la intención comunicativa.

Fuente: Elaboración propia con base en Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

Como se observa en la tabla anterior, la dimensión lectora fue fortalecida y acogida por la mayoría de los estudiantes, quienes en un 90% aproximadamente lograron desarrollar habilidades y competencias de comprensión lectora desde lo literal, inferencial y crítico, estableciendo capacidad para identificar elementos literarios presentados en los textos, así como, la habilidad de espacializar el contenido leído, inferir la intención comunicativa entre otros requerimientos importantes a tener en cuenta para una correcta lectura.

Con los anteriores resultados y evidenciando el fortalecimiento de los diferentes ítems evaluados es posible decir que la integración de la teoría en la intervención con la propuesta pedagógica fue satisfactoria, alcanzando resultados muy positivos y benéficos para toda la comunidad educativa, ya que es posible continuar abordando esta teoría para paulatinamente mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el rendimiento académico de los estudiantes.

CAPÍTULO VI

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1. Análisis resultados prueba diagnóstica

Tabla 6. Instrumento de análisis para evaluación diagnóstica - Dimensión lectora.

Título de la investigación La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.1 Prueba diagnóstica parte 1 Grado sexto. Área: lenguaje				
Dimensión 1: Lectura (DL)				
Código	**Categoría**	**Indicador a observar**	**Logro Sí/No**	**Análisis de las Observaciones y hallazgos**
Dl-nl Dl- Nivel literal:				
DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:				
DL-nl-I1.1	Interpretación del texto literario en contexto:	Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos	Si: 6/20 30% No:	Observaciones relevantes Sí: 6/20 Solo 6 estudiantes identificaron correctamente los tres elementos

		acciones al interior de una obra literaria	14/20 70%	Observaciones relevantes No: 14/20 Problemas en identificar sentimientos de los personajes principalmente Confusión en determinar y diferenciar el personaje principal de los segundarios Falencias generales para determinar elementos literarios de un texto **Otras observaciones relevantes:** Priorizar este indicador en la propuesta. Se pretende seleccionar textos llamativos y motivantes para despertar el gusto por la lectura en los estudiantes, además de reforzar la habilidad para diferenciar los personajes e identificar los demás elementos literarios.
DL-ni- **Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:**				
DL-ni-I1. Infiere				
DL-ni-I1.1	DL-ni-I1 Infiere	Establece relaciones y asociaciones entre los significados**.**	Si: 7/20 35%	Observación Sí: 7/20

			No: 13/20 65%	Los estudiantes lograron interpretar el contexto de la lectura, identificando la acción que debía realizar en primera instancia. Observación No: 13/20 Los estudiantes no infirieron el contexto presentado, respondiendo de forma literal lo que se presentaba en el texto, sin relacionar los significados. (relación entre el concepto de media noche y las doce de la noche) Otras observaciones: En este ítem los estudiantes debían leer entre líneas para establecer ¿qué ero lo primero que debía hacer le muchacho para lograr entrar al castillo?, en el texto se daba la información “Pero debes pensar que el castillo sólo se abre cuando son las doce de la noche”. En este sentido, se evidencia la poca comprensión lectora del grupo en general**.**
DL-ni-I1.3	DL-ni-I1 Infiere	Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.	Si: 10/20 50%	Observación Sí: 10/20

			No: 10/20 50%	La mayoría de los estudiantes respondieron acertadamente o muy cercanos a la realidad del contexto, (entre la tarde y la noche) Observación No: 10/20 Otras observaciones: No se presenta este indicador como prioritario
DL-ni-I1.5	DL-ni-I1 Infiere	Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.	Si: 4/20 20% No: 16/20 80%	Observación Sí: 4/20 Los estudiantes respondieron acertadamente según las características brindadas por el texto. Observación No: 16/20 La espacialización del texto es un componente importante dentro de la comprensión inferencial, y en el diagnóstico se evidencia que los estudiantes no cohesionan los diferentes elementos que brinda el texto para dar una respuesta correcta, se rigen bajo una lectura literal principalmente.

				Otras observaciones: Se considera importante para reforzar en la propuesta
DL- nci **Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:**				
DL-nci-I1 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.				
DL-nci-I1.1	DL-nci-I1 Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.	Si: 8/20 40% No: 12/20 60%	Observación Sí: 8/20 Observación No: 12/20 Se evidencia confusión entre los diferentes tipos de textos y sus respectivas características. Los estudiantes confunden principalmente los textos descriptivos con los informativos Otras observaciones: Indicador a reforzar en la propuesta

Fuente: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

Tabla 7. Instrumento de análisis para evaluación diagnóstica- Dimensión Escritura.

Título de la investigación La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.2 Prueba diagnóstico parte 2 Grado: 6°___Área: Lenguaje__				
Dimensión 2: Escritura (DE)				
Código	Categoría	Indicador a observar	Logro Sí/No	Análisis de las Observaciones y hallazgos
Dimensión Escritura **Nivel A: coherencia y cohesión local:** **DE-(nA-cohloc)**				
DE- nA-cohloc-I1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.				
DE- nA-cohloc-I1.1	DE- nA-cohloc-I1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios,	Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y	Si: 4/20 20% No: 16/20 80%	Observación Sí: 4/20 Los estudiantes lograron escribir lo solicitado, recurriendo a la información suministrada en el texto fuente. Observación No: 16/20

	al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.	el propósito comunicativo.		Se observan serias falencias en la mayoría de los estudiantes frente a este indicador. Se observa dificultad para comprender el mensaje del texto fuente y transmitirlo con sus propias palabras Existen elevado porcentaje de estudiantes con faltas ortográficas La dimensión escritora debe ser tenida en cuenta a reforzar con la propuesta y en espacial este logro Otras observaciones: Indicador a fortalecer con la propuesta
DL-nci-I1.3	DE- nA-cohloc-I1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a	Concordancias gramaticales entre los elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos	Si: 15/20 75% No: 5/20 25%	Observación Sí: 15/20 Los estudiantes lograron escribir el texto solicitado manteniendo concordancias gramaticales. Observación No: 5/20 Algunos estudiantes no lograron alcanzar el logro propuesto, sin embargo, se destaca que los errores no fueron en todo el texto.

	los propósitos comunicativos.			Otras observaciones: El indicador no es determinante para la propuesta, la mayoría de los estudiantes atienden la concordación de género y número durante la redacción
Observaciones generales de la aplicación: Se destaca que dentro de los indicadores evaluados en el diagnóstico son 5 los que presentan mayor porcentaje de falencias: • Definición de elementos literarios, relación de significados, relaciones de espacialización e intención comunicativa Por lo que se presentan como indicadores prioritarios a reforzar, los cuales además serán incluidos tanto en la propuesta pedagógica como en la evaluación final con el fin de comprar los resultados obtenidos.				

Fuente: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.

6.2. Análisis resultados prueba final

Tabla 8. Instrumento de análisis para evaluación final - Dimensión lectora.

