

# Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia

Coordinadores académicos

Solbey Morillo Puente  
Ana María Cadavid Rojas  
Juan Camilo Vázquez Atehortúa





# **Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia**



# Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia

Coordinadores académicos

Solbey Morillo Puente

Ana María Cadavid Rojas

Juan Camilo Vásquez Atehortúa



*Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia*

1.ª edición: 2022

© Universidad de Medellín

Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia / coord. acad. Solbey Morillo Puente, Ana María Cadavid Rojas, Juan Camilo Vásquez Atehortúa; coord. ed. Solangy Carrillo-Pineda, Laura Agudelo-Calle. -- 1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2022.

293 p. ; 17 x 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (electrónico): 978-958-5180-41-3

DOI: 10.22395/9789585180413

1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN -- COLOMBIA. 2. PEDAGOGÍA. 3. PERIODISMO EDUCATIVO. 4. INGLÉS -- ENSEÑANZA. 5. AMBIENTE EDUCATIVO. 6. ESCRITURA -- ENSEÑANZA. 7. COMPRESIÓN DE LA LECTURA -- ENSEÑANZA. 8. GEOMETRÍA -- ENSEÑANZA. 1. Morillo Puente, Solbey, coord. acad.. 2. Cadavid Rojas, Ana María, coord. acad.. 3. Vásquez Atehortúa, Juan Camilo 5. Carrillo-Pineda, Solangy, coord. ed.. 6. Agudelo-Calle, Laura, coord.. ed.. 7. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín.

CDD 371.2

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Sello Editorial Universidad de Medellín

selloeditorial@udemedellin.edu.co

Carrera 87 N.º 30-65

Teléfono: (+57+4) 590 45 00

Medellín, Colombia

*Coordinación editorial*

Solangy Carrillo-Pineda

Laura Agudelo-Calle

*Corrección de estilo*

Lorenza Correa

*Diseño de cubierta*

Juan Camilo Correa Córdoba

*Diagramación*

Leonardo Sánchez Perea

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad de Medellín.

Hecho el depósito legal.

# Contenido

Prólogo.....	15
--------------	----

*Ana María Cadavid Rojas y Solbey Morillo Puente*

Introducción.....	23
-------------------	----

## CAPÍTULO I

### Periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural

*Melissa Tobón Correa, Solbey Morillo Puente y Ana María Cadavid Rojas*

Resumen .....	25
Introducción.....	26
1.1. Origen y construcción de la estrategia .....	29
1.2. Objetivo general de la estrategia.....	30
1.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	31
1.4. Descripción de la estrategia .....	31
1.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	38
Conclusiones .....	42
Referencias.....	44

## CAPÍTULO II

### Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia)

*Paola Julie Aguilar-Cruz, Luz Estella Quintero Orozco  
y Luz Adriana Restrepo Calderón*

Resumen .....	45
Introducción.....	46
2.1. Origen y construcción de la estrategia .....	48

2.2. Objetivo general de la estrategia .....	48
2.3. Población beneficiaria de la estrategia.....	48
2.4. Descripción de la estrategia.....	49
2.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	51
Conclusiones .....	55
Referencias.....	56

### CAPÍTULO III

#### Competencias ciudadanas y ambiente escolar: Una mirada desde el grado sexto

*Deyanira Moreno Arroyabe, Jhon Jairo Moreno Asprilla, Johan Camilo Muñoz  
y Zefirelli Cuesta Martínez*

Resumen .....	59
Introducción.....	60
3.1. Origen y construcción de la estrategia .....	62
3.2. Objetivo general de la estrategia.....	65
3.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	65
3.4. Descripción de la estrategia .....	65
3.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	78
Conclusiones .....	79
Referencias.....	81

### CAPÍTULO IV

#### La escritura argumentativa como inspiración para la obtención de las competencias ciudadanas

*Laura María Jaramillo Palacio, León Esteban Monsalve Cataño  
y Alfredo Restrepo Ruiz*

Introducción.....	84
4.1. Origen y construcción de la estrategia .....	85
4.2. Objetivo general de la estrategia.....	88
4.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	88
4.4. Descripción de la estrategia .....	88

4.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	95
Conclusiones .....	96
Referencias.....	97

## CAPÍTULO V

### Tutoría entre iguales: Una estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Pedro Luis Villa

*Cristian David Ramírez Pasos, Ana María Cadavid Rojas  
y Jair Hernando Álvarez Torres*

Resumen .....	99
Introducción.....	100
5.1. Origen y construcción de la estrategia .....	102
5.2. Objetivo general de la estrategia.....	104
5.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	104
5.4. Descripción de la estrategia .....	104
5.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	111
Conclusiones .....	114
Referencias.....	115

## CAPÍTULO VI

### Fiesta literaria: Estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado

*Madeleyne Ceballos Doncel, Sandra Liliana Vargas López y Solbey Morillo Puente*

Resumen .....	117
Introducción.....	118
6.1. Origen y construcción de la estrategia .....	119
6.2. Objetivo general de la estrategia.....	121
6.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	121
6.4. Descripción de la estrategia .....	121
6.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	128
Conclusiones .....	135
Referencias.....	137

## CAPÍTULO VII

### Comprensión lectora en cinco minutos de historias. El fortalecimiento de la comprensión al nivel inferencial a través del aprendizaje de estrategias de lectura utilizando cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum

*Paula Andrea Gómez Lopera, Deisy Johanna Gómez Salazar, Liliana Astrid Hernández Salazar, Eliana María Maldonado Cano y Jair Álvarez Torres*

Resumen .....	141
Introducción .....	142
7.1. Origen y construcción de la estrategia .....	144
7.2. Objetivo general de la estrategia.....	146
7.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	147
7.4. Descripción de la estrategia .....	147
7.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	149
Conclusiones .....	154
Referencias.....	155

## CAPÍTULO VIII

### Mejoramiento de la comprensión lectora a partir del desarrollo de actividades metacognitivas

*Eliana María Castrillón Rivera, Solbey Morillo Puente y Luz Adriana Restrepo Calderón*

Resumen .....	157
Introducción.....	158
8.1. Origen y construcción de la estrategia .....	160
8.2. Objetivo general de la estrategia.....	162
Objetivos específicos.....	162
8.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	162
8.4. Descripción de la estrategia .....	162
8.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia .....	163
Sesiones 1, 2, 3 y 4: Sensibilización y socialización de propuesta de trabajo- Texto narrativo .....	163
8.6. Sesiones 5, 6, 7 y 8: La argumentación .....	164
8.7. Sesiones 9 y 10: Texto narrativo .....	166
8.8. Sesiones 11, 12, 13 y 14: El texto expositivo .....	167

8.9. Sesiones 15 y 16: La historieta.....	168
8.10. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	170
Conclusiones .....	172
Referencias.....	173

## CAPÍTULO IX

### La pregunta desde la filosofía en la argumentación oral desde los primeros años de vida escolar

*Tatiana Gutiérrez Bedoya, Claudia Arcila Rojas y Solbey Morillo Puente*

Resumen .....	175
Introducción.....	176
9.1. Origen y construcción de la estrategia .....	178
9.2. Objetivo general de la estrategia.....	179
9.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	179
9.4. Descripción de la estrategia .....	179
9.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	187
Conclusiones .....	190
Referencias.....	192

## CAPÍTULO X

### Fortaleciendo la competencia argumentativa en ciencias naturales a partir de las representaciones múltiples

*Gustavo Adolfo Bonilla Pérez, Jairo Luis Romero Acosta y Omar David Álvarez Tamayo*

Resumen .....	195
Introducción.....	196
10.1. La secuencia didáctica con enfoque investigativo.....	196
10.1. Origen y construcción de la estrategia .....	200
10.2. Objetivo general de la estrategia.....	202
10.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	202
10.4. Descripción de la estrategia .....	202
10.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	205
Conclusiones .....	209
Referencias.....	210

## CAPÍTULO XI

### Cualificación de la gestión de aula en los docentes de la Institución Educativa Las Nieves, Medellín

*Beatriz Elena Benítez Herrera, Janneth Astrid Ocampo Carvajal, Zefirelli Cuesta  
Martínez y Solbey Morillo Puente*

Resumen .....	213
Introducción .....	214
11.1. Origen y construcción de la estrategia .....	216
11.2. Objetivo general de la estrategia.....	218
11.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	219
11.4. Descripción de la estrategia .....	219
11.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	228
Conclusiones .....	231
Referencias .....	233

## CAPÍTULO XII

### Programa de formación socioemocional de maestros

*Oscar Fernando Bustamante Londoño, Luz Stella Mejía Aristizábal  
y Solbey Morillo Puente*

Resumen .....	235
Introducción .....	236
12.1. Origen y construcción de la estrategia .....	238
12.2. Objetivo general de la estrategia.....	241
12.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	241
12.4. Descripción de la estrategia .....	241
12.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	254
Conclusiones .....	257
Referencias.....	260

## CAPÍTULO XIII

### Laboratorios de mediación escolar, una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar desde el ejercicio entre pares estudiantiles

*Juan Gabriel Tapias Causil, Martín Felipe Uribe Isaza y Solbey Morillo Puente*

Resumen .....	263
Introducción .....	264
13.1. Origen y construcción de la estrategia .....	265
13.2. Objetivo general de la estrategia.....	265
13.3. Población beneficiaria de la estrategia .....	266
13.4. Descripción de la estrategia .....	266
13.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	268
Conclusiones .....	269
Referencias.....	269

## CAPÍTULO XIV

### El origami modular como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos geométricos a través de la modelación como práctica social

*Pablo Andrés Carmona Botero y Paola Andrea Correa Villa*

Resumen .....	271
Introducción .....	272
14.1. Referente teórico: La socioepistemología.....	272
14.2. Origami modular .....	274
14.3. Origen y construcción de la estrategia .....	275
14.4. Objetivo general de la estrategia.....	276
14.5. Población beneficiaria de la estrategia .....	276
14.6. Descripción de la estrategia .....	276
14.7. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia.....	283
Conclusiones .....	289
Referencias.....	291
Agradecimientos .....	293



## Prólogo

En los dos últimos años, se han aprobado numerosos trabajos de grado en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, en los cuales los estudiantes han diseñado e implementado diversas estrategias didácticas con el fin de aportar y transformar las instituciones educativas y / o las dinámicas escolares. La mayoría de ellas han mostrado ser de utilidad para resolver las problemáticas que dieron origen a dichos trabajos y se constituyeron en referentes de otros trabajos de investigación.

En esta dirección, el grupo de investigación “Educación, Sociedad y Paz” de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas ha decidido realizar esta publicación desde la recopilación de algunas estrategias didácticas, producto de las investigaciones realizadas en la Maestría en Educación, para así visibilizar lo que han hecho los maestros desde sus aulas de clase, desde las reflexiones didácticas y pedagógicas. Esta publicación es, sin duda, un aporte al campo de estudios educativos, a las reflexiones sobre la formación de maestros y, por ende, al fortalecimiento de la mejora de la calidad de la educación, en virtud de los resultados que reportan dichas investigaciones.

Esta iniciativa convocó a los egresados de la Maestría y a sus asesores, quienes son los autores de los capítulos que hacen parte de este libro. En el 2018-1, el comité de Maestría en Educación recibió 132 trabajos de grado, de los cuales el 32 % presentaron estrategias didácticas o pedagógicas, o secuencias didácticas. En 2018-2, de los 27 trabajos de grado presentados a evaluación, 8 (29,6 %) fueron dedicadas a la temática en cuestión. Esta misma proporción se observó en el 2019-1: de los 33 trabajos recibidos, 24,2 % giraron en torno a algún tipo de estrategia. Todo esto sirve de fundamento para justificar la posibilidad de un libro que recopile las mejores estrategias y difundir la información entre maestros y directivos docentes para que sean tomadas en cuenta a la hora de diseñar propuestas en el aula de clase.

El libro presenta 14 estrategias didácticas construidas en el marco del proceso de formación de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. El proceso de formación implicó considerar como centro de discusión

la cotidianidad de las instituciones educativas y la labor de los maestros como posibilidad de resignificación de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la construcción de estrategias didácticas desde la investigación por parte de los maestros significó el rescate de las bases teóricas, la definición de las intencionalidades formativas y de las acciones (De la Torre, 2008) que desde la cotidianidad de la enseñanza los maestros realizaron con fin de fortalecer los procesos educativos de las instituciones escolares.

En este sentido, las estrategias didácticas producidas dan cuenta de un maestro que se concibe como investigador de su enseñanza, donde lo singular, lo propio, lo cotidiano emerge como escenario de creación de múltiples modos de ser, hacer escuela, enseñar, pensar la pedagogía y constituirse; en otras palabras, es el espacio donde la multiplicidad de la subjetividad del maestro se despliega tomando distancia de las miradas de estandarización que instalan ideales del deber ser y homogeneizan al maestro situando su formación en una sola vía: la de la mecanización e instrumentalización de la función docente.

Como primer capítulo se encuentra la estrategia *Periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural*, que se construyó desde el propósito de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado a través de la escritura con sentido sociocultural. La apuesta formativa reconoció, para el caso de la institución educativa en la que se realizó la investigación, que muchos estudiantes no contaban con el desarrollo de argumentos desde los cuales leyeran las realidades y establecieran análisis más allá de lugares comunes y opiniones. Por ello, la estrategia didáctica potenció desde la escuela, a través del periódico, las capacidades y actitudes del pensamiento crítico en la escritura como una práctica social, cultural.

Para el caso del fortalecimiento del aprendizaje del inglés encontramos *Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia)*, en la cual se diseñó una estrategia llamada ZOOM con el propósito de mejorar los resultados de los estudiantes en el aprendizaje del inglés. Consistió en una herramienta multimodal construida por los docentes desde las necesidades de los estudiantes en la que destacan la importancia del juego a la hora de la enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de comunicación en inglés, a partir del uso de plataformas digitales presentes en la cotidianidad de los jóvenes.

En el tercer capítulo, la estrategia *Competencias ciudadanas y ambiente escolar: Una mirada desde el grado sexto* instaló la pregunta por el fortalecimiento del ambiente escolar en el grado sexto de las instituciones educativas Antonio Derka Santo Domingo, Arzobispo Tulio Botero Salazar y El Triunfo Santa Teresa del municipio de Medellín. La estrategia contó con sesiones de intervención desde la comprensión de las competencias ciudadanas, en sus diferentes ámbitos y tipos de competencias y desde allí se formuló la pregunta por las relaciones que se construyen entre los sujetos desde la cotidianidad escolar. Resulta muy interesante en este trabajo encontrar que, si bien los estudiantes no contaban al inicio de la intervención con claridades conceptuales sobre las competencias ciudadanas, sí reconocían la importancia de los valores para la convivencia. Asimismo, los análisis de los autores sitúan la importancia de formar en competencias ciudadanas para lograr el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos sociales y políticos que se forman desde el contexto escolar, lo que deviene en el mejoramiento del ambiente escolar.

En el mismo sentido de fortalecer los procesos de pensamiento de los estudiantes desde el trabajo en las instituciones educativas, encontramos *La escritura argumentativa como inspiración para la obtención de las competencias ciudadanas*. Esta investigación asumió la ciudadanía como una construcción política, social y cultural, y a partir de ella fue construida la estrategia. Las distintas intervenciones llevadas a cabo muestran la importancia que tiene la escuela para el trabajo con los estudiantes como sujetos críticos que implican un reconocimiento de la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la escritura argumentativa con el fin de lograr la transmisión de los valores que permitan la convivencia.

Continuando con la inquietud de la lectura y la escritura tenemos en el capítulo quinto la estrategia *La tutoría entre iguales: una estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Pedro Luis Villa*, que permitió posicionar el trabajo entre pares como una ruta para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Básica Primaria. Con base en el aprendizaje cooperativo, esta construcción didáctica comprendió la importancia de propiciar procesos de lectura con el diálogo entre estudiantes tutores, y estudiantes tutorados para posicionar la presencia del docente quien desde la planeación de su enseñanza propicia aprendizajes desde y para la comprensión lectora.

En esta misma dirección, el capítulo sexto nos presenta *Fiesta literaria: estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado*. La construcción de esta estrategia partió de considerar la lectura como la vía para la apropiación del conocimiento, vía que debe ser propiciada por los docentes. El fin de esta construcción fue el fortalecimiento de los procesos de lectura y escrita desde el acercamiento al libro: *Viaje al centro de la tierra* de Julio Verne. Resaltamos en esta producción didáctica el aporte a la consolidación del aula como espacio sociocultural de construcción grupal e individual en el cual se logró el desarrollo de competencias para la comprensión lectora.

También teniendo como intención el interés de mejorar la comprensión lectora, en este caso la comprensión inferencial en estudiantes del grado tercero de primaria, se diseñó la estrategia didáctica: *Comprensión lectora en cinco minutos de historias*, que se presenta en el capítulo séptimo. Dicha estrategia se llevó a cabo mediante la investigación acción educativa en tres momentos: en el primero, se enfatizó en la comprensión de lectura a través de textos narrativos, preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas; en el segundo, se trabajó la construcción de secuencias a partir de imágenes, y, en el tercero, se combinaron las estrategias utilizadas en los dos momentos anteriores. El desarrollo de la estrategia favoreció la comprensión de la lectura inferencial, desde el disfrute de los textos narrativos cortos ilustrados. Se evidenció la importancia del trabajo del docente para favorecer la comprensión de lectura en los estudiantes desde la lectura en voz alta. Asimismo, esta estrategia muestra que el desarrollo de inferencias en estudiantes de los primeros años de escolaridad es viable, siempre y cuando se propicie un ambiente de lectura constante que motive la lectura independiente y el disfrute de esta.

En el capítulo octavo, se presenta la estrategia *Mejoramiento de la comprensión lectora a partir del desarrollo de actividades metacognitivas*, en la que a través de tres momentos: *sensibilización, desarrollo y finalización* se retoman los saberes previos para ser articulados en el desarrollo de la misma estrategia. En este sentido, la metacognición fue transversal en la implementación de cada una de las actividades y permitió la reflexión y la comprensión por parte de los estudiantes. El aporte de esta estrategia radica en su capacidad de crear actividades de comprensión lectora desde las distintas tipologías textuales las cuales posibilitaron en los estudiantes la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Luego, en el capítulo noveno encontramos que, gracias a la inquietud de los autores por el lugar de la argumentación en la escuela, se propone la estrategia *La pregunta desde la filosofía en la argumentación oral desde los primeros años de vida escolar*. Como eje de trabajo de la construcción didáctica se consideró la necesidad de potenciar el discurso argumentativo oral desde los primeros años mediante el trabajo con preguntas movilizadoras del pensamiento y la reflexión crítica, propiciadas por el docente. Lo anterior mostró que la educación es, más que una práctica de repetición de conductas e información, un acto libre y de transformación, donde la participación entre estudiantes y maestros permite construir procesos de pensamiento crítico. Asimismo, reveló que entre los maestros –e incluso en algunos teóricos– existe la idea de que la argumentación hace parte de la maduración cognitiva, por lo que los niños aún no tienen la capacidad para argumentar, pero los resultados de la estrategia demostraron que es posible el desarrollo de esta capacidad empleando la pregunta.

Por otra parte, y situando la mirada en la construcción de una estrategia didáctica desde la investigación, el capítulo décimo llamado *Fortaleciendo la competencia argumentativa en ciencias naturales a partir de las representaciones múltiples* presenta una metodología que desde la planeación de un proceso enseñanza-aprendizaje fortalece la competencia argumentativa en estudiantes de Educación Básica Secundaria. Esta propuesta a través del análisis de distintos casos lleva a cabo ejercicios para el desarrollo de la argumentación desde el área de ciencias naturales, retomando para ello los saberes previos a través de los cuales los estudiantes explican los fenómenos de las ciencias naturales, y con el acompañamiento del docente se logra establecer las relaciones con los conceptos construidos en la académica.

Con interés en los docentes, el capítulo undécimo presenta la estrategia: *Cualificación de la gestión de aula en los docentes de la institución educativa Las Nieves, Medellín*, en la que se abordan las dinámicas del aula y las prácticas que los maestros llevan a cabo, con el fin de construir un plan de formación para los docentes que permita que estos mejoren sus actuaciones, basado en los procesos reflexivos que se propician y se concretan en el quehacer educativo. En este sentido, esta estrategia articula lo teórico con lo práctico bajo la intervención “Capacitación en el marco profesoral de Danielson” que benefició a profesores y estudiantes y que muestra que la gestión de aula se transforma gracias a la capacitación en lo conceptual y lo reflexivo. Asimismo, la reflexión sobre la práctica pedagógica, antes de la implementación de la estrategia, se limitaba a registros en sus diarios

de campo donde solo asentaban las temáticas que habían desarrollado y algunos acontecimientos ocurridos en el aula, ejercicio que dista mucho de un proceso reflexivo que contribuya a la cualificación de la práctica docente. Estas prácticas cambiaron de manera significativa luego de la cualificación con el *marco profesoral*.

En este mismo sentido, la preocupación por la formación de maestros también se aborda con la estrategia denominada *Programa de formación socioemocional de maestros* en la cual se comprende que *la formación docente* es la clave para mejorar las prácticas de enseñanza, los procesos educativos y, por ende, la cotidianidad escolar. Se visibiliza en esta investigación que potenciar las competencias socioemocionales de los maestros favorece la motivación en relación con los estudiantes y fortalece ambientes de enseñanza amables y seguros. También, esta estrategia desveló la necesidad de atender aspectos socioemocionales de los maestros, dada su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto que son actores de este proceso.

En esta dirección, nos encontramos con la propuesta de *Laboratorios de mediación escolar, una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar desde el ejercicio entre pares estudiantiles*. Esta estrategia es el resultado del trabajo colaborativo de la comunidad de la institución educativa José María Vélez, donde se llevó a cabo la experiencia significativa de formación de los distintos actores de convivencia que son los dinamizadores del ambiente escolar, desde la resolución de conflictos en todos los espacios institucionales. Es clave en esta construcción didáctica la importancia que se reconoce a la escuela y al poder transformador que ejerce en sus estudiantes a partir del reconocimiento de las capacidades para la solución pacífica de conflictos entre pares, así como para la construcción de las relaciones sociales.

Por último, la estrategia didáctica *El origami modular como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos geométricos a través de la modelación como práctica social* se basó en el diseño de actividades para estudiantes de básica primaria, secundaria y media, implementadas a través de la modelación y la práctica del origami modular, logrando la resignificación de los conceptos geométricos de volumen, área lateral y área total de los poliedros platónicos. En la puesta en marcha de esta estrategia se evidenció cómo se favorecieron los procesos de la percepción, la comparación y la interpretación de los estudiantes gracias a la exploración con material concreto como el papel. Es así, que a través de esta estrategia se comprendió la matemática desde su funcionalidad utilizando el origami modular, como

una ruta para el aprendizaje desde el hacer y el disfrute lo que permitió la apropiación del conocimiento matemático escolar.

Por todo lo anterior, invitamos a leer este libro que desde distintos análisis, reflexiones y construcciones didácticas nos acerca a procesos de enseñanza en los que los docentes se posicionan como investigadores de su propia práctica pedagógica. La lectura del libro puede hacerse desde cada capítulo, no supone un orden lineal, por el contrario, cada uno de ellos se constituye en una producción particular en la que se aborda los presupuestos teóricos, metodológicos y didácticos desde el objeto de indagación definido. De igual modo, cada estrategia describe como se llevó a cabo, lo cual permitirá a quienes deseen implementarla tener la información necesaria para ejecutarlas y de ese modo mejorar la calidad de la educación en sus instituciones, en virtud de que los resultados que se alcanzaron mostraron las bondades y beneficios de cada estrategia.

*Ana María Cadavid Rojas*

*Solbey Morillo Puente*



## Introducción

El libro titulado *Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia* es producto de los trabajos de grado desarrollados en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales, y coordinado por el grupo de investigación "Educación, Sociedad y Paz", para lo cual se convocó a todos sus egresados con el fin de que presentaran sus experiencias en investigación aplicada desarrolladas en el seno de la Maestría en los últimos años en su ejercicio docente, y con ello recopilar un conjunto de estrategias didácticas que puedan servir a todos los maestros en las distintas áreas del saber para mejorar sus prácticas educativas.

Este libro surge al observar que, como parte de los trabajos de grado en dicha Maestría, muchos maestros se han abocado a crear estrategias didácticas, las han implementado y han evaluado el resultado de su implementación. Pero estos esfuerzos estaban dispersos en los diferentes trabajos de grado, y consideramos que deben agruparse y difundirse estas estrategias, con el fin de que otros maestros que enfrenten problemáticas similares puedan echar mano de estas valiosas experiencias y replicarlas en sus aulas de clase y, de esta manera, apuntar a mejorar la calidad de la educación.

La finalidad del libro es difundir entre los maestros, directivos docentes, futuros estudiantes de la Maestría y público en general, interesados en la mejora de la calidad de la educación, lo que han hecho los maestros en sus aulas de clase para mejorar problemáticas específicas detectadas en su institución, empleando estrategias didácticas mediante acciones intencionadas, sistematizadas y organizadas.

A los fines del libro, entendemos las estrategias didácticas

Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (Universidad Estatal a Distancia, s. f., p. 1).

Crear una estrategia didáctica supone conocimiento del área temática, así como también creatividad por parte de quien la elabora, además de un deseo por obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El libro presenta 14 capítulos que reflejan diversas estrategias, su origen, su objetivo y público al que están dirigidas, así como la descripción detallada y los resultados obtenidos, apoyados cada uno en sus respectivas referencias que reflejan el sustento teórico de estas estrategias. Esperamos que este libro contribuya a mejorar la calidad de la educación en Colombia.

## CAPÍTULO I

# Periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural<sup>1</sup>

*Melissa Tobón Correa*<sup>2</sup>

*Solbey Morillo Puente*<sup>3</sup>

*Ana María Cadavid Rojas*<sup>4</sup>

### Resumen

A pesar de las pretensiones de formar estudiantes críticos, no se aprecia el desarrollo de habilidades inherentes al pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Tal es el caso de los estudiantes de una institución educativa oficial ubicada en Medellín (Colombia), quienes con sus palabras y acciones revelan bajos niveles de pensamiento crítico. En este contexto, se buscó potenciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, empleando para ello una estrategia didáctica basada en el periodismo escolar fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural. Se evaluó el pensamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica. Los resultados revelan que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, en tanto estrategia didáctica, aportó al desarrollo del pensamiento crítico. Esta apuesta formativa se fue convirtiendo, poco a poco, en una oportunidad para la transformación de las prácticas de aula, tanto de la maestra investigadora como de los estudiantes involucrados. Los resultados permitieron confirmar que los estudiantes sí pueden

---

<sup>1</sup> Estrategia didáctica de la tesis titulada *Periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural: una apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico*, Maestría en Educación. Universidad de Medellín. Línea de énfasis Didáctica de la lectura y la literatura.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Universidad de Antioquia. Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Beneficiaria del Grupo SURA - Beca Nicanor Restrepo Santamaría. Correo electrónico: mely0530@hotmail.com

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Profesora titular de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: smorillo@udemedellin.edu.co

<sup>4</sup> Doctora en Educación. Profesora aspirante de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: ancadavid@udemedellin.edu.co

convertirse en pensadores críticos, es decir, en pensadores con la destreza que se requiere para cuestionar lo establecido, para proponer nuevas posibilidades de vida.

**Palabras clave:** periodismo escolar, prácticas de escritura con sentido sociocultural, desarrollo del pensamiento crítico.

## Introducción

El escenario escolar, desde la inmanente riqueza de su cotidianidad, se puede llegar a convertir en el foco idóneo de toda apuesta formativa. Tal fue el caso de la presente estrategia didáctica, *Periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural*, que surgió del interés vivaz por el desarrollo del pensamiento crítico en básica secundaria. Frente a la problemática detectada, relacionada con la dificultad de muchos estudiantes para comprender y construir sus realidades, se pudo establecer la urgente necesidad de cultivar, desde la escuela, aquellas dimensiones (capacidades y actitudes) del pensamiento crítico que, lamentablemente, muchos estudiantes no habían sacado a flote. La ausencia de las manifestaciones propias de este tipo de pensamiento en la población escolar se vinculó, entre otras cosas, a la falta de oportunidades didácticas para que los estudiantes pudiesen generar sus propios argumentos y opiniones, defendiendo lo justo y transformando sus cotidianidades.

Atendiendo a este horizonte de reflexión, fue necesario construir una propuesta formativa que, en consecuencia, hiciera evidente y tangible el firme interés de propiciar, a partir del periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado. La elección de dicha apuesta formativa no se hizo de manera desprevénida; de hecho, partió de los intereses personales de la maestra investigadora, con sus deseos de consolidar una estrategia didáctica que abriera caminos en beneficio del pensamiento crítico en el contexto escolar. Se buscó, con ello, que los estudiantes se convirtiesen en periodistas, es decir, que pudiesen aprovechar y emplear la escritura, desde la óptica sociocultural, como la práctica más acertada para analizar el mundo y para tratar de influir en él. A continuación, se brindan aspectos teóricos que permiten subrayar la pertinencia de esta propuesta formativa.

El surgimiento del periodismo escolar, entendido como estrategia didáctica, puede situarse en los desarrollos pedagógicos de Célestin Freinet. Atendiendo a lo expuesto por González (2013), en los años veinte surgen las

principales técnicas de este pensador, entre las cuales se halla, de manera destacable, el diario escolar. Cabe decir que, a partir de sus inquietudes, Freinet se plantea la necesidad de vincular el escenario escolar al contexto sociopolítico, lo que permite señalar, entre otras cosas, que su lucha estuvo encaminada hacia un propósito central, a saber, “hacer de la escuela una herramienta al servicio de la ciudadanía crítica y participativa” (p. 14). En consonancia con lo anterior, el periódico escolar permite la reivindicación de las voces de los estudiantes en la escuela, elemento que involucra apuestas formativas centradas no solo en la libre expresión, a través de la escritura, sino también en la construcción colectiva de las ideas.

O se desliga Teruel (2015) al puntualizar que, en la escuela, se debe apostar por estudiantes periodistas que tengan como principal bandera sus actitudes y convicciones. De esta manera, los estudiantes deben sentirse seducidos por los mensajes que transmiten pues, en palabras del autor, se trata de “‘periodistas comprometidos’ que asumen, de hecho, el papel de abogados de los grupos o personajes –en algún sentido– marginados” (p. 82). Dicho elemento resulta fundamental si, además, se tiene en cuenta que “para formar jóvenes en responsabilidad social, espíritu crítico y verdadero sentir democrático, es necesario educarlos en el lenguaje [...]. El periódico, como medio de comunicación completo, se presenta como una posibilidad para acceder al mundo real” (Dalmau, 2014, p. 15). Estos aspectos permiten proponer una alfabetización crítica en la escuela, como mecanismo de resistencia ante la monopolización de la información, de la cual se encargan los medios masivos.

Con respecto a la escritura con enfoque sociocultural, Ferreiro (2001) indica que el verbo escribir no posee una definición estática o unívoca. Se pone de manifiesto, con ello, que las prácticas escritas están determinadas por construcciones ligadas a los contextos; por lo tanto, la escritura debe considerarse como una actividad en movimiento, social y culturalmente definida, en conexión con habilidades y competencias que propician la autonomía y la participación de los individuos. No se distancia Ames (2002) de lo anterior, cuando afirma que:

[...] la palabra escrita, en general, no está disociada de aspectos políticos, históricos y culturales de la sociedad en que se produce, adquiere o consume. Más aún, está imbricada en las relaciones de poder y prácticas culturales que se establecen en cada sociedad y que se forman (y cambian) históricamente. Está teñida de los valores que los grupos e individuos le otorgan (p. 66).

A propósito, Lerner (2001) sugiere que, en la escuela, los estudiantes deben estar invitados a apropiarse de la cultura escrita, lo cual supone que asuman una herencia simbólica atravesada por las relaciones entre los textos y los contextos. Adherido a ello, la autora expresa que la escritura es una práctica viva y vital, que permite repensar el mundo para evitar reproducir el orden establecido, es decir, la producción de textos ha de ser entendida como un derecho que debe ejercerse y una responsabilidad que debe asumirse, así pues:

[...] lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar (p. 26).

Ahora bien, desde los aportes de Dewey (1989) es posible avizorar una concepción específica de pensamiento, que encuentra su asidero o foco en un elemento central, a saber, la reflexión. Para el autor, un pensamiento provisto de reflexividad está constituido por un "examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (p. 10). Este planteamiento, a pesar de no involucrar directamente una definición de pensamiento crítico, sí permite rastrear el concepto a la luz de las características propias del acto de pensar.

Se puede indicar, desde dicho horizonte de significación, que "el pensamiento crítico comprende las capacidades y las actitudes que desempeñan un papel principal, en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan al contexto social actual" (Boisvert, 2004, p. 25). En dicho sentido, el pensamiento crítico "se caracteriza por ser una forma alternativa al pensamiento habitual, [...] no funciona primariamente sobre la base de los automatismos adquiridos, sino que es un pensamiento de carácter reflexivo e intencionado" (Valenzuela y Nieto, 2008, p. 3). Según estos postulados, el pensador crítico ideal es:

[...] una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección

de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (Facione, 2007, p. 21).