Título de la investigación: La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020
Instrumento 1.1 Prueba diagnóstica parte 1 Grado sexto. Área: lenguaje
Dimensión 1: Lectura (DL)

Código	Categoría	Indicador a observar	Logro Sí/No	Sistematización de las Observaciones según tipo de observación/ fecha/anexo
Dl-nl Dl- Nivel literal:				
DL- nl-I1. Interpretación del texto literario en contexto:				
DL-nl-I1.1		Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria	Si: 16/20 80% No: 4/20 20%	**Observación Sí:** 16/20 Los estudiantes lograron identificar y definir los elementos literarios solicitados, evidenciándose un avance significativo con respecto a la prueba inicial. Se destaca que el texto seleccionado para la prueba final, presentaba mayor complejidad que el texto propuesta en la evaluación diagnóstica, hecho que ratifica el desarrollo de la habilidad de identificación y la aprobación del presente indicador. **Observación No:** 4/20 4 estudiantes presentaron inconvenientes para dar las respuestas solicitadas, sin embargo, se enfatiza en que es una cantidad menor con respecto a los resultados de la evaluación diagnostica y que a su vez, los estudiantes dieron respuestas cercanas a la realidad, es decir las falencias halladas fueron menores que al inicio de la investigación.
DL-ni- **Dimensión Lectura. Categoría nivel inferencial:**				

DL-ni-I1. Infiere				
DL-ni-I1.1		Establece relaciones y asociaciones entre los significados**.**	Si: 18/20 90% No: 2/20 10%	Observación Sí: Con respecto al indicador de relación y asociación de significados, se evidencia el avance de los estudiantes quienes lograron interpretar y dar significado a una frase completa. Así mismo, destacándose que este indicador es de gran importancia dentro de la comprensión nivel inferencial y el cual en la prueba diagnóstica presento resultados muy desalentadores. Observación No: Solo 2 estudiantes no lograron comprender correctamente la frase propuesta, sin embargo, se resalta que las posibles respuestas ofrecidas en la prueba eran muy similares entre sí, porque el estudiante debía ser muy meticuloso en la lectura e interpretación de cada una, por lo que se evidencia un avance muy positivo en este indicador.
DL-ni-I1.5		Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.	Si: 17/20 85% No: 3/20 15%	**Observación Sí:** 17 Estudiantes lograron interpretar el contexto y el entorno geográfico que se mencionaba en el texto, en este caso se hacía una comparación entre la ciudad y el bosque natural, por lo que había cabida para confusiones con la respuesta; sin embargo, se resalta un alto porcentaje de estudiantes que lograron interpretar correctamente el texto,

				destacándose a su vez que fue uno de los indicadores menos favorecidos en la realización de la evaluación diagnóstica. **Observación No:** Solo 3 estudiantes presentaron respuestas erróneas, por lo cual se destaca compromiso para seguir interviniendo a estos estudiantes hasta alcanzar el desarrollo del presente indicador. Otras observaciones:
DL- nci Dimensión Lectura. Categoría nivel crítico- intertextual:				
DL-nci-I2. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.				
DL-nci-I2.1		Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.	Si: 17/20 85% No: 3/20 15%	Observación Sí: Se evidencia un avance significativo frente al desarrollo de este indicador, arrojando resultados positivos y evidenciándose la importancia de la aplicación de la propuesta en la cual se incluía actividad de refuerzo del mismo**.** Adicionalmente, se evidencia claridad en las características de los diferentes tipos de texto. Observación No: Tres estudiantes no lograron identificar el tipo de texto y su intención comunicativa, pero manifestando que la respuesta dada no era tan alejada de la correcta, se evidencia un alto grado de mejoramiento frente

				a este indicador, donde, además, en la propuesta pedagógica aplicada se enseñaron diferentes tipos de texto, abarcando los más importantes. Otras observaciones:

Fuente: Elaboración propia, con base en Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

Tabla 9. Instrumento de análisis para evaluación final- Dimensión Escritura.

Título de la investigación La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. propuesta por: Teresa Baldión en marzo de 2020				
Instrumento 1.2 Prueba diagnóstico parte 2 Grado: 6° Área: Lenguaje				
Dimensión 2: Escritura (DE)				
Código	Categoría	Indicador a observar	Logro Sí/No	Descripción detallada:
DE-(nA-cohloc)- Dimensión Escritura Nivel A: coherencia y cohesión local:				
DE- nA-cohloc-I1 **Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.**				

DE- nA-cohloc-I1.2		Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.	Si: 18/20 90% No: 2/20 10%	Observación Sí: En el indicador de la dimensión escritora se desataca un avance importante, evidenciándose un mejoramiento significativo en la dimensión en general. Los ensayos entregados por los estudiantes mostraron habilidades desarrolladas para mantener la temática y el contexto, así como la intención comunicativa del texto solicitado y el sentido global entre ideas. Aunado a ello, se evidencio mejoramiento en ortografía y uso de conectores. Observación No: Sólo 2 estudiantes presentaron dificultad para desarrollar este indicador, resaltando que tuvieron un avance en comparación con la evaluación diagnóstica, donde muchos de ellos no escribieron más de tres frases con coherencia y cohesión, destacando además que aunque el logro no se cumplió con lo estipulado en la pregunta, hubo mejoría en ortografía, signos de puntuación y concordancia gramatical.

Fuente: Elaboración propia con base en Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.

6.3. Triangulación de resultados

Análisis de contrastación de resultados y triangulación (Parte 1) respecto a la aplicación de la propuesta y el análisis de la efectividad de la teoría/modelo aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta. Se tomaron los indicadores que coincidieron en la prueba diagnóstica y en la prueba final y se articula con lo observado en las actividades puntuales durante la aplicación de la propuesta.

Tabla 10. Triangulación de resultados 1 parte 1.

Título de la investigación: La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. **propuesta por**: Teresa Baldión en marzo de 2020							
Instrumento 8.1 Análisis de contrastación y triangulación de instrumentos (Parte 1): 3.1, 7.1 y 4.1							
Propuesta de intervención didáctica según modelo/teoría: Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein Grado: Sexto Área: Lenguaje Grupo:							
Participante E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10…E20							
Dimensión 1: Lectura (DL)							
Código	**Categoría**	**Indicador a observar**	**Logro Prueba diagnóstica sí**	**Logro Prueba final: Si**	**Descripción general de hallazgos en prueba diagnóstica**	**Descripción general de hallazgos en prueba final**	**Descripción de hallazgos en la aplicación de la propuesta**
DL-nl-I1.1	Interpretación del texto literario en contexto:	Define elementos literarios tales como	6/20 30%	16/20 80%	Solo 6 estudiantes identificaron correctamente los tres elementos	Los estudiantes lograron identificar y definir los elementos literarios	17 de 20 estudiantes logran el indicador.

		personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria			Problemas en identificar sentimientos de los personajes principalmente Confusión en determinar y diferenciar el personaje principal de los segundarios Falencias generales para determinar elementos literarios de un texto	solicitados, evidenciándose un avance significativo con respecto a la prueba inicial. Se destaca que el texto seleccionado para la prueba final, presentaba mayor complejidad que el texto propuesta en la evaluación diagnóstica, hecho que ratifica el desarrollo de la habilidad de identificación y la aprobación del presente indicador.	30-03-2020. Actividad 1: Lectura El Principito. la actividad 1 lectura El Principito. Se utilizó un taller escrito, con dibujos alusivos al tema y orientaciones claras para su desarrollo. Se buscó que los estudiantes identificaran elementos de la narración en una obra literaria específica. EAM: CMR1: 2. Explorar sistemáticamente; 4. Orientarse espacialmente; 5. Orientarse temporalmente, conducta sumativa. CMR2: 3. La mediación de significados. CMR3: 2. Preguntas que

							requieren precisión y exactitud. Se seleccionó solamente un capítulo (2) de El Principito para que el estudiante lea el primer capítulo de forma contextualizadora y lúdica; y, el segundo como modo de acercarse analíticamente al texto. Las preguntas son sencillas y corresponde al nivel de madurez psicolingüística de un sexto grado. La calidad de la obra es indudable por el contenido y la gran importancia de la misma en la literatura universal. La obra permite descubrir elementos narrativos útiles para su reconocimiento en otras obras literarias y tiene

							potencial para una lectura inferencial por el tipo de contenidos que maneja.

Valoración de la efectividad de la teoría/modelo aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta con base en la triangulación de resultados de instrumentos:

Efectividad de CMR1- Funciones cognitivas: Las funciones cognitivas a reforzar con este indicador fueron: Explorar sistemáticamente, Orientarse espacialmente, Orientarse temporalmente y conducta sumativa,
Efectividad de CMR2 - Mediación: La mediación de significados.
Efectividad de CMR3- preguntas mediadoras: Preguntas que requieren precisión y exactitud.
Categorías didácticas utilizadas: CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar), CD11: Mediación textual, lectora y escritora
En este sentido, el primer indicador de logro a reforzar con la aplicación de la propuesta pedagógica fue la definición de elementos literarios como los personajes principales, segundarios y los sentimientos expresados por estos, para lo cuales se utilizaron las categorías propuestas en la teoría de Feuerstein, mencionando la importancia de elementos como la ejercitación de operaciones mentales, la cual se vio desarrollada a partir del proceso de identificación. En este indicador se tuvo en cuenta que las preguntas diseñadas en las evaluaciones fueran preguntas encaminadas a reforzar la precisión y exactitud de respuesta, así como también, se medió en el significado entendido este la mediación sobre la importancia de los sentimientos, identificando o validando sentimientos y razones propios para la interacción, en este caso uno de los elementos literarios solicitados era el del sentimiento de os personajes con el fin de que llevar la atención de los estudiantes hacia ese punto específicamente y que desde allí se lograra reforzar dichos valores y sentimientos.

Resultados generales:
Como se puede observar, los resultados de la evaluación diagnóstica fueron poco satisfactorios, por lo que se da prioridad a este indicador para ser fortalecido con la propuesta pedagógica, obteniendo como resultado una eficiencia del 80% a partir de las

actividades desarrolladas, mencionándose que el indicador se fortaleció con una actividad específica seleccionando el texto "El principito" con el cual además de reforzar el indicador se promovió la motivación de los estudiantes por la lectura. **Juicios de valor (JV):** Se destaca la importancia de la integración de la teoría, ya que a través de ella se logró fortalecer dicho indicador mediante las diferentes categorías propuestas. Resaltando la importancia no sólo de los estímulos, el organismo y la respuesta, sino de la mediación realizada por parte del docente investigador.							
DL-ni-I1.1	DL-ni-I1. 1 infiere	Establece relaciones y asociaciones entre los significados. **Se relaciona con el indicador trabajado en la propuesta: DLnl-I1.2 Reconoce elementos como el ritmo y la rima**	Si: 7/20 35%	Si: 18/20 90%	Los estudiantes no infirieron el contexto presentado, respondiendo de forma literal lo que se presentaba en el texto, sin relacionar los significados. (relación entre el concepto de media noche y las doce de la noche)	Con respecto al indicador de relación y asociación de significados, se evidencia el avance de los estudiantes quienes lograron interpretar y dar significado a una frase completa. Así mismo, destacándose que este indicador es de gran importancia dentro de la comprensión nivel inferencial y el cual en la prueba diagnóstica presentó resultados muy desalentadores.	16 de 20 estudiantes logran el indicador. I2.1 06-04-2020. Actividad 2: Declamación poética. Selección de un texto poético a gusto del estudiante. Se buscó que los estudiantes identificaran que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos EAM: CMR1: CMTR1: Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario, Discriminar información CMTR2: Mediación sobre la

							individualización y diferenciación psicológica. CMTR3. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad. El estudiante debía seleccionar a gusto el texto poético, la complejidad de la actividad se basó en que debían aprenderse el texto, interpretarlo, identificar el sentimiento y declamarlo correctamente, expresando dicho sentimiento. La actividad permite descubrir elementos útiles para el reconocimiento de sentimientos en otras obras literarias.
Valoración de la efectividad de la teoría/modelo aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta con base en la triangulación de resultados de instrumentos:							

Efectividad de CMR1: Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario
Efectividad de CMR2: La mediación de significados.
Efectividad de CMR3: Preguntas que requieren precisión y exactitud.
Categorías didácticas utilizadas: CD3: Actividades puntuales, CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos; CD9: Mediación cognitiva
Para el fortalecimiento del presente indicador se tuvieron en cuenta las anteriores categorías, dentro de las cuales se resaltan la importancia de la adquisición de nuevo vocabulario y la selección y diseño del material académico, resaltándose que este último constituyó un elemento importante, ya que cada actividad se diseñó teniendo en cuenta los requerimientos didácticos de los estudiantes, resaltándose que las guías y talleres fueron motivadores, dinámicos y coloridos con el fin de despertar en los estudiantes creatividad e interés por el aprendizaje, así mismo, se destaca que los textos seleccionados para cada actividad fueron textos significativos y con temáticas encaminadas a darle al estudiante herramientas para desarrollar funciones cognitivas teniendo en cuenta a su vez, la condición de confinamiento y el entorno en el que estuvieron los estudiantes durante la aplicación de las actividades. En este sentido, la mediación se basó en crearle al estudiante un tema problema que lo llevara a seleccionar información que necesitaba en el momento y posteriormente a generar esquemas mentales enriquecidos y duraderos, es decir, un aprendizaje significativo.

Resultados generales:
En consecuencia, comparando la evaluación diagnóstica y la final, se pudo observar el avance frente a este indicador, en el cual 90% de los estudiantes lograron apropiar y desarrollar la habilidad para establecer relaciones y asociaciones entre los significados dispuestos en el texto.