## 1.1. Origen y construcción de la estrategia

Considerando la puesta en escena de la investigación titulada *Periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural: una apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico* se hizo necesario tejer un puente de sentido entre la teoría rastreada y la práctica docente. Puede decirse, en dicho sentido, que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural se construyó como estrategia didáctica que tuvo la pretensión de apostar por el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado. En virtud de ello, se hace necesario describir la manera en la que se diseñó y se implementó dicha estrategia didáctica, con el fin de que pueda convertirse en un aporte válido y valioso para quienes deseen repensar la educación y resignificar, desde este horizonte de reflexión, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar.

En atención a lo anterior, resulta pertinente señalar la manera en la que se comprende, en la presente apuesta formativa, el concepto de estrategia didáctica. De acuerdo con lo expuesto por Feo (2010):

[...] las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, en tanto participantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

Se puede decir, bajo este lente, que la estrategia didáctica que se presentará a continuación concibe el dinamismo propio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa posibilita, entonces, entender el carácter singular de quien efectuó dicha apuesta, particularmente desde el rol de maestra investigadora, es decir, desde la oportunidad de repensar y reinventar las propias prácticas. A su vez, se subraya el lugar de los estudiantes como agentes activos en relación con sus expectativas y conocimientos, es decir, con procesos que involucran de manera inmanente la formación, específicamente en términos de la relación con el saber, el hacer y el ser.

Resulta importante señalar, en este punto, que la intervención sumó 22 sesiones en total, con intensidad de 2 horas cada día o sesión, con frecuencia

de 2 veces por semana, durante aproximadamente 3 meses. Dicha intervención tuvo como espacio protagónico las clases de Humanidades, Lengua Castellana. Conviene aclarar, además, que para el desarrollo de la estrategia didáctica se optó, de forma intencional, por una implementación cíclica y secuencial, la cual permitió establecer una trama significativa en la que se hilaron los ejes planteados, dando lugar a una dinámica de clase sistemática que permitió asentar hábitos específicos frente a los procesos desarrollados.

Es oportuno, a su vez, señalar que los estudiantes estuvieron distribuidos en equipos (cada equipo conformado por aproximadamente 5 estudiantes). La razón de ello es que los periódicos escolares se construyeron de manera colaborativa, es decir, cada equipo unió sus esfuerzos y voluntades para construir su propio periódico escolar, a través de la integración de las producciones escritas de los respectivos miembros, desde los distintos formatos y tipologías textuales. Los estudiantes, por cierto, se sintieron convocados e invitados a hacer parte de esta estrategia didáctica, demostrando sus gustos, intereses, inquietudes y disposiciones al respecto.

Para la realización de los periódicos escolares se eligieron, de manera intencional, 5 ejes temáticos. Estos fueron seleccionados no solo en función del desarrollo del pensamiento crítico, sino, también, en función de los intereses manifestados por los estudiantes alrededor de sus cotidianidades y de sus realidades. Durante la puesta en marcha de cada eje temático, los 5 integrantes de cada equipo tuvieron la oportunidad de asignarse y rotarse, entre ellos, la escritura de las 5 tipologías textuales seleccionadas (columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema), las cuales se escogieron con el fin de que los estudiantes pudieran familiarizarse con sus respectivas características, a lo largo de la implementación de toda la estrategia didáctica.

Conviene aclarar que, una vez finalizada la implementación de la estrategia didáctica, cada equipo de trabajo pudo presentar un periódico escolar conformado por, aproximadamente, 25 producciones textuales, las cuales fueron realizadas desde la óptica de la escritura con sentido sociocultural y, por supuesto, en pro del desarrollo del pensamiento.

## 1.2. Objetivo general de la estrategia

Propiciar, a partir del periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado.

### 1.3. Población beneficiaria de la estrategia

Estudiantes de noveno grado escolar I. E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación de Medellín.

### 1.4. Descripción de la estrategia

A continuación, y para efectos de claridad, se presentarán distintos cuadros en los que se encuentra la información concerniente a cada etapa de desarrollo de la estrategia didáctica. Cabe decir que estos cuadros están dispuestos de manera lineal, atendiendo a la cronología de la implementación de los distintos ejes, momentos y actividades.

**Tabla 1. Preámbulo - Periodistas en la escuela:  
el periódico y sus tipologías textuales**

<b>Preámbulo</b> <i>Periodistas en la escuela: el periódico y sus tipologías textuales</i>	
<b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en el empoderamiento de estudiantes como periodistas desde el nivel escolar, las características de forma y contenido de los periódicos, y las tipologías textuales estipuladas (columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema).	
<b>Recursos:</b> Ejemplares de periódicos impresos de distinta índole ( <i>El Tiempo, El Colombiano, Q'Hubo</i> ) Benedetti, M. (s. f.). Alguien. <i>Amnistía Internacional</i> . <a href="http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/dudh/dudh-m.benedetti.html">http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/dudh/dudh-m.benedetti.html</a> Bolaño, E. (s. f.). El grito más famoso de la historia del arte. <i>HA! Historia/Arte</i> . <a href="https://historia-arte.com/obras/el-grito">https://historia-arte.com/obras/el-grito</a> Montt, A. (s. f.). Diálogo entre Dios y el Diablo. <i>Dosis diarias</i> . <a href="https://revistaideele.com/ideele/sites/default/files/Terapia3.jpg">https://revistaideele.com/ideele/sites/default/files/Terapia3.jpg</a> Ruiz Perea, A. M. (22 de abril de 2019). Democracia en deterioro. <i>Revista Semana</i> . <a href="https://www.semana.com/opinion/articulo/deterioro-de-la-democracia-en-colombia-columna-de-ana-maria-ruiz-perea/610459">https://www.semana.com/opinion/articulo/deterioro-de-la-democracia-en-colombia-columna-de-ana-maria-ruiz-perea/610459</a> Zárate, J. (2017). Un niño manchado de petróleo. <i>Revista 5W</i> . <a href="https://www.revista5w.com/who/un-nino-manchado-petroleo">https://www.revista5w.com/who/un-nino-manchado-petroleo</a>	
<b>Tiempo estimado:</b> una semana en total, con frecuencia de dos veces durante la semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.	
<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)

<p>Apertura</p>	<p>Para iniciar la estrategia didáctica, fue pertinente conversar con los estudiantes sobre sus conocimientos previos alrededor del periodismo. De este modo, se partió de preguntas inquietantes, tales como: ¿qué es el periodismo?, ¿quiénes se dedican al periodismo?, ¿los estudiantes de noveno grado escolar pueden ser periodistas?, ¿qué se necesita para que los estudiantes de noveno grado escolar se conviertan en periodistas? Luego de ello, los estudiantes se reunieron en sus respectivos equipos y la maestra les entregó distintos ejemplares de periódicos impresos; esto con el fin de que subrayaran sus características principales en cuanto a forma y contenido. Por último, a cada equipo se le entregaron distintos ejemplos de las tipologías textuales estipuladas (columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema) y, desde allí, los estudiantes desvelaron sus rasgos constitutivos.</p>
<p><b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.</p>	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Eje temático 1 - Conflicto y paz en Colombia: cimientos para la memoria**

<p><b>Eje temático 1</b> <b>Conflicto y paz en Colombia: cimientos para la memoria</b></p>
<p><b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en las memorias de la violencia y del conflicto armado en Colombia, en la defensa y la construcción de paz, y en la historia contada desde las perspectivas de las víctimas y los victimarios.</p>
<p><b>Recursos:</b></p> <p>Colorado, J. A. (2002). Niña mirando a través de un cristal roto [Fotografía]. <i>El testigo</i>. <a href="https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970">https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970</a></p> <p>González Mina, L. [Leonor González Mina]. (18 de enero de 2018). La Negra Grande de Colombia. Violencia. <i>De fiesta por Colombia</i>. [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IWs0Kq5pvvk">https://www.youtube.com/watch?v=IWs0Kq5pvvk</a></p> <p>64A Films. [64A Films]. (2018). Matar a Jesús. [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PT5bkmEewHg">https://www.youtube.com/watch?v=PT5bkmEewHg</a></p> <p>Nieto, P. (2012). <i>Los niños del balón y del fusil fuimos los muertos</i>. Los escogidos. <a href="https://es.scribd.com/document/240966274/NietoP-Los-Escogidos">https://es.scribd.com/document/240966274/NietoP-Los-Escogidos</a></p> <p>Nieto, P. (2012). <i>Los amores de Carmen</i>. Los escogidos. <a href="https://es.scribd.com/document/240966274/NietoP-Los-Escogidos">https://es.scribd.com/document/240966274/NietoP-Los-Escogidos</a></p>
<p><b>Tiempo estimado:</b> dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.</p>

<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)
Sensibilización	Con el ánimo de sensibilizar a los estudiantes alrededor de este eje temático, se partió de poner en escena distintos tipos de textos, los cuales, a través de sus variados formatos y sistemas simbólicos, tanto de orden alfabético como no alfabético, lograron mediar las discusiones dentro del aula de clase. Tales textos posibilitaron en los estudiantes un encuentro con sus contextos, es decir, con sus realidades, lo que dio paso a la movilización de sus reflexiones a partir de la formulación de inquietudes y preguntas, canalizadas en conversatorios y debates sobre lo tratado. Para ello, los estudiantes también identificaron la manera en la que cada texto observado presenta y representa la realidad y la cultura. Los recursos empleados, por tanto, se convirtieron en un puente o plataforma entre los estudiantes y la maestra, quien fue la encargada de moderar el diálogo.
Lectura y escritura	A partir de la sensibilización ya realizada, se brindaron pautas para la búsqueda de información confiable relacionada con el eje temático en mención. Los estudiantes tuvieron el espacio para realizar una exploración crítica alrededor de lo tratado, para lo cual pudieron consultar, leer y ampliar la mirada al respecto. Luego de ello, y reunidos en sus respectivos equipos, los estudiantes comenzaron a registrar sus ideas a través de notas, a modo de escritura preliminar, con el fin de compartirlas y recibir sugerencias en pro de la elaboración de las tipologías textuales correspondientes. Cabe decir que la maestra se encargó de dirigir el momento, teniendo en cuenta los saberes, las experiencias y la construcción colectiva de significados por parte de sus estudiantes, desde la participación efectiva de los mismos en los procesos de producción escrita.
Relectura y reescritura	Después de leer y escribir sobre el eje temático tratado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de releer sus apuntes y de reescribir sus propios textos; por lo tanto, se les brindaron herramientas de forma y contenido para la redacción clara de las ideas, lo cual permitió dar paso al fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas. Se resalta que, desde la revisión de los textos entre los pares pertenecientes al mismo equipo, los estudiantes ahondaron en la presentación crítica y creativa de sus puntos de vista, teniendo en cuenta la manera en la que debe comunicarse cada discurso según el propósito del texto y el tipo de destinatario. La maestra, en este punto, alentó a los equipos sobre la necesidad de ampliar las capacidades comunicativas, en aras de repensar el mundo, defender lo justo y proponer alternativas a través de argumentos.

Socialización	Una vez culminado el proceso de relectura y reescritura, se abrió el espacio para que los estudiantes, desde sus respectivos equipos, compartieran sus textos sobre el eje temático abordado. Esto se realizó con el fin de que cada equipo fuera leído por el resto de sus compañeros del aula de clase, dando apertura, así, a la interacción respetuosa, a la libre expresión y a la premisa de escribir para ser leídos. Los estudiantes, además, indicaron la manera en la que cada texto se relacionó con la vida misma; por ello, la maestra orientó la socialización haciendo énfasis en la escritura como oportunidad para analizar la información que circula, cuestionar las lógicas de poder, resolver problemas, alzar la voz e influir en el mundo, asumir derechos y responsabilidades, consolidar comunidades y memorias colectivas, construir conocimientos democráticos y formativos, etc.
<b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Eje temático 2 - Género y diversidad sexual: en defensa de la equidad**

<p><b>Eje temático 2</b>  <b>Género y diversidad sexual: en defensa de la equidad</b></p>
<p><b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en las diferencias entre sexo, género, identidad de género y orientación sexual, desde temas como sexismo, violencia de género, estereotipos de género, imaginarios sociales y diversidad.</p>
<p><b>Recursos:</b>                  Alenda, C. y Alenda, J. [AlendaBros]. (2010). <i>El orden de las cosas. Corto contra la violencia de género</i>. [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q">https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q</a>                  Baptiste, B. L. G. (2013). <i>Inventing the body: Brigitte Baptiste at TEDxTeusaquillo</i> [Video]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XsZUjf9VcuAGt=9s">https://www.youtube.com/watch?v=XsZUjf9VcuAGt=9s</a>                  Benedetti, M. (1968). <i>Réquiem con tostadas. (La muerte y otras sorpresas)</i>. <a href="https://www.literatura.us/benedetti/requiem.html">https://www.literatura.us/benedetti/requiem.html</a>                  Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. [Derechos Humanos BA]. (2014). <i>Animados en la diversidad</i> [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EOIOQyxItBUGt=38s">https://www.youtube.com/watch?v=EOIOQyxItBUGt=38s</a>                  Mott. (s. f.). Los 15 comerciales más sexistas de la historia de la publicidad. <a href="https://mott.pe/noticias/los-15-comerciales-mas-sexistas-de-la-historia-de-la-publicidad/">https://mott.pe/noticias/los-15-comerciales-mas-sexistas-de-la-historia-de-la-publicidad/</a></p>
<p><b>Tiempo estimado:</b> dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.</p>

<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)
Sensibilización	Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del eje temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron intencionalmente para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
Lectura y escritura	
Relectura y reescritura	
Socialización	
<b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Eje temático 3 - Tecnología y dependencia:  
liquidez contemporánea**

<b>Eje temático 3</b>	
<b>Tecnología y dependencia: liquidez contemporánea</b>	
<b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en la dependencia contemporánea a las nuevas tecnologías, los rostros múltiples del sujeto en las redes sociales, el uso de las selfis, selfis la superficialidad, y los límites entre la realidad y la virtualidad.	
<b>Recursos:</b> Brooker, C. [Jorge.Lighting]. (2016). <i>Black Mirror 3x01 "Caída en Picado"</i> . [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2qHmXCL8n-4">https://www.youtube.com/watch?v=2qHmXCL8n-4</a> Herring, M. (s. f.). Narciso mirándose en un celular [Imagen]. Scoopnest. <a href="https://pbs.twimg.com/media/B_QEPVqW8AAa9rg.jpg">https://pbs.twimg.com/media/B_QEPVqW8AAa9rg.jpg</a> Liniers, R. S. (s. f.). Macanudo, la tecnología y las redes sociales [Historieta]. Tumblr. <a href="https://66.media.tumblr.com/66cbfb1820b3d2146ebc8085537bc4fe/tumblr_nj94vgw8C41sufurvo1_640.jpg">https://66.media.tumblr.com/66cbfb1820b3d2146ebc8085537bc4fe/tumblr_nj94vgw8C41sufurvo1_640.jpg</a> Sánchez, A. (s. f.). Bauman, la modernidad líquida y el espejismo de las redes sociales. <i>La Mono Magazine</i> . <a href="https://www.lamonomagazine.com/bauman-la-modernidad-liquida-y-el-espejismo-de-las-redes-sociales">https://www.lamonomagazine.com/bauman-la-modernidad-liquida-y-el-espejismo-de-las-redes-sociales</a> Travesí, F. (2018). Selfie, Selfi luego existo. <i>Revista Semana</i> . <a href="https://www.revistaarcadia.com/opinion-online/articulo/selfies-y-redes-sociales-y-narcisismo-en-la-sociedad/69228">https://www.revistaarcadia.com/opinion-online/articulo/selfies-y-redes-sociales-y-narcisismo-en-la-sociedad/69228</a>	
<b>Tiempo estimado:</b> dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.	
<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)

Sensibilización	Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del eje temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron intencionalmente para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
Lectura y escritura	
Relectura y reescritura	
Socialización	
<b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5. Eje temático 4 - Medio ambiente y crisis planetaria: el mundo se desangra**

<b>Eje temático 4</b>	
<b><i>Medio ambiente y crisis planetaria: el mundo se desangra</i></b>	
<b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en la relación directa entre el ser humano y la contaminación ambiental, consumismo innecesario de productos, devastación de fauna y flora, y vínculo entre las decisiones político-económicas y la naturaleza.	
<b>Recursos:</b> Acosta, C. (2015). 10 inolvidables tiras de Mafalda con lecciones ambientales. <i>Expok</i> . <a href="https://www.expoknews.com/10-inolvidables-tiras-de-mafalda-con-lecciones-ambientales/">https://www.expoknews.com/10-inolvidables-tiras-de-mafalda-con-lecciones-ambientales/</a> Cutts, S. (2012). Man. Steve Cutts [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU">https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU</a> La Pulla. (2018). Hidroituango: no nos han dicho todo. <i>El Espectador</i> [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E3U9BsF2eUw">https://www.youtube.com/watch?v=E3U9BsF2eUw</a> El devastador impacto del hombre en la biodiversidad tiene bajo amenaza un millón de especies. (2019). <i>Revista Semana Sostenible</i> . <a href="https://sostenibilidad.semana.com/impacto/articulo/el-devastador-impacto-del-hombre-en-la-biodiversidad-tiene-bajo-amenaza-un-millon-de-especies/44084">https://sostenibilidad.semana.com/impacto/articulo/el-devastador-impacto-del-hombre-en-la-biodiversidad-tiene-bajo-amenaza-un-millon-de-especies/44084</a> Deforestación y calentamiento, coctel mortal para la vida salvaje. (2019). <i>Revista Semana Sostenible</i> . <a href="https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/deforestacion-y-calentamiento-coctel-mortal-para-la-vida-salvaje/44929">https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/deforestacion-y-calentamiento-coctel-mortal-para-la-vida-salvaje/44929</a>	
<b>Tiempo estimado:</b> dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.	
<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)

Sensibilización	Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del eje temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron intencionalmente para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
Lectura y escritura	
Relectura y reescritura	
Socialización	
<b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6. Eje temático 5 - Esperanza:  
imaginar mundos posibles y transformar**

<b>Eje temático 5</b>	
<b>Esperanza: imaginar mundos posibles y transformar</b>	
<b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en la apuesta por la esperanza y por la transformación social, desde el reconocimiento de la historia latinoamericana, y desde la literatura como puente para la imaginación de mundos posibles.	
<b>Recursos:</b> Benedetti, M. (s. f.). No te rindas. <a href="https://www.qmayor.com/cultura/poema-mario-benedetti/">https://www.qmayor.com/cultura/poema-mario-benedetti/</a> Calle 13, Totó La Momposina, Susana Baca y María Rita. (2010). Latinoamérica. <i>Entren los que quieran</i> . [Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8">https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8</a> García Márquez, G. (1982). La soledad de América Latina. <i>Centro Virtual Cervantes</i> . <a href="https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm">https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm</a> Kush, V. (s. f.). Salida del barco alado. <a href="http://vladimirkush.com/departure-of-the-winged-ship">http://vladimirkush.com/departure-of-the-winged-ship</a> Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la lectura y la ficción. <i>Ersilias</i> . <a href="https://www.ersilias.com/discurso-de-mario-vargas-llosa-nobel-literatura-2010/">https://www.ersilias.com/discurso-de-mario-vargas-llosa-nobel-literatura-2010/</a>	
<b>Tiempo estimado:</b> dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.	
<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)
Sensibilización	Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del eje temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron intencionalmente para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
Lectura y escritura	
Relectura y reescritura	
Socialización	
<b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7. Clausura - Periodistas en la escuela:  
edición y publicación del periódico**

<b>Clausura</b>	
<b><i>Periodistas en la escuela: edición y publicación del periódico</i></b>	
<b>Propósito general:</b> favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en los elementos necesarios para la edición del periódico, y su revisión y preparación para la respectiva publicación, teniendo en cuenta elementos de orden formal y de contenido.	
<b>Recursos:</b> Ejemplares de periódicos impresos de distinta índole ( <i>El Tiempo, El Colombiano, Q'Hubo</i> )	
<b>Tiempo estimado:</b> una semana en total, con frecuencia de dos veces durante la semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.	
<b>Momentos:</b> (con intensidad de dos horas cada uno)	<b>Acciones didácticas</b> (descripción de las actividades)
Cierre	Para dar fin a la estrategia didáctica, se hizo necesario que los estudiantes de noveno grado escolar, en tanto periodistas, pusieran en marcha una serie de elementos destinados a la edición y publicación del periódico. En aras de ello, la maestra entregó a cada equipo distintos ejemplares de periódicos impresos; esto con la intención de que visualizaran y proyectaran elementos como: nombre del periódico, títulos, subtítulos, divisiones, marcas temporales, ortografía, redacción, normas de citación y referenciación, presentación general, etc. De esta manera, cada equipo recopiló los textos elaborados alrededor de los distintos ejes temáticos, poniendo en marcha un proceso creativo que posibilitó la unificación y la elaboración del periódico en su versión final. Cabe decir que los equipos tuvieron la libertad de presentar el periódico en versión manual o impresa.
<b>Evaluación:</b> se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

### 1.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

Conviene mencionar, en este punto, que la pertinencia de la estrategia didáctica fue corroborada mediante una metodología mixta. En el momento cuantitativo, mediante un diseño cuasiexperimental, con *pretest*, *postest* y grupo control, se evaluó el pensamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica, con un instrumento diseñado por la investigadora y validado por expertos. En el momento

cuantitativo, desde el enfoque hermenéutico y mediante la técnica de análisis de contenido, se desveló el pensamiento crítico subyacente en las producciones textuales de los estudiantes, realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica. Los hallazgos revelaron que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, en efecto, propició el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Con el fin de especificar el momento cuantitativo, puede señalarse que se construyó un instrumento completamente original, novedoso y riguroso, ajustado al contexto colombiano, que podría ser retomado por otros investigadores para la evaluación del pensamiento crítico en la etapa escolar (cuestionario autoadministrado, tipo test, para evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado escolar). Con la aplicación de dicho instrumento, se midieron los puntajes de pensamiento crítico *pretest* y *postest*, para el grupo control y el experimental, desde la sumatoria de los 37 ítems que fueron medidos desde el instrumento. Conviene aclarar, en dicho sentido, que la fluctuación de los resultados estuvo entre los 0 y los 74 puntos, lo que representa los valores mínimo y máximo, respectivamente, que pudieron ser obtenidos por los estudiantes al completar el cuestionario; esto teniendo en cuenta que todos los ítems contaron con tres alternativas de respuesta con puntaje de 0, 1 y 2 cada una, en correspondencia con niveles nulos, intermedios o altos de pensamiento crítico.

Según los valores del *pretest*, se puede señalar que la media del puntaje de pensamiento crítico para el grupo control fue de  $54,78 \pm 7,74$  puntos; por su parte, para el grupo experimental fue de  $54,25 \pm 7,91$  puntos. Se obtuvo, entonces, que el valor de probabilidad asociado al estadístico *t* de *Student* ( $p = 0,78$ ) fue mayor que el nivel de significación de la investigación ( $\alpha = 0,05$ ); por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula de igualdad de medias, y se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en las medias de los puntajes de pensamiento crítico *pretest* para ambos grupos. Lo anterior permitió afirmar que, si se encontrasen diferencias en el pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental después de la implementación de la estrategia didáctica, estas no se debieron a que los grupos fuesen inicialmente diferentes, sino a los logros de dicha estrategia. En otras palabras, los grupos control y experimental fueron equivalentes en sus puntajes de pensamiento crítico al inicio de la investigación.

En relación con los valores del *postest*, es posible observar que la media del puntaje de pensamiento crítico para el grupo control fue de  $55,71 \pm 8,02$  puntos;

por su parte, para el grupo experimental fue de  $60,46 \pm 9,69$  puntos. En dicho sentido, tanto en el grupo control o no tratado como en el grupo experimental, se produjo un incremento en el puntaje de pensamiento crítico *postest*, dado que ambos promedios son positivos. Sin embargo, el grupo experimental fue el que exhibió el mayor aumento en el puntaje *postest* ( $6,21 \pm 8,28$  puntos), mientras que el grupo control no alcanzó ni un punto en dicho aumento ( $0,93 \pm 2,56$  puntos). Estos resultados revelan que el grupo experimental sextuplicó al grupo control en su diferencia promedio de pensamiento crítico *pretest-postest*.

Ahora bien, mientras el grupo control tuvo como máximo un incremento de 5 puntos, el grupo tratado con la estrategia didáctica llegó a los 35 puntos, es decir, siete veces más que el obtenido por el grupo no tratado. Se obtuvo, entonces, que el valor de probabilidad asociado al estadístico F de Anova ( $p = 0,001$ ) fue menor que el nivel de significación de la investigación ( $\alpha = 0,05$ ); por tanto, se rechazó la hipótesis nula planteada, y se concluyó que sí existieron diferencias estadísticamente significativas, en términos de la diferencia promedio entre el puntaje de pensamiento crítico *pretest* y *postest* del grupo control y del grupo experimental. En síntesis, los resultados aportan suficiente evidencia para concluir que la estrategia didáctica sí ejerció influencia estadísticamente significativa en el puntaje de pensamiento crítico de los estudiantes. Las diferencias observadas en las medias muestrales, en las cuales el grupo experimental revela mayor aumento del puntaje de pensamiento crítico *postest*, son producto de la estrategia didáctica empleada en la investigación ( $F = 11,868$ ;  $gl = 1, 62$ ;  $p = 0,001$ ).

Con respecto al momento cualitativo, el instrumento construido se convirtió en un recurso óptimo para el análisis de las producciones textuales de los estudiantes (matriz de análisis para las producciones textuales de los estudiantes de noveno grado escolar). No hubiera sido posible, sin dicho instrumento, poner en diálogo y en escena los alcances de la estrategia didáctica, específicamente desde las voces y las palabras de los estudiantes involucrados. Se pudo visibilizar, de manera grata, que la propuesta aquí planteada sí permitió el desarrollo del pensamiento crítico en el escenario escolar, elemento que fue rastreado y analizado, en articulación con la teoría, al momento de desvelar las manifestaciones propias de este tipo de pensamiento.

A partir de lo anterior, se consideró pertinente elegir el pensamiento crítico como categoría primaria, y sus respectivas dimensiones (también entendidas como capacidades y actitudes) como categorías secundarias: 1. Buscar

las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación (Glatthorn y Baron, 1985, citados en Boisvert, 2004); 2. Plantear reflexiones y deliberar (Glatthorn y Baron, 1985, citados en Boisvert, 2004); 3. Descubrir soluciones y evaluarlas (Paul, 1989, citado en Boisvert, 2004); 4. Derivar los juicios de razonamientos profundos (Lipman, 1991, citado en Boisvert, 2004); 5. Tener capacidad autocrítica y autocorrectiva (Lipman, 1991, citado en Boisvert, 2004); 6. Demostrar sensibilidad hacia el contexto (Lipman, 1991, citado en Boisvert, 2004); 7. Delimitar un problema, ordenar las ideas y expresarlas con coherencia (DeVito y Tremblay, 1993, citados en Boisvert, 2004); 8. Elaborar un punto de vista propio sobre un tema, así como su justificación (Ennis, 1993, citado en Boisvert, 2004); 9. Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado (Ennis, 1993, citado en Boisvert, 2004).

A continuación, se comparte un poema de la autoría de los estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola, Periódico El Elocuente, 2019, sobre eje temático dedicado al conflicto y la paz en Colombia.

“Entre pólvora, fusiles y armas se puede encontrar una pizca de alegría,  
en ese profundo sufrimiento que hay  
en cada uno de nosotros.

A lo mejor es la inocencia que hay  
en el silencio de los niños.

Quizá el mismo silencio  
de nuestros abuelos,  
o simplemente de un desconocido:  
esos desconocidos arrastrados por  
el río Magdalena.

Miro a través de sus tumbas,  
y veo la suavidad de un último beso  
de una mujer a su marido.

Veo un último adiós a la vida y un último suspiro de miedo a lo desconocido.  
Pero solo son cuerpos sin almas.

Almas perdidas en el río,  
sin ningún retorno, sin ninguna salida.

Pero posiblemente, al final,  
cada uno de los vivos  
tenga su alma perdida en  
el río Magdalena”.

A partir de los versos analizados, se hace posible avizorar el fenómeno de la violencia en el país, específicamente en relación con el conflicto armado y con la desaparición forzada. Como se puede leer, se describen escenas desgarradoras que presentan la cotidianidad de la tristeza en medio del sufrimiento de las víctimas. Los estudiantes, en este orden de ideas, presentan un alto nivel de juicio o entendimiento frente a las situaciones descritas, lo cual se evidencia en los paralelos que establecen alrededor de la alegría y el sufrimiento, por un lado, y la vida y la muerte, por el otro. Esto permite hacer hincapié, entonces, en que “la elaboración de estas representaciones a través del lenguaje es lo que, sin duda, da forma al pensamiento y consolida la racionalidad. Pero ¿qué es el pensamiento? Sin negar su complejidad para explicarlo, pensar es la acción de la mente para formar y relacionar ideas; es considerar, examinar, analizar, valorar, reflexionar y crear” (Serrano, 2014, p. 101). A través de sus versos, los estudiantes lograron plantear metáforas que evidencian procesos abstractos de pensamiento crítico, desde donde se plasman y consolidan no solo sus sentimientos, sino también sus razonamientos sobre la temática desarrollada.

## Conclusiones

El presente texto no podría concluirse sin señalar los notables alcances de la estrategia didáctica. Este cierre involucra, por tanto, una valiosa oportunidad para reflexionar en torno al cumplimiento de las metas trazadas. A partir del periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, se quiso propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado, apuesta que fue perseguida, alcanzada y evidenciada a lo largo del presente texto. Se desea, en dicho orden de ideas, que la estrategia didáctica y la respectiva tesis se conviertan en aliadas oportunas para otros investigadores, para otros docentes, para todos aquellos que deseen explorar o implementar recursos didácticos que aboguen por el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar.

Se puede decir, en este horizonte de reflexión, que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, en tanto estrategia didáctica, fue primordial para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta apuesta formativa se fue convirtiendo, poco a poco, en una oportunidad para la transformación de las prácticas de aula, tanto de la maestra investigadora como de los estudiantes involucrados. Los resultados teóricos y prácticos permitieron confirmar, en efecto, que los estudiantes sí pueden convertirse en pensadores críticos, es decir, en pensadores con la destreza

que se requiere para cuestionar lo establecido, para proponer nuevas posibilidades de vida.

Ahora bien, la estrategia didáctica abrió el escenario para que los estudiantes se convirtieran en periodistas, lo cual permitió no solo valorar sino también visibilizar sus producciones textuales, poniéndose de manifiesto que la escritura, más allá de los aspectos mecánicos, tiene funciones socioculturales ligadas a la posibilidad de participar desde y para la comunidad, desde y para la democracia. Las habilidades comunicativas conforman el suelo para que los estudiantes puedan leer el mundo, para que puedan comprenderlo en términos de conexiones, logrando, con ello, pronunciarse de manera crítica y creativa ante sus realidades. En otras palabras, la escritura propicia el ejercicio de pensar en libertad.

A propósito del periodismo escolar y de la escritura con sentido sociocultural, conviene subrayar el papel innegociable del trabajo colaborativo en estos procesos. Cabe sostener que solo desde la construcción conjunta y el diálogo con otros se hace posible ejercitar el pensamiento crítico. Los estudiantes, al plantearse preguntas y al debatir con sus compañeros, fueron alcanzando mayor madurez y autonomía intelectual, lo que les permitió elaborar textos con un alto nivel de opinión y de argumentación, adquiriendo miradas plurales y diversas sobre sus cotidianidades, sin los típicos sesgos y prejuicios que, históricamente, han privilegiado la discriminación y la violencia en lugar de la esperanza, la justicia y la paz.

La sociedad contemporánea, con sus tiempos líquidos y desenfrenados, exige la formación de estudiantes que se resistan a “copiar y pegar” textos provenientes de Internet, siendo capaces de contrarrestar el bombardeo de los medios masivos de comunicación con sus noticias falsas. Se sugiere, por lo tanto, que desde la escuela se puedan generar medios alternativos, específicamente desde la ética de la comunicación, y contando con el apoyo y el enriquecimiento de las distintas asignaturas del plan de estudios. Se recomienda que este tipo de apuestas formativas puedan ser institucionalizadas (incluso desde las TIC), ganando terreno en la formación tanto de los niños como de los jóvenes. En conclusión, se debe defender la posibilidad de que los estudiantes puedan repensarse críticamente y reinventarse creativamente, edificando sus capacidades y sus actitudes alrededor del complejo contexto latinoamericano.

## Referencias

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico* (R. Rubio, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Dalmau, E. (2014). *Utilización de la prensa como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia en 4º de ESO. Una propuesta práctica* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (M. A. Galmarini, trad.). Paidós.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? En *Insight Assessment* Insight Assessment.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 220-236.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- González, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del Siglo 20. *Revista História da Educação*, 17 (40), 11- 26.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97- 122.
- Teruel, J. A. (2015). *Otra prensa: la escolar* (tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla
- Valenzuela, J. y Nieto, A. M. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11 (28), 1-8.

## CAPÍTULO II

# Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia)<sup>1</sup>

*Paola Julie Aguilar-Cruz<sup>2</sup>*

*Luz Estella Quintero Orozco<sup>3</sup>*

*Luz Adriana Restrepo Calderón<sup>4</sup>*

### Resumen

El presente documento reporta un trabajo de investigación-acción educativa, cuyo objetivo fue proponer una herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes del grupo 6-01 de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá. Para diseñar la herramienta se hizo uso de revisión documental, encuestas y un examen diagnóstico. Para evaluar la implementación de la herramienta se utilizó diario de campo y evidencias del trabajo de los estudiantes. Los resultados sugieren que, el material contextualizado, la multimodalidad (Kress, 2010) y el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés) promueven ambientes efectivos de aprendizaje en los que los estudiantes construyen conocimiento a partir de temas de su

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta los resultados del trabajo de investigación denominado: El texto discontinuo: posibilidades didácticas del para favorecer la interpretación, realizado durante la Maestría en Educación. Línea Didáctica de la lectura y la literatura. Universidad de Medellín. La entidad financiadora es Colciencias, mediante beca de estudios de Maestría.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua extranjera – inglés. Universidad Surcolombiana. Especialista en Pedagogía. Universidad de la Amazonia. Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Docente de inglés. I. E. Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá, y docente catedrática en el programa de Licenciatura en Inglés. Universidad de la Amazonia. Becaria de Colciencias. Estudiante de doctorado en Tecnología Educativa. Central China Normal Universtiy, Wuhan, Hubei, China. Correo electrónico: paolaaguilarcruz@gmail.com

<sup>3</sup> Magíster en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales.

<sup>4</sup> Magíster en Docencia Lenguaje y Educación de la Universidad de Antioquia y bajo la asesoría de la profesora Luz Estella Quintero Orozco, magíster en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales.

interés, recursos como videos, juegos y plataformas digitales y desarrollan de manera integrada las habilidades del idioma.

**Palabras clave:** desarrollo de materiales, multimodalidad, aprendizaje basado en tareas, contextualización, ambientes de aprendizaje.

## Introducción

La elaboración de materiales para la enseñanza del inglés en Colombia ha estado a cargo de editoriales, en su mayoría extranjeras, que abordan contenidos directamente relacionados con los países de origen, lo cual implica una descontextualización y una necesidad de repensar las prácticas de aula y el papel de las mismas. La formación docente es otro factor crucial que influye en el aprendizaje del inglés en el grado sexto, ya que no todos los docentes de Primaria tienen formación en esta área, lo cual repercute en las prácticas de aula, haciendo que los estudiantes ingresen a este grado con dificultades en el uso del idioma. Es por esto por lo que algunos docentes e investigadores han decidido diseñar sus propios materiales de enseñanza reconociendo el papel de la multimodalidad en la actualidad y haciendo uso de metodologías acordes con el nivel cognitivo y las necesidades de los estudiantes.

Autores como Augusto-Navarro (2015) y Pereira y Ramos (2016) han demostrado la necesidad de contextualizar los contenidos de enseñanza a la realidad de sus países a través de la elaboración de materiales de enseñanza que, además, tienen características multimodales lo que se constituye en crecimiento profesional para el docente y mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) ha entregado de manera presencial, en algunas instituciones públicas del país, y publicado, a través de su página web Colombia Aprende, una serie de recursos de apoyo para enseñar inglés, a saber: el proyecto *Bunny Bonita*, el programa *English for Colombia-ECO*, el material pedagógico *My ABC English Kit: Supplementary Materials for English Learning and Teaching in primary schools in Colombia*, los textos escolares de apoyo para Básica Secundaria: *Way to go* para orientar inglés en los grados 6, 7 y 8, e *English, please!* para orientar inglés en los grados 9, 10 y 11. No obstante, los textos destinados a la Básica Secundaria no están contextualizados y no incluyen información sobre los procesos y las particularidades del sur del país, lo que invita a reflexionar sobre la pertinencia de estos textos a ser usados en las diferentes regiones de Colombia. Al nivel regional, en el departamento del Caquetá, un grupo de docentes creó *My English Book* como recurso de apoyo para la enseñanza del inglés en Primaria con contenidos

contextualizados a las temáticas propias de la región, incluyendo climas, actividades de recreación y sitios públicos.

Además de la contextualización, la multimodalidad se convierte en otro factor crucial en el desarrollo de las clases de inglés como lengua extranjera. Estudios de investigadores como Polyxeni y Papadopoulou (2013), Martínez (2013), Martínez y Llorens (2016), al explorar las bondades del uso de recursos multimodales en el aula, encontraron una mejora significativa en la comprensión de textos multimodales, en la motivación y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando los docentes hacen uso de estrategias y ambientes multimodales. Por su parte, García D., García J. y Hernández (2011), Jiménez (2013), Monsalve, Chaverra y Bolívar (2015), y Rincón y Clavijo-Olarte (2016) encontraron que los estudiantes tienen una preferencia por la lectura de textos multimodales y los consideran significativos, atractivos, motivantes y agradables, y sugieren que estos deben ser usados con mayor frecuencia en el aula porque permite que los estudiantes exploren más posibilidades para aprender a través de herramientas que pueden encontrar en la web.

Las experiencias de Aldana, Baquero, Rivero y Romero (2012), y Castillo, Insuasty y Jaime (2017) están directamente relacionadas con el desarrollo de materiales de enseñanza, la multimodalidad y el TBL. Aldana *et al.* (2012) afirman que "los estudiantes y profesores necesitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la alfabetización multimodal" (p. 113), y que es necesario que los docentes enfrenten retos innovadores ante la necesidad de crear clases originales que tengan como base textos multimodales. Por su parte, Castillo *et al.* (2017) muestran que hubo evidencia de que los materiales auténticos y basados en tareas ayudan a los estudiantes a usar el idioma de manera comunicativa y a desarrollar sus competencias gramaticales, textuales e interlocutoras a partir de la evidencia presentada en sus productos escritos y su lenguaje oral; añaden que las tareas dieron a los estudiantes oportunidades para comunicarse de una manera oral y desarrollar diferentes micro-habilidades para hablar, leer y escuchar.

En este sentido, se puede afirmar que existe una tendencia hacia la investigación en diseño de materiales, multimodalidad y el TBL que muestra el interés de los investigadores, a nivel educativo, por re-orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Este capítulo se enfoca en presentar los resultados de un proceso de investigación-acción educativa que se centró en proponer una herramienta

multimodal contextualizada a las necesidades de los estudiantes y basada en tareas que contribuyera al proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto en la I. E. Jorge Eliécer Gaitán (en adelante, I. E. JEG) de Florencia, Caquetá.

## **2.1. Origen y construcción de la estrategia**

La investigación de la que da cuenta este capítulo tuvo un enfoque cualitativo, que partió de una perspectiva de apoyo y participación (Cresswell, 2009), con una estrategia desde la investigación-acción educativa (Elliot, 2000), que utilizó como instrumentos la revisión documental, el examen diagnóstico, las encuestas, el diario de campo y las evidencias de los estudiantes, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) en el proceso de investigación-acción como un espiral en cuatro ciclos: diagnóstico de la situación inicial o problemática de la población objeto de estudio, elaboración del plan de acción, implementación y evaluación del plan de acción y retroalimentación, así:

Se diseñó una estrategia de intervención, denominada ZOOM, que fue una herramienta multimodal basada en tareas cuya elaboración implicó el análisis y triangulación de los resultados del diagnóstico inicial que partió de la revisión de documentos como las guías propuestas por el MEN y el plan de estudios de la I. E. JEG, dos encuestas (una a docentes y otra a estudiantes) y un examen diagnóstico al grupo 601 (cuyos resultados evidenciaron un bajo desempeño en el área). Se utilizaron las notas del diario de campo y las evidencias del trabajo de los estudiantes para hacer el análisis de los resultados del proceso de implementación y evaluar la contribución de la estrategia de intervención en el proceso de aprendizaje del inglés, a partir de una codificación, entendida como el proceso que ayuda a la organización, recuperación e interpretación de los datos (Coffey y Atkinson, 2003), que permitió establecer categorías de análisis (figura 1).

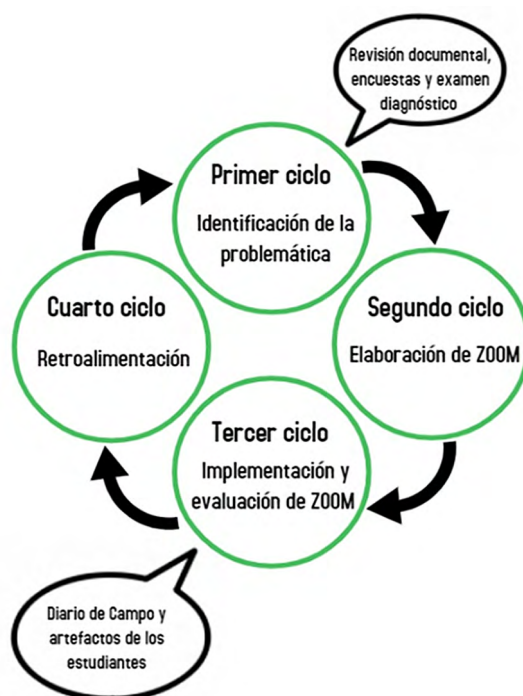
## **2.2. Objetivo general de la estrategia**

Proponer una herramienta multimodal contextualizada a las necesidades de los estudiantes y basada en tareas que contribuyan al proceso de aprendizaje del inglés en grado sexto en la I. E. Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá.

## **2.3. Población beneficiaria de la estrategia**

El grupo 601 de Básica Secundaria, al cual pertenecían 42 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 10 y 14 años.

Figura 1. Procedimiento para llevar a cabo la investigación-acción



Fuente: adaptado de Hernández *et al.* (2014).

## 2.4. Descripción de la estrategia

La estrategia de intervención consistió en una herramienta denominada ZOOM (figura 2) que plantea la realización de tareas de manera gradual, de lo más básico a lo más complejo. Se hizo de manera impresa con CD con los vídeos, los audios y una presentación en *power point* y contó con un apoyo digital en una página web de WIX en donde se subieron los vídeos, audios y links con material extra para trabajar durante su implementación. El proceso de implementación tuvo una duración de 10 sesiones de trabajo (siete semanas). Debido a que, durante su aplicación, no hubo disponibilidad continua de recursos como computadores e Internet, algunas sesiones se desarrollaron en el salón de clases y otras en una de las salas de sistemas de la institución. En las tablas 1 y 2 se describen las tareas que se diseñaron e implementaron.

Figura 2. Muestra de la herramienta ZOOM



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Primer conjunto de tareas

<i>Primer conjunto de tareas</i>				
<i>Tipo de tarea</i>	<i>Nombre de la tarea</i>	<i>Habilidad</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Objetivo</i>
Antes ( <i>Get ready!</i> )	<i>Yes or No?</i>	Habla	Uso de conocimiento previo Hacer inferencias	Participar en situaciones comunicativas
	<i>There are many sports!</i>	Lectura	Acceso a recursos de información. Uso de conocimiento previo	
Durante ( <i>Move forward!</i> )	<i>What's the Word?</i>	Escucha	Identificación de conceptos principales y datos relevantes Uso de cognados	Comprender información general de un texto valiéndose de ayudas como imágenes y palabras clave
	<i>Identifying words</i>	Lectura	Clasificación de palabras	
	<i>Let's match</i>	Escritura	Relación de imágenes con palabras	
Después ( <i>Let's practice</i> )	<i>True or false?</i>	Lectura	Comprensión de lectura	Responder preguntas después de escuchar o leer un texto corto
Producción ( <i>Now I do</i> )	<i>Mindmap</i>	Escritura	Mapeo Extracción de información	Extraer información de textos y escribirla en formatos establecidos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2 . Segundo conjunto de tareas

<i>Segundo conjunto de tareas</i>				
<i>Tipo de tarea</i>	<i>Nombre de la tarea</i>	<i>Habilidad</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Objetivo</i>
Antes ( <i>Get ready!</i> )	<i>What is necessary to be an athlete?</i>	Habla	Uso de imágenes Acceso a recursos de información Uso de plataformas digitales	Participar en situaciones comunicativas
Durante ( <i>Move forward!</i> )	<i>Who's the athlete?</i>	Escucha	Identificación de conceptos principales y datos relevantes Uso de plataformas digitales Cooperación	Comprender información general de un texto valiéndose de ayudas como imágenes y palabras clave
	<i>What sports do you like?</i>	Habla	Cooperación Uso de la expresión corporal	
	<i>Who plays what?</i>	Habla	Cooperación	
Después ( <i>Let's practice</i> )	<i>Choose the correct answer</i>	Lectura	Comprensión de lectura	Responder a preguntas después de escuchar o leer un texto corto
	<i>Memory Game</i>	Habla	Cooperación Uso de conocimiento previo	
Producción ( <i>Now I do</i> )	<i>Let's imagine!</i>	Escritura	Uso de imaginación	Utilizar palabras familiares y frases cortas sobre rutinas en formatos establecidos
Tarea final	<i>Make a poster</i>	Escritura	Uso de plataformas digitales	Escribir información haciendo uso de palabras familiares y frases cortas

Fuente: elaboración propia.

## 2.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

### Materiales de enseñanza contextualizados

Tomlinson (2003) y Núñez, Téllez y Castellanos (2017) plantean que docentes de inglés son desarrolladores potenciales de materiales y que los materiales desarrollados por docentes se encuentran dentro de la categoría de materiales contextualizados porque se encuentran ligados al contexto, respondiendo a las necesidades locales. En este sentido, ZOOM es un material contextualizado en el que se enfocan de manera holística las cuatro habilidades del

inglés: escucha, habla, lectura y escritura. Además, contiene actividades con información regional, nacional e internacional, lo que permite abrir la perspectiva de los estudiantes al aprender sobre deportes de su misma región y de otras regiones y países, y valorar su propia cultura y la de los demás, lo que se evidenció cuando los estudiantes manifestaron que su parte favorita de la clase fue la que abordaba sus intereses acerca del deporte y los atletas que practican dichos deportes.

El componente motivacional juega un papel de suma importancia en la implementación de cualquier estrategia y en el uso de materiales de enseñanza. Howard y Major (2004) expresan que la personalización del material diseñado por docentes promueve la motivación en los estudiantes. La motivación puede ser definida como una fuerza que determina qué tanto se involucran los aprendices en el desarrollo de las tareas y la energía que le dan a ese proceso (Littlewood, 1998, en Zambrano, Cárdenas e Insuasty, 2011, p. 40). Esa fuerza que involucró a los estudiantes en el desarrollo de las tareas se siguió demostrando durante todo el proceso de implementación tanto que, al finalizar la implementación de la herramienta, 97,6 % de los estudiantes manifestó haberse sentido motivado durante la clase.

Al finalizar la implementación, 88,1 % de los estudiantes expresó que puede identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas. 90,1 % dijo que su habilidad oral mejoró ya que puede pronunciar y usar nuevas palabras. 71,4 % expresó que su habilidad lectora mejoró ya que puede entender textos cortos de su interés. 83,3 % dijo que su habilidad de escritura mejoró porque puede escribir oraciones cortas y sencillas. 78,6 % manifestó que su habilidad de escucha mejoró porque puede entender a la profesora cuando habla. Finalmente, 83,3 % dijo que puede entender y responder a preguntas sencillas. Es decir que, los estudiantes mejoraron su conocimiento del idioma al haber aprendido de manera holística las habilidades de comunicación partiendo de contenido contextualizado.

### **Multimodalidad como eje en el aprendizaje del inglés**

Una vez se entiende la importancia de la elaboración de materiales contextualizados para la enseñanza del inglés, se hace necesario entender el papel crucial que juega la multimodalidad en este proceso. Kress (2010) expresa que la multimodalidad consiste en la combinación de diferentes modos (escritura, imagen, sonido, movimiento, entre otros) para transmitir significados y, además, enfatiza en su papel característico en la comunicación,

planteando que la comunicación es multimodal, ya sea por miradas, actos de habla, tacto, entre otros. ZOOM se caracterizó por tener su versión impresa y digital, con una combinación de modos como imagen, texto estático y en movimiento, sonido, color, gráficos como mapas mentales, juegos como sí o no, verdadero o falso, entrevista, juego de memoria, de unir y de seleccionar, su página web, entre otros, que le dieron la característica de ser una herramienta multimodal.

Zambrano *et al.* (2011) plantean que los juegos pueden ser una herramienta poderosa con la que el docente estimula varios contextos en los que los estudiantes tienen que usar el lenguaje para comunicarse, intercambiar información y expresar sus opiniones. En uno de los juegos los estudiantes debían encerrar imágenes que respondieran a la pregunta “¿Qué es necesario para ser un atleta?”; cada estudiante encerró las imágenes que consideraba más precisas para responder a esa pregunta, evidenciándose que no siempre es necesario hacer uso de la oralidad para transmitir significado, sino que también las imágenes apoyan y sirven como recurso de aprendizaje.

Otra tarea consistió en relacionar imágenes con palabras. De acuerdo con Mayer (2001, en Farías *et al.*, 2010) “los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que solo con palabras” (p. 59). Con esta tarea se promovió el aprendizaje de vocabulario a través de imágenes que, por su color y forma, llamaron la atención de los estudiantes y les permitieron comprender la actividad y garantizar la correcta realización de la tarea.

Después de la implementación, se evidenció que el 88,1 % de los estudiantes considera que el tema, las tareas utilizadas y las imágenes fueron interesantes, útiles y significativas para ellos. El 85,7 % de los estudiantes opinó que le gustaron los recursos audiovisuales usados por la docente y el 81 % manifestó que le gustó la página web utilizada para las sesiones. Finalmente, respecto a estas tareas implementadas en plataformas digitales, los estudiantes también opinaron que su parte preferida de las clases había sido la relacionada con la sala de sistemas porque les permitió explorar y encontrar imágenes.

### **Uso del aprendizaje basado en tareas como fomentador de la competencia comunicativa**

El MEN (2016b) plantea que el enfoque es clave para el proceso de evaluación y el logro de metas. A través del currículo sugerido, el MEN (2016a) recomienda que para el grado sexto se haga uso del aprendizaje basado en

tareas porque está de acuerdo con los niveles de desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes de este grado.

Ellis (2003) reúne algunas definiciones sobre tareas propuestas por distintos investigadores, de los que vale la pena resaltar a Nunan (1989) quien afirma que:

Una tarea comunicativa es una pieza de trabajo de clase que involucra a los estudiantes en comprender, manipular, producir e interactuar en el idioma objeto de aprendizaje mientras su atención está principalmente enfocada en el significado en vez de en la forma (Ellis, 2003, p. 4).

Las tareas de la herramienta multimodal ZOOM estuvieron compuestas por actividades antes (*pre-tasks*), durante (*while-tasks*) y después (*post-tasks*), lo que les daba un orden, una secuencialidad y un propósito en común: alcanzar los mejores conocimientos para desarrollar la tarea final (*final task*). En este sentido, las tareas partieron de lo más básico hacia lo más complejo, lo que favoreció la realización de estas por parte de los estudiantes, mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje. 81 % de los estudiantes opinaron que las instrucciones de las tareas de ZOOM fueron claras y fáciles de seguir; el 71,4 % dijo que el contenido de las tareas fue útil y significativo; el 88,1 % expresó que la secuencia de las tareas facilitó su proceso de aprendizaje; el 92,9 % dijo que desarrollar las tareas propuestas ayudó a mejorar su nivel de inglés; 78,6 % de los estudiantes opinaron que pudieron cooperar con sus compañeros para la realización de las tareas y algunos opinaron que su parte favorita de la clase fue cuando se hizo la tarea de la entrevista. Así, se evidencia que con el TBL se puede implementar en el aula esa lógica de secuencialidad para lograr mejores aprendizajes.

Se encontró que el uso del TBL, con la respectiva secuenciación de las tareas, llevando el orden de menor complejidad a mayor complejidad, además de ayudar al desarrollo de estrategias de aprendizaje, fomentó la competencia escritora de los estudiantes. Scott (1996) afirma que la competencia escritural hace referencia a una de las dimensiones del término competencia comunicativa (Ochoa y Medina, 2014). En un comienzo se plantearon tareas en donde debían identificar cognados, palabras conocidas y desconocidas para comprender mejor la información, lo que permitió a los estudiantes relacionarse con el vocabulario nuevo y recordar el vocabulario previo. Más adelante, los estudiantes debían completar oraciones obteniendo información de un mapa mental. Esta tarea dio paso a la escritura de oraciones más complejas, haciendo uso del vocabulario que iban comprendiendo. A partir

de las diferentes tareas los estudiantes mejoraron su competencia escritora porque empezaron a construir oraciones cada vez más complejas conforme iban aprendiendo vocabulario, y en una de las últimas tareas, los estudiantes construyeron un párrafo imaginando la rutina de su deportista favorito.

Según el MEN (2016a) "es relevante proponer estrategias didácticas de desarrollo de escritura que acompañen de manera gradual y apropiada el nivel lingüístico, sociolingüístico, y discursivo que sostenga el desarrollo en las otras habilidades" (p. 57). En estos párrafos y oraciones escritas por los estudiantes se evidencia el grado de comprensión al que llegaron a través de la forma en la que escribían oraciones en inglés. Además, es notorio su aprendizaje de verbos y vocabulario sobre deportes.

## Conclusiones

A partir de los hallazgos de la implementación de la estrategia, enmarcada en la investigación-acción educativa, se puede afirmar que elaborar materiales de enseñanza contextualizados permite no solo innovar en el aula sino también crear ambientes efectivos de aprendizaje con los que se promueve la motivación y participación en clase por parte de los estudiantes, ya que se tienen en cuenta asuntos relacionados con su realidad y se promueve el uso de todas las habilidades del inglés para construir conocimiento.

También se puede afirmar que es importante hacer uso de la multimodalidad en el aula porque potencia las habilidades de los estudiantes permitiéndoles buscar la información necesaria para comunicarse en inglés, a partir del uso de plataformas digitales que les resultan llamativas y que, además, hacen parte de su cotidianidad por fuera del aula.

Adicionalmente, se puede asegurar que el TBL fomenta el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que les permite construir el conocimiento de distintas maneras, según sus necesidades y estilos de aprendizaje; además, permite desarrollar trabajos en equipo que les facilitan la exploración de sus conocimientos con ayuda de otros; al mismo tiempo, se puede decir que los estudiantes mejoran su habilidad para construir oraciones coherentes sobre temas de su interés cuando hay secuencialidad en las tareas.

Teniendo en cuenta los resultados del examen diagnóstico y los resultados de la implementación de la herramienta ZOOM, es válido afirmar que se pueden consolidar procesos de aprendizaje efectivos, en los que gracias a la

innovación que se genera a partir de la elaboración de materiales, la multimodalidad y el TBL, se puede construir conocimiento y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado sexto.

Aunque la estrategia de intervención presentada en este documento fue beneficiosa para los estudiantes objeto de estudio, es claro que se requiere profundizar en otros factores que afectan la manera en la que se desarrollan las clases como la pobreza y los problemas familiares que de una u otra manera se hacen evidentes en el aula.

Igualmente, se debe ahondar en y afianzar la implementación de estrategias que faciliten la comprensión de los temas por parte de los estudiantes y se requiere un apoyo mayor en los procesos de enseñanza del inglés en la Educación Básica, ya que es durante los primeros años cuando los estudiantes empiezan a relacionarse con el inglés, en los cuales, según el MEN (2016a) hay una latente dificultad para consolidar procesos de formación en lengua extranjera, entre muchas razones, por la poca capacitación que tienen sus docentes, por lo que sería importante plantear los siguientes interrogantes que podrían ser objeto de futuras investigaciones: ¿Cómo fomentar la elaboración de materiales propios para la enseñanza del inglés? ¿Cómo garantizar la continuidad de los buenos procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de un grado a otro y de un ciclo de educación a otro? ¿De qué manera se puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la Básica Primaria? ¿Cuál es el papel de la multimodalidad en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en la Básica Primaria?

## Referencias

- Aldana, Y., Baquero, M., Rivero, G. y Romero, D. (2012). Applying connectivist principles and the Task-Based Approach to the design of a multimodal didactic unit. *HOW*, 93-122.
- Augusto-Navarro, E. (2015). The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: Experiences of a Brazilian Teaching Education Program. *Ilha do Desterro*, 68(1), 121-137. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p121>
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A. y Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia. Primera edición en español.
- Cresswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods*. University of Nebraska-Lincoln, Sage.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Farías, M., Obilinovic, K. y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 55-74.
- García, D., García, J. y Hernández, Y. (2011). Students' beliefs: Multimodal texts as pedagogical tools in foreign language learning. *Revista Papeles*, 3(5), 21-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / interamericana editores, S. A. DE C. V.
- Howard, J. y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. 9th Conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistic Conference. 101-109. <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>
- Jiménez, J. (2013). Ayudas en línea para la lectura multimodal en lengua extranjera. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 69-92.
- Kress, G. (2010). *Multimodality a social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Martínez, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(28), 1-13. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Martínez, M. y Llorens, E. (2016). *Aproximación al uso de recursos multimodales y de las TIC en la enseñanza del inglés*. <http://hdl.handle.net/10045/58347>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia. Grados 6° a 11°. English for Diversity and Equity*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés. Grados 6° a 11°. English for Diversity and Equity*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>

- Monsalve, M., Chaverra, D. y Bolívar, W. (2015). Caracterización y evaluación de la habilidad de razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y función*, 28(2), 111-133.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Núñez, A., Pineda, C. y Téllez, M. (2004). Key aspects for developing your instructional materials. *Profile*, 5(1), 128-139.
- Núñez, A., Téllez, M. y Castellanos, J. (2012). A framework for materials development: A path for in-service teachers to build up the instructional design of their research projects. En A. Núñez, M. F. Téllez y J. Castellanos, *Teacher research on English didactics issues* (págs. 17-37). Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Núñez, A., Téllez, M. y Castellanos, J. (2017). Materials development for teachers' professional growth. En A. Núñez, M. Téllezby J. Castellanos, *Materials for the learning of English and teachers' professional growth* (págs. 19-68). Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Ochoa, D. y Medina, N. (2013). A virtual room to enhance writing skills in the EFL class. *HOW*, 21(1), 62-81.
- Pereira, H. y Ramos, L. (2016). Diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés: una propuesta curricular. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 8(2), 139-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478012>
- Polyxeni, M. y Papadopoulou, M. (2013). Greek students' familiarity with multimodal texts in EFL. *The Internacional Journal of Literacies*, 19(1), 37-46. <http://thelearner.com/>
- Rincón, J. y Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 18(2), 67-82.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Croomwell Press, Trowbridge, Wiltshire.
- Zambrano, L., Cárdenas, M. e Insuasty, E. (2011). *Communicative learning tasks*. Litocentral SAS.

### CAPÍTULO III

## Competencias ciudadanas y ambiente escolar: Una mirada desde el grado sexto<sup>1</sup>

*Deyanira Moreno Arroyabe<sup>2</sup>*

*Jhon Jairo Moreno Asprilla<sup>3</sup>*

*Johan Camilo Muñoz<sup>4</sup>*

*Zefirelli Cuesta Martínez<sup>5</sup>*

### Resumen

Las investigaciones realizadas en los últimos años ponen en evidencia la necesidad de implementar estrategias que propendan por el mejoramiento del ambiente escolar, a través de actividades por medio de las cuales se permita abordar de manera asertiva los conflictos y su solución, así como la consolidación de prácticas que dentro del aula faciliten el reconocimiento, valoración de la diversidad, la formación en autonomía y la participación activa de los estudiantes.

En el ambiente escolar, se comprenden las relaciones existentes entre los miembros que conforman una comunidad educativa, como el escenario en el que confluyen las percepciones de los sujetos, los procesos organizativos de cada una de las instituciones y las relaciones con los espacios sociales y culturales, poniéndose de

---

<sup>1</sup> La estrategia didáctica hizo parte de la investigación "Percepciones de los estudiantes del grado sexto acerca del ambiente escolar luego de una intervención basada en las competencias ciudadanas en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín", realizada por estudiantes pertenecientes a la Cohorte XVII de la Maestría en Educación. Universidad de Medellín. Dichos estudios fueron financiados en su 90 % por la Secretaría de Educación de Medellín y la Universidad, por medio de las Becas a Maestros del año 2017.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Docente de Básica Primaria. Secretaría de Educación de Medellín. Dirección electrónica: [deyanira.moreno@medellin.edu.co](mailto:deyanira.moreno@medellin.edu.co)

<sup>3</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Docente de Básica Secundaria. Secretaría de Educación de Medellín. Dirección electrónica: [jhon.moreno@medellin.edu.co](mailto:jhon.moreno@medellin.edu.co)

<sup>4</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Directivo docente. Secretaría de Educación de Medellín. Dirección electrónica: [johan.muñoz@medellin.edu.co](mailto:johan.muñoz@medellin.edu.co)

<sup>5</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Directivo docente. Departamento de Antioquia Dirección electrónica: [zefirellicm@hotmail.com](mailto:zefirellicm@hotmail.com)

manifiesto situaciones de conflicto, que desencadenan en agresiones físicas y verbales que deterioran los vínculos y relaciones entre los sujetos.

Las competencias ciudadanas, se consideran dentro de esta apuesta de abordaje en los grados sextos de tres instituciones educativas de Medellín, como aquellos espacios en los que se hace propicia la enseñanza y el aprendizaje, desde las "habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas" (MEN, 2004, p.8), propendiendo por la participación activa de los ciudadanos y la construcción de una sociedad democrática.

**Palabras clave:** competencias ciudadanas, ambiente escolar, grado sexto.

## Introducción

Educar para la ciudadanía continúa siendo un objetivo primordial para el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones educativas de Colombia, no solo por el contexto social que ha caracterizado históricamente al país por sus altos índices de violencia, sino por la necesidad misma que demanda la sociedad actual, de formar seres humanos íntegros, con capacidad de adaptación y competencias suficientes para afrontar los retos del mundo actual.

Los problemas sociales que aquejan al país tales como corrupción, inequidad, pobreza, desempleo, delincuencia, discriminación, entre otros, suponen una tarea ardua por parte de las instituciones educativas, quienes vienen trabajando desde hace años en la formación de niños, niñas y jóvenes, con énfasis en la práctica de valores, con el anhelo que en un futuro asuman su ciudadanía con responsabilidad y contribuyan al desarrollo de la sociedad.

A la situación expuesta anteriormente, se le suma un fenómeno muy común en las instituciones educativas colombianas, relacionado con la transición que experimentan los estudiantes al culminar la Educación Básica Primaria y enfrentarse a un proceso de adaptación en la Secundaria, donde se resaltan cambios en las metodologías de enseñanza, el pénsum académico y los docentes, entre otros. Adicionalmente, los estudiantes que cursan el grado sexto deben afrontar la evolución biológica de la pubertad y todo lo relacionado con el paso de la niñez a la adolescencia, lo cual afecta de una u otra manera el desempeño académico y la convivencia dentro y fuera del aula.

Es así como nace "*La estrategia de intervención basada en las competencias ciudadanas*", la cual se desarrolló con estudiantes de grado sexto, pertenecientes a tres instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Medellín-Antioquia: Antonio Derka Santo Domingo, Arzobispo Tulio Botero Salazar y El Triunfo Santa Teresa, situadas en las comunas 1, 9 y 6,

respectivamente. Dichos centros educativos, además de poseer condiciones sociodemográficas similares, afrontan retos y necesidades semejantes en su ambiente escolar. Las situaciones particulares evidenciadas en el grado sexto demandan mayor atención por parte de docentes y directivos, suscitando reflexiones e intervenciones pedagógicas tendentes a mejorar el ambiente escolar y el desempeño de los estudiantes.

Considerar desde las escuelas la población que hace parte del contexto social, cultural, económico y político con el cual llegan los estudiantes es un primer paso para reconocer las problemáticas y brindar una educación que responda a las necesidades de los estudiantes; en ese sentido, la presente estrategia se apoyó teóricamente en el concepto de ambiente escolar adoptado por la Secretaría de Educación de Medellín (SEM), a través de la implementación del Sistema de Medición de la Calidad de las Instituciones Educativas (Simcie), el cual se categoriza en tres asuntos fundamentales: el ambiente escolar de aprendizaje, el rendimiento académico y el progreso académico. El ambiente escolar se refiere entonces a las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa y los factores que influyen en esa relación, ya sea la infraestructura o ambientes físicos, los procesos de organización de la institución y su relación con el entorno social y cultural (MEN, 2015).

En el año 2016 la Secretaría de Educación de Medellín, en convenio con la Universidad de Antioquia, construyó y divulgó la *Guía metodológica para la construcción, actualización e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI)*; dentro de los conceptos, estrategias y orientaciones que planteó, definió las siguientes categorías del Ambiente Escolar (AE):

**Expectativas académicas:** nivel de motivación que el colegio brinda para cumplir con éxito la formación de los estudiantes a través de objetivos académicos rigurosos y coherentes; **Comunicación:** percepción frente al nivel de información que el colegio debe brindar acerca de los objetivos educativos y de su progreso con respecto a los resultados académicos de los alumnos; **Participación:** qué tan motivados se sienten los estudiantes con relación a su proceso de aprendizaje, **Seguridad y Respeto:** percepción frente a la seguridad física y emocional que ofrece el colegio, la cual es indispensable en todo proceso de aprendizaje (Alcaldía de Medellín y Universidad de Antioquia, 2016, p. 41).

Unida a la tarea de fortalecer el ambiente escolar a través de espacios y escenarios propicios para la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra la formación en competencias ciudadanas definidas por Ruiz y Chaux (2005)

“como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas– relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32).