Juicios de valor (JV):
Se resalta que la integración de la teoría propuesta permitió abordar el logro desde la mediación de significado, enfatizando en que en esta oportunidad la interacción docente- estudiante se realizó a través de las herramientas TIC, donde el docente permaneció activo realizando intervenciones, llamadas, explicaciones y retroalimentaciones de cada actividad, pero dándole la oportunidad al estudiante de ser autónomo en la construcción de su conocimiento y permitiendo el desarrollo de habilidades no solo para el proceso de enseñanza- aprendizaje sino, de habilidades requeridas para la vida como las habilidades lingüísticas de escucha y lectura.

DL-ni-I1.3	DL-ni-I1 Infiere	Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.	10/20 50%		La mayoría de los estudiantes respondieron acertadamente o muy cercanos a la realidad del contexto, (entre la tarde y la noche) Se evidencia que los estudiantes logran entender el tiempo cronológico en el que se desenvuelven los hechos No se presenta este indicador como prioritario para fortalecer en la propuesta pedagógica, dándose el espacio para fortalecer otros indicadores.	No se incluyó este indicador dentro de las actividades a desarrollar con la propuesta, por lo tanto, tampoco se evalúa en la prueba final.	
DL-ni-I1.5	DL-ni-I1 Infiere	Construye relaciones de espacialización	4/20 20%	17/20 85%	La espacialización del texto es un componente	17 estudiantes lograron interpretar el contexto y el	11 de 20 estudiantes logran el indicador.

		en el ámbito textual.			importante dentro de la comprensión inferencial, y en el diagnóstico se evidencia que los estudiantes no cohesionan los diferentes elementos que brinda el texto para dar una respuesta correcta, se rigen bajo una lectura literal principalmente.	entorno geográfico que se mencionaba en el texto, en este caso se hacía una comparación entre la ciudad y el bosque natural, por lo que había cabida para confusiones con la respuesta, sin embargo se resalta un alto porcentaje de estudiantes que lograron interpretar correctamente el texto, destacándose a su vez que fue uno de los indicadores menos favorecidos en la realización de la evaluación diagnóstica.	11-05-2020 Actividad 7: Relaciones de espacialización. Taller escrito, con dibujos alusivos al tema y orientaciones claras para su desarrollo. Se buscó que los estudiantes identificaran elementos de la narración que permitieran identificar el espacio físico o geográfico descrito. EAM: CMTR1: Percibir claramente, Seleccionar información relevante, Desarrollar precisión, exactitud de respuesta CMTR2: Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica. CMTR3 Preguntas que requieren precisión y exactitud.

							Se seleccionó solamente un fragmento de "Relatos de un náufrago" para que el estudiante lea en forma contextualizadora y lúdica; Las preguntas son sencillas y corresponde al nivel de madurez psicolingüística de un sexto grado. La calidad de la obra es indudable por el contenido y la gran importancia de la misma en la literatura universal. la obra permite descubrir elementos narrativos útiles para el reconocimiento t construcción de relaciones de espacialización. Tiene potencial para una lectura inferencial por el

							tipo de contenidos que maneja.
Valoración de la efectividad de la teoría/modelo aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta con base en la triangulación de resultados de instrumentos: Efectividad de CMR1: Percibir claramente, Seleccionar información relevante, Desarrollar precisión, exactitud de respuesta Efectividad de CMR2: Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica Efectividad de CMR3: Preguntas que requieren precisión y exactitud. Categorías didácticas utilizadas**:** CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar y de funciones cognitivas; CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva. El indicador correspondiente a establecer relaciones de temporalización se fortaleció mediante el desarrollo de habilidades cognitivas como la percepción, la selección de información relevante enriqueciéndose a partir de actividades conducentes a realizar ejercitaciones mentales como la identificación, en este caso de un espacio físico. Resultados generales: En la comparación entre los resultados de la prueba diagnóstica y final se evidencia el desarrollo de capacidades cognitivas necesarias para la consecución del presente indicador, arrojando como resultados que debido a la aplicación de la propuesta y la integración de la teoría del EAM se logró adquirir la habilidad para construir la relación espacial descrita en un texto. **juicios de valor (JV):** En este sentido, la propuesta permitió enseñarles a los estudiantes a aprender o mediar para que lograran adquirir destrezas y habilidades que les permita ser autónomos y constructivistas a través de experiencias significativas, en este caso a través de la lectura de una importante obra, que enriqueció el componente creativo e imaginativo.							
DL-nci-I1.1	DL-nci-I1 Comprende diversos tipos de texto, a partir del	Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar,	8/20 40%	17/20 85%	Se evidencia confusión entre los diferentes tipos de textos y sus	Se evidencia un avance significativo frente al desarrollo de este indicador, arrojando resultados	16 de 20 estudiantes logran el indicador. 18-05-2020 Actividad 8: Intención comunicativa.

	análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.			respectivas características. Los estudiantes confunden principalmente los textos descriptivos con los informativos	positivos y evidenciándose la importancia de la aplicación de la propuesta en la cual se incluía actividad de refuerzo del mismo**.** Adicionalmente, se evidencia claridad en las características de los diferentes tipos de texto.	Taller escrito, con dibujos alusivos al tema y orientaciones claras para su desarrollo. Se buscó que los estudiantes identificaran la intención comunicativa de diferentes textos. EAM: CMTR1: Discriminar información, Clasificar cognitivamente. CMTR2: Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica. CMTR3: Preguntas que requieren precisión y exactitud. Se seleccionó 4 tipos de texto para que el estudiante identificara la intención comunicativa de cada uno. Las preguntas son sencillas y corresponde al nivel

							de madurez psicolingüística de un sexto grado. Los textos permiten descubrir las características de cada tipo de texto y desde allí identificar la correspondiente intención comunicativa.

Valoración de la efectividad de la teoría/modelo aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta con base en la triangulación de resultados de instrumentos:

Efectividad de CMR1: Discriminar información, Clasificar cognitivamente
Efectividad de CMR2: Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica.
Efectividad de CMR3: Preguntas que requieren precisión y exactitud.
Categorías didácticas utilizadas**:** CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar); CD11: Mediación textual, lectora y escritora.
El indicador correspondiente a la intención comunicativa de los diferentes tipos de texto, estuvo soportada con las categorías anteriormente descritas dentro de las que se pueden destacar el desarrollo de la función cognitiva de clasificación, en el sentido de que el estudiante debía discriminar los tipos de textos dependiendo de sus características. En cuanto la mediación sobre la individualización se tuvo en cuenta promover el desarrollo autónomo del estudiante permitiéndole conocer las características de cada texto e interpretando la información según su criterio lo que ayudo con el fortalecimiento de su personalidad, en el entendido que aprendió a desenvolverse y a dar solución a un problema desde sus capacidades y habilidades, destacándose por ejemplo, que muchos estudiantes tuvieron la iniciativa de llamar a pregunta y pedir asesoría para la clasificación de los textos según su intención comunicativa.
Resultados generales:

Con respecto a la evaluación diagnóstica este indicador tuvo un resultado de desarrollo importante obteniéndose que de los 20 estudiantes, 17 lograron contestar a la pregunta de forma correcta y evidenciándose en la aplicación de actividades gusto por la clasificación de los diferentes tipos de texto, lo que quiere decir que el método didáctico y los textos usados fueron de interés para los estudiantes facilitando el desarrollo de dicho indicador. **Juicios de valor (JV):** En consecuencia, se resalta que el propósito de la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado es desarrollar las funciones cognitivas que se encuentren deficientes, hecho que se realizó a partir de la evaluación diagnóstica con la cual se evalúo cuál de los indicadores de logro eran los que presentaban mayores falencias, esto con el fin de centrar al estudiante como parte activa del proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de alcanzar un pensamiento autónomo.