De acuerdo con los estándares básicos de competencias ciudadanas (MEN, 2004), son tipos de competencias ciudadanas las siguientes: conocimientos sobre el ejercicio de la ciudadanía, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras, las cuales se pretendieron fortalecer a través de la propuesta de intervención, partiendo de la percepción que tenían los estudiantes acerca del ambiente escolar y las comprensiones que han logrado construir sobre competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas se convierten en una posibilidad para lograr tal cometido, entendiendo que estas son “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 8), concepto retomado y ampliado por Constanza, Ruiz y Guerra (2007) quienes consideran que las competencias ciudadanas son un

Conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas encaminadas a fomentar el desarrollo moral en los seres humanos para lograr así, una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto. (p. 147)

Cabe anotar con Chaux, Lleras y Velásquez (2004) que esta tarea formativa de ciudadanos competentes se debe dar en los diferentes escenarios sociales, tales como el hogar, el vecindario, el barrio; espacios todos de interacción con los otros, y donde se debe aprender a convivir. Sin embargo, también es necesario sostener que es en la escuela, institución de carácter educativo por naturaleza, donde se debe velar por la formación de los nuevos ciudadanos, conforme a las expectativas del contexto social e histórico.

### **3.1. Origen y construcción de la estrategia**

Comprender las relaciones que en la actualidad configuran los vínculos entre los sujetos y el contexto implica considerar, cada vez con mayor severidad, cuál ha sido la apuesta que la familia y la escuela estiman para que, desde la educación inicial, lo aprendido pueda cimentar y enriquecer los procesos que

los estudiantes realicen en procura del establecimiento de relaciones individuales y colectivas, que faciliten la convivencia en el mismo escenario global.

Las dinámicas que en la escuela se han podido constituir respecto a la valoración de los múltiples escenarios para que la pluralidad étnica, racial, cultural, social, religiosa, política, sexual se ponga en evidencia se convirtió en uno de los argumentos primordiales que dieron origen a la estrategia implementada, pues precisamente son estas las circunstancias que incentivan la generación de actividades en procura del fortalecimiento de competencias que permitan la valoración, aceptación y reconocimiento mutuo, para así lograr la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad y lo diferente, lo cual, en el caso específico, podría contribuir también para el mejoramiento del ambiente escolar de los escenarios educativos.

Adjunto a ello, valorar los contextos específicos en los que las escuelas abordadas se sitúan: espacios periféricos de la ciudad de Medellín, lugares en donde la violencia y las prácticas de dominación de parte de ciertos grupos se convierten en el panorama cotidiano y en formas habituales de relación, implicó, como desafío vinculado a la inequidad que estos espacios traen consigo, priorizar, parafraseando a Martínez, Silva, Morandé y Canales (2010), la formación de habilidades sociales y de comunicación interpersonal como requerimientos básicos que permiten la formación ciudadana, entendiendo las características culturales y la realidad social de los participantes.

Las circunstancias enunciadas con antelación, aunadas a los resultados del pretest aplicado a los estudiantes, basado en la Encuesta de Percepción sobre Ambiente Escolar de la Secretaría de Educación de Medellín, los cuales evidenciaron una percepción menos favorable en la categoría de seguridad y respeto, permitieron el diseño de una propuesta de intervención a partir de las comprensiones que de competencias ciudadanas tenían los estudiantes de grado sexto.

Se realizaron seis encuentros, priorizando en cada uno de ellos estándares básicos de competencias ciudadanas, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para los grados sexto y séptimo que guardaban relación con los hallazgos del pretest, con lo cual se buscó fortalecer en los estudiantes habilidades y competencias que permitieran el mejoramiento de su percepción sobre el ambiente escolar.

El diseño y ejecución de las guías de intervención buscó el abordaje integral de las competencias ciudadanas, en sus diferentes ámbitos y tipos de

competencias. Esto desde la convicción de que, para ser un buen ciudadano, con una adecuada valoración de sí, del otro y lo otro que le rodea, es imperativo reconocer la multiplicidad de factores y elementos personales, sociales y ambientales que median en la construcción de comunidad.

Para cada una de las sesiones, se tomaron como referentes distintos momentos, los cuales propiciaron además de actividades que posibilitaron un acercamiento en torno a los estándares seleccionados en el grado sexto, la conceptualización teórica y reflexión por parte de los estudiantes, facilitando con ello no solo la recolección de la información sino el debate constante y la construcción reflexiva por parte de los niños, niñas y jóvenes participantes.

Cada uno de los momentos se discriminó de la siguiente manera:

**Estándar básico de competencia.** Correspondía al estándar seleccionado por parte de los investigadores desde los planteados por el Ministerio de Educación Nacional.

**Ámbito.** Concernía al grupo de competencias ciudadanas del cual hace parte el estándar seleccionado con antelación, es decir: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática o pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

**Conceptualicemos.** En este apartado se plasmó el aporte teórico y sucinto con respecto a la temática central abordada en el estándar, incluyendo de manera general los aspectos que posteriormente podían potenciarse a través de las actividades y experiencias de los estudiantes, en donde se hacía presente la apuesta del maestro al indagar los conocimientos previos que tenían los mismos y cómo a partir de ellos se facilitaba la comprensión que en común realizan maestros-estudiantes en torno a la temática determinada.

**Actividades.** Se plantearon una o dos actividades que posibilitaron paso a paso la consecución de momentos y espacios, los cuales contribuyeron a la comprensión del estándar planteado al inicio de la intervención; estas actividades de carácter individual y grupal permitieron la reflexión y evidenciaron cómo el estándar (que al inicio de cada intervención se clarifica) se encuentra vinculado con las actividades, así como la relación entre la conceptualización previa y los momentos propios de este espacio de interacción entre los participantes.

**El docente motiva.** Posterior a la realización de la actividad, el momento de confrontación de lo experimentado a través de las actividades, adjunto a

la conceptualización y aporte teórico del maestro permitieron en los estudiantes la elaboración de conceptos y la reflexión constante, la cual desde la experiencia grupal se potenció en la medida en que en colectivo las actividades fueron evaluadas, contemplando los aciertos y desaciertos, cómo se optimizaron y qué otras alternativas se vislumbraban para las mismas. Este espacio se constituyó como el momento para la participación y construcción grupal que entre maestros y estudiantes puede existir.

¡Reflexiono y actúo! Finalmente, este espacio se instauró como la concreción de la intervención, pues aquí los estudiantes pudieron de manera grupal (durante las cinco primeras intervenciones) o de manera individual (última intervención) plasmar sus aprendizajes, los aspectos positivos y por mejorar, así como las sugerencias que para los siguientes encuentros tenían, entendiendo en este último apartado la voz e importancia de sus opiniones, en tanto enriquecían el trabajo llevado a cabo de forma individual y colectiva.

### **3.2. Objetivo general de la estrategia**

La estrategia pretendió fortalecer el ambiente escolar en el grado sexto de las instituciones educativas Antonio Derka Santo Domingo, Arzobispo Tulio Botero Salazar y El Triunfo Santa Teresa del municipio de Medellín, a través de la apropiación de competencias ciudadanas y su comprensión como herramienta que posibilita asumirse como sujeto en relación consigo mismo, con el otro y con lo otro.

### **3.3. Población beneficiaria de la estrategia**

En la intervención participaron 88 estudiantes pertenecientes al grado sexto de tres instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín.

### **3.4. Descripción de la estrategia**

La estrategia de intervención constó de seis sesiones que tuvieron una duración de entre dos horas y dos horas treinta minutos, siendo de una frecuencia semanal su ejecución con los estudiantes correspondientes a las tres instituciones educativas.

Cada una de las sesiones de trabajo con los estudiantes se enuncia a continuación:

## **Sesión n.º 1. “El conflicto: una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones”**

**Estándar básico de competencia.** Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones.

Ámbito. Participación y responsabilidad democrática.

**Conceptualicemos.** De acuerdo con Chau, Lleras y Velásquez (2004) las aulas se han convertido en espacios en donde los puntos de vista de cada uno de los sujetos se diferencian, generando con ello conflictos y discrepancias, dada la diversidad de concepciones en los individuos. Estas situaciones deben entenderse como aspectos que hacen parte de la vida humana “debido principalmente a que somos diferentes, pensamos y tenemos intereses diversos” (Daza, B., Vega, L. 2004, p. 36), y por tanto, son estos momentos los que deben considerarse como posibilidades para mejorar el vínculo que tenemos entre unos y otros.

En procura de la resolución de los conflictos, es necesaria una comunicación que permita procesos de escucha y asertividad, como elementos para expresar los puntos de vista de forma adecuada, manejar las emociones, reflexionar continuamente respecto a los sentimientos suscitados durante los conflictos y, sobre todo, valorar distintos mecanismos para la resolución de conflictos, así como las consecuencias que de este pueden devenir.

**Actividades.** Se realizó la actividad denominada “Guerra de Banderas” retomada de Velásquez (s. f.), la cual simuló una especie de guerra de intereses y de anulación de los participantes por parte de ellos mismos, aspecto que suscitaría, por medio del manejo de las emociones, la comunicación con los demás compañeros, asertividad en su proceso y la expresión de ideas de forma adecuada.

El grupo de estudiantes se subdividió en tres equipos diferenciados cada uno en una trinchera (espacio equidistante al punto central donde se situaron las banderas), cuyo propósito fue llegar hasta un sitio en donde se ubicó una bandera que tan solo uno de los integrantes podía conseguir. El representante de cada uno de los equipos debía dirigirse hasta la bandera y en su trayecto evitar ser neutralizados por los equipos opuestos; cada equipo dispuso de quince bombas de agua. El representante que regresara a su trinchera con la bandera, sin estar mojado, su equipo ganaría. Si este fuera neutralizado antes de llegar a la trinchera, el juego se debía suspender y comenzar de nuevo.

**El docente motiva.** Se reflexionó sobre las emociones vividas en la actividad, el rol que jugó la comunicación en cada equipo para lograr el objetivo,

además de analizar conflictos que se dieron durante la actividad y su relación con lo que sucede en el aula.

***¡Reflexiono y actúo!*** Posterior a la actividad, los estudiantes respondieron en los subgrupos a las preguntas:

1. ¿Cuáles son las razones por las cuales puedes llegar a tener conflictos con los demás?
2. ¿Cuáles son las emociones con las cuales te sientes más identificado cuando tienes un conflicto con los demás?
3. Desde la comunicación, ¿cómo has contribuido a la resolución de conflictos con tus compañeros o docentes?
4. Para finalizar, ¿cómo evalúas la sesión?, ¿tienes alguna sugerencia para la próxima sesión?

**Recursos:** Bombas de agua, banderines, espacios abiertos, obstáculos, papel craft.

Fotografía n° 1



Fuente: Muñoz, 2018, Sesión 1

**Sesión n.º 2. “El espacio público es patrimonio de todos, por eso lo cuido y respeto”.**

**Estándar básico de competencia.** Comprendo que el espacio público es patrimonio de todos y por eso lo cuido y respeto.

Ámbito. Convivencia y paz.

**Conceptualicemos.** Lo público es entendido en términos de lo que Arendt (2017) define como aquello que puede verlo y oírlo el mundo, siendo el propio mundo el elemento en común entre todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído previamente en él. La tarea en la actualidad implica que la educación y la escuela puedan ser imaginadas como ágoras permanentes, es decir, como escenarios de encuentro en los cuales se reconozcan tanto las exigencias del sistema productivo como los espacios para los afectos, lo local, la música, el cuidado del cuerpo, la política, la economía y la inclusión social, percibidas como ámbitos en donde subyacen comprensiones diversas del mundo y de la vida.

**Actividades.** Se llevaron a cabo dos actividades: en la primera el maestro mediante una lluvia de ideas indagó sobre las definiciones que los estudiantes tenían sobre lo público, plasmando estas ideas en el tablero y realizando la realimentación sobre ello.

Como segunda actividad, se conformaron subgrupos a los cuales se les asignó uno de los siguientes espacios: colegio, parque, biblioteca, ludoteca, calle, placa deportiva, quebrada / río, bus. Con algunos materiales representaron dicho espacio, dando respuesta a los interrogantes: ¿Qué utilidad o beneficio representa dicho espacio para nuestra comunidad? ¿Cuáles son las actitudes o comportamientos deseables o correctos en dicho espacio? ¿Cuáles actitudes (propias o de otros) afectan negativamente dicho espacio? ¿Cómo creen que se podría mejorar su aprovechamiento?

**El docente motiva.** Cada subgrupo socializó su producto, también los demás complementaron al respecto. Posteriormente, el maestro, a partir de los aportes de todos, conceptualizó sobre la importancia de lo público como patrimonio que debemos cuidar y respetar.

**¡Reflexiono y actúo!** Cada subgrupo respondió las preguntas:

1. ¿Qué es lo público?
2. ¿Cómo puedo ayudar a conservar el espacio público? Menciona tres compromisos concretos.
3. Para finalizar, ¿cómo evalúas la sesión?, ¿tienes alguna sugerencia para la próxima sesión?

**Recursos.** Papel periódico, revistas, tijeras, marcadores, pegante, hojas de block.

Fotografía n.º 2



Fuente: Muñoz, 2018, Sesión n.º 2

### Sesión n.º 3. "Mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en decisiones colectivas".

**Estándar básico de competencia.** Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.

Ámbito. Participación y responsabilidad democrática.

**Conceptualicemos.** La educación emocional, en palabras de Bisquerra (2003), ha tenido como objetivo primordial potenciar el bienestar social y personal de los seres humanos, comprendiendo que este es un proceso permeado por situaciones tanto cognitivas como emocionales, que en conjunto son necesarias para la formación integral de los seres humanos, facilitando las relaciones interpersonales de los sujetos y permitiendo que las habilidades sociales posibiliten el favorecimiento de actitudes y valores para afrontar situaciones de conflicto o fracaso, desde lo individual y colectivo.

**Actividades.** Se ejecutaron dos actividades: la primera tuvo como referente a Velásquez, B. (s. f.) y consistió en un juego denominado el puente que, así como su nombre lo indica, simula la construcción de un puente, a partir de varias fichas, compuestas en este caso por cada uno de los estudiantes. Ellos debían desplazarse secuencialmente dentro de un espacio delimitado, uno detrás del otro, solo pisando un cuadrado de papel por el cual debían de responder durante el desarrollo de la actividad. El trayecto que debían pasar estaba conformado por varios obstáculos y con un tiempo determinado de cuarenta y cinco minutos para lograr la llegada al punto final.

Los estudiantes, antes del inicio, se reunieron a diseñar la estrategia para llegar a la meta, luego se ubicaron en hilera y avanzar de acuerdo con las siguientes reglas:

- Cada estudiante recibe un cuadrado de papel.
- El estudiante solo puede pisar sobre el cuadrado.
- El líder es la única persona autorizada para hablar.
- Si los estudiantes incumplían con las reglas, se les quitaría un cuadrado o retrocederían un lugar.
- Si su comportamiento durante el trayecto era adecuado, se les otorgaba como premio un cuadrado de más.

En un segundo momento, el docente presentó una serie de situaciones, ante las cuales cada uno de los estudiantes debió escribir qué sienten y cómo reaccionan ante cada una de ellas. Las situaciones fueron las siguientes: cuando se me felicita o estimula, cuando recibo una nota perdida, ante un acto de injusticia con el otro, cuando se me regaña, cuando no estoy de acuerdo con una decisión de mis padres o maestros, cuando peleo con mi mejor amigo, cuando veo un animal, cuando me cogen algo sin permiso, cuando se cue- lan en la fila, cuando me enoja.

**El docente motiva.** Se reflexionó sobre las emociones experimentadas durante la actividad, así como el papel que jugaron el trabajo en equipo, el liderazgo y la comunicación para llegar a la meta, contrastada posteriormente con las preguntas realizadas en un segundo momento, lo cual dio lugar a la conceptualización teórica sobre los pensamientos y decisiones al momento de trabajar individual y colectivamente.

***iReflexiono y actúo!*** Se dividieron en subgrupos, respondiendo a las preguntas:

1. Escribe a continuación una situación en la cual hayas reaccionado de manera impulsiva.
2. ¿Qué consecuencias trajo dicha situación?
3. ¿Qué otras alternativas de solución a la situación tendrías en cuenta? Menciona dos situaciones concretas.
4. Para finalizar, ¿cómo evalúas la sesión?, ¿tienes alguna sugerencia para la próxima sesión?

**Recursos.** Papel *craft*, fotocopias, hojas de bloc, obstáculos.

Fotografía n.º 3



Fuente: Moreno, D., 2018, Sesión n.º 3

#### **Sesión n.º 4. “Las decisiones colectivas y los conflictos”**

**Estándar básico de competencia.** Identifico decisiones colectivas en las que intereses de diferentes personas están en conflicto y propongo alternativas de solución que tengan en cuenta esos intereses.

Ámbito. Participación y responsabilidad democrática.

**Conceptualicemos.** Es importante reconocer dentro del aula el conflicto como un asunto natural que hace parte de las relaciones humanas y que es posible manejarlo de manera no violenta, buscando la satisfacción de todos en este proceso, en el cual se debe tener en cuenta: la comprensión de la importancia de la comunicación en espacial en cuanto a técnicas de escucha activa y asertividad; el papel de las emociones y cómo aprender a manejarlas de forma constructiva; la reflexión sobre cómo se sienten los demás en consecuencia de las acciones propias y finalmente, desarrollar habilidades para buscar todas las alternativas posibles, evaluando las consecuencia de estas y llegando a acuerdos.

**Actividades.** Se realizó la actividad de juego de roles adaptada de la propuesta planteada por Chaux, Lleras y Velásquez (2014); esta consistió en la resolución por parte de los estudiantes de una situación de conflicto presente en un barrio residencial, en donde hay bares y discotecas que generan mucho ruido, congestión en las calles y por tanto inconformidad en los habitantes de las residencias aledañas, quienes solicitan que estos sean cerrados y que vuelva la calma a sus hogares. Los dueños de los establecimientos argumentan tener los debidos permisos y que allí se han materializado sus proyectos de inversión. ¿Cuál sería la solución a esta situación?

Los estudiantes, luego de expuesta la problemática, debieron dividirse en tres subgrupos: un grupo que representó los intereses de los dueños de las discotecas, un segundo conformado por los residentes del barrio y un tercer grupo de observadores externos sobre esta situación, mencionando la importancia de las competencias ciudadanas en la resolución del conflicto. Ellos debieron representar la situación de conflicto y también exponer cuál sería la solución más adecuada ante dicha situación.

**El docente motiva.** Se reflexionó sobre sus participaciones en el rol asignado, teniendo en cuenta aspectos como lo que se les dificultó y lo que se les facilitó, lo que les gustaría mejorar, lo aprendido sobre el conflicto y sus emociones, lo cual propició la conceptualización sobre las decisiones colectivas.

***¡Reflexiono y actúo!*** En los subgrupos, los estudiantes respondieron:

1. ¿Cuáles son los principales conflictos que se presentan en el grupo?
2. ¿Cuáles son las principales causas de dichos conflictos?
3. A nivel personal ¿Cómo reaccionas ante un conflicto o problema de grupo?
4. ¿Qué actitudes debes fortalecer para lograr una resolución positiva de los conflictos que se presentan en el grupo?
5. Para finalizar, ¿cómo evalúas la sesión?, ¿tienes alguna sugerencia para la próxima sesión?

**Recursos.** Vestuario, fotocopias.

Fotografía n.º 4



Fuente: Moreno, D., 2018, Sesión n.º 4

### **Sesión n.º 5. “Respeto y defendiendo las libertades de las personas”.**

**Estándar básico de competencia.** Respeto y defendiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad.

Ámbito. Participación y responsabilidad democrática.

**Conceptualicemos.** La necesidad de interpretar las relaciones que de forma individual y colectiva subyacen en los contextos propician la comprensión

sobre las condiciones culturales, políticas, sociales, psicológicas, ambientales y económicas que han propendido por la interacción de los sujetos con el medio, así como los espacios que en cada uno de estos se ponen de manifiesto. Por ello, los derechos y deberes surgen como principios de la democracia que fundamentan las acciones que buscan desarrollar, proteger y respetar las libertades de los individuos.

**Actividades.** Se realizaron dos actividades: la primera de ellas basada en Velásquez, B. (s. f.), se tituló el periódico de mi vida y consistió en la entrega de una hoja de bloc a cada estudiante; en ella debieron construir un periódico que reflejara los aspectos más importantes, categorizados en distintos espacios que fueron:

- *Frase del día.* Escribió una frase con la cual se sintiera identificado(a) o definiera su personalidad.
- *Título del periódico.* Que reflejara la personalidad de cada participante.
- *Fecha.* Día de elaboración del periódico.
- *Noticia principal.* Acontecimiento que haya marcado la vida de los estudiantes, y en donde hayan sido protagonistas.
- *Autorretrato.* Dibujaron un símbolo, animal u objeto con el cual se sintieran identificados, describiendo alrededor de este su forma de ser.
- *Clasificados.* Mencionaron rasgos de su personalidad: cualidades, habilidades, defectos, debilidades que estuvieran interesados en vender, cambiar, permutar o comprar.
- *A futuro.* Presentaron por medio de una imagen la perspectiva de cada uno en el futuro.

En la segunda actividad, se entregaron a cada estudiante cuatro fichas, en las cuales debieron escribir dos de sus gustos personales y dos aspectos que les disgustaran, pegándolos luego en sus brazos: en el izquierdo, sus gustos, y en el derecho, sus disgustos. Luego, debieron acercarse de acuerdo con sus respuestas comunes.

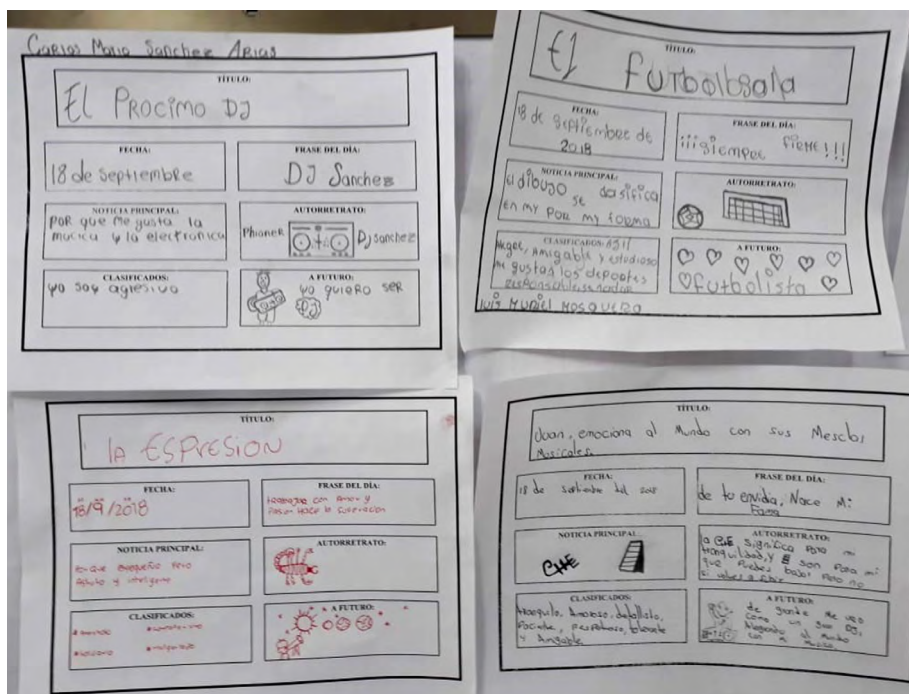
**El docente motiva.** Se reflexionó sobre las diferencias entre los sujetos y cómo a pesar de ello es posible la convivencia grupal, facilitando la conceptualización sobre las decisiones individuales y sus repercusiones sobre el colectivo.

**iReflexiono y actúo!** En parejas, analizaron las preguntas:

1. ¿Asumo mi libertad de manera responsable?
2. ¿En qué momento mi libertad se ha transformado en libertinaje?
3. ¿Respeto las libertades y maneras de pensar de las otras personas?
4. ¿Los demás en algún momento han irrespetado tu libertad? ¿En qué momento?
5. Para finalizar, ¿cómo evalúas la sesión?, ¿tienes alguna sugerencia para la próxima sesión?

**Recursos.** Fotocopias, fichas.

Fotografía n.º 5



Fuente: Muñoz, J., 2018, Sesión n.º 5.

**Sesión n.º 6. "Pertenezco a diversos grupos de acuerdo con mi identidad".**

**Estándar básico de competencia.** Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad. Comprendo que existen diversas formas de expresar

las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal y tantas otras...) y las respeto.

**Ámbito.** Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

**Conceptualicemos.** Retomando a Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la identidad es fundamental para entender la visión del ciudadano; ella consiste en la concepción que, como individuos, miembros de grupos sociales, o naciones se ha podido tener, siendo el ciudadano competente puesto reconoce sus rasgos identitarios, así como valora, respeta y cuida los de los demás. La identidad se entiende como el sentido de pertenencia a un grupo específico de referencia; este puede estar localizado geográficamente, aunque no es una condición general. Algunas manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza son representaciones culturales de gran repercusión pública y que se consolidan, de acuerdo con la Unesco, como "patrimonio cultural inmaterial" (Romero, 2005, p. 62).

**Actividades.** Se realizaron dos actividades: la primera titulada el correo y fundamentada desde Velásquez, B. (s. f.) consistió en que cada uno de los estudiantes se dispuso en sillas formando un círculo, y únicamente el docente estaba de pie ; cuando mencionaba una característica física (gordo, flaco, color de cabello, de piel, entre otros), los estudiantes se ponían de pie y debieron cambiar de silla, siendo el maestro quien ocupaba una silla de los estudiantes y el último en quedarse de pie continuaba mencionando características sobre los integrantes del grupo. Al finalizar cada intervención, el docente preguntó sobre los aspectos: ¿Cómo te sientes siendo de X color? ¿Te has sentido rechazado o menospreciado en el grupo por dicho motivo? ¿Has rechazado a algún compañero por ser diferente? ¿Consideras que en el grupo se acepta a todos por igual?

En un segundo momento se realizó el escudo personal, constituyéndose como una actividad de autoconocimiento. En ella se le entregó a cada estudiante una fotocopia con un modelo de escudo que tuviera cuatro espacios y una base:

*Recuadro 1.* Dibuja un animal con el cual te sientas identificado.

*Recuadro 2.* Representa aquellas cosas que son valiosas para ti.

*Recuadro 3.* Escribe los valores o virtudes que más sobresalen en ti.

*Recuadro 4.* Representa los sueños o metas más importantes que deseas alcanzar.

*Base.* Escribe un lema o frase con el cual te sientas identificado.

**El docente motiva.** Estudiantes socializaron su elaboración, evidenciando rasgos similares o diversos. El docente resaltó la importancia del autorreconocimiento y valoración de la diversidad.

**¡Reflexiono y actúo!** Los estudiantes realizaron la actividad titulada cara a cara; para ello se conformaron dos círculos concéntricos en posición frontal, cada pareja pudo excusarse si en algún momento irrespetó a su compañero, o expresó frases positivas; la actividad finalizó con un abrazo. Los estudiantes que se encontraban en el círculo externo rotaban hacia su derecha y repetían el ejercicio con cada compañero. Finalmente, cada uno respondió las preguntas:

1. ¿Tienes un adecuado nivel de valoración y aceptación de ti mismo?; reconoces tus valores, virtudes y potencialidades, así como también tus defectos o falencias?
2. ¿Aceptas a todos por igual, evitando expresiones (burlas, apodos) o tratos excluyentes, ofensivos o discriminatorios?
3. ¿Qué puedes hacer para que el ambiente en el grupo sea de mayor respeto entre todos?
4. Para finalizar ¿Cómo evalúas la sesión?

**Recursos.** Sillas, fotocopias, espacio amplio, pito.

Fotografía n.º 6



Fuente: Muñoz, 2018, Sesión n.º 6

### **3.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia**

La percepción de los estudiantes de grado sexto sobre el ambiente escolar se vio fuertemente influenciada por la gestión que se hizo de los conflictos que se les presentaron en las dinámicas escolares, tanto con sus pares como con sus maestros. De ahí que, para fortalecer dicha percepción, se deban reconocer los conflictos no como algo negativo, sino como una consecuencia connatural de las relaciones humanas, las cuales están mediadas por las libertades individuales que se encuentran en los procesos y espacios de socialización, y que siendo la escuela un espacio social no es ajena a dicha realidad. Por lo que, antes que huir a estas situaciones de confrontación, se debe incentivar en la comunidad educativa la comprensión de dichos conflictos como una oportunidad para el encuentro de las diferencias, para la construcción a partir de los disensos y los desencuentros, para el fortalecimiento de competencias necesarias para la resolución de conflictos, desarrollando habilidades como la negociación, la escucha activa y la tolerancia frente a un sujeto singular, que piensa y es diferente.

En definitiva, la escuela debe ser un lugar propicio para la formación en competencias dialógicas que permitan que, ante una situación de conflicto, se propenda por la discusión y la resolución pacífica, y no mediante la agresión física o verbal o, incluso, mediante la ruptura de las relaciones con el otro, como suele suceder entre los estudiantes de dicha edad.

Por otra parte, es preciso anotar que -como todos los seres humanos- el estudiante de grado sexto es un ser dinámico, que cambia día a día, de acuerdo con las circunstancias personales, familiares, institucionales y sociales que esté viviendo, lo cual influye en su percepción sobre el ambiente escolar. De manera particular, se encontró que, de acuerdo con el estadio del año escolar, se presentan comportamientos diferenciales tanto en estudiantes como en docentes. Es así como se evidencia que, en el primer trimestre del año, los docentes solían ser más pacientes y tolerantes frente a comportamientos de indisciplina de los estudiantes, ante los cuales primaban el diálogo y la conciliación, en busca de un cambio de actitud. Y que, con el pasar de los meses, ante los mismos comportamientos se solía acudir a la sanción; quizá por haberse surtido el debido proceso, o por el agotamiento propio que se experimentaba con el transcurrir del año lectivo. De igual forma, es de anotar que dichos comportamientos en los estudiantes tendieron a ir en aumento, y que esto pudo estar directamente relacionado con una reducción progresiva de sus expectativas, generalmente fruto de los bajos resultados académicos.

Durante el proceso de intervención se encontró que, en un primer momento, las reflexiones y respuestas de los estudiantes aludían a terceras personas como responsables de los comportamientos que afectaban o incidían negativamente en los procesos de aula y, por ende, en su percepción del ambiente escolar. Con el pasar de las sesiones, los respectivos talleres y actividades, se observaron reflexiones en las que el estudiante se comprende mucho más como parte de un grupo y de sus dinámicas, lo cual posibilitó una mayor conciencia de la responsabilidad que como miembros tenían, no solo con el cumplimiento personal de las normas y lo que ello aporta de manera individual a los procesos de aula, sino, además, desde la confrontación y el llamado de atención a aquellos que con sus actitudes y comportamientos no favorecían el buen desarrollo de los procesos.

Formar en competencias ciudadanas demanda del concurso de diferentes actores sociales, y de manera especial, en el caso de los niños y adolescentes, del compromiso activo y decidido de sus familias, pues estas no pueden abstraerse de su responsabilidad social de coadyuvar con el fomento de valores que permitan que dichos niños y jóvenes se integren a la vida en comunidad. Y más aún, las familias no deben, bien sea de manera deliberada o no, fomentar en ellos valores que sean contrarios a tal fin. Sin embargo, la realidad que se vive en muchas instituciones educativas es que no se logra una articulación entre escuela y familia. En consecuencia, no hay la colaboración que se necesita para el debido fomento y desarrollo de competencias, valores y actitudes cívicas en los estudiantes.

Por último, se encontró que de manera recurrente los estudiantes hacían críticas y observaciones respecto a las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas por sus maestros, las cuales no generaban motivación e interés en los estudiantes, propiciaban brotes de indisciplina y, por consiguiente, afectaciones en la percepción del ambiente escolar y en el desempeño de los estudiantes. De allí que se considere esto como una oportunidad para indagar a futuro, sobre la relación que se pueda establecer entre planeación docente y ambiente de aula.

## Conclusiones

En un primer momento, el concepto de competencias ciudadanas y sus ámbitos, no era algo familiar para los estudiantes. No obstante, su poco dominio conceptual al respecto, identificaban en ellas los valores y actitudes que promueven y una posibilidad para el reconocimiento y valoración de lo que es

cada uno como persona única y singular, con unos rasgos identitarios que se desvelan ante la presencia del otro, por lo que su existencia no debe ser concebida como una amenaza, sino como la oportunidad para descubrir lo que hace diferente a cada uno y, por ende, valioso para el establecimiento de un nosotros. Para tal fin, se precisa de actitudes y valores que fortalezcan el respeto mutuo en pos de la construcción de relaciones armónicas que posibiliten la vida en común.

Para ello, es necesario que cada miembro de la comunidad observe comportamientos que propendan por la valoración y respeto tanto por sí mismo, como por los demás. La escuela y el hogar, como los círculos más próximos del adolescente, son los llamados a fortalecer en él las competencias necesarias para una adecuada inserción en la vida comunitaria, pues corresponde a los adultos, de manera consciente o inconsciente, prepararlos para el arte de la convivencia en sociedad.

Para que dicha convivencia sea adecuada, las comunidades han construido una serie de normas o convenciones, que buscan la armonización de las relaciones, desde la regulación de las libertades individuales en función de la salvaguarda de los derechos y libertades de todos los miembros. Pero esto no significa la pérdida de la libertad como suelen pensar los estudiantes, quienes mayoritariamente concebían la libertad como ausencia de normas o límites y por ello anhelan con fuerza poder escapar al alcance de las mismas. Por lo anterior cobra cada día mayor relevancia la necesidad de generar en los niños y jóvenes la conciencia de la función social de las normas y los beneficios que su observancia trae para sí y para los demás.