Fuente: Elaboración propia, con base en Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

Tabla 11. Triangulación de resultados 2 parte.

Título de la investigación: La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. **propuesta por**: Teresa Baldión en marzo de 2020							
Instrumento 8.1 Análisis de contrastación y triangulación de instrumentos (Parte 1): 3.1, 7.1 y 4.1							
Propuesta de intervención didáctica según modelo/teoría: Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein Grado: Sexto Área: Lenguaje Grupo:							
Participante E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10…E20							
Dimensión 1: Lectura (DL)							
Código	**Categoría**	**Indicador a observar**	**Logro Prueba diagnóstica Sí:**	**Logro Prueba final Sí:**	**Descripción general de hallazgos en prueba diagnóstica**	**Descripción general de hallazgos en prueba final**	**Descripción de hallazgos en la aplicación de la propuesta**
DE-nA-cohloc-I1.1	DE- nA-cohloc-I1 Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a	Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la	4/20 20%	18/20 90%	Se observan serias falencias en la mayoría de los estudiantes frente a este indicador. Se observa dificultad para comprender el mensaje del texto fuente y	En el indicador de la dimensión escritora se desataca un avance importante, evidenciándose un mejoramiento significativo en la dimensión en general. Los	17 de 20 estudiantes logran el indicador. 25-05-2020 Actividad 9: Escribe con sentido. Taller escrito, con dibujos alusivos al tema y orientaciones claras para su desarrollo. Se buscó que los estudiantes lograran consultar fuentes sobre

	los propósitos comunicativos.	temática y el propósito comunicativo.			transmitirlo con sus propias palabras Existen elevado porcentaje de estudiantes con faltas ortográficas La dimensión escritora debe ser tenida en cuenta a reforzar con la propuesta y en espacial este logro	ensayos entregados por los estudiantes mostraron habilidades desarrolladas para mantener la temática y el contexto, así como la intención comunicativa del texto solicitado y el sentido global entre ideas. Aunado a ello, se evidencio mejoramiento en ortografía y uso de conectores.	un tema para posteriormente redactar un ensayo nutrido con la información consultada. EAM: CMTR1: Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario, Organizar información varias fuentes, Comunicar explícitamente. CMTR2: La mediación de significados. CMTR3. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad. Las preguntas son sencillas y corresponde al nivel de madurez psicolingüística de un sexto grado. La calidad de la obra es indudable por el contenido y la gran importancia de la misma en la literatura universal.

							El estudiante debe investigar información referente al tema seleccionado y redactar el ensayo.
Valoración de la efectividad de la teoría/modelo aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta con base en la triangulación de resultados de instrumentos: Efectividad de CMR1: Desarrollar habilidad lingüística de entrada (escucha – lectura) vocabulario, Organizar información varias fuentes, Comunicar explícitamente Efectividad de CMR2: La mediación de significados. Efectividad de CMR3: Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad. Categorías didácticas utilizadas: CD6: Selección y uso de textos; CD11: Mediación textual, lectora y escritora; CD20: Mediación tecnológica En el único indicador reforzado de la dimensión de escritura fue el anterior, a tal respecto se destaca un avance significativo donde la mediación textual fue fundamental debido a que todos los indicadores reforzados durante la propuesta sirvieron como base para el desarrollo del mismo. En este sentido, se desarrolló habilidad lingüística y el vocabulario se amplió. Resultados generales: Se logró un avance importante donde el 90% de los estudiantes lograron adquirir la habilidad para redactar textos a partir de diferentes fuentes consultadas, manteniendo coherencia y cohesión entre sus frases e ideas, así como también, se evidencio mejoramiento en la ortografía. **Juicios de valor (JV):** En consecuencia, se destaca que la mediación es un elemento que permite dinamizar el proceso educativo con el fin de alcanzar nuevos aprendizajes, en este caso se evidencia el desarrollo cognitivo de los estudiantes a partir del desarrollo de las actividades diseñadas por el mediador para la propuesta pedagógica.							
DL-nci-I1.3	DE- nA-cohloc-I1 Produce	Concordancias gramaticales entre los	15/20 75%		Los estudiantes lograron escribir el texto solicita-	No se define este indicador como prioritario, por lo	

	diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.	elementos de la oración (género, número) al momento de escribir textos			do manteniendo concordancias gramaticales. El indicador no es determinante para la propuesta, la mayoría de los estudiantes atienden la concordación de género y número durante la redacción	tanto, no se incluyó dentro de las actividades de la propuesta pedagógica y tampoco dentro de la evaluación final. Dejando el espacio para desarrollar otro indicador.	

Fuente: Elaboración propia, con base en Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona

6.4. Discusión de resultados, Resultados y Conclusiones de la aplicación de la teoría

Contrastación de los resultados en relación con los antecedentes teóricos y metodológicos considerados en el marco referencial.

Tabla 12. Discusión de resultados

Título de la investigación: La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander. Propuesta por: Teresa Baldión en 2020
Instrumento 9 Discusión de resultados:
Antecedentes y fundamentación teórica de los estudios: Los resultados obtenidos en contrastación con los antecedentes abordados, han permitido una aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein, con mayor seguridad y dominio teórico. Al respecto, se resaltan las contribuciones a este trabajo. Cedillo (2010) en su investigación denominada "El Aprendizaje Mediado y las Operaciones Mentales de Comparación y Clasificación", se centra en si la mediación llevada a cabo por los profesores; promueve el desarrollo de operaciones mentales en el cuarto año de educación básica considerando la teoría de Reuven Feuerstein, evidenciándose que en la mayoría de las veces las actividades de clase presentan prácticas relacionadas con la escuela tradicional que no permiten el desarrollo de las operaciones mentales. Fue un aporte importante porque incidió en que, como docente, pensara más en cómo plantear actividades según la madurez psicolingüística de los estudiantes y no meramente como transmisora de conocimientos. Para Quiñónez & Tébar (2003) el perfil de un profesor mediador debe ser: organizar el aula; generar motivación e implicar a los estudiantes; desarrollar habilidades de pensamiento; enseñar a aprender y a pensar y forma personas autónomas, capaces de seguir aprendiendo toda la vida. Afirmando que es esta mediación es el instrumento de

cambio o modificabilidad en los estudiantes, realizando un aporte al desarrollo de funciones cognitivas y al aprendizaje.