Sin embargo, difícilmente se logra tal cometido si las normas son impuestas y no se propicia una adecuada comprensión y apropiación de ellas. Por lo que a la escuela respecta, se requiere vincular progresivamente a los estudiantes en ejercicios de construcción de acuerdos de convivencia y académicos; de esta manera, se les reconoce su valor como sujetos sociales y políticos, capaces de aportar y, a la vez, se logra un mayor grado de aceptación y cumplimiento de estas, pues el participar en su construcción, les comprometen.

En consonancia, esto implica formar en el estudiante su autocomprensión como ciudadano, superando el reduccionismo de dicha condición a un documento de identidad y el subsecuente derecho al voto, pues solo de esta manera se ha de alcanzar un compromiso activo y decidido de cada uno de los miembros, y en este caso particular, del joven con dicho proyecto común

llamado sociedad. Se trata de incentivar en ellos el sentido de corresponsabilidad como sujetos sociales que con sus actuaciones han de favorecer o no a la consecución de dicho proyecto, y que, por lo tanto, no pueden ser indiferentes ante lo que sucede a su alrededor.

Es así como hoy se hace imperioso fortalecer en los niños y jóvenes el sentido de lo público, aquello que en palabras de Arendt (2017) es común a todos, encontrando su principal amenaza en la actitud indiferente de quienes por no considerarlo como propio lo afectan, bien sea desde la acción o desde la omisión. Lo anterior se evidencia a diario entre los estudiantes que quizá por la gratuidad de la educación oficial no valoran y preservan adecuadamente los espacios y recursos que para su formación se ponen a disposición, lo cual se replica en otros espacios que hacen parte de su contexto.

Es por ello por lo que, formar en competencias ciudadanas implica reconocer al niño y al joven como sujetos sociales y políticos que no deben ser considerados como ciudadanos del futuro o ciudadanos en potencia, sino, por el contrario, como ciudadanos en ejercicio, quienes en sus espacios y círculos deben aprender a obrar en consecuencia. En tal tarea, la escuela tiene un papel preponderante, pues ella es en sí un espacio en el que confluyen diferentes pensamientos, culturas, creencias, que deben ser aprovechadas para desarrollar en los estudiantes la habilidad de convivir con la pluralidad. Asimismo, se debe formar para el ejercicio político, entendido este como la capacidad de reflexionar la vida comunitaria y lo que más conviene para esta.

Por lo tanto, el desarrollo de estas competencias como sujetos sociales y políticos demanda que la escuela sea un espacio democrático y para la democracia, en el cual se reconozca al estudiante como interlocutor válido, capaz de aportar (Apel, 1991).

## Referencias

- Alcaldía de Medellín y Universidad de Antioquia. (2016). *Guía metodológica para la construcción, actualización e implementación del Proyecto Educativo Institucional –PEI*.
- Apel, K. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós.
- Arendt, H. (2017). *La condición humana*. Editorial Planeta.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21 (N.º 1), 7-43. [Archivo PDF]. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/>

- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Uniandes.
- Constanza, A., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social Universidad Militar "Nueva Granada"*, 1(1), 140-157 [Archivo PDF]. <http://www.unimilitar.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art10.pdf>
- Martínez, M., Silva, C., Morandé, M. y Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: Reflexiones para una Política de Formación Ciudadana Juvenil. *Última Década*, (32), 105-118. [Archivo PDF]. <http://Jovenesenmovimiento.Celaju.Net/Wp-Content/Uploads/2012/09/Chi-09.Pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. formar para la ciudadanía... sí es posible*. [Archivo PDF]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2015). *Guía 4 para directivos docentes, el ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes MEN*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. MEN. [Archivo PDF]. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Cartilla 1 Brújula. Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas*. [Archivo PDF]. <http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/cartilla1.pdf>
- Romero, R. (2005). *¿Cultura y desarrollo? ¿Desarrollo y cultura? Propuestas para un debate abierto*. Imprenta San Miguel S. R. L.
- Ruiz, A., Chaux, E. (2005). *La formación en competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2012). *Glosario de variables e indicadores del Sistema de Medición de la Calidad de las Instituciones Educativas*.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2016). *Resultados de la Encuesta de Percepción Sobre Ambiente Escolar*. <http://medellin.edu.co/educacion-en-cifras>
- Velásquez, B. (s. f.). *Los docentes como agentes socializadores en la construcción de ciudadanía*. Fundación Instituto Caldense para el Liderazgo.

## CAPÍTULO IV

# La escritura argumentativa como inspiración para la obtención de las competencias ciudadanas<sup>1</sup>

*Laura María Jaramillo Palacio<sup>2</sup>*

*León Esteban Monsalve Cataño<sup>3</sup>*

*Alfredo Restrepo Ruiz<sup>4</sup>*

### Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo presentar la escritura argumentativa como una herramienta eficaz en la formación de estudiantes con competencias ciudadanas, empoderados de su rol como sujetos políticos y protagonistas de la transformación de la naturaleza de la condición de ciudadanía.

Para lograr lo anterior, se presenta una estrategia didáctica diseñada desde cuatro ejes temáticos que se proponen en Colombia desde los lineamientos para la enseñanza de la cátedra de formación ciudadana, a saber: Dilemas morales, Participación y Responsabilidad Democrática, Convivencia y Paz y Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias, mediada por la escritura argumentativa, desarrollada dentro de las aulas escolares.

Es así entonces que la propuesta logró dar espacios de diálogo y reflexión para los jóvenes, donde se evidenció un desarrollo de la criticidad, el análisis de contextos y la apropiación de las competencias ciudadanas como mecanismos de construcción y desarrollo de los valores fundamentales del ciudadano del siglo XXI, consciente de sí mismo, del respeto por el otro y por la naturaleza y de su importancia en la participación dentro de procesos democráticos.

**Palabras clave:** argumentación escrita, formación ciudadana, competencias, dilemas morales.

<sup>1</sup> Estrategia derivada del trabajo de grado titulado "La escritura argumentativa como práctica para la construcción en ciudadanía" de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. Proyecto financiado por la Secretaría de Educación de Medellín.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Docente de la Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín, Colombia. Correo electrónico: cpe.laurajaramillo@gmail.com

<sup>3</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Docente de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: lemoncat3@gmail.com

<sup>4</sup> Doctorando en Historia. Docente. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Asesor del trabajo de grado. Correo electrónico: alrestrepo@udem.edu.co

## Introducción

Este texto que se presenta con el nombre de “La escritura argumentativa como inspiración para la obtención de las competencias ciudadanas” es una creación que se deriva de la investigación llamada “La escritura argumentativa como práctica para la construcción en ciudadanía”, realizada en el año 2019 como trabajo de grado para la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín y su Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Tanto este documento como su investigación original se basan en la necesidad de valorar la escritura argumentativa como herramienta de trabajo desde las aulas escolares, para fortalecer las competencias ciudadanas en jóvenes estudiantes de Secundaria.

Desde este punto de vista, el fundamento principal se estructura sobre la idea de concebir la ciudadanía como una construcción política, social y cultural, que involucra al sistema educativo colombiano como canal fundamental para la transmisión de los valores fundantes y fundamentales de nuestra nación. De este modo, una parte de la edificación de la ciudadanía reside en las aulas escolares como un imperativo ético-político, emanado desde el espíritu nacional, que permite a los jóvenes estudiantes ser conscientes de su rol y de su desempeño dentro de la comunidad académica y social como diseminadores de los valores que construyen la formación ciudadana.

Tomando como fundamento el texto básico “Serie de guías n.º 6 Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!”, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), donde se establecen estándares y competencias para la formación ciudadana en el país, este documento desarrolla su propuesta pedagógica, para fortalecer en los jóvenes estudiantes el saber y el saber hacer dentro de esta temática.

Así pues, la estructura de este texto se erige sobre la explicación y el desarrollo de cuatro ejes temáticos, sobre los cuales se fundamentan los estándares y las competencias y que, además, soportaron las capacidades de argumentación, crítica y reflexión de los estudiantes.

Estos ejes son: primero, los dilemas morales, para desarrollar posturas ético-políticas frente a situaciones de la vida cotidiana; segundo, participación y responsabilidad democrática, para el conocimiento de deberes y derechos; tercero, convivencia y paz, para el fortalecimiento de las interacciones sociales en respeto; cuarto, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, para la comprensión de la importancia del respeto hacia el otro.

Así pues, en la descripción de la ruta se pueden observar las fases que conformaron la estrategia didáctica, resaltando las sesiones de trabajo y las actividades realizadas en cada una de ellas, al igual que los resultados e información que se generaba y utilizaba.

En la sección de resultados, se presenta fundamentalmente el análisis de la información obtenida al aplicar entre los jóvenes estudiantes las diferentes herramientas, tendentes a desarrollar la argumentación dentro de los lineamientos de las competencias y estándares del Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, en la sección de conclusiones se condensan los hallazgos obtenidos al desarrollar todo el proceso, actividades y objetivos de la estrategia didáctica entre los jóvenes estudiantes.

Se desarrolla así un proceso reflexivo, crítico y analítico más que una herramienta técnica para la instrucción en Ciencias Sociales. Se presenta una propuesta para comprender y valorar, desde las aulas y a través de la participación de los jóvenes estudiantes, la importancia de la formación ciudadana para la construcción y desarrollo de los valores fundamentales de la nación colombiana dentro de un marco democrático, incluyente, respetuoso y tolerante.

#### **4.1. Origen y construcción de la estrategia**

La estrategia propuesta nace desde la reflexión que se hizo sobre la necesidad y responsabilidad que tiene la escuela en torno a las prácticas educativas, las cuales no solo tienen el deber de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se deben encaminar hacia la práctica social.

Teniendo en cuenta lo anterior, la estrategia que se propuso tuvo como enfoque la argumentación escrita esta ha demostrado ser una herramienta eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el objetivo principal era que los estudiantes mejoraran en su proceso lecto-escritural, además de aportar en su formación como ciudadanos.

Nuestra reflexión comienza a partir de las experiencias adquiridas en las instituciones educativas donde hemos laborado, en las que prácticas pedagógicas reduccionistas, memorísticas y de estandarización se priorizan, dejando a un lado la formación del ser y del ciudadano.

Así entonces, se comenzó a hacer una revisión de diversas estrategias didácticas, metodológicas y material bibliográfico en donde se repensará la escuela como cuna en la formación de ciudadanía. Teniendo en cuenta lo anterior, logramos adentrarnos en la cátedra de formación ciudadana propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) quien, dentro de la "Serie de guías n.º 6 Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!", proporciona unos estándares y competencias que establecen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer de acuerdo con su nivel cognitivo y de desarrollo, y así ir ejercitando dichas habilidades en su hogar, en la escuela y en sus diversos contextos sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Esta cátedra emana claramente, dentro de sus objetivos, la formación de seres políticos, respetuosos de la norma, pero críticos a la hora de participar en los diferentes escenarios; además, se propone que frente a las problemáticas sean parte de la solución abogando por el diálogo y la sana convivencia, que apuesten por la justicia social y la equidad, y comprendan el mundo como un lugar permeado de diversidad.

Esta cátedra es de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país; sin embargo, no se le ha dado la relevancia adecuada, pues, como se dijo anteriormente, en la mayoría de las instituciones priorizan la obtención de conocimiento, desconociendo el objetivo fundamental de la educación consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994: el reconocimiento de la importancia de los derechos humanos; en consecuencia, fue debido elegir un arte como el de la argumentación para generar "escenarios para el disenso, la concertación y el diálogo, los cuales no son otra cosa que el reconocimiento del otro desde la individualidad de su yo, como binomio fundamental en la vivencia de los valores ciudadanos" (Jaramillo y Monsalve, 2019b).

Todo esto conllevó la necesidad de proponer una estrategia en donde los estudiantes tuvieran la oportunidad y el espacio para ser partícipes de su proceso, y pudieran exponer sus vivencias y opinar sobre lo que viven dentro de sus contextos más cercanos. Para lograrlo, la argumentación escrita se convirtió en la herramienta clave porque, al estar estrechamente relacionada con las competencias ciudadanas, permitió el trabajo cooperativo, el desarrollo moral, la generación de ambientes democráticos y de reflexiones a partir de la convivencia, la paz y el reconocimiento de la pluralidad y de la diferencia como parte fundamental de su vida.

El diseño entonces buscó que se trabajaran las competencias ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, donde se abordan tres grupos de competencias las cuales fueron la base utilizada para el uso de la herramienta de la argumentación escrita; para ello se tomaron en cuenta factores de los contextos y las realidades de los jóvenes, donde predominaron la apuesta por la escucha activa, el aprendizaje colaborativo y la escritura.

Como primer factor se trabajaron los dilemas morales; estos fueron de suma importancia, pues ayudaron a que entre los estudiantes se dieran discusiones críticas, además, que tuvieran una posición individual frente al dilema trabajado; esto nos ayudó a visualizar la capacidad argumentativa de cada estudiante, la cual es una característica fundamental de la formación ciudadana, sumado a que pudieron hacer un trabajo cooperativo enriquecedor.

En segundo orden, se trabajaron la participación y la responsabilidad democrática con miras a las circunstancias políticas del país en ese momento; para ello se les brindó a los estudiantes un acercamiento a la información desde fuentes primarias para que así logran identificar características específicas y objetivas en el orden de la política.

Como tercera fase se trabajó convivencia y paz; este tema posibilitó el uso del cine como una herramienta educativa, donde no solo se les brinda el poder de formar visiones en torno a lo que pasa en su país, sino que pudieron desarrollar un comparativo con el conocimiento que tienen de sus contextos más cercanos: su hogar, el colegio, su barrio, entre otros.

Como último factor, se hizo un trabajo relacionado con la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; este trabajo logró que ellos comprendieran la importancia del respeto por el otro, que se acercaran aún más a sus compañeros y que hicieran propuestas alrededor del conocimiento de la diversidad.

Para finalizar, todo lo anterior va encaminado hacia una reflexión en la cual lo meramente investigativo y académico debe quedar en un segundo plano y debe primar la generación de espacios reflexivos donde nuestros estudiantes tengan la posibilidad de ser escuchados y comprendidos desde sus realidades, las estrategias como esta deben apuntar hacia la generación de empatía con el otro, la sana convivencia y la comprensión de las subjetividades en los entornos de la sociedad.

## 4.2. Objetivo general de la estrategia

Diseñar una ruta pedagógica y didáctica para la construcción en ciudadanía a través de la escritura argumentativa en los estudiantes de la media de las instituciones educativas Juan María Céspedes y Centro Formativo de Antioquia –CEFA.

## 4.3. Población beneficiaria de la estrategia

Estudiantes de Educación Media de las instituciones educativas Juan María Céspedes y Centro Formativo de Antioquia –CEFA.

## 4.4. Descripción de la estrategia

La estrategia está estructurada en cuatro fases, cada una de ellas está desarrollada en tres sesiones, de modo que en total fueron 12 sesiones de intervención, aplicadas por semana en los grupos aleatoriamente elegidos, para un total de tres meses de trabajo de campo.

La fase uno corresponde al trabajo sobre dilemas morales, en ella la propuesta pedagógica está basada en la conformación de grupos cooperativos; la fase dos responde a la necesidad del desarrollo de la competencia ciudadana: “Participación y responsabilidad democrática”, cuya base pedagógica propone la habilidad para buscar fuentes de información, la cual ha sido nombrada como “argumentación en función del análisis”; la tercera fase, centrada en la competencia ciudadana: “Convivencia y paz”, establece como base pedagógica el trabajo a través de documentales y películas relacionadas con temas sociales; la cuarta y última fase está orientada al desarrollo de la competencia ciudadana: “Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”, cuya estrategia pedagógica se centró en la observación e intervención del contexto escolar.

Se considera pertinente hacer eco a las siguientes palabras del producto de la tesis, antes de aventurarse al análisis de la estrategia metodológica que dio vida a la investigación:

Queda claro, que la presente ruta pedagógica no es la única que puede existir para que, mediados por la escritura argumentativa, los estudiantes sean formados en ciudadanía, sin embargo, sí es un instrumento que iluminará prácticas pedagógicas e investigativas que esté orientado a lo ciudadano y político y que adecuadas a los contextos educativos particulares, será una herramienta que garantice el cumplimiento de la formación en competencias ciudadanas, a través

del afinamiento de la capacidad para escribir textos argumentativos (Jaramillo y Monsalve, 2019b, p. 175).

*Primera Fase - Sesiones 1, 2 y 3: Trabajo sobre dilemas morales a través de grupos cooperativos*

En esta primera fase se desarrolla una estrategia que consiste en la conformación de grupos cooperativos, la cual es pedagógicamente diferente a lo que entendemos por grupos de trabajo, trabajo en grupo o grupos colaborativos, dado que los estudiantes no se reparten el trabajo que deben presentar sino, por el contrario, ellos, asumiendo un rol a partir de sus destrezas y habilidades y en forma conjunta, construyen los elementos y la ruta para la consecución de los objetivos de la actividad. Cabe destacar que el modelo de grupos cooperativos es una idea que se desarrolló hace ya un par de décadas en la Universidad de Harvard por los pedagogos David Perkins y Howard Gardner (2006), quienes desarrollaron el "Proyecto Cero" y que en América Latina fue inspiración para la estructuración del Modelo Pedagógico llamado "Enseñanza para la comprensión", cuyo fin es el de "establecer vínculos en el ámbito socio-cognitivo, donde los estudiantes en la cooperación del conocimiento tengan no solo responsabilidades individuales sino también roles en la construcción de un conocimiento solidario" (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 60).

La estructura de los grupos cooperativos es la siguiente: un presentador, encargado de exponer el contenido central de lo trabajado por el grupo; un secretario, quien se encarga de escribir los avances en el proceso de elaboración del material, la participación y el producto final; un líder facilitador, cuya función central es moderar, motivar y permitir que fluya la información de forma ordenada en el grupo cooperativo, y un recopilador que es el encargado de realizar las conclusiones. Se sugiere que los grupos cooperativos sean de cuatro personas; eventualmente el quinto integrante hará las veces de retroalimentador, es decir, evaluará y hará un recuento de todo el proceso y podrá sugerir que se mejoren ciertos procedimientos durante el desarrollo del trabajo cooperativo, sustentándose entonces como "estrategia de gestión del aula que potencia la organización de los alumnos en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula (Universidad de Sevilla, s. f.).

En el contexto del trabajo de investigación, cuyo fin en la primera fase era responder al primer objetivo específico, el cual se fundamenta en generar espacios de diálogo para la construcción de textos argumentativos, los

dilemas morales se convierten entonces en aspectos fundamentales para la formación de las competencias ciudadanas; por lo tanto, se resolvió elegir vídeos que les permitieran a los estudiantes identificar problemáticas sociales éticas y morales en sus realidades; este material debe ser seleccionado aprovechando las bondades que nos permite la Internet, respetando los derechos de autor y enseñando a los estudiantes la importancia de referenciar las fuentes de información y materiales de trabajo.

Es procedente advertir la necesidad de recrear espacios pedagógicos con vídeos, cortometrajes y demás, garantizando escenarios de comprensión, diálogo y producción oral y textual, que les permita a los educandos reconocer los contextos que emergen del material compartido y la comparación, si es el caso de la línea social cultural, con su propia realidad; no es cumplir y entretener, es tomar la seria decisión de diseñar preguntas provocadoras para potenciar la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico y abrir el espacio para la interacción de ideas, el debate y el consenso.

El dilema moral como herramienta pedagógica no se enmarca en escenarios religiosos, en el tema de la investigación, por el contrario, es un elemento que permite empoderar la voz de los jóvenes y reconocer que su vida se sustenta en la toma constante de decisiones y que el ejercicio de su libertad es directamente proporcional a la capacidad de hacer conciencia de su realidad como sujetos políticos, sociales y culturales.

Teniendo en cuenta el objetivo del presente texto, se considera irrelevante hablar de la naturaleza de cada uno de los vídeos; lo importante aquí es resaltar la creación de un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes puedan desarrollar su capacidad argumentativa, al enfrentarlos a situaciones como el robo en los centros educativos, la corrupción en todos los matices de la sociedad e, incluso, el tema de la vida y la muerte y el concepto de familia, en el marco de la discriminación por estereotipos, razas, ideologías, entre otros, y de esta manera, estimular a la reflexión de sus propios sistemas de creencias y de cómo están estructurando sus ideas y sus juicios frente a su rol como sujetos de derecho y próximos ciudadanos en plenitud; cada vídeo está directamente relacionado con una de los grupos de competencias ciudadanas: participación y responsabilidad democrática está vinculado con el vídeo sobre honestidad en un lugar de trabajo; convivencia y paz, relacionado con el dilema moral del robo en una institución educativa, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, con el dilema moral sobre la vida

y la muerte de una persona que por su obesidad podría ser lanzado a la línea de un tren.

En definitiva, la primera fase consistió en la búsqueda y selección de un material fílmico que permitiera evidenciar tres dilemas morales que se relacionaran con la realidad cotidiana de los estudiantes, de modo que en la primera sesión se realiza la motivación pertinente para la conformación de los grupos cooperativos y la conceptualización de lo que es un dilema moral y su relación con las competencias ciudadanas; en la segunda sesión se observan los dilemas morales y la presentación de la ficha de argumentación, y en la tercera sesión, el debate entre los grupos cooperativos, la resolución de una pregunta provocadora, la construcción consensuada por los integrantes, de dos preguntas adicionales y su respectiva respuesta y la coevaluación al final.

#### *Segunda Fase - Sesiones 4, 5 y 6: La argumentación en función del análisis y contraste de fuentes de información*

Para motivar esta segunda fase, se aprovechó el momento histórico de la segunda vuelta de las elecciones presidenciales de Colombia en 2018; ahí los estudiantes realizaron una búsqueda de fuentes de información sobre las propuestas de los candidatos presidenciales en temas de interés común como corrupción, sociedad de posconflicto, cumplimiento de los Acuerdos de Paz de la Habana, educación, salud y juventud.

Esta fase se enfocó en el desarrollo de los estándares del grupo de competencias ciudadanas "Participación y responsabilidad democrática"; los docentes investigadores formularon una ficha donde cada tema estaba acompañado de tres interrogantes: el primero era ir a una fuente que les proporcionara información sobre la temática; este ejercicio se encamina hacia la competencia básica interpretativa; la segunda pregunta conllevaba que los estudiantes dieran respuesta sobre con cuál de las propuestas se identificaban más y argumentar el porqué de su elección; la última pregunta trabajó la competencia básica de proposición, por esto se les pidió, a partir de una lectura de su contexto y de las propuestas de cada candidato, la elaboración de una propuesta alrededor de la temática abordada, teniendo en cuenta vivencias y opiniones dando un punto crítico al respecto (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 62).

El fruto de esta fase era la escritura de un texto argumentativo, donde se plasmaba la postura del estudiante en torno a la temática que al azar le correspondió indagar.

La estrategia busca legitimar una acción pedagógica que en la era de la Internet se facilitó, pero que al mismo tiempo perdió fuerza en términos de efectividad, pues el acto de ir a las fuentes es eficiente, pero no es eficaz, dado que los estudiantes no hacen proceso de clasificación y análisis de la información que consiguen; por tanto, la intención en esta fase establece la relación entre argumentación escrita y consolidación de criterio a partir de la consecución de fuentes primarias; se renuncia a la “simple opinión”, es decir, a opinar desde la emoción o los prejuicios, para convertirse en estudiantes que defienden sus ideas con argumentos sólidos y basados en evidencias. La anterior estructura también exige al maestro diseñar unas muy buenas preguntas que susciten el deseo de elaborar escritos argumentativos, pues los jóvenes están muy propensos al síndrome de la hoja en blanco, el cual “refiere un malestar significativo (ansiedad) en relación con el proceso de creación escrita” (Romeu, 2017) y este escenario común en nuestros estudiantes se atenúa cuando la estructura de las preguntas moviliza a la creatividad y empoderan la voz del educando.

Esta segunda fase se estructuró entonces de la siguiente forma: la cuarta sesión partía de la motivación para identificar la importancia de las elecciones presidenciales a partir de los temas de interés común; la quinta sesión correspondió al espacio de la búsqueda de las fuentes de información, en especial, las páginas web oficiales de los candidatos que llegaron a la segunda vuelta camino a la Presidencia de la República de Colombia en el periodo 2018-2022; y la sexta sesión, correspondió a la elaboración del texto argumentativo suscitado por las tres preguntas que se enfocaban a la consecución de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, en el ámbito del grupo de competencias “Participación y responsabilidad democrática”.

*Tercera fase - Sesiones 7, 8 y 9. El cine foro como herramienta de argumentación.*

La propuesta didáctica en esta tercera fase se sustenta en la utilización del cine como herramienta fundamental en la construcción de criterio para la escritura de textos argumentativos. El cine tal vez sea una de las estrategias pedagógicas más utilizadas en los últimos tiempos; no obstante, no es posible quedarse con ver un filme; se necesita del ingenio del educador para aprovechar este escenario como una posibilidad para despertar el pensamiento crítico, con el contraste de las realidades de los educandos.

Toda película de orden social, cultural, costumbrista o crítico puede ser sujeta a la estructura aplicada en esta fase de la investigación, la cual apuntó a la consecución de los estándares del grupo de competencias ciudadanas "Convivencia y paz". La propuesta responde al segundo y al tercero de los objetivos de la tesis y, en consecuencia, se construye un formato en el cual se pudiera crear un ambiente que posibilite que los participantes argumenten de manera escrita, en función "de tres preguntas, cada una de ellas se desprende de diferentes estándares del grupo de competencias ciudadanas en cuestión y de esta forma se garantiza una apropiación de los estándares a partir de la escritura argumentativa" (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 63).

Las preguntas en este caso también tienen una intencionalidad y responden a una estructura. El primer interrogante apunta al desarrollo de la competencia interpretativa, tiene un enfoque de derecho y plantea la relación que tiene el filme con los derechos humanos, de modo que los estudiantes puedan identificar la situación de vulnerabilidad de los mismos, denunciados en la película, cumpliendo a cabalidad con el siguiente estándar de competencia: "Análisis críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos" (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 24); el segundo cuestionamiento, en consonancia con el primero, apunta al desarrollo de la competencia argumentativa, dado que la estructura de la pregunta exige hacer comprensión de su propio entorno para relacionarlo con el denunciado en la filmación, y esto es clave en la intencionalidad de la estrategia, pues es absolutamente necesario que la escuela abra un espacio para "hacer una reflexión profunda de lo que realmente vive día a día y que muchísimas veces nos afecta; no es responder una pregunta y cumplir con el ejercicio, sino llevarlo a la vida y a la comprensión de la complejidad de nuestro entorno" (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 63). La tercera pregunta quiere potenciar la competencia propositiva, a través de la asociación mental entre problema y solución; en otras palabras, lo que se busca es que a través del desarrollo de los argumentos se alcance la capacidad de resolución de conflictos frente a las escenas ordinarias en nuestro territorio, de una forma sencilla y directa.

En síntesis, la fase tres se desarrolló con la séptima sesión, en donde por votación, los grupos elegían entre dos películas cuál querían ver, pues siempre es bueno dar opciones y permitir que florezca el espíritu democrático, y proseguir con la proyección del filme; en la octava sesión, después de culminar la segunda parte de la película, se les hizo entrega del formato

de argumentación; en la novena sesión, se abrió el espacio para la producción escrita de las tres preguntas, la primera en correspondencia con los derechos humanos, la segunda como contraste y análisis de la propia realidad y la tercera apuntando a la resolución de conflictos.

*Cuarta fase - Sesiones 10, 11, 12. La observación y la intervención de contextos como estrategias de construcción social*

La tarea de apropiar a los estudiantes de las competencias ciudadanas va mucho más allá de analizar una realidad; se necesita una seria provocación de la escuela para que la intervengan y al estar inmersos en ella, la puedan transformar o por lo menos, mejorarla; en esa lógica, esta ruta o estrategia didáctica-pedagógica, propone como último paso, la formulación del reto de observación e intervención en sus contextos escolares, a partir de la descripción argumentativa de la realidad de cualquier grupo o población que fuera potencialmente vulnerable dentro de la comunidad educativa: "su realidad, causas de posible segregación y estrategias de prevención y atención de posibles situaciones de discriminación" (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 64).

Con lo anterior, es posible garantizar el crecimiento de la agudeza crítica del educando y la comprensión de sus realidades en el marco del grupo de competencias ciudadanas "Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias" al propiciar en los estudiantes el "encuentro con el otro y repensar las particularidades que se manifiestan no solo en su entorno escolar, sino en el familiar y social" (Jaramillo y Monsalve, 2019b, p. 174), elementos esenciales en la consolidación de ambientes escolares, más sanos, dialógicos y respetuosos. En la ficha construida, se evidencia la construcción del formato para el ejercicio argumentativo, visualizando y facilitando la elección previa del estudiante, de la población susceptible de cualquier expresión de vulnerabilidad o discriminación social dentro de la institución educativa, bien sea por culto religioso, origen racial, estereotipo, orientación sexual, inmigrantes, discapacidades físicas o cognitivas o habilidades excepcionales, entre otros.

Justo antes de que los estudiantes se enfrenten a la producción textual argumentativa, "deciden hacer entrevistas u observaciones, suscitadas a través de una o varias preguntas, de este modo, se prosigue a la realización del escrito argumentativo donde se relata la realidad escolar de la población analizada, causas de posible segregación y estrategias de prevención y atención de posibles situaciones de discriminación" (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 64).

Finalmente, la cuarta sesión se estructuró de la siguiente forma: en la décima sesión, los estudiantes recibieron su ficha de argumentación y decidieron qué tipo de grupo o población susceptible de vulneración iban a observar e intervenir; en la undécima sesión, se dio apertura a la observación detenida del entorno y a las entrevistas, estas de manera opcional; y la duodécima sesión culminó con la producción textual de los escritos argumentativos.

#### 4.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

El análisis se hizo a partir de las categorías argumentación escrita y competencias ciudadanas; de estas se desprendieron cuatro variables basadas en los tres grupos de competencias que se plantean en las Series de Guías n.º 6 del Ministerio de Educación Nacional: participación y responsabilidad democrática, convivencia y paz, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (2004); además de estas se planteó la variable denominada dilemas morales, pues esta "posibilita fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y este es un aspecto fundamental para la formación ciudadana" (p. 8).

Los resultados entonces se enfocaron en las categorías y variables antes descritas y la aplicación de la estrategia dio como resultado lo siguiente:

Frente a la actividad que se realizó con los estudiantes, en donde observaron vídeos sobre dilemas morales, se evidenció que sus respuestas las dieron desde su sistema de valores pues estas giraban en torno a la premisa ética "el bien común por encima del individual" dando fe de lo expuesto por Torvar (2007), quien afirma que el proceso mental a partir del cual se expresa un juicio moral deriva tanto de las emociones como de principios racionales.

Además de lo anterior, uno de los hallazgos más significativos que se tuvo al aplicar la propuesta fue que los estudiantes, al dar solución a los dilemas morales, hicieron uso de las "falacias argumentativas" refiriéndose a lo propuestos por Álvaro Díaz (2015) quien habla de los argumentos defectuosos, en este caso refiriéndose a las respuestas dadas por parte de los estudiantes, quienes usualmente respondieron de forma defectuosa, incompleta, además de evidenciar falta de precisión dentro de su lenguaje y ausentarse el factor emotivo.

Pese a que se les proponía elegir entre dos opciones para dar solución al dilema, los estudiantes en su mayoría propusieron una tercera solución, evidenciando oposición a las premisas lógicas para la solución del dilema moral; a esto se le denomina "los cuernos del dilema", propuesto por

Díaz (2015) refiriéndose en este caso a la forma como los estudiantes evadieron solucionar los dilemas morales con las alternativas que se les propusieron para ello y, por el contrario, dieron una tercera alternativa a partir de información inexistente, evidenciando así la necesidad de satisfacer sus emociones y sentimientos, los cuales se vieron ineludiblemente involucrados a la hora de solucionar los dilemas propuestos. Dentro de este resultado, pese a que se reflejó una ruptura dentro de la unidad argumentativa planeada, los estudiantes trataron de argumentar escrituralmente el porqué de su respuesta, evidenciando su preocupación por dar razones válidas alrededor de lo propuesto.

Teniendo en cuenta este hallazgo, es importante afirmar que esta investigación:

Deja abierto el camino para resolver el problema de formar en ciudadanía a través de la formación en inteligencia emocional para la construcción de textos argumentativos, pues la gran oposición de la configuración de discursos que se desprendan de la racionalidad en función de la apropiación del ser ciudadano, es la manipulación de las emociones y los sentimientos, pues si estos siempre aparecen en la interacción social, los estudiantes no podrán desarrollar adecuadamente actos de pensamiento orientados a la construcción del bien común (Jaramillo y Monsalve, 2019a, p. 74).

Además de lo anterior, la argumentación escrita actuó en procura de resolver preguntas enfocadas a los tres grupos de competencias ciudadanas, que suscitan a la confrontación y al diálogo, donde la posibilidad de proponer estrategias diversas para resolver problemáticas y sucesos desde el desarrollo moral, los derechos humanos, la cotidianidad y la diversidad se reflejaron evidentemente en los trabajos hechos por los estudiantes. Adicional a esto, el trabajo de la estrategia logró evidenciar la empatía hacia los otros, y el reconocimiento de los fenómenos donde el enfoque sociocultural se convierten en la base para su formación como ciudadanos.

## Conclusiones

La construcción y ejecución de estrategias didácticas para la formación en ciudadanía desde los espacios escolares se convierte en una estrategia educativa de gran importancia social para lograr en los jóvenes estudiantes la valoración de la democracia como eje articulador de la vida en comunidad. Paralelo a esto, se fortalece en ellos como futuros ciudadanos de la república la interiorización de valores políticos que les permitan identificar y practicar la tolerancia, el respeto hacia el otro, la valoración de la diversidad, la inclusión

social, la no discriminación por razones políticas, económicas, religiosas, culturales, raciales, étnicas y sexuales; validar la participación política en los diferentes escenarios como una herramienta eficaz para el logro de intereses colectivos y, además, generar capacidades de crítica, reflexión y proposición de alternativas de solución a problemáticas sociales existentes en el territorio.

Desde este punto de vista, debe concebirse a los jóvenes estudiantes como sujetos activos y dinámicos con capacidad de acción, decisión y análisis de los contextos sociales, de tal modo que puedan participar desde sus intenciones y posibilidades en la formulación de iniciativas políticas y ciudadanas tendentes a la mejoría de las condiciones adversas del territorio; y para ello qué mejor escenario que las aulas escolares en franco desarrollo de estrategias didácticas encaminadas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

Desde este punto de vista la escuela se convierte en uno de los mejores espacios para la construcción y consolidación de la nación, enseñando y expandiendo los valores fundamentales sobre los cuales se erige la vida política del país, formando ciudadanos autónomos, libres, analíticos, propositivos, conscientes y responsables con capacidad de asumir grandes retos de transformación de los problemas que nos aquejan y también de conservación de las valías cívicas que durante años han forjado nuestros territorios.

La formación en ciudadanía deja de ser un requisito técnico-procedimental para convertirse en un imperativo ético-político que siembre en las generaciones jóvenes a través de estrategias didácticas desde el aula escolar, las competencias afines al saber y al saber hacer relacionadas con las habilidades sociales para la interacción e integración individual y colectiva, en escenarios diversos de convivencia, participación y representación de intereses democráticos.

## Referencias

- Díaz, Á. (2015). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, L. M., y Monsalve, L. E. (2019a). *La escritura argumentativa como práctica para la construcción en ciudadanía*. (Tesis de Maestría). Universidad de Medellín.
- Jaramillo, L. M., y Monsalve, L. E. (2019b). El arte de argumentar empodera la generación de la nueva ciudadanía. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(15), 151-176. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n15a8>

Ley 115 de 1994 Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia 8 de febrero de 1994. DO: 41.214. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía así es posible! Guía 6*. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

Perkins, D., y Blythe, T. (2006). *Ante todo, la comprensión*. Colombia Aprende. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ante-todo-comprension>

Romeu, H. (2017, mayo). *El síndrome de la hoja en blanco*. <https://www.drromeu.net/sindrome-la-hoja-blanco/>

Tovar, J. (2007). Una aproximación psicológica al juicio moral. *Saga Revista de Estudiantes de Filosofía*, 8(16), 120-128. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/15083>.

Universidad de Sevilla. (s. f.). *Repositorio de objetos de aprendizaje de la Universidad de Sevilla*. [https://rodas5.us.es/file/10e6284e-ac9c-5969-8139-38e40504c66a/1/capitulo9\\_SCORM.zip/pagina\\_08.htm](https://rodas5.us.es/file/10e6284e-ac9c-5969-8139-38e40504c66a/1/capitulo9_SCORM.zip/pagina_08.htm)

## CAPÍTULO V

# Tutoría entre iguales: Una estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Pedro Luis Villa<sup>1</sup>

*Cristian David Ramírez Pasos<sup>2</sup>*

*Ana María Cadavid Rojas<sup>3</sup>*

*Jair Hernando Álvarez Torres<sup>4</sup>*

### Resumen

En el presente capítulo, se expone los elementos relacionados con el diseño, desarrollo e implementación de la propuesta investigativa, la cual tuvo como objetivo principal analizar de qué manera se mejoró la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Pedro Luis Villa sede Marco Fidel Suárez a través de la estrategia de tutoría entre iguales. Inicialmente, se hace un recorrido teórico presentando las categorías principales que hicieron parte del trabajo investigativo como tutoría entre iguales, comprensión lectora y estrategia. Además, el diseño metodológico propuesto fue el de Investigación-Acción, en donde hubo una oportunidad de reflexionar constantemente en torno a los procesos que se

---

<sup>1</sup> Esta estrategia es el resultado del trabajo de grado realizado en la Maestría en Educación. Universidad de Medellín, línea de énfasis Didáctica de la lectura y la literatura. Beneficiario de un crédito condonable del 60 % de la matrícula, otorgado por Sapiencia.

<sup>2</sup> Maestrando en Educación. Universidad de Medellín, Licenciado en inglés. Fundación Universitaria Luis Amigó, Normalista Superior. Escuela Normal Superior de Medellín. Docente básica primaria, Institución Educativa Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez. Correo electrónico: cristiandarapa@gmail.com

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Universidad de Antioquia, Licenciada en Educación Básica Primaria. Profesora investigadora. Universidad de Medellín. Correo electrónico: ancadavid@udem.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7021-0279>

<sup>4</sup> PhD. en Historia. Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Filosofía. Universidad de Antioquia. Profesor Investigador. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Medellín Grupo de Investigaciones en Educación, Sociedad y Paz (Categoría A Colciencias), Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6854-9428>-Scopus: J-5088-2016. Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co

desarrollaron al momento de llevar a cabo la estrategia durante diez sesiones de trabajo, lo que facilitó resignificar los roles que asumieron los diferentes actores participantes y las relaciones que se gestaron entre estos. Finalmente, se exponen algunos resultados y conclusiones producto del proceso, entre los que se encuentran que, si bien los estudiantes lograron mejorar sus procesos de comprensión de textos, también desarrollaron o potenciaron otras habilidades que les permitió trabajar con sus parejas, cumplir con los objetivos de las sesiones y abordar los textos de una forma más dinámica.

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategia didáctica, tutoría entre iguales.

## Introducción

Cuando se habla de tutoría entre iguales, como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Básica Primaria, es fundamental reconocer que dicho concepto y el concepto de comprensión lectora son los que permiten que haya un diálogo entre ambos para abordar los procesos de lectura en diferentes espacios a través del trabajo generado entre parejas con un texto planteado en cada sesión de trabajo.

Esta estrategia implica que sea un trabajo guiado y llevado a cabo entre pares de estudiantes, los cuales poseen características similares, pero que, a su vez, asumen roles denominados "tutor y tutorado" con la intención de mejorar sus procesos de aprendizaje, específicamente en los procesos de comprensión lectora. El diálogo y el análisis con base en la información presentada en las lecturas se da a partir de la interacción de la pareja con el texto.

La tutoría entre iguales es entonces un método inscrito concretamente dentro del aprendizaje cooperativo, en donde se reconocen tres protagonistas: estudiante tutor, estudiante tutorado y el docente como mediador, quien planifica y orienta las sesiones de trabajo y las diferentes formas de interacción que asumirán los estudiantes a lo largo de una sesión (Sánchez, 2014, p. 103).

Durán y Vidal (2004) conciben esta estrategia como un método de aprendizaje en donde, además de crear parejas, hay un objetivo común que es conocido y compartido, por lo general referido a una competencia académica; dicho objetivo se logra teniendo en cuenta la relación previamente planificada por el docente. Igualmente, según Durán (2009), la tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje. La tutoría entre iguales se pre-

ocupa por el aprendizaje de todos los participantes, tanto del tutorado como del tutor (citado en Durán, Flores, Mosca y Santiviago, 2015).

Según Armstrong, Conlon, Pierson y Stahlbrand (1979), al existir una edad equivalente, puede haber una garantía en tanto el aprendizaje de los estudiantes se puede potenciar, considerando que estos se enfrentan y comparten un mismo nivel educativo, programa de estudios e intereses comunes, además de ser parecidos en cuanto al nivel de lenguaje y relaciones socio afectivas (citado por Sánchez, 2014, p. 95).

Además de factores como los conocimientos previos del lector, la información que contenga el texto, los propósitos para los cuales se lee, el nivel de comprensión lectora en el que se encuentre el estudiante, entre otros, también se debe considerar como un aporte esencial la voz del otro, en este caso de un "lector par" para que desde sus capacidades, conocimientos y destrezas, el proceso de aprendizaje y los procesos de comprensión lectora se puedan dar de forma más significativa y eficaz al permitirles a los lectores intercambiar sus ideas o concepciones producto del texto leído.

Por otro lado, durante la aplicación y desarrollo de esta estrategia, fue relevante que cada estudiante pusiera en diálogo sus conocimientos previos y sus habilidades para interactuar entre las parejas y con el texto mismo, con la intención de apropiarse de este y comprenderlo para construir significados, como lo plantea Solé (1992), quien dice que leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender (p. 37). Dicho proceso requiere que el lector tenga una participación activa, pues durante este proceso se debe generar un esfuerzo cognitivo para leer el texto, considerando, además, elementos como los conocimientos previos, el propósito para leer y el contenido que debe abordar en el texto.

Desde los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998), se cita a Montenegro y Haché (1997, p. 45), quienes conciben la comprensión de la lectura de un texto como "la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión" (p. 47). Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto.

Igualmente, el desarrollo de la comprensión lectora puede ser caracterizado en dos fases principales: la primera, centrada en la adquisición y dominio de las habilidades básicas de reconocimiento y descodificación de las palabras, y una segunda, más estratégica y necesitada de un control metacognitivo centrado en la construcción de significado. En este sentido, la comprensión lectora es un proceso fundamental, el que debe ser desarrollado de forma sistemática y continua, con el fin de entregar herramientas a niñas y niños, para que se puedan desenvolver en contextos diversos más allá de la sala de clases (Cáceres *et al.*, 2012).

Es importante identificar tres factores que determinan el proceso de comprensión lectora (Hurtado, Serna y Sierra, 2001; Delgado, 2015); dichos factores son: en primer lugar, el lector, quien está dotado de características particulares, unos conocimientos y esquemas, unos intereses y estrategias cognitivas que le permiten aplicarlos al texto al que se ve enfrentado, haciendo que se lea y se comprenda de determinada manera.

Un segundo factor es el texto, el cual se determina por la intención comunicativa y sus elementos retóricos y lingüísticos; es importante resaltar que durante la aplicación de la estrategia se abordaron diferentes tipologías textuales acordes con las características de los estudiantes participantes de la estrategia (narrativas, descriptivas y expositivas). El tercer y último factor es referido al contexto, el cual considera las condiciones que rodean el acto de leer al igual que las condiciones psicológicas, sociales, físicas y socioculturales en que se encuentran los lectores, en este caso las parejas cuando entran en contacto con el texto.

Finalmente, como parte del proceso de comprensión lectora se tienen en cuenta los niveles de comprensión en los que se ubica el lector con respecto al texto (Sörstad, 2016). El primer nivel se refiere a la comprensión literal, donde el estudiante es capaz de descodificar y reconocer la información explícita del texto. El segundo nivel es el inferencial, en el cual el lector es capaz de extraer la información que no está explícita en el texto y el último nivel es el de comprensión crítico-valorativa, el cual implica la reflexión y el análisis que hace el lector o los lectores del texto.

## 5.1. Origen y construcción de la estrategia

Para iniciar, es necesario mencionar que al haber pensado la presente estrategia desde un diseño de Investigación-Acción (Elliot, 1993), hubo una oportunidad de reflexionar constantemente en torno a los procesos que se de-

sarrollaban al momento de llevar a cabo la estrategia de tutoría entre iguales, pues se hacían visibles los aspectos positivos y a mejorar a lo largo de la estrategia, por lo cual se hicieron algunas modificaciones necesarias para que las dinámicas generadas en las diferentes sesiones fuesen propicias en relación con el ambiente de trabajo, con los textos y con las interacciones entre las parejas conformadas, incluso con el rol del docente durante el trabajo planteado.

El diseño de la estrategia y su posterior aplicación facilitó resignificar los roles que asumieron los diferentes actores que participaron de la estrategia y las relaciones que se gestaron entre estos, ya que el reconocimiento del otro desde sus saberes, sus actitudes y sus intereses ayuda a hacer de la estrategia una oportunidad para aprender a ser, estar y saber con el otro y los otros.

Con base en lo anteriormente mencionado, al aplicar la estrategia varios aspectos fueron repensados con el fin de hacer más significativo el trabajo para mejorar los procesos de comprensión lectora con los estudiantes, incluso las relaciones entre ellos. El primer aspecto es referido el espacio escolar, en donde el aula no fue el único lugar habitado en cada sesión trabajada, ya que la estrategia permitió analizar que es posible desarrollar las actividades en diferentes lugares de la escuela, más allá de estar usando el salón y las sillas que cotidianamente acompañan el trabajo escolar entre docentes y estudiantes.

Otro aspecto fue la participación activa de las parejas al momento de tomar decisiones, de escucharse y de elegir en determinados momentos el tipo de texto a leer, precisamente por la oportunidad que brinda la estrategia de compartir los saberes, los sentires y los deseos para hacer mejor el momento de trabajo. Un último aspecto por resaltar es el rol significativo que fueron asumiendo cada uno de los niños a lo largo de la estrategia, pues su participación y las relaciones entre ellos fueron cambiando de tal manera que la estrategia fomentó el respeto por la palabra del otro y a su vez la responsabilidad de cumplir con los objetivos de cada sesión, asumiendo con mayor interés y compromiso las actividades planteadas para las parejas.

Asimismo, la estrategia tuvo un origen basado en dos aspectos iniciales: el primero hace referencia a la posición que asume el maestro al preguntarse por los procesos que es necesario desarrollar desde la escuela, caso concreto es el de comprensión lectora, y cómo dichos procesos deben ser adecuados para responder a requerimientos institucionales, sociales e incluso gubernamentales, es decir, cómo estos procesos de comprensión lectora pueden

responder a pruebas estandarizadas, institucionales y a ejercicios comunicativos que es necesario conocer para aplicarlos en la cotidianidad.

El segundo aspecto se relaciona con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas por parte del grado tercero en la institución en el área del lenguaje, caso tal es el *Informe por colegio del cuatrienio: Análisis histórico y comparativo*, en el cual se presenta el análisis de los resultados que han obtenido los diferentes grados en la presentación de las pruebas Saber en las áreas de matemáticas y lenguaje, de 2014 a 2017. En dicho informe se muestra que el grado tercero en la competencia comunicativa lectora, comparado con los colegios de la Entidad Territorial Certificada (ETC), presentó una diferencia negativa (como se denomina en el documento) en relación con el porcentaje de respuestas incorrectas obtenidas por las instituciones de las ETC, en el cual dicha diferencia estuvo más marcada en los años 2015 y 2017 en la competencia lectora (Ministerio de Educación , 2018).

Es así como surge el interés por pensar una estrategia que facilitara la mejora de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la institución, pero considerando el trabajo colectivo como posibilidad de interactuar con los demás y apoyarse durante la lectura para la comprensión de diferentes textos; para ello se abordó la estrategia de tutoría entre iguales como una oportunidad de aprender cooperativamente en parejas apoyándose de manera recíproca en la potenciación de las habilidades cognitivas y sociales.

## **5.2. Objetivo general de la estrategia**

Analizar de qué manera se mejora la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Pedro Luis Villa sede Marco Fidel Suárez a través de la estrategia de tutoría entre iguales.

## **5.3. Población beneficiaria de la estrategia**

La población beneficiada fue el grado tercero de la Institución Educativa Pedro Luis Villa sede Marco Fidel Suárez.

## **5.4. Descripción de la estrategia**

Inicialmente, un concepto clave para abordar es el concepto de estrategia, el cual es definido por Solé (1992) como un "procedimiento de carácter elevado (procesos cognitivos y metacognitivos), que implica la presencia de

objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). Además, la estrategia es toda actividad que se planea conscientemente para lograr un fin, a través de la integración de unos objetivos y políticas y una serie de acciones que van en coherencia con elementos como las habilidades y actitud del maestro, el tipo de contenidos que va a abordar, las características de la población a quien va dirigida, la cantidad de estudiantes que son partícipes, el diseño del espacio, el tiempo empleado, entre otros elementos (Lodoño y Calvache, 2010).

La estrategia de tutoría entre iguales está estructurada de la siguiente manera: son diez sesiones de aproximadamente una hora y media, en donde cada una de estas se divide en cuatro momentos: un primer momento donde se organizan por parejas, y se dialoga con los estudiantes para reconocer el texto y la intención del mismo: el segundo momento es el trabajo en parejas, en donde hacen la lectura del texto y responden las preguntas con base en la información contenida en estos; en este espacio tienen la oportunidad de dialogar respecto a lo que se les pregunta y lo que comprendieron ambos para poder discutir las posibles respuestas.

Un tercer momento es el de socialización de las preguntas y respuestas, en el cual se revisan y analizan las respuestas que elige cada pareja: en este momento se genera un espacio de debate para que los estudiantes argumenten el porqué de sus respuestas a las preguntas planteadas. Una vez se finaliza la socialización y corrección de las preguntas, pasamos al último momento que tiene que ver con la reflexión del trabajo en parejas, en donde cada estudiante expresa cómo se sintió trabajando con su pareja, qué información del texto no entendieron, cuáles preguntas se les dificultó más en comprender y responder, además de hablar sobre si hubo algún aprendizaje producto de la lectura.

A continuación, se presentan tres de las diez sesiones trabajadas durante la implementación de la estrategia, en donde se ilustra el número y el objetivo de la sesión, el tiempo empleado para cada encuentro, el tema a trabajar desde la lectura, el tipo de texto, una breve descripción de los cuatro momentos para cada sesión y los textos trabajados por las parejas:

**Cuadro 1. Sesión #1 de la aplicación de la estrategia.**

Sesión # 1	Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos
Objetivo de la sesión: 1- Reconocer la importancia del trabajo en equipo. 2- Evaluar el trabajo en parejas durante la sesión.	
Tema: La colaboración	Tipo de texto: Narrativo
Desarrollo de la sesión (momentos)	
Momento 1: Se generó un diálogo con los estudiantes para conocer sus percepciones sobre los aspectos positivos y negativos de trabajar en equipos o en parejas. Posteriormente se conformaron las parejas de trabajo que trabajarían juntas durante las 9 sesiones siguientes. Se presentó el texto a leer y se activaron los conocimientos previos sobre el tema, con base en el título de la historia.	
Momento 2: Cada pareja se dispuso a leer el texto, hablar sobre la historia presentada y posteriormente respondieron las preguntas relacionadas con lo leído.	
Momento 3: Se socializaron las respuestas a las preguntas, cada pareja comparte sus respuestas de acuerdo con cada pregunta; al finalizar se corrigieron aquellas que respondieron incorrectamente.	
Momento 4: Se dialogó sobre el trabajo en parejas y del texto como tal; para ello se les plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste trabajando hoy con tu pareja, por qué? ¿Se ayudaron en el trabajo de hoy, cómo? ¿Tuvieron confusiones durante la lectura? ¿Cuál pregunta fue la más complicada y cuál la más fácil de responder para ustedes? ¿Qué aprendiste de la lectura?	
Texto y preguntas trabajadas: Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto: <b>La mano derecha y la mano izquierda</b> La mano derecha y la mano izquierda son muy malas amigas. A la mano izquierda le gusta acariciar, pero a la derecha le gusta arañar. A la mano derecha le encanta escribir, pero la izquierda prefiere tocar el piano. Un día, su amiga Tripita, que vive en el piso de abajo, las invitó a comer espaguetis. A las dos les encantan los espaguetis con tomate y queso. Pero para comer espaguetis son necesarias ambas manos. La mano izquierda tiene que coger la cuchara mientras que la derecha tiene que coger el tenedor y dar vueltas a los espaguetis. La mano izquierda dijo: -Esta vez cojo yo el tenedor. Y la mano derecha dijo: -Pues entonces yo cojo la cuchara. Pero la mano derecha no sabía coger la cuchara y la izquierda no sabía coger el tenedor. Así que cuando empezaron a comer, todos los espaguetis se les caían al suelo. La mano derecha se manchó con el tomate y la mano izquierda se chuzó con el tenedor y se puso a llorar.	

Doña Tripita se enfadó muchísimo y les dijo:  
 -Nunca más las vuelvo a invitar a comer conmigo.  
 Javier Izcue

*Tomado de Cartilla pruebas Saber lenguaje 3. ° MEN.*

El texto anterior es un cuento porque:  
 Describe cómo comer con las manos.  
 Narra una historia sobre dos manos.  
 Explica qué es una cuchara y un tenedor.  
 Informa sobre cómo se deben comer los espaguetis.  
 En el inicio del cuento, en el primer párrafo, nos relatan:  
 Los problemas que tuvieron las manos para comer espaguetis.  
 Que la mano derecha y la mano izquierda se llevaban mal.  
 Que a las dos manos les gusta comer espaguetis.  
 La invitación a comer que les hizo la vecina a las dos manos.  
 Al final de la historia, doña Tripita  
 Las invitó a comer con ella.  
 Les dijo que estaba enfadada.  
 Les hizo espaguetis con queso y tomate.  
 Les dijo que no las volvería a invitar.

*Fuente: elaboración propia.*

## Cuadro 2. Sesión # 5 de la aplicación de la estrategia

Sesión # 5	Tiempo estimado: 2 horas
Objetivo de la sesión: 1- Identificar la intención explícita del texto. 2- Evaluar el trabajo en parejas durante la sesión.	
Tema: La autoestima	Tipo de texto: narrativo
Desarrollo de la sesión (momentos)	
Momento 1: Se evaluó el trabajo de la sesión anterior, se establecieron normas para trabajar durante la sesión; además, se dialogó sobre el título del cuento y se observaron algunas imágenes al respecto.	
Momento 2: Cada pareja se dispuso a leer el texto, hablar sobre la historia presentada y posteriormente respondieron las preguntas relacionadas con lo leído.	
Momento 3: Se socializaron las respuestas a las preguntas, cada pareja comparte sus respuestas de acuerdo con cada pregunta; al finalizar se corrigieron aquellas que respondieron incorrectamente.	

Momento 4: Se dialogó sobre el trabajo en parejas y del texto como tal; para ello se les plantearon las siguientes preguntas:

¿Cómo te sentiste trabajando hoy con tu pareja, por qué?

¿Se ayudaron en el trabajo de hoy, cómo?

¿Tuvieron confusiones durante la lectura?

¿Cuál pregunta fue la más complicada y cuál la más fácil de responder para ustedes?

¿Qué aprendiste de la lectura?

Texto y preguntas trabajadas:

**Cuento Ale**

**Autora: Alejandra Guevara**

-Soy Ale. Tengo una panza tan grande que algunos de mis amigos pueden dormir en ella.

Mis amigos y yo somos inseparables, a pesar de que lucimos muy diferentes.

Vestirse no es sencillo para todos. Tampoco andar en auto. En algunas ocasiones, el tamaño marca enormes distancias.

Hasta jugar en el columpio puede ser un reto.

Un día... algo nos sorprendió.

Estábamos muy curiosos por saber de qué se trataba.

Queríamos descubrir qué había adentro.

(Mañana desde las 10 AM, podrás conocer en el interior de la caja al ser más bello del mundo)

Al día siguiente, hicimos una fila muy larga para averiguarlo.

¿El ser más bello del mundo? ¿Cómo será?

Faltaba poco para entrar...

Hasta que llegó mi turno.

¡Aquí está!

isoy yo! isoy yo! isoy yo! isoy yo!

isoy yo! isoy yo! isoy yo!

... Y tú también.

Taller:

Con tu pareja lee el texto, habla sobre él y responde las siguientes preguntas:

¿Quién narra la historia?

¿Quiénes estaban curiosos de saber qué pasaba?

¿Para qué hicieron una fila Ale y sus amigos?

¿Cuál crees que era el objeto que los sorprendió y por qué?

¿A qué hacen referencia las expresiones isoy yo! que se encuentran repetidas en el texto?

¿Quién es el ser más bello del mundo?

¿Sobre qué trata el texto?

¿Por qué es importante respetar las diferencias entre los amigos?

¿En qué momentos han sido irrespetuosos con los demás y cómo solucionan esta situación?

Fuente: elaboración propia.

### Cuadro 3. Sesión # 7 de la aplicación de la estrategia

Sesión # 7	Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos
Objetivo de la sesión: 1- Reflexionar sobre el cuidado del agua. 2- Evaluar el trabajo en parejas durante la sesión.	
Tema: El cuidado del agua	Tipo de texto: Expositivo
Desarrollo de la sesión (momentos)	
Momento 1: Se formaron las parejas y se inició con un diálogo previo sobre la importancia del agua y sobre cómo cuidan ellos este recurso natural.	
Momento 2: Cada pareja se dispuso a leer el texto, hablar sobre la historia presentada y posteriormente respondieron las preguntas relacionadas con lo leído.	
Momento 3: Se socializaron las respuestas a las preguntas, cada pareja comparte sus respuestas de acuerdo con cada pregunta; al finalizar se corrigieron aquellas que respondieron incorrectamente.	
Momento 4: Se dialogó sobre el trabajo en parejas y del texto como tal; para ello se les plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste trabajando hoy con tu pareja, por qué? ¿Se ayudaron en el trabajo de hoy, cómo? ¿Tuvieron confusiones durante la lectura? ¿Cuál pregunta fue la más complicada y cuál la más fácil de responder para ustedes? ¿Qué aprendiste de la lectura?	
Textos y preguntas trabajadas:	
<p><b>El Agua</b></p>	
<p>Imagen 1. Tomada de Guías de Pruebas Saber 3.º.</p>	

1. ¿Por qué el agua es el principal recurso natural?

Porque hay muy poca agua y se puede acabar.

Porque si no hay agua tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades.

Porque si se agota el agua no existirán las piscinas.

Porque si falta el agua no podremos bañarnos ni lavar los muñecos.

2. Escriban en tres renglones cómo cuidan ustedes el agua

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

Responde las preguntas 5 y 6 a partir de la lectura del siguiente texto:

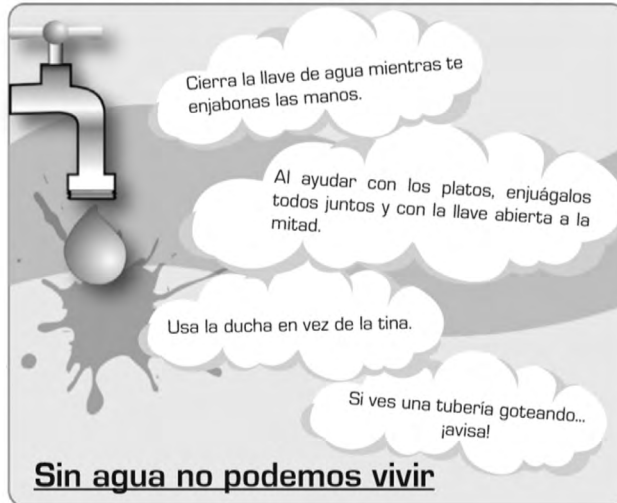


Imagen 2. Tomada de Guías de Pruebas Saber 3.º.

3. En el afiche, la frase resaltada y subrayada es

A. una razón para cuidar el agua.

B. una indicación de cómo cuidar el agua.

C. un ejemplo de cómo usar el agua.

D. un concepto sobre el agua.

4. ¿Qué se quiere lograr con la información que se encuentra entre nubes?

A. Enseñarle al lector cómo evitar el desperdicio de agua.

B. Instruir al lector sobre cómo bañarse en la tina.

C. Mostrarle al lector los pasos para lavar los platos.

D. Explicarle al lector las características esenciales del agua.

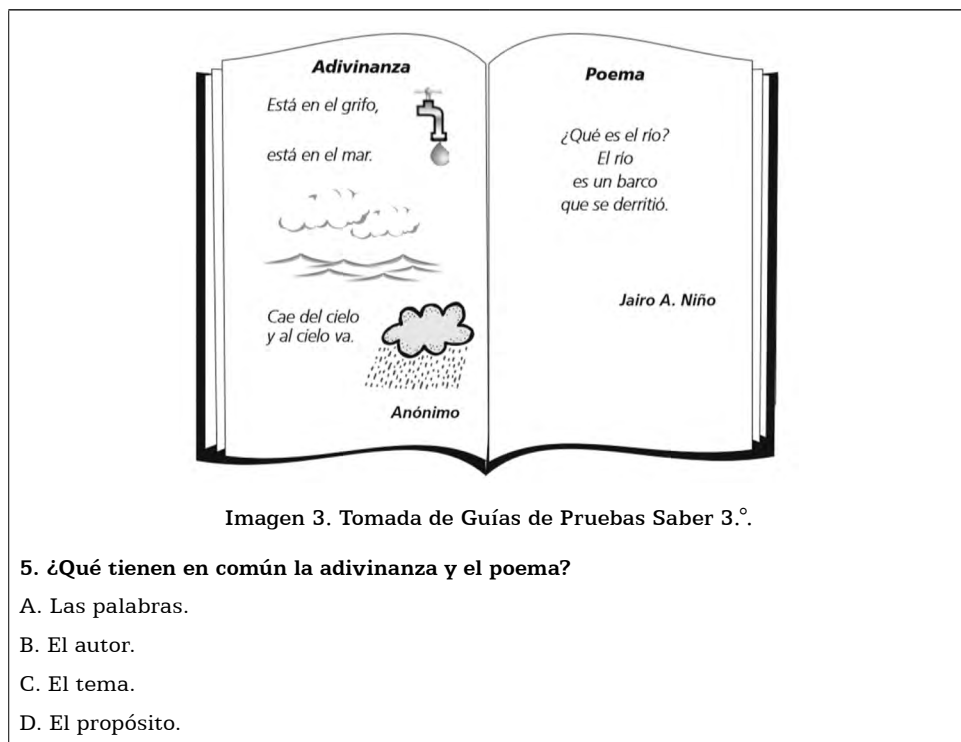


Imagen 3. Tomada de Guías de Pruebas Saber 3.º.

5. ¿Qué tienen en común la adivinanza y el poema?

- A. Las palabras.
- B. El autor.
- C. El tema.
- D. El propósito.

Fuente: elaboración propia.

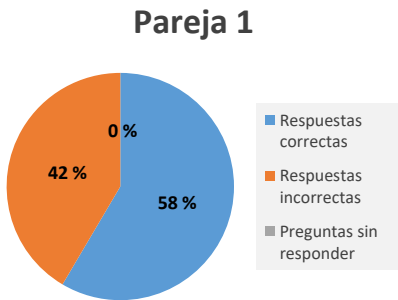
## 5.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

Al implementar la estrategia de tutoría entre iguales para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Pedro Luis Villa sede Marco Fidel Suárez, se pudo analizar que, si bien los estudiantes logran mejorar sus procesos de comprensión de textos, también desarrollan o potencian otras habilidades que les permitieron trabajar con sus parejas, cumplir con los objetivos de las sesiones y abordar los textos de una forma más dinámica.

Con base en lo anterior, se ilustra el desempeño de 4 parejas durante la aplicación de la estrategia a través de las siguientes gráficas, teniendo en cuenta que, aunque se habla de resultados relacionados con los aciertos y desaciertos obtenidos al responder todas las preguntas basadas en los textos leídos, dichos resultados hacen parte de un proceso continuo y formativo que no solo se basaba en cumplir con el objetivo de cada sesión sino que, además, se basó en el desempeño, la interacción y las reflexiones por parte

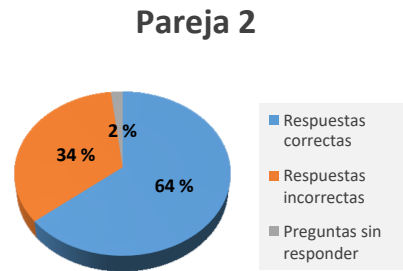
de la pareja para poder lograr la comprensión necesaria del texto y de las preguntas planteadas.

Es así como en cada una de las gráficas la información se presenta en porcentajes que se indican por colores, es decir, el color azul se refiere a las respuestas correctas que cada pareja obtuvo durante todo su proceso; el color naranja indica el porcentaje de desaciertos que se obtuvo al responder las preguntas planteadas y el color gris representa las preguntas que no tuvieron respuesta.



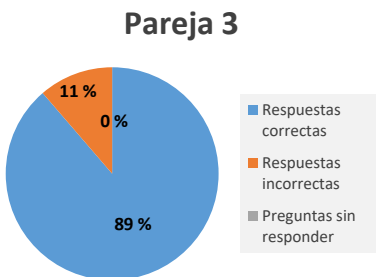
**Figura 1. Respuestas correctas e incorrectas**

*Fuente:* elaboración propia.



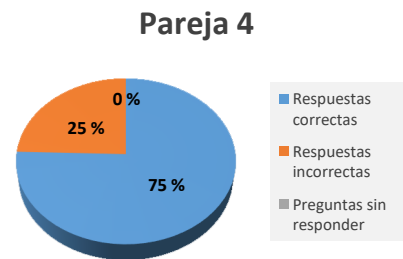
**Figura 2. Respuestas correctas e incorrectas**

*Fuente:* elaboración propia.



**Figura 3. Respuestas correctas e incorrectas**

*Fuente:* elaboración propia.



**Figura 4. Respuestas correctas e incorrectas**

*Fuente:* elaboración propia.