Con base en él se optó por relacionar cada una de las funciones cognitivas con los indicadores y la generación de cada una de las actividades de la propuesta pedagógico-didáctica. Este aspecto favoreció la aplicación de la teoría de forma más clara y determinante.

Por su parte, Herrero & Martínez (2018) en su investigación encuentra que muchas veces los estudiantes no llegan a determinados estadios de la evolución del pensamiento, no tanto por falta de capacidad, sino, por falta de mediación y como consecuencia, las dificultades de aprendizaje se incrementan debido a la necesidad de ajuste entre las estructuras mentales y los contenidos que las requieren.

Este estudio permitió tomar conciencia sobre el papel de mediadora, aún más con la situación de virtualidad y de hacer llegar materiales académicos a los estudiantes para que resolvieran actividades autónomamente. Los recursos tecnológicos facilitaron explicaciones que las mediaciones no alcanzaban a cubrir. Poco a poco, fue mejorándose este aspecto para mediar aspectos como el optimismo, la capacidad y el reconocimiento por el avance en el trabajo autónomo cada vez de mejor calidad.

Otros trabajos significativos para la realización del presente estudio, tienen que ver con: Martínez (2017) en su investigación denominada “Interacciones en el aula, una mirada desde la Experiencia del Aprendizaje mediado, el análisis conversacional y la inclusión en contexto de alto índice de vulnerabilidad escolar” tuvo como metodología dar cuenta de manera exploratoria la relación que existe entre las Interacciones sociales de las aulas de clases en contextos de Alto Índice de Vulnerabilidad Escolar y los Criterios de EAM, con las Interacciones entre profesor -alumno, con la promoción de prácticas inclusivas en el aula.

Asimismo, los investigadores Castro & Herrera (2012) desarrollaron una investigación a través de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el uso de los elementos propios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC).

Por otra parte, el estudio realizado por (González & Galindo, 2011) utilizó la metodología cuasi- experimental en la cual, el primer grupo recibió solamente la

metodología ABP y el segundo, dicha metodología articulada con la EAM y en subgrupos de ocho estudiantes asistieron a 16 sesiones, encontrando mejores resultados en el grupo que integró el ABP con la EAM. Según la metodología y diversidad de aplicación seguida en los trabajos de Martínez (2017), Castro y Herrera (2012), y González y Galindo (2011), se optó por realizar un estudio de intervención acción con los estudiantes del grado sexto con base en la observación, la proposición, la intervención y la evaluación.
Los resultados obtenidos: En consecuencia, dentro de los resultados encontrados en las investigaciones mencionadas anteriormente, se destaca que la implementación de propuestas pedagógicas que integran aspectos de la teoría de EAM tienen en su mayoría resultados positivos, permitiendo a los docentes ser mediadores en las relaciones con el medio y el aprendizaje de sus estudiantes, así como también, logrando que los estudiantes se conviertan en parte activa dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El Ministerio de Educación en Colombia, ha propuesto una serie de Lineamientos, Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje en relación con las Mallas de Aprendizaje para cada una de las áreas, con la finalidad de brindar al docente caminos de formación en términos de calidad, pertinencia, coherencia, integralidad, significación y efectividad; no obstante, el logro en el aprendizaje evidenciado por los estudiantes, aún deja mucho por desear. Razón por la que es necesaria la capacitación de los docentes en términos de reconocimiento de la normativa, del contexto de actuación, de la toma de conciencia del docente como mediador, administrador del saber, comunicador eficaz, dinamizador del proceso de enseñar y de aprender y del evaluar en un ámbito educativo que exige el conocimiento y competencias evidenciados. Respecto al aprendizaje memorístico, receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo, el aprendizaje mediado presenta enormes ventajas. Con el estudio realizado, el haber retomado la teoría del EAM de Feuerstein, permitió reflexionar sobre el cómo aprenden los estudiantes y el cómo debe mediar uno como docente. En los resultados encontrados durante la realización del presente proceso investigativo, se evidencia la importancia de la mediación, es decir, de la selección, proposición, organización y distribución de

contenidos, procesos y herramientas, con el fin de que los estudiantes reciban lo que es útil de acuerdo con sus necesidades. Tomar unos indicadores puntuales en relación con las categorías del campo de estudio, con categorías de la teoría EAM y con categorías pedagógico- didácticas contribuyó a saber exactamente en qué tienen aciertos y/o dificultades los estudiantes y el pensar como docente cómo resolver o mejorar la situación de ellos respecto a dichas metas de aprendizaje. Aspecto muy importante en el quehacer docente porque si no se sabe exactamente en donde hay fallos en el estudiante, muy difícilmente pueden plantearse soluciones y el cómo trascender a formas de evaluación más elaboradas, coherentes con el modo como se está evaluando en las pruebas Saber. Otro aspecto importante que se resalta en los resultados es que hubo la necesidad de relacionar lo educativo (las categorías según competencia lectora y escritora y los indicadores de grado sexto), lo pedagógico-didáctico, lo teórico y lo propositivo por parte del docente, hecho que permite dinamizar el hacer en el ambiente de aprendizaje, sin importar si se trata de lo presencial, la virtualidad o el trabajo guiado a través de talleres.

Respecto a criterios pedagógico-didácticos como la calidad, la pertinencia, la coherencia, la integralidad, la significación y la efectividad en el estudio realizado, se atendió a indicadores de desempeño según lo propuesto por el Ministerio de Educación, de tal forma que se respetara la calidad, la pertinencia, la coherencia y la integralidad que este organismo busca en la formación educativa. La significación, fue en criterio esencial para la selección de textos, la proposición de actividades y la aplicación de la teoría EAM; por su parte, la efectividad se ve evidenciada en los desempeños de los estudiantes durante la aplicación de la propuesta y la contrastación del diagnóstico respecto a la prueba final.

Es importante aclarar que, durante la aplicación de la propuesta, emergen otras categorías en relación con el rol del docente que ratifican la efectividad de la misma. El docente en este quehacer, asume el rol de investigador y de mediador. Por consiguiente, su rol se fortalece en cuanto hace uso de la observación, el registro, la tabulación y el análisis, el diseño, aplicación y evaluación de propuesta, la triangulación, la emisión, análisis y discusión de resultados y el planteamiento de conclusiones. En el rol de mediador, el docente es más consciente de lo que piensa, lo que dice y lo que hace en relación con la

contextualización, la pregunta, el diseño de actividades y la evaluación que garantice el proceso formativo.