Teniendo en cuenta la anterior información, se puede afirmar que la estrategia facilitó que tanto el tutor como el tutorado mejoraran sus procesos de comprensión lectora, pues ambos pudieron aportar sus conocimientos, ideas y estrategias para potenciar las habilidades al momento de leer y responder determinadas preguntas a través del trabajo cooperativo en parejas.

Sin embargo, esta estrategia también desarrolló o mejoró otros aspectos relacionados con habilidades cognitivas y sociales en cada estudiante, es decir, al tener la posibilidad de interactuar con el texto y con el otro, se hicieron visibles varios elementos que se mencionan a continuación:

Los niños participantes aplicaron estrategias de lectura propias y que además fueron concertadas entre ellos como posibilidad para leer y comprender lo que se les planteaba, convirtiendo el trabajo de cada sesión en un ejercicio dinámico y activo en tanto compartían y decidían qué estrategia usar en el momento de la lectura; tales estrategias fueron lectura en voz alta, baja o mentalmente; cambios en el tono de voz, intercambio de roles al momento de la lectura.

Al referirnos a las estrategias de lectura que implementaron los estudiantes durante el trabajo en parejas, es importante citar a Solé (1992) quien define la estrategia como “un procedimiento de carácter elevado (procesos cognitivos y metacognitivos), que implica la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). Dichos procedimientos, si bien son variados en sus formas y características, se evidencian entre las parejas en el momento de reconocer el objetivo de la actividad, llevando a cabo acciones como la forma de leer y los tonos de voz, la asignación de roles o responsabilidades durante la lectura o incluso el empleo de objetos como el lápiz para seguir el texto para una mejor comprensión.

Las actitudes asumidas por ellos y el interés por leer fueron mejorando positivamente, ya que la disposición para participar en cada sesión no era producto de un requerimiento por parte del docente, sino que esa participación era producto del interés por compartir con sus parejas, ayudarse entre ellos e interactuar con el texto y las preguntas, pues eran los mismos estudiantes quienes de manera positiva expresaban su gusto por el trabajo en cada encuentro y proponían más espacios como estos para trabajar lecturas diferentes y poder dialogar en torno a esto.

Igualmente, Flores y Durán (2016) indagaron sobre la influencia que la tutoría entre iguales –puesta en práctica a través del programa “Leemos en pareja” (Durán *et al.*, 2011)– pudo tener sobre la mejora de dicha competencia en los alumnos que toman parte de este proceso y que además el análisis del proceso muestra que las mejoras se producen gracias a la utilización de estrategias lectoras y de ayudas andamiadas ofrecidas por los alumnos tutores. Con base en lo anterior, al generar espacios de socialización y reflexión

con las parejas de estudiantes, se permite visibilizar y reconocer las estrategias de lectura y de trabajo que emplean los estudiantes, en donde se da un intercambio de saberes y prácticas propias que alimentan los procesos formativos tanto de los niños como del docente.

Respecto al diálogo, se evidenció que esta estrategia les permitió mejorar las relaciones entre ellos, pues fueron comprendiendo que el debate, la escucha y el respeto por la opinión de ambos son posible en los espacios de trabajo y los momentos de lectura. Asimismo, se fortaleció la capacidad de argumentar y defender en determinados momentos las ideas relacionadas con lo comprendido durante la lectura de algún texto.

## **Conclusiones**

Como primera conclusión, producto de la estrategia, se tiene que es importante implementar estrategias que permitan el reconocimiento del otro y los otros, en donde estos puedan ser escuchados y sus discursos e ideas sean valorados desde la dinámica de un trabajo cooperativo en este caso en parejas, permitiendo que se potencie el aprendizaje al igual que diferentes habilidades cognitivas y sociales.

La implementación de la estrategia de tutoría entre iguales tuvo un impacto positivo, en primer lugar, porque ayudó a mejorar la comprensión lectora de los niños, y en segundo lugar porque con el interés por leer y por trabajar en parejas se promovieron el diálogo, el debate y la argumentación como factores que les facilitan la comprensión del texto y el intercambio de ideas.

Los niveles de comprensión literal e inferencial se fueron potenciando durante el trabajo de tutoría entre iguales; sin embargo, se abordaron en menor medida preguntas que implicaran potenciar en ellos el nivel crítico-valorativo al momento de interactuar con el texto, aspecto que es necesario reevaluar, pues los estudiantes están en la capacidad de generar reflexiones y cuestionamientos en torno al texto que leen.

El maestro en esta estrategia asume un rol importante, pues es quien orienta el trabajo, pero, a su vez, le permite al estudiante ser escuchado, participar, dar su opinión para hacer de la estrategia una herramienta pensada por y para los estudiantes; es así como el maestro puede realizar modificaciones y reflexiones necesarias en torno a la estrategia para que esta se convierta en una experiencia significativa en el espacio escolar.

## Referencias

- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Graó.
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2015). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Experiencias educativas*, 2 (1), 31-39.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Hurtado, R., Serna, D. y Luz, S. (2001). *Lectura con sentido: estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. MEN.
- Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En F. Vásquez, *Estrategias de enseñanza Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto (24-26)*. Kimpres Universidad de la Salle.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo*. MEN.
- Sánchez, C. y Alfonso, D. (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*, 15-18.
- Sánchez, G. (2014). Tutoría entre iguales: Antecedentes históricos y principios psicopedagógicos. *Ensayos Pedagógicos*, 9 (2), 91-105.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE Institut de Ciències de l'Educació.
- Sörstad, F. (2016). *Comprensión lectora y expresión escrita-manual*. Universidad de Medellín.



## CAPÍTULO VI

# Fiesta literaria: Estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado<sup>1</sup>

*Madeleyne Ceballos Doncel<sup>2</sup>*

*Sandra Liliana Vargas López<sup>3</sup>*

*Solbey Morillo Puente<sup>4</sup>*

### Resumen

Se diseñó la estrategia didáctica "Fiesta Literaria" para mejorar la comprensión lectora de tres grupos de estudiantes de noveno grado, uno de ellos fue tratado con la estrategia (grupo experimental) y el resto grupo control. La estrategia didáctica consistió en una serie de actividades lúdicas en torno a un texto literario elegido por los estudiantes, que incluían conversación, diversión y producción escrita con ejercicios individuales y grupales. Se midió la comprensión lectora (componentes sintáctico, semántico y pragmático) al inicio y al final de la investigación. La diferencia entre *postest* y *pretest* en los componentes semántico y sintáctico del grupo control son menores, mientras que en el grupo experimental estas diferencias son ligeramente mayores. En el pragmático, ambos grupos mantuvieron un puntaje similar. La comparación de medias, mediante la prueba t de *Student* permitió determinar que hay diferencias estadísticamente significativas en la diferencia promedio *pretest postest* del grupo control y del grupo experimental en los componentes sintáctico y semántico, mientras que en el componente pragmático no hubo diferencias estadísticamente significativas. Se concluye que la estrategia didáctica "Fiesta Literaria" mejoró los promedios de comprensión lectora en los componentes antes mencionados del grupo experimental, y no produjo modificaciones en el componente pragmático.

**Palabras clave:** competencia comunicativa lectora; comprensión lectora; componente semántico; componente sintáctico; componente pragmático, estrategia didáctica.

<sup>1</sup> Estrategia didáctica en el marco del trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, línea de énfasis Gestión Educativa.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Directivo docente de la I. E. Pio XI del municipio de La Unión

<sup>3</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Directivo docente de la I. E. Santa Bárbara del municipio de Rionegro

<sup>4</sup> Doctora en Educación. Profesora titular. Universidad de Medellín

## Introducción

La lectura constituye un proceso importante en el ámbito académico y es uno de los medios para la obtención del conocimiento. Por esta razón, desde la práctica docente se debe propiciar en los educandos el desarrollo de la comprensión lectora, a fin de animarlos a conocer, explorar e imaginar mundos posibles.

En este sentido, el uso de una estrategia didáctica en procura de mejorar esta capacidad es una de las metas que las instituciones se trazan, máxime cuando gran parte de los procesos académicos gira en torno a la capacidad de leer y comprender los diversos textos presentados, dando respuesta oportuna a los desafíos de tipo comunicativo que se presentan. De ahí que Valladares (1998, citado en Gómez, 2011) afirme que:

La comprensión de textos está presente en todos los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos (p. 4).

Por tanto, la aplicación de estrategias que favorezcan y afiancen esta competencia es parte importante en el aprendizaje escolar y uno de los encargos que recibe la institución educativa por parte del Estado, en aras del cumplimiento de sus objetivos. Esta misión desde la premisa del ser, el saber y el mismo hacer que se proyecta en los estudiantes es tan relevante, que no en vano el día de la excelencia educativa, "Día E 2017" plantea que todo el país y en cada institución, se reflexione de manera concreta sobre el proceso de lectura y escritura, y añade que estas dos competencias están íntimamente relacionadas con la comprensión de los textos, la habilidad para lograr una mayor aprehensión de los mismos y la configuración de formas de interacción que permitan encontrar el sentido de aquello que se lee. En efecto, existe un encargo social a las instituciones educativas para que logren promover la lectura bajo procesos de comprensión lectora significativos que involucren a toda la comunidad educativa, en la que el docente no sea un agente pasivo, sino que, por el contrario, busque diversas estrategias que favorezcan la construcción de nuevos aprendizajes, la comprensión de la realidad y la participación, tanto de familias como de los mismos estudiantes en estos procesos.

De este modo, la I. E. Pío XI (2016) se hace eco de este encargo social descrito en líneas anteriores y fija como parte de su misión lo siguiente:

La Institución Educativa Pío XI del Municipio de La Unión - Antioquia ofrece a niños, niñas, jóvenes y adultos educación integral mediante prácticas pedagógicas activas y el desarrollo de proyectos obligatorios e institucionales orientados a la adquisición y fortalecimiento de valores y principios fundamentados en el ser, saber, hacer (I. E. Pío XI, 2016, p. 8).

Por ello, crear entornos de lectura que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora constituye el camino que conduce al encuentro con la cultura y al desarrollo de niveles superiores de pensamiento; por tanto, la estrategia didáctica Fiesta Literaria dialoga perfectamente con el ya mencionado propósito de la institución educativa.

En este sentido, conviene mencionar que el área de Lengua Castellana tiene como finalidad desarrollar las competencias lectoras y, por ende, un pensamiento lógico y analítico que permita la solución de problemas de diversa índole, así como el desarrollo de habilidades que capaciten al hombre para desenvolverse frente a las actividades propias de la vida cotidiana. En el aspecto cognitivo, esta área debe lograr el desarrollo integral de la persona para que sea capaz de integrarse a la comunidad y desempeñarse en ella, haciendo un aporte para su desarrollo y conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN, 1998).

En síntesis, con esta investigación se evalúa en la I. E. Pío XI, específicamente en el grado noveno, la estrategia didáctica Fiesta Literaria, de manera tal que se ofrecen elementos que sustentan la aplicación de esta estrategia y que la misma sea parte de las actividades regulares de la institución, continuando la tarea de encontrar alternativas que conlleven a mejorar la comprensión lectora.

## 6.1. Origen y construcción de la estrategia

La deficiente comprensión lectora de los estudiantes colombianos ha sido una problemática que también se presenta en la I. E. Pío XI. Para su intervención se desarrollan distintas estrategias internas, una de ellas, llamada Fiesta Literaria, se inició en Primaria (grado tercero) en el 2014. La planeación de esta consideró varios momentos: en primer lugar, se informó a los estudiantes que ellos y las educadoras leerían un texto en casa por período académico; el nombre del libro siempre aparecería en la hoja de la programación de temas e indicadores de desempeño del área de Lenguaje, correspondientes a cada periodo. Una de sus responsabilidades, además de los compromisos académicos regulares, sería leerse el libro y, al final de periodo, disfrazarse de uno

de sus personajes para participar de la Fiesta Literaria, evento en el que se conversaría sobre el contenido del texto y se harían actividades lúdicas relacionadas con la lectura trabajada.

El desarrollo de la propuesta se vivió desde dos experiencias que, aunque en apariencia divergentes, logran compenetrarse. En primera instancia, valorar el trabajo del docente en el aula que busca despertar el gusto por la lectura, profundizar en la comprensión lectora y brindar herramientas a los estudiantes para su abordaje. En segunda instancia, incentivar desde la gestión directiva nuevas estrategias para la formación de lectores y la asunción crítica de las situaciones cotidianas.

Desde su inicio hasta el momento, la estructura general de esta estrategia está enmarcada en tres componentes: conversación (recapitulación del libro, caracterización de personajes, identificación de elementos de la narración, comparación del libro con otros contextos literarios y de su realidad inmediata), diversión (películas, bingos, representaciones artísticas de estudiantes, maestros y padres de familia) y, por último, la actividad de cierre (trovas, poemas, canciones, dramatizaciones, entre otros), programada para el día de la ejecución de la Fiesta Literaria, acompañada de actividades sociales (refrigerios relacionados con los alimentos a los que se hace alusión en los libros abordados).

De este modo, tomando como premisa el horizonte institucional desde el ser, saber y hacer y cumpliendo con los propósitos formativos, la estrategia didáctica antes mencionada está encaminada a incentivar a los niños junto con sus padres a leer, lo cual contribuye a generar procesos de socialización en torno a los libros y sus contextos, así como a profundizar las competencias abordadas en clase que los prepararán para afrontar las pruebas Saber.

Además, la iniciativa permite introducir en las familias, de forma paulatina, una cultura de lectura que no fue común en ellas y ahora la asumen como un compromiso de acompañamiento a sus hijos para atender a las responsabilidades escolares, así como la expresión oral y, de paso, se están desarrollando capacidades para la comprensión e interpretación de textos, así como mayores espacios de diálogo y comunicación familiar alrededor de la lectura del libro; a través de la estrategia Fiesta Literaria se invitó a los padres de familia a las clausuras, tertulias y puesta en escena de la obra, en la cual se vincularon con el proceso formativo de los estudiantes y en especial con la estrategia planteada en la interacción con los estudiantes manifiestan que los padres participaron en las lecturas con ellos en sus casas, lo que nos

hace pensar que realmente se fomenta la lectura donde participan docentes, estudiantes y padres de familia.

La puesta en escena de la estrategia didáctica Fiesta Literaria ha estado dirigida en su concepción original hacia los niños de Educación Básica Primaria de la I. E. Pío XI y, con la presente investigación, se pretende ampliar la experiencia hacia estudiantes del grado noveno. De esta manera, a partir de los resultados de la comprensión lectora de los educandos después de implementar dicha estrategia, se evaluará su aplicación en los demás grados del Bachillerato.

Para ello se ajusta la estrategia Fiesta Literaria a las necesidades de los estudiantes de grado noveno con el fin de mejorar su comprensión lectora; se implementa durante las horas de clase de Lengua Castellana y se evalúa su eficacia a partir de los resultados de un test aplicado en dos tiempos, que busca dar respuesta a la pregunta que orienta del desarrollo de la investigación: ¿Qué cambios se producen en los puntajes promedio de comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno de la I. E. Pío XI luego de la implementación de la estrategia didáctica Fiesta Literaria en el segundo semestre de 2017?

## **6.2. Objetivo general de la estrategia**

Evaluar la eficacia de la estrategia didáctica Fiesta Literaria en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno de la I. E. Pío XI, durante el año 2017.

## **6.3. Población beneficiaria de la estrategia**

La población estaba conformada por 102 estudiantes, inscritos en el año 2017 del grado noveno de la Institución Educativa Pío XI.

## **6.4. Descripción de la estrategia**

La estrategia didáctica Fiesta Literaria que se propone busca fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno A de la I. E. Pío XI desde un acercamiento a la obra *Viaje al centro de la Tierra* (Julio Verne, 1864), a través de la lectura tanto grupal como individual de sus capítulos, además de incluir actividades en el aula y por fuera de esta para el abordaje de la obra, de los temas que trata, del contexto de producción, desarrollando así la capacidad crítica y analítica de los estudiantes, desde la realización de

ejercicios comprensivos, comparativos de la obra y de su alcance en la vida de cada estudiante.

La investigación es de campo, descriptiva e inferencial, con un diseño cuasiexperimental con grupo control y mediciones pre y *postest*. Es cuasiexperimental en tanto que se implementó la estrategia didáctica en estudiantes de noveno grado, que fueron divididos en dos grupos, uno considerado experimental (noveno A) por ser el tratado con la estrategia didáctica, y el resto no tratado o grupo control (noveno B y C), con la finalidad de mejorar su comprensión lectora.

Para determinar la incidencia de la estrategia se empleó un muestreo probabilístico por conglomerado para seleccionar el grupo experimental, noveno A, es decir, el tratado con la estrategia didáctica Fiesta Literaria; los dos grupos restantes (9B y 9C) constituyeron el grupo control que no fue tratado con la estrategia didáctica. En ambos grupos se mide la comprensión lectora al inicio y al final de la investigación, que constituyen las mediciones *pretest* y *postest* del cuasiexperimento. La definición de las variables involucradas se relaciona en la tabla 1.

**Tabla 1. Operación de las variables de investigación**

<i>Tipo de variable</i>	<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Componente</i>	<i>Indicador</i>
Independiente	Estrategia didáctica	Grupo control		
	Fiesta Literaria	Grupo experimental		
Dependiente	Comprensión lectora	Pretest Postest	Semántico	1, 2, 4,5, 9, 12, 13, 16, 17, 22, 23, 24 29, 30, 33, 34, 38, 39
			Sintáctico	3,6,10,14,19,21,25,28,31, 32, 35,36,
			Pragmático	7, 8, 11, 18, 20, 26, 27, 37, 38, 40
Interviniente	Sexo			
Socio demográficas	Edad			
	Motivación			
	Espacios de lectura			
	Hábitos de lectura			

Fuente: elaboración propia (2018).

Esta medición se realiza mediante el diseño de una encuesta bajo la modalidad de cuestionario auto administrado en el que se incluyó una batería de preguntas para medir la *comprensión lectora*, extraídas de las *pruebas Saber* del grado noveno que aplica el Icfes de los años 2009, 2012, 2014 y 2015. Esta sección de la encuesta quedó conformada por 40 ítems, de los cuales 18 corresponden al componente semántico, 13 al sintáctico y 9 al componente pragmático, y se aplicó antes y después de realizar la intervención con la estrategia didáctica Fiesta Literaria.

La hipótesis de investigación planteada: la estrategia didáctica Fiesta Literaria influye de manera significativa en la diferencia entre los puntajes pre y *postest* de comprensión lectora de los estudiantes del grado noveno de la I. E Pío XI. Dicho de otro modo, los cambios en los puntajes del *postest* de comprensión lectora de los estudiantes se deben a la implementación de la estrategia didáctica y no al azar.

Las hipótesis nula y alternativa planteadas son las siguientes:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:  $\mu_1$  es la diferencia promedio entre el pretest y el *postest* de comprensión lectora en los componentes sintáctico, semántico y pragmático del *grupo control*.

$\mu_2$  es la diferencia promedio entre el pretest y el *postest* de comprensión lectora en los componentes sintáctico, semántico y pragmático del *grupo experimental*.

El plan de trabajo con estudiantes es proyectado a cinco (5) semanas, aproximadamente la mitad de un período académico escolar, para lograr mejorar los niveles de comprensión lectora y medirlo a través del *postest*. Algunas sesiones de estas semanas se describen a continuación:

**Cuadro 1. Descripción de la sesión 1**

<b>sesión 1</b>	Sensibilización y lectura del texto		
<b>Fecha</b>	2 de octubre 2017 (6:00 a. m.- 7:50 a. m.)		
<b>Componente a trabajar</b>	Pragmático (Crítico)	<b>Capítulos abordados</b>	Capítulos I al V

Aspecto		Recursos	Tiempo																																																
<p>Se inicia con la presentación del libro <i>Viaje al centro de la Tierra</i> (1864) a través de una dinámica llamada "Un viaje de aventura" en la que los estudiantes, reunidos en equipos, deberán responder las siguientes cuestiones mediante dibujos o escritos en un pliego de papel bond:</p> <p>a) ¿Qué se imaginan a partir del título?</p> <p>b) ¿Cómo será el centro de la Tierra?</p> <p>c) ¿Qué se podrá encontrar en el centro de la Tierra?</p> <p>d) ¿Será posible que el ser humano pueda llegar a este lugar?</p> <p>e) En caso de ser posible, ¿cómo se podría hacer un viaje al centro de la tierra?</p> <p>Posteriormente, se exponen los trabajos.</p>		<p>Libro</p> <p>Pliego de papel periódico</p> <p>Salón</p> <p>Marcadores</p> <p>Colores</p>																																																	
<p>Se le entrega a cada equipo un cofre con una hoja y un mensaje encriptado (escrito con una clave) que los estudiantes deberán resolver y que los conducirá a un lugar del colegio (Biblioteca) donde hallarán un mapa.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Όταν μπορείτε να διαβάσετε αυτό, πρέπει να αφήσετε το δωμάτιο και να πάτε πολύ ήσυχα και χωρίς να γνωρίζει κανείς τη βιβλιοθήκη, εκεί θα βρείτε μια ιδέα. Αυτό κάνει ο καθηγητής Lidenbrock στο μυθιστόρημα με το μήνυμα του Ισλανδού συγγραφέα Heimskringla.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Cuando puedan leer esto, deberá salir del salón y dirigirse en mucho silencio y sin que nadie lo sepa a la biblioteca, allí encontrarán una pista. Eso mismo hace en la novela el profesor Lidenbrock con el mensaje del autor islandés Heimskringla.</p> </div> <table border="1" style="margin: 10px auto; text-align: center;"> <tbody> <tr><td>A</td><td>A</td><td>Π</td><td>Π</td></tr> <tr><td>B</td><td>B</td><td>P</td><td>P</td></tr> <tr><td>Γ</td><td>Γ</td><td>Σ</td><td>σ, ς</td></tr> <tr><td>Δ</td><td>Δ</td><td>T</td><td>T</td></tr> <tr><td>E</td><td>E</td><td>Υ</td><td>Υ</td></tr> <tr><td>Z</td><td></td><td>Φ</td><td>Φ</td></tr> <tr><td>H</td><td>H</td><td>X</td><td>X</td></tr> <tr><td>Θ</td><td>Θ</td><td>Ψ</td><td>Ψ</td></tr> <tr><td>I</td><td>I</td><td>Ω</td><td>Ω</td></tr> <tr><td>K</td><td>K</td><td>N</td><td>N</td></tr> <tr><td>Λ</td><td>Λ</td><td>Ξ</td><td>Ξ</td></tr> <tr><td>M</td><td>M</td><td>O</td><td>O</td></tr> </tbody> </table>	A	A	Π	Π	B	B	P	P	Γ	Γ	Σ	σ, ς	Δ	Δ	T	T	E	E	Υ	Υ	Z		Φ	Φ	H	H	X	X	Θ	Θ	Ψ	Ψ	I	I	Ω	Ω	K	K	N	N	Λ	Λ	Ξ	Ξ	M	M	O	O		<p>Hoja con el mensaje cifrado</p> <p>Cofres</p>	
A	A	Π	Π																																																
B	B	P	P																																																
Γ	Γ	Σ	σ, ς																																																
Δ	Δ	T	T																																																
E	E	Υ	Υ																																																
Z		Φ	Φ																																																
H	H	X	X																																																
Θ	Θ	Ψ	Ψ																																																
I	I	Ω	Ω																																																
K	K	N	N																																																
Λ	Λ	Ξ	Ξ																																																
M	M	O	O																																																

<p>Una vez reunidos en la biblioteca, se hablará acerca de la aventura de conocer, los deseos de descubrir nuevos mundos e incluso profundizar en el que tenemos; para ello, se hará en una hoja de bloc, un pergamino, es decir, un mensaje especial en forma de diploma, que cada uno escribirá acerca de a quién invitarías en caso de tener un mapa de un lugar secreto para ir contigo; qué cosas llevarías a un viaje así; qué piensa de las personas que como en el Desafío o <i>reality show</i> se aventuran en lugares lejanos y pasan diferentes pruebas, ¿haría usted algo similar?</p>		
<p>Para finalizar, se les pide iniciar la lectura del libro <i>Viaje al centro de la Tierra</i> (1864) de Julio Verne, disponible en línea en <a href="https://getafe.es/wp-content/uploads/Verne-Julio-Viaje-Al-Centro-De-La-Tierra.pdf">https://getafe.es/wp-content/uploads/Verne-Julio-Viaje-Al-Centro-De-La-Tierra.pdf</a> hasta el capítulo V.</p>		

Fuente: elaboración propia.

## Cuadro 2. Descripción de la sesión 2

<b>Sesión 2</b>	Lectura del texto								
<b>Fecha</b>	9 octubre 2017 (6:00 a. m.- 7:50 a. m.)								
<b>Componente a trabajar</b>	Semántico (literal)	<b>Capítulos abordados</b>	Capítulos VI-X						
<b>Aspecto</b>			<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="851 920 996 962">Recursos</th> <th data-bbox="996 920 1112 962">Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="851 962 996 1157">Video <i>beam</i>, computador, libros o Tablet para leer.</td> <td data-bbox="996 962 1112 1157"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="851 1157 996 1488"></td> <td data-bbox="996 1157 1112 1488"></td> </tr> </tbody> </table>	Recursos	Tiempo	Video <i>beam</i> , computador, libros o Tablet para leer.			
Recursos	Tiempo								
Video <i>beam</i> , computador, libros o Tablet para leer.									
<p>Se comienza el encuentro con la reunión de los estudiantes del grado noveno y acto seguido, se dispone de una motivación para abordar los aspectos del libro de los capítulos VI-X, mediante la presentación en forma de vídeo de los capítulos abordados, en el enlace <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FawospalBsw">https://www.youtube.com/watch?v=FawospalBsw</a> que ofrece la posibilidad de ubicar a todos los estudiantes en el texto leído.</p> <p>Luego de este vídeo se les pide que por equipos se haga la lectura grupal de los capítulos y a continuación se formula una escalera con preguntas acerca de estos:</p> <p><b>1- ¿Debido a qué se le aplica el nombre de Yocul a los volcanes en Islandia?</b></p> <p>R/ A la elevada latitud que ocupa Islandia, la mayoría de las erupciones se verifican a través de las capas de hielo, siendo esta la causa de que se aplique el nombre de Yocul a todos los montes ignívolos de la isla (p. 17).</p> <p><b>2- ¿Desde qué fecha el volcán Sneffels está "apagado"?</b></p> <p>R/ desde 1219 (p. 17).</p>									

<p><b>3- ¿Cómo explica el tío a su sobrino Axel, la expresión “calendas de julio”?</b></p> <p>R/ El Sneffels está formado por varios cráteres, y era preciso indicar cuál de ellos era el que conducía al centro de la Tierra. Y, ¿qué hizo el sabio islandés? Advirtió que, en las proximidades de las calendas de julio, es decir, en los últimos días del mes de junio, uno de los picos de la montaña, el Scartaris, proyectaba su sombra hasta la abertura del cráter en cuestión, y consignó en el documento este hecho (p. 17).</p> <p><b>4- ¿Por qué crees que Graüben, la novia de Axel, considera que sería un estorbo para el viaje?</b></p> <p>R/ ¡Ah, mujeres! ¡Corazones femeninos, incomprensibles siempre! Cuando no sois los seres más tímidos de la Tierra, sois los más arrojados. La razón sobre vosotras no ejerce el menor poderío. ¿Era posible que Graüben me animase a tomar parte en tan descabellada expedición, que fuese ella misma capaz de acometer, sin miedo, la aventura, que me incitase a ella, a pesar del cariño que decía profesarme? (p. 21).</p> <p><b>5- ¿Por qué razón debían emprender el viaje a Islandia con premura y sin ninguna demora?</b></p> <p>R/ — ¿Crees, ignorante, que es tan fácil trasladarse a Islandia? Si no te hubieses marchado como un necio, hubieras venido conmigo a la oficina de los señores Liffender y Compañía, donde habrías visto que de Copenhague a Reykiavik no hay más que una expedición mensual, el 22 de cada mes; y que, si esperásemos a la del 22 de junio, llegaríamos demasiado tarde para ver la sombra del Scartaris acariciar el cráter del Sneffels; es preciso llegar a Copenhague lo antes posible para buscar allí un medio de transporte. Anda a hacer tu equipaje en seguida (p. 22).</p> <p><b>6- ¿Qué opinas de la expresión de Axel “Mi vida no era otra cosa que una interminable caída” (p. 23)?</b></p> <p>R/ Se sentía rápidamente involucrado en la empresa de su tío (el viaje) y lo veía como un gran precipicio, un abismo en las aventuras y aparentes locuras de su tío (p. 23).</p> <p><b>7- ¿Cómo se llamaba la pequeña goleta danesa que abordaron Axel y su tío?</b></p> <p>R/ Valkvria (p. 25).</p> <p><b>8-Según el texto ¿quién es Arne Saknussem?</b></p> <p>Un nombre islandés, el sabio del siglo XVI, un alquimista célebre (p. 7) Arna Saknussem fue perseguido como hereje, y quemadas, en 1573, sus obras en Copenhague por la mano del verdugo (p. 33).</p> <p><b>9- ¿Por qué Axel no cree en la posibilidad de llegar al centro de la tierra y lo ve algo descabellado?</b></p> <p><b>10- ¿Por qué Marta estaba tan confundida por el viaje de Axel y su tío?</b></p>	<p>Escalera, Dado, Barcos de los equipos, libro Marcadores, tablero,</p>	
--	--	--

<p><b>11- ¿Por qué el tío de Axel se enoja tanto contra la administración de ferrocarriles y vapores?</b> Por el retraso en la partida del vapor Ellenora,</p> <p><b>12- ¿Qué opinas de la frase “los islandeses tienen el amor al estudio inoculado en la sangre” (p. 32)?</b></p> <p><b>13- ¿Por qué crees que el profesor Lidenbrock llevaba consigo tantas cartas de recomendación? ¿Qué significaba esto?</b></p> <p><b>14- En el capítulo XI (p. 31) ¿Cómo describe el narrador a los hombres y mujeres de Islandia?</b></p> <p><b>15- ¿Qué tipo de narrador es el que cuenta la historia?</b></p> <p>Divididos en dos grupos, uno frente a otro, lanzarán un dado y avanzarán por espacios en la escalera con una barca pequeña que llevará el nombre del equipo, respondiendo la pregunta para poder quedarse en la casilla</p>		
<p>Se finaliza el encuentro y se acuerda como compromiso para la siguiente sesión, leer los capítulos XI-XXV</p>		

Fuente: elaboración propia.

### Cuadro 3. Descripción de la sesión 3

<b>Última sesión</b>			
<b>Fecha</b>	27 noviembre 2017 (6:00 a. m.- 7:50 a. m.)		
<b>Componente a trabajar</b>	Pos- Test		
<b>Aspecto</b>		<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
Realización del cuestionario (40 ítems)		Hojas con el <i>postest</i> .	2 horas

<b>Comidas descritas en viaje al centro de la tierra</b>
Comidas: Sopas de perejil, tortilla de jamón con acederas y nuez moscada, solomillo de ternera con compota de ciruelas, y, de postre, langostinos en dulce, y todo abundantemente regado con exquisito vino del Mosa.
Sopa de liquen que no era desagradable, y después, una enorme porción de pescado seco, nadando en mantequilla agria, que tenía lo menos veinte años y muy preferible, por consiguiente, a la fresca, según las ideas gastronómicas de Islandia. Había además skyr, especie de leche cuajada y sazonada con jugo de hayas de enebro. En fin, para beber, ofrecieron un brebaje, compuesto de suero y agua, conocido en el país con el nombre de blanda. No sé si esta extraña comida era o no buena. Yo tenía buena hambre y, a los postres, me di un soberbio atracón de una espesa papilla de alforfón (p. 42).
La galleta y la carne seca fueron regadas con algunos tragos de agua mezclada con ginebra (p. 57).

Frugal comida (p. 73).
Tazas de café (p. 90).
Las cajas que las contenían hallábase alineadas sobre la arena, en perfecto estado de conservación; el mar las había respetado casi en su totalidad; y, entre galleta, carne salada, ginebra y pescado seco, se podía calcular que teníamos aún víveres para unos cuatro meses (p. 108).
Seguí hasta mi pequeño promontorio, después que comunicó sus instrucciones al guía, y allí, con carne seca, galleta y té, confeccionamos un almuerzo excelente, uno de los mejores, he de decir la verdad, que he hecho en toda mi vida (cap. XXXVI, p. 109).
Nuestras provisiones consistían únicamente en un trozo de carne seca y algunas galletas (Cap. XLI, p. 124).
calabaza mediada de ginebra que nos ofreció, y aquel licor benéfico logró reanimarme un poco (p. 127).

Fuente: elaboración propia

## 6.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

Sobre las características generales de la muestra se encontró que del total de estudiantes de noveno grado, más de la mitad son mujeres (55,1 %) como se observa en la tabla 2. Estas cifras son similares a la distribución observada en la población estudiantil en Colombia para los estudiantes de Básica Secundaria y Media, según la Dirección Administrativa Nacional de Estadística (DANE, 2016) donde el 49 % corresponde al sexo masculino y el 51 % al femenino.

Tabla 2. Clasificación de los estudiantes de noveno de la institución Pío XI, según sexo. La Unión, Colombia, 2017

Sexo	N	%
Masculino	44	44,9
Femenino	54	55,1
Total	98	100

Fuente: elaboración propia basada en documento de resultados del SPSS.