Logro de los objetivos:

El objetivo general de la presente investigación fue "Analizar la influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander", objetivo que fue cumplido a cabalidad; ya que, según el procedimiento realizado, se pudo evidenciar en la contratación de la prueba diagnóstica, la prueba final y la aplicación de la propuesta, un cambio significativo en el modo como los estudiantes evidenciaron un mejor desempeño según los indicadores de logro intervenidos. Hecho que se corrobora con el acercamiento al conocimiento de forma más consciente y autónoma, más colaborativa con el docente y significativa, en la medida en que los aprendizajes pueden ser retenidos y evocados posteriormente ya que forman parte de su experiencia de aprendizaje y de su estructuración cognitiva.

Se logró identificar y describir el rol del educador frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la aplicación de la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein, evidente en la reflexión como fundamentación pedagógico-didáctica, explícita en el marco teórico. Hubo categorías emergentes como el docente investigador y el docente mediador.

Se diagnosticó el nivel lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón, aspecto que permitió generar una propuesta pedagógico-didáctica que permitiera aplicar la teoría EAM y, posteriormente, realizar una prueba final para medir la efectividad de la teoría abordada a través de la propuesta.

Finalmente, se evaluó el impacto generado por la aplicación de la propuesta pedagógica con la integración de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón, en términos de actores, contenidos curriculares, metodología, evaluación, indicadores de logro, materiales académicos con selección de

textos y proposición de actividades, y mediación de las mismas. Aspectos que evidencian una influencia positiva de la aplicación de la teoría EAM respecto al desarrollo formativo de la lectura y la escritura en estudiantes de sexto grado del del Centro Educativo Rural El Tropezón del municipio de La Esperanza, Norte de Santander.
Conclusiones a las que se llegó después de aplicada la teoría/modelo a través de la propuesta pedagógico-didáctica: Según los antecedentes abordados, se reconoce que la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado tiene implicaciones positivas sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, en este caso, sobre el fortalecimiento de competencias y habilidades lectoras y escritoras, ha logrado evidenciarse el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de la mediación realizada por el docente, destacándose elementos en doble vía docente-estudiante, como la selección o diseño de material idóneo y motivador, promoviendo el aprendizaje significativo de los estudiantes, así como, el desarrollo de pensamiento crítico y asegurando la adaptabilidad del sujeto al entorno de forma dinámica. En este caso es importante recordar que las actividades de la propuesta fueron aplicadas en las casas de los estudiantes debido a los sucesos de confinamiento debidos al virus Covid-19, es decir, realizadas bajo parámetros de clases no presenciales, en este sentido, se destaca la importancia que tuvo la presente propuesta frente al acondicionamiento contextual al que se vio enfrentada toda la comunidad educativa y principalmente los estudiantes. Dicha propuesta, permitió mantener a los estudiantes motivados e interesados hacia su proceso de aprendizaje, otorgándoles actividades dinámicas con temas de interés y permitiéndoles autonomía en la realización de las actividades, manteniendo un dialogo permanente con retroalimentaciones diarias. En consecuencia, la teoría seleccionada desarrolló y fortaleció competencias lectoras y escritoras, cuyos resultados fueron evidenciables a partir de los resultados de la evaluación final, resaltándose la importancia de definir las categorías didácticas a utilizar en el diseño de cada actividad, dentro de las que se resaltan la ejercitación de operaciones

mentales, la selección de actividades puntuales, la selección de textos, la mediación investigativa, entre otros aspectos.

Por otra parte, se resalta la categorización realizada por Feuerstein para el desarrollo de la teoría y su respectiva aplicación, la cual fue fundamental para la organización de la propuesta pedagógica y la selección y proposición adecuada del material didáctico. Dentro de dicha categorización son importantes las funciones cognitivas (que se deben tener claras antes de diseñar cualquier tipo de propuesta con el fin de tener objetivos clave en cada actividad a realizar), dentro de estas funciones se destaca que los estudiantes a partir de la aplicación de la propuesta desarrollaron principalmente la capacidad para orientarse espacialmente, para discriminar información relevante, desarrollaron habilidades lingüísticas y mejoraron su vocabulario, además de aprender a comunicarse explícitamente y precisión y exactitud de respuestas, entre otras.

En cuanto a la mediación realizada por la docente investigadora también estuvo fundamentada en la categorización propuesta por Feuerstein (1993) destacándose aspectos como la mediación de significados, mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas y la mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica principalmente.

Así mismo, dentro de las preguntas mediadoras propuestas también por Feuerstein (1993) se destacan principalmente aquellas dirigidas al proceso, las que requieren precisión y exactitud y las que llevan al razonamiento, siendo las más usadas durante el desarrollo de la propuesta.

Finalmente, es importante destacar los parámetros de análisis propuestos por Feuerstein (1993), los cuales permitieron realizar una correcta observación de los resultados evidenciados en los respectivos diarios de campo. Sin duda alguna, es una de las teorías aplicables pedagógica y didácticamente más robustas, completas y requeridas para el tipo de aprendizajes que deben dinamizarse en la actualidad.

Fuente: Elaboración propia con base en Vanegas, D. (2020).

CAPÍTULO VII

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo general de la presente investigación estuvo encaminado hacia el análisis de la influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón, para ello, se dio inicio con la identificación y descripción del rol del educador frente a los procesos de enseñanza- aprendizaje, en el que se logró establecer que el educador debe ser mediador entre los estímulos percibidos en el medio y el estudiante, organizándolos, seleccionándolos, comprendiéndolos y garantizando que estos lleguen de la mejor forma al educando, para de esta forma asegurar un aprendizaje significativo, centrando en el estudiante como parte activa dentro del proceso.

Así mismo, con el fin de realizar el análisis de la influencia de dicha teoría sobre la competencia lectora y escritora, se tomó como punto de partida el diagnóstico del nivel de estos componentes en 20 estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón, por medio de una evaluación diagnóstica, la cual permitió dar cuenta del bajo rendimiento y de las falencias que presentaban los estudiantes frente a indicadores y objetivos de aprendizaje propuestos por El Ministerio de Educación Nacional para sexto grado, entre los cuales se pueden destacar, la comprensión lectora desde los tres niveles (literal, inferencial y crítico intertextual) así como, la coherencia y cohesión local desde la dimensión escritora.

Esta evaluación diagnóstica permitió evidenciar falencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes frente a la asignatura de lenguaje, lo que suscitó el problema de investigación, motivo por el cual se dio paso a la creación de un ambiente de aprendizaje que facilitara el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes a través de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein.

Para ello, se diseñaron actividades didácticas según cada indicador de logro a reforzar, las cuales fueron desarrolladas de forma virtual por los estudiantes desde sus hogares con la compañía permanente del docente investigador, resaltando que las actividades fueron plasmadas en guías físicas enviadas hasta las casas de cada educando, guías con textos seleccionados previamente y

con actividades dinámicas y motivadoras que permitieran no solo el mejoramiento del indicador a intervenir, sino el desarrollo de la competencia actitudinal a partir de la medicación realizada por la docente con base en los postulados teóricos de la Experiencia del Aprendizaje Mediado, y teniendo en cuenta las diferentes categorías de análisis propuestas por el autor, como lo son las funciones cognitivas, la mediación del docente y las preguntas mediadoras.

A partir de los hallazgos encontrados y registrados en los diarios de campo se evidenció que la mediación realizada por el docente es fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje promoviendo en el estudiante el trabajo autónomo e investigativo, enseñándole a aprender y a afrontar nuevas situaciones, promoviendo el aprendizaje significativo con el fin de que el estudiante logre poner en práctica lo aprendido en diferentes momentos o contextos.

Finalmente, se evaluó el impacto generado por la aplicación de la propuesta pedagógica con la integración de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Rural El Tropezón, obteniéndose resultados positivos, lográndose fortalecer y afianzar diferentes indicadores de logro dentro de las dimensiones lectoras y escritoras, evidenciándose un mejoramiento positivo en la mayoría de los estudiantes con respecto a los resultados de la evaluación diagnóstica en la que un aproximado de 80% de estudiantes presentaban dificultades y que posteriormente, dichos resultados fueron balanceados, obteniéndose en la prueba final que la mayoría de indicadores tuvo una eficiencia de más del 80%. Respecto al rol del docente, hubo categorías emergentes como el docente investigador y el docente mediador.

Es así como se demuestra la influencia de la mediación realizada a través de la integración de la teoría de la Experiencia del aprendizaje mediado, donde el docente investigador logró diseñar y aplicar una prepuesta encaminada a desarrollar en los estudiantes habilidades, capacidades y funciones cognitivas a partir del uso de recursos didácticos, de la aplicación de estrategias mediadoras y de la intervención a través de recursos tanto físicos como recursos TIC, debido a la modalidad que se tuvo que aplicar por consecuencia de la situación de confinamiento.

En este sentido, se resalta que la presente propuesta también puede ser aplicada bajo la modalidad virtual, ya que cada recurso o guía fue diseñada para tal fin, permitiendo el acompañamiento,

seguimiento y retroalimentación de cada una, garantizando la correcta aplicación y la consecución de objetivos de aprendizaje específicos.

Por su parte, las recomendaciones que se realizan desde la intervención realizada se fundamentan en la necesidad de ampliar el tiempo de aplicación, es decir, se propone integrar permanentemente la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado dentro de las estrategias a utilizar en clase no solo de lenguaje sino, de cualquiera otra área del conocimiento. Así mismo, se suscitó la necesidad de diseñar recursos educativos consecuentes a la necesidad del grupo, por lo que se recomienda para futuras investigaciones, diagnosticar previamente las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales del grupo a investigar para desde allí, proponer los recursos adecuados y los indicadores a implementar y reforzar respectivamente.

8. BIBLIOGRAFÍA

Arrien, E., Ubieta, E., & Ugarriza, J. (2012). *La evaluación inicial en las aulas de aprendizaje de tareas.* Vitoria: Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco.

Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2011). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. *Metas Educativas*. Obtenido de http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf

Castro, A., & Herrera, J. (2012). *Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de la modificabilidad estructural cognitiva en los niveles de ansiedad que interfieren en la producción oral en inglés de los estudiantes del ciclo II.* Bogotá: Universidad Libre. Obtenido de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8129/Proyecto%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cedillo, I. (2010). *El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación.* Cuenca: Universidad de Cuenca. Obtenido de http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3296

Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Obtenido de http://www.constitucioncolombia.com/

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES. (2017). *Breve balance sobre los derechos de las víctimas en la implementación normativa del acuerdo de paz en Colombia.* Bogotá: Programa de Participación y Reparación Colectiva a las Víctimas en Colombia.

Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación.* Ciudad del Carmen, México: Universidad Autónoma del Carmen.

Decreto 1860. (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* Bogotá, D.C: Congreso de la República de Colombia.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Francia: UNESCO.

El Tiempo. (06 de Diciembre de 2016). Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. Obtenido de http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016/16766746

Feuerstein, R. (1991). *Modificabilidad Cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental: Esquemas para la comprensión y práctica del modelo de Reuven Feuerstein.* Madrid : Instituto superior San Pio x.

Feuerstein, R. (1998). *La Experiencia del Aprendizaje Mediado y las categorías de mediación.* Cánada: Universidad Diego Portales.

González, H., & Galindo, L. (2011). *Aplicación de la experiencia de aprendizaje mediado a la estrategia de aprendizaje basado en problemas, en estudiantes del tercer semestre de medicina.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* Mexico: McGraw-Hil.

Herrera, Z. (2005). *Aproximación a las teorías de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural y de la Experiencia del Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein.* México D. F: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrero, j., & Martínez, J. M. (2018). *Intervención mediada, representación subjetiva y variables de aprendizaje en educación primaria.* Madrid, España: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6299072

ICFES. (10 de Abril de 2020). *ICFES Interactivo*. Obtenido de http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.jspx

Ley 115. (1994). *Ley general de educación.* Bogotá, D.C: Congreso de la República de Colombia.

Martínez, B. (2017). *Interacciones en el aula, una mirada desde la Experiencia del Aprendizaje mediado, el análsis conversacional y la inclusión en contexto de alto índice de vulnerabilidad escolar.* Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Medina, A. C. (2016). Importancia de los Derechos Básicos de Aprendizaje. *Ruta Maestra*, 61-64.

MEN. (2000). *Lineamientos curriculares.* Bogotá. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2006). *Derechos Básicos de Aprendizaje.* Bogotá, D.C: MEN.

Ministerio de Educacion Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Bogotá: Ministerio de Educacion Nacional.

Nuñez Flores, M. (2007). Las variables estructura y función en la. *Revista de Investigación Educativa, II*(20), 169-179.

OCDE. (2019). *PISA Resultados Clave.* Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/pisa-2019-results-in-focus-ESP.pdf

Orozco, J. M. (2006). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción en: Varela, M.J. (ed.) La evaluación en los estudios de traducción.* Sevilla. Obtenido de http://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf

Quiñónez, J., & Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador.* Madrid: Aula XXI, Santillana. Obtenido de https://gredos.usal.es/handle/10366/56463

Resolución 2343. (1996). *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se estable en los indicadores de logros curriculares para la educación formal.* Bogotá, D.C: Congreso de la República de Colombia.

Salazar, A., & Flórez, C. (2010). Estrategias del lenguaje para fortalecer la lectura y escritura en los alumnos y alumnas del tercer grado Ambiente “E” de la escuela básica Balan Guevara

de Balan ubicada en Barranca del Orinoco. Municipio de Sotillo, estado de Monagas. *Fundación Misión Sucre-UBV*.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Editorial Graó.

Vanegas, D. (2020). *Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.*

Vanegas, D., & López, A. (2015). Experiencia Didáctica en el Desarrollo de la Competencia Textolingüística como orientadora de la Lectura y la Escritura (Estudio Experimental). *Revista Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 17-22. Obtenido de https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1