La comprensión lectora *pretest* y *postest* se midió en tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático. La puntuación total de cada componente se obtuvo a través de la sumatoria de las respuestas correctas a los ítems de cada dimensión (tabla 3).

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los puntajes de componentes de comprensión lectora de los estudiantes de noveno I. E Pío XI. La Unión, Colombia 2017**

Componente Comprensión lectora	Promedio	Desviación típica	Valor		Percentiles			n
			Mínimo	Máximo	25	50	75	
Semántico pre	9,87	2,61	4	15	8	10	12	98
Semántico post	8,73	2,70	2	16	7	9	11	92
Sintáctico pre	7,47	2,32	2	12	6,0	7,0	9,0	98
Sintáctico post	6,80	2,31	1	14	5	7	8,75	92
Pragmático pre	5,46	1,67	1	9	4,0	6,0	7,0	98
Pragmático post	4,03	1,68	,00	7	3	4	5	92
Total pre	21,34	5,11	9	32	18	22	25,2	98
Total post	19,56	2,23	1	12,333	5	6,66	8,25	92

Fuente: elaboración propia basada en documento de resultados del SPSS.

El componente semántico tiene una fluctuación teórica entre 0 y 18 puntos, y empíricamente en la muestra los puntajes de este componente oscilaron entre 4 y 15 puntos, lo cual indica que ninguno de los estudiantes acertó a todas las preguntas, así como tampoco hubo quien fallara en todos los ítems. El puntaje promedio de comprensión lectora en el componente semántico fue de  $9,87 \pm 2,6$  puntos, el cual es ligeramente superior a la media teórica (9 puntos). Una cuarta parte de los puntajes estuvo por debajo de 8 puntos, la mitad de los estudiantes tiene como puntuación un máximo de 10 puntos y el 75 % obtuvo a lo sumo 12 puntos.

En el componente sintáctico el puntaje promedio fue de  $7,47 \pm 2,3$  puntos, el cual está por debajo de la media teórica (8 puntos); la mitad de los estudiantes obtuvo puntajes menores a 7 puntos y el 75 % obtuvo 9 puntos como máximo. En el componente pragmático el promedio fue de  $5,46 \pm 1,6$  puntos, donde el valor mínimo fue de 1 y el máximo de 9; el 75 % registró como máximo un puntaje de 7 puntos.

Respecto a los puntajes del *postest*, los estudiantes presentaron en el componente semántico un promedio de  $8,73 \pm 2,7$  puntos, siendo este promedio inferior en 1,14 puntos al valor del *pretest*. Por su parte, el componente sintáctico disminuyó de 7,47 puntos en el *pretest* a  $6,8 \pm 2,3$  puntos, disminuyendo poco menos de un punto (0,67 puntos). En el componente pragmático se tuvo una disminución de 1,43 puntos respecto al *pretest*.

El puntaje total del *postest* ( $19,56 \pm 2,2$  puntos) presentó una variación de 1.78 puntos respecto al *pretest* ( $21,34 \pm 5,1$  puntos). Estos resultados sugieren que en el *postest* hubo ligeros cambios que no indican mejoría en los resultados de la prueba en los tres componentes analizados.

El análisis inferencial se llevó a cabo mediante la comparación de medias de la diferencia entre los puntajes *pretest* y *postest*, usando la *prueba t de Student* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 304) para muestras independientes a un nivel de significación del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ), con el fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los promedios de comprensión lectora luego de la aplicación de la estrategia Fiesta Literaria en los grupos control y experimental.

Se realizó una comparación de medias de comprensión lectora *pretest* de los tres grupos de noveno (9A, 9B, 9C) para corroborar si dichos grupos son estadísticamente diferentes antes de iniciar la estrategia Fiesta Literaria.

Los resultados de la tabla 4 revelan que hay pequeñas diferencias en estos puntajes promedios. No obstante, se verifica mediante el análisis de varianza (Anova) si las diferencias encontradas en los promedios de los tres grupos de noveno son producto de pertenecer a cada grupo de noveno o se deben al azar.

**Tabla 4. Comparación de medias de comprensión lectora *pretest* según el grupo de noveno grado. IE Pío XI La Unión, Colombia, 2017**

Componente	9A		9B		9C		F	p
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Semántico	9,34	2,85	9,81	2,60	10,42	2,33	1,229	0,298
Sintáctico	7,12	2,49	7,60	2,39	7,69	2,09	0,474	0,624
Pragmático	5,37	1,66	5,51	1,75	5,51	1,64	0,003	0,997

Fuente: elaboración propia basada en documento de resultados del SPSS.

Para ello se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$$

Donde  $\mu_1$  es el promedio de comprensión lectora *pretest* del grupo de 9A

$\mu_2$  es el promedio de comprensión lectora *pretest* del grupo de 9B

$\mu_3$  es el promedio de comprensión lectora *pretest* del grupo de 9C

Los valores de probabilidad asociados al estadístico F son mayores que el nivel de significación de la investigación ( $\alpha = 0,05$ ), por tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias y se concluye que las diferencias observadas en las medias muestrales no son significativas, es decir, que los tres grupos de noveno grado no difieren en su comprensión lectora.

A efectos de esta investigación se determinó la diferencia entre el puntaje obtenido en el pretest y el posttest y se creó una variable con dicha diferencia para determinar si la estrategia Fiesta Literaria influía de manera significativa en la comprensión lectora posttest con respecto al pretest. Para ello, se llevó a cabo la prueba t de Student para la comparación de la diferencia media entre los puntajes del pretest y del posttest del grupo control y experimental, en los tres componentes de comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado. Los resultados se presentan en la tabla 5. en la cual se puede observar que en los componentes semántico y sintáctico el grupo control mostró una disminución del puntaje posttest, respecto al pretest, ya que la diferencia en ambos casos es positiva.

**Tabla 5. Prueba t para muestras independientes de la diferencia promedio de las dimensiones de comprensión lectora pretest y posttest según grupo. Estudiantes grado noveno I. E. Pío XI. La Unión, Colombia, 2017**

Componente	Grupo	Promedio	Desviación típica	n	Diferencia	Prueba t	p
Semántico	Control	1,68	3,27	62	1,844	2,605	0,011**
	Experimental	-0,17	2,99	30			
Sintáctico	Control	1,13	2,88	62	1,462	2,396	0,019*
	Experimental	-0,33	2,42	30			
Pragmático	Control	1,48	2,04	62	0,184	0,407	0,685
	Experimental	1,30	2,00	30			

\* Significativo  $\alpha < 0,05$

\*\* Significativo  $\alpha < 0,01$

Fuente: elaboración propia basada en documento de resultados del SPSS.

Esto significa que en el posttest hubo menores puntajes que en el pretest. Por su parte, el grupo experimental en estos dos componentes mostró una diferencia negativa, lo cual indica que el puntaje posttest es mayor que el pretest, aunque la diferencia no es muy grande, puesto que no alcanza a un punto; en este sentido, en el componente semántico hubo un aumento de 0,16 puntos, en el sintáctico de 0,33 puntos. Vale la pena destacar que, en

el componente pragmático, los dos grupos (control y experimental) cambiaron en el mismo sentido, es decir, se tuvieron puntuaciones más bajas en el *postest*, siendo de 1,48 para el grupo control y 1,30 para el experimental.

La contrastación de hipótesis para determinar si las diferencias observadas en los promedios de las diferencias *pretest* y *postest* del grupo control y del grupo experimental son significativas se hace a partir del planteamiento de la hipótesis nula de igualdad de medias:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:  $\mu_1$  es el promedio de la diferencia entre el puntaje *pretest* y el puntaje *postest* de los componentes semántico, sintáctico y pragmático del grupo control.

$\mu_2$  es el promedio de la diferencia entre el puntaje *pretest* y el puntaje *postest* de los componentes semánticos, sintáctico y pragmático del grupo experimental.

Los resultados de la *prueba t de Student* llevan al rechazo de la hipótesis nula en el componente semántico ( $p = 0,011$ ) y sintáctico ( $p = 0,019$ ), ya que los valores de probabilidad son menores que el nivel de significación de la investigación. Sin embargo, en el componente pragmático (0,685) por ser mayor que  $\alpha$ , se acepta la hipótesis nula de que los promedios del grupo control y grupo experimental son iguales. Se concluye que en los componentes semántico y sintáctico las diferencias observadas son significativas. Es decir, el grupo control, que no fue objeto de la estrategia de intervención tuvo una diferencia promedio positiva (bajo desempeño en el *postest*), mientras que el grupo experimental, el cual fue intervenido con la estrategia didáctica tuvo en los componentes semántico y sintáctico un aumento pequeño (-0,1667) de la diferencia, pero que es significativo, de lo cual se puede afirmar que la estrategia Fiesta Literaria produjo cambios significativos en los componentes semánticos ( $t = 2,605$ ;  $p = 0,011$ ) y sintáctico ( $t = 2,396$ ;  $p = 0,019$ ), pero no en el componente pragmático ( $t = 0,407$ ;  $p = 0,685$ ).

A partir de los resultados obtenidos se establecen las siguientes relaciones con trabajos similares:

El informe de Fumero (2009) desde una metodología de Investigación acción participación, aunque difiere del enfoque dado en el presente trabajo, ofrece la posibilidad de encontrar puntos de convergencia en relación con

el diseño de estrategias que posibiliten la interacción del estudiante con el material de lectura y así, desde una perspectiva constructivista, se logren mejores y mayores aprendizajes. Estos aspectos fueron considerados en el diseño de la estrategia didáctica Fiesta Literaria, en la cual, el principio de interacción propuesto está presente en las pedagogías críticas y constituye un aporte valioso para la estrategia didáctica objeto de este estudio.

En el trabajo de González, Barba y González (2010), se plantea el uso de diversas actividades que partan de la identificación de las estructuras textuales, la selección y organización de la información y la regulación dada por el mismo estudiante, para desarrollar estrategias de metacognición. Este aspecto se ve materializado en la estrategia didáctica adoptada en esta investigación, en lo concerniente a los momentos que la conforman, a saber, la preparación o diseño, la ejecución o desarrollo y la evaluación o acciones de seguimiento, puesto que involucra el desarrollo de actividades tanto dentro como fuera del aula, entre las que se pueden mencionar las salidas escolares, juegos en diferentes espacios de la Institución como la biblioteca, el patio, el aula de vídeos, la sala de proyección, entre otros. En este sentido, se partió de la identificación de los niveles de *comprensión lectora* (resultados del pretest) y, a la vez, se generaron unos propósitos para las sesiones de intervención.

Estas recomendaciones para el diseño de la estrategia se complementaron con los planteamientos formulados por Martínez, Ramírez y Ramírez (2011) respecto a la flexibilidad, la planeación y la escogencia de textos acordes con las expectativas y con el grupo, así como con el tiempo. Estos aspectos también fueron considerados en la planeación de la estrategia didáctica Fiesta Literaria, puesto que una de las preguntas iniciales del pretest estaba encaminada a determinar la obra literaria que se emplearía durante la estrategia elegida a partir de las opiniones de los estudiantes del grado noveno.

En este mismo orden de ideas, desde el trabajo de Hurtado (2011), se enfatiza en la recomendación de que las estrategias busquen la motivación por la lectura, que partan de la disposición de los estudiantes y que estén relacionadas con el contexto, con el mundo cognitivo de los mismos y sus posibilidades. Estos asuntos estuvieron presentes en el diseño de la estrategia didáctica planteada y se tradujeron en la variedad de actividades realizadas; se pretendió lograr la disposición inicial de los adolescentes y a la vez, un reconocimiento del componente (semántico, sintáctico o pragmático), que debía ser atendido con mayor prelación, según los resultados obtenidos.

Hurtado y Ortiz (2012), desde el marco de la teoría del aprendizaje significativo, diseñaron una estrategia de intervención que tomó la fábula como texto; así, mediante preguntas y talleres lograron el desarrollo de habilidades y puntajes más altos en los niveles literal, inferencial y crítico, con aplicación de *pretest* y *posttest*. La formulación de talleres, como estrategia metacognitiva, también es empleada por Jiménez (2015). En el caso de la presente investigación, los datos mostraron una ligera variación positiva en los componentes *semántico* y *sintáctico*, partiendo igualmente de la aplicación del *pretest* y *posttest*, pero no ocurrió lo mismo en lo pragmático.

Aunque los trabajos presentados por Hurtado y Ortiz (2012) y Cárdenas y Guevara (2013) no son similares sí permiten relacionar que luego de la aplicación de la estrategia didáctica en ambos casos, se incrementó la puntuación en los instrumentos aplicados y coinciden en que tuvieron como población, estudiantes de secundaria.

En comparación con el trabajo de Hernández (2016) en el cual se intervino a un grupo de estudiantes del grado noveno para evaluar los tres componentes (semántico, sintáctico y pragmático), el análisis de los resultados que partió de la aplicación de una prueba inicial y una de salida, basadas en las *Pruebas Saber* de ese grado, logró establecer un mejoramiento en los niveles de desempeño (mínimo, satisfactorio y avanzado) de los alumnos, sobre todo en el componente semántico, sobre el cual recayó mayoritariamente la atención, según los datos iniciales.

Este resultado concuerda con el de esta investigación en la medida en que integra los componentes con niveles en la comprensión lectora, a saber, literal: en este nivel los estudiantes fueron capaces de reconocer el significado de palabras, frases y párrafos; en el inferencial recuperaron información implícita y establecieron relaciones y / o asociaciones en el texto, y en el crítico, emplearon diversos saberes para reconocer información explícita e implícita entre ideas y emitir juicios sobre el contenido del texto, a través de las actividades y con los resultados del *pretest* y *posttest*.

Una vez finalizado el análisis de los resultados de esta investigación puede afirmarse que los trabajos recopilados en los párrafos anteriores nutrieron, no solo el diseño de la investigación sino de la estrategia didáctica Fiesta Literaria, en el sentido de que se buscaron aquellos aspectos que los autores tomaron como puntos favorables para incorporarlos a su esbozo.

Un aporte importante para esta investigación se relaciona con los planteamientos que ofrecen el MEN (2006) y el Icfes (2018) para el caso de la lectura y la aplicación de los tres componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático, propuestos por estos organismos, en las pruebas *pretest* y *posttest*. Con los resultados obtenidos en dichas pruebas se logra identificar que el primer componente transversal alude al sentido del texto en términos de su significado e indaga sobre qué se dice en el texto, de manera explícita o implícita. El componente sintáctico, por su parte, se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Indaga sobre el cómo se dice, cómo se organiza la información en atención al propósito comunicativo y, finalmente, el componente pragmático tiene que ver con el para qué se dice, la intención y propósito, las perspectivas y puntos de vista, con la evaluación o juzgamiento de los textos y cómo se dice en atención a las exigencias de la situación de comunicación (p. 15).

Desde esta mirada, se obtienen algunas afirmaciones o declaraciones de lo que el estudiante logra desarrollar, en relación con la comprensión lectora en sus componentes semántico, sintáctico y pragmático y, a la vez, con el nivel literal, inferencial y crítico implícito en la lectura, para el grado noveno.

## Conclusiones

Atendiendo a los propósitos trazados en la investigación y dados los resultados, se puede concluir que los puntajes del *posttest* obtenidos por el grupo control en los *componentes semánticos y sintácticos* son menores a los alcanzados por el grupo experimental, cuyos resultados en estos mismos componentes son ligeramente mayores. En el *componente pragmático* ambos grupos mantuvieron un puntaje similar tanto en el *pretest* como *posttest*.

La comparación de medias, mediante la prueba *t de Student* permitió determinar que hay diferencias estadísticamente significativas en la diferencia promedio *pretest - posttest* del grupo control y el grupo experimental en los *componentes sintáctico y semántico*, mientras que en el componente pragmático no hubo diferencias estadísticamente significativas. Esto significa que la estrategia didáctica Fiesta Literaria mejoró ligeramente los puntajes de comprensión lectora en los componentes antes mencionados del grupo experimental y no produjo modificaciones en el componente pragmático.

La estrategia didáctica Fiesta Literaria es una herramienta que puede ser empleada como potenciadora en el proceso de intervención con los estudiantes, toda vez que aborda las macroestructuras y microestructuras

(Van Dijk, 1996) así como los *componentes semántico, sintáctico y pragmático*, y los *niveles literal, inferencial y crítico*, con el desarrollo de unas actividades antes, durante y después de la lectura (Solé, 2009), lo que posibilita el desarrollo de competencias para la *comprensión lectora*, y en consonancia con las afirmaciones dadas por el Icfes (2018) desde las *teorías de la inteligencias múltiples* (Gardner, 1997) y la *sociocultural* (Vygotsky, 1989) junto con las formulaciones del *Aprendizaje significativo* (Ausubel, 1983), logran incrementar los desempeños de los jóvenes.

Se evidencia la creación de un clima de aula favorable para la lectura y su comprensión, para la discusión y análisis, llevando un hilo conductor en la presentación y desarrollo de la obra literaria, actividades que combinan el trabajo individual y colectivo, la creación y la participación, la anticipación de lo que podría suceder en el capítulo, la descripción y recreación de situaciones vividas por los personajes, así como el favorecimiento de pautas con los estudiantes para exponer sus ideas, argumentar sus posiciones, estando motivados a la hora de las intervenciones.

En este ejercicio la mediación del docente a través de la proposición de actividades propició el interés por conocer e interactuar con el texto, con las aventuras de los personajes y las propias situaciones de los jóvenes. Un punto valioso fue el interés que despertó la propia obra literaria y el hecho de interactuar con un directivo docente, al cual asumen en otro rol al realizar las intervenciones con los estudiantes. Estos elementos de la aplicación de la estrategia didáctica sugieren pautas para posibles réplicas que partan de la identificación de las características de la población y con ello, atender problemáticas en torno a la comprensión lectora de los alumnos.

La evaluación de la Fiesta Literaria en el grado noveno mostró un ligero aumento en los puntajes promedio de comprensión lectora, a partir de la realización de actividades relacionadas con los *componentes semántico, sintáctico y pragmático*, y en los *niveles literal, inferencial y crítico* inmersos en el proceso de comprensión lectora. No obstante, fue estadísticamente significativo en los dos primeros componentes, en los cuales se tuvieron propuestas con los estudiantes, tales como: ubicación en la temática del texto mediante la proyección de vídeos, lectura tanto grupal (en el aula) como individual (casa); dinámicas en el aula relacionadas con el libro (escalera, la balsa, sopa de letras, apareamiento en la plataforma Kahoo), al igual que conversatorios, socialización de trabajos, manualidades (elaboración de un fósil, herramientas de explorador y dibujos de dinosaurios), así como ejercicios de producción

escrita (ordenamiento de párrafos, narraciones, elaboración de un itinerario) y presentaciones de temas conectados con el texto (experimento del volcán, geografía de Islandia, biografía del autor, entre otros); todo ello con la finalidad de favorecer los procesos para entender el libro.

Estas acciones se enmarcaron en un proceso cognitivo que, mediante la contextualización, la ejemplificación, la recreación de situaciones y su relación con las propias vivencias del estudiante le permite un abstraer, encontrar el sentido de las palabras, contextualizar, incentivar, motivar, despertar y mantener el interés, de tal forma que, tras iniciar en un nivel literal, se pueda avanzar en lo inferencial y crítico. Esto indica que se debe continuar fortaleciendo las estrategias que se implementan en la Institución para el mejoramiento de la comprensión lectora, con la necesidad de hacerles seguimiento y evaluación desde la investigación, como medio para validar sus resultados y oportunidad de perfeccionarlas.

Finalmente, la implementación de la estrategia didáctica Fiesta Literaria presentó dificultades en la ejecución, debido a la anormalidad dada por el paro de docentes (11 de mayo-16 de junio de 2017), lo cual, supuso un obstáculo para los encuentros y la aplicación de los instrumentos en el calendario académico. De ahí se puede inferir, que es pertinente contemplar este aspecto, como otros que posiblemente surjan durante el desarrollo de la estrategia didáctica, para que puedan ser atendidos y la programación se ejecute en los tiempos estipulados, logrando continuidad y permanencia del estudiantado.

## Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Aprendizaje significativo. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2.º Ed. México: Trillas Ediciones.
- Cárdenas, K. y Guevara, Y. (2013). *Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales*. Journal Behavioral Health & Social Issues, Vol, 5, N° 1, pp. 67-83. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-07802013000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07802013000100006)
- Dirección Administrativa Nacional de Estadística DANE. (2016). *Educación formal 2016: Boletín técnico*. DANE.
- Fumero, F. (2009). *Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de Investigación Acción Participación en el aula*. Investigación y Posgrado, Vol 24, N.º 1, pp. 46-73. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872009000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100003)

- Gardner, H. (1997) *Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, Vol. 2, n.º 2, pp. 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>
- González, A., Barba, M. y González, M. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 53, N.º 6, pp. 1-11. [rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf](http://rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf)
- Hernández, J. (2016). *Mejoramiento de la comprensión de textos narrativos mediante la implementación del recurso educativo abierto "Biblioteca Digital Ciudad Selva" a través de la Plataforma Digital Edmodo*. (Trabajo de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20434/HernandezAriasJorgeEnrique2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*. 5.º ed. Mc Graw Hill
- Hurtado, M. y Ortiz, R. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula*. (Tesis de grado). Universidad de la Amazonía. <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/FORTALECIMIENTO+DE+LA+-COMPRESI%C3%93N+LECTORA+A+PARTIR+DEL+TEXTO+NARRATIVO+-F%C3%81BULA.pdf>
- Hurtado, R. (2011). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. *Revista Lenguaje*, 33, 79- 95. Universidad del Valle. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2761/1/Rev.%20Lenguaje33,p.75-92,2005.pdf>
- Institución Educativa PIO XI. (2011). *Manual de convivencia*. Antioquia: Autor.
- Institución Educativa Pío XI. (2016) *Manual de convivencia escolar*. Antioquia: Autor.
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. (2017) *Instituciones de Educación Superior Reporte de resultados institucional. Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber Pro*. El ICFES
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. El ICFES
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2014). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014*. ICFES. [http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc\\_view/929-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-saber-3-5-y-9-2014-v2?Itemid](http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/929-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-saber-3-5-y-9-2014-v2?Itemid)

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (s.f.). *Informe por colegio 2016: Resultados pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º*. ICFES. [http://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos/2016/105400000189.pdf](http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/105400000189.pdf)
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. (2018). *Piloto Avancemos: Hacia un proceso formativo*. ICFES.
- Jiménez, E. (2015). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el Gimnasio Pascal*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2197/1/Jim%C3%A9nezAr%C3%A9valoErikaSof%C3%ADa2015.pdf>
- Martínez-Silva, C. y Ramírez-Ramírez, C. (2011). *Promoción de lectura enfocada en procesos cognitivos*. (Tesis de especialización). Corporación Universitaria Minuto de Dios. [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2392/1/TELEC\\_%20MartinezSilvaClara\\_2011.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2392/1/TELEC_%20MartinezSilvaClara_2011.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. MEN
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2003). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). *Estándares básicos de competencia, lenguaje*. MEN.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23º ed. Espasa
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. [https://books.google.com.co/books?id=8cp7am1yj-DoC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=textos+sobre+isabel+sole&source=bl&ots=iLh1cC1bdf&sig=Hkisk2ergp7rLhIGJNLbFcXRj0&hl=es&ei=MLRuTeviEMGAl-AfA6Ole&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=8cp7am1yj-DoC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=textos+sobre+isabel+sole&source=bl&ots=iLh1cC1bdf&sig=Hkisk2ergp7rLhIGJNLbFcXRj0&hl=es&ei=MLRuTeviEMGAl-AfA6Ole&sa=X&oi=book_result&ct=result&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y Funciones del Discurso. Conferencia No. 1: Desarrollo y Problemática de La Gramática del Texto*. Siglo XXI editores. <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>
- Verne, J. (1864 / 2014). *Viaje al centro de la tierra*. Silva, G. 1º reimpresión. Panamericana.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Siglo XXI.



## CAPÍTULO VII

# Comprensión lectora en cinco minutos de historias. El fortalecimiento de la comprensión al nivel inferencial a través del aprendizaje de estrategias de lectura utilizando cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum <sup>1</sup>

*Paula Andrea Gómez Lopera<sup>2</sup>*

*Deisy Johanna Gómez Salazar<sup>3</sup>*

*Liliana Astrid Hernández Salazar<sup>4</sup>*

*Eliana María Maldonado Cano<sup>5</sup>*

*Jair Álvarez Torres<sup>6</sup>*

### Resumen

Este artículo muestra cómo se llevó a cabo una investigación realizada en los años 2017 y 2018 con estudiantes de tercer grado de dos instituciones educativas ubicadas en Medellín en el Corregimiento de San Cristóbal. Por medio de la cual, se buscó fortalecer la lectura inferencial a través de cuentos cortos, cuentos ilustrados y libro álbum.

Tras observar los bajos resultados de las Pruebas Saber, se diseñó una secuencia didáctica constituida por un pre test, en el cual se hizo una valoración diagnóstica del nivel de comprensión de lectura literal e inferencial; luego, se implementaron tres momentos que se enfocaron en preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas y organización de secuencias, finalmente, se realizó un pos test; el cual

---

<sup>1</sup> Investigación realizada para optar al título de magíster en Educación, énfasis Didáctica de la lectura y la literatura de la Universidad de Medellín. Becas condonables Ministerio de Educación Nacional.

<sup>2</sup> Magíster en Educación Universidad de Medellín.

<sup>3</sup> Magíster en Educación Universidad de Medellín.

<sup>4</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín.

<sup>5</sup> Asesora de la investigación. Docente investigadora. Candidata a Doctora en Literatura Universidad de Antioquia.

<sup>6</sup> Jair Álvarez. Ph. D en Historia. Docente investigador Universidad de Medellín.

nos arrojó el resultados sobre los cambios del nivel de comprensión de lectura literal e inferencial.

Este artículo incluye la explicación y el análisis de los resultados de cada uno de los momentos de la secuencia didáctica y los resultados obtenidos después de su aplicación, lo que permite evidenciar que la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje, a todas luces, favorece el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes en este ciclo escolar.

**Palabras clave:** lectura, comprensión, estrategias, aprendizaje, cuento.

## Introducción

El propósito de este artículo es mostrar cómo fue el desarrollo de la investigación realizada durante la Maestría en Educación en la Universidad de Medellín en los años 2017-2019, puesto que en ella se realizó una intervención pedagógica a través de la aplicación de una secuencia didáctica, con el propósito de fortalecer la lectura inferencial de los estudiantes del grado tercero. Por consiguiente, se retomaron algunos planteamientos que permitieron realizar una construcción teórica que facilitó estructurar el trabajo y se planteó la siguiente pregunta que sirvió como punto de partida: *¿cómo fortalecer la comprensión a nivel inferencial a través de estrategias de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum en los estudiantes del grupo 3.º B de la Institución Educativas José Horacio Betancur y 3.º 4 de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente?*

En el marco teórico los conceptos retomados dan sustento al problema planteado y alternativas de intervención a través de estrategias de aprendizaje con los estudiantes; por esto, algunos autores como Jorge Larrosa (2008), María Teresa Andruetto (2014), Michele Petit (2008), Aidan Chambers (2007), Ana María Kaufman (2007), plantean el concepto de lectura desde la experiencia, es decir, la lectura como ese acercamiento entre un sujeto lector que tiene unos conocimientos previos y un sujeto escritor que pretende brindar una nueva experiencia al encontrarse con su texto. Larrosa (2008) afirma:

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos) (p. 29).

En este sentido, pensar en el aprendizaje de la lectura es pensar en integrar los conocimientos previos que traen los estudiantes con los nuevos; en el contexto social en que viven, y en las situaciones que se presentan en su

entorno familiar; esto favorece para que el acercamiento de la lectura sea más significativo; por consiguiente, mejorar los niveles de lectura a través de diferentes estrategias de aprendizaje será menos complejo que cuando no se tienen en cuenta los factores internos y externos en los que se desenvuelven los alumnos, puesto que esto permite que el estudiante, al integrar los conocimientos nuevos con los previos, infiera la información que en el texto se encuentra de forma implícita. Por lo anterior, es necesario retomar lo planteado por Andruetto, frente a la inferencia y cómo a través de los cuentos se puede ir fortaleciendo. Andruetto (2014) propone:

Como toda la gracia de leer un cuento es inferir, descubrir por nosotros mismos, a partir de ciertos datos, lo oculto. Lo secreto de una(s) vida (s), podríamos decir que la segunda historia –la que no se cuenta, la que elegimos esconder– contiene lo que realmente quisimos decir... Dicho de otro modo, para narrar eso que pretendemos que le llegue al lector (p. 72).

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, la intervención se realizó a través de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum, los cuales se implementaron con los estudiantes para realizar la comprensión de lectura por medio de diferentes estrategias de aprendizaje, como las actividades realizadas antes, durante y después de la lectura. Ello debido a que los cuentos permiten realizar inferencias e interpretaciones pues el autor deja muchas cosas sin decir de forma literal, pero deja pistas para que el lector pueda descubrir esos acontecimientos que no fueron contados de forma explícita.

Posteriormente, se encuentra la estructura metodológica, en la cual se definió que la investigación es de tipo cualitativo, y cómo se tuvo contacto directo con el grupo; además, el docente aprendía, transformaba sus prácticas mientras intervenía e investigaba; el enfoque utilizado fue la Investigación Acción Educativa, teniendo presente que la intervención se realizó con los estudiantes pertenecientes a los grupos 3.ºB y 3.º 4 de las respectivas instituciones, y que el análisis se aplicó solo a la muestra que fue elegida de forma aleatoria.

La estrategia de intervención fue realizada a través de la aplicación de una secuencia didáctica, la cual inicia con un pre test y finaliza con un post-test, y estuvo dividida en tres momentos: en el primero, se enfatizó en la comprensión de lectura a través de textos narrativos, preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas; en el segundo, se trabajó la construcción de

secuencias a partir de imágenes, y, en el tercero, se combinaron las estrategias utilizadas en los dos momentos anteriores.

Por último, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de la información arrojada por los *test* aplicados; para esto, se hizo una categorización que facilitó relacionar las categorías con las actividades llevadas a cabo durante la aplicación de la secuencia didáctica; es decir, que por medio de esta fue posible relacionar la teoría con la práctica. Se finaliza el análisis mostrando las etapas de la investigación, se examina de forma general la información arrojada por las pruebas realizadas, y se describen la eficacia y la incidencia de la secuencia didáctica en cuanto al fortalecimiento de los procesos de comprensión de la lectura inferencial.

Asimismo, en el análisis de la información se presentan los hallazgos arrojados durante la implementación de la intervención, los cuales fueron consignados en los diarios de campo, lo que facilitó llegar a las conclusiones y a las recomendaciones de la investigación.

## 7.1. Origen y construcción de la estrategia

En la investigación mencionada se tuvieron en cuenta los aportes de distintos teóricos que sirvieron para darle sustento y validez a la intervención realizada. El enfoque utilizado fue cualitativo, por lo cual, los datos fueron recogidos y analizados de una forma descriptiva; por medio de ellos se buscó dar una posible solución a la problemática de comprensión de lectura inferencial que presentaban los estudiantes del grado tercero. La investigación cualitativa trabaja sobre realidades obtenidas de las personas y el entorno social en el que se desenvuelven; teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario observar la realidad sociocultural de la población y examinar los resultados obtenidos en las Pruebas Saber entre los años 2012 al 2015. A partir del análisis de dicha observación, se vio la necesidad de implementar algunas estrategias metodológicas basadas en el proceso eminentemente educativo de la investigación acción educativa (IAE) que, de acuerdo con el autor Rodríguez (2005), se define como “un proceso reflexivo-activo que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento” (p. 37).

Para esta investigación fue importante este tipo de enfoque ya que permitió una reflexión docente sobre sus prácticas formativas en el aula de clase, teniendo en cuenta que cada uno posee diferentes concepciones sobre su diario quehacer; además de esto, es importante resaltar que las intervenciones en el aula se van convirtiendo con el tiempo en un acto rutinario y poco

innovador; es por esto que se ve necesario impactar mediante este enfoque de la IAE las diferentes estrategias de lectura que se implementan en el aula, sus objetivos e intereses con cada una de las intervenciones durante las clases, ya que estas permiten a los docentes, percibir y reflexionar sobre su prácticas como lo cita Rodríguez (2005): "Los docentes tendrán la ocasión de percibir que la investigación no es algo ajeno y complejo frente a su cotidiano quehacer. Que es perfectamente posible reflexionar e investigar sobre su propio trabajo docente" (p. 9).

Además de esto, la investigación tuvo un alcance *correlacional*, que pretendió responder a preguntas de investigación (Sampieri, 2014) como la de este estudio, que fue: *¿cómo fortalecer la comprensión a nivel inferencial a través de estrategias de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum en los estudiantes de los grupos 3.ºB de la Institución Educativas José Horacio Betancur, y 3.º 4 de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente?* De esta pregunta se desprenden unas variables o categorías de investigación, las cuales están vinculadas unas a otras y a partir de ellas se realizó el análisis de los resultados, explicando la incidencia que cada una de ellas tuvo en el proceso de aprendizaje del estudiante, por medio de la secuencia didáctica. Es por esto que debemos retomar para esta investigación lo planteado por Sampieri (2014): "este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular" (p. 93).

De este modo se pudo evidenciar que en la investigación se muestran diferentes categorías o variables que permean la comprensión de lectura a nivel inferencial de los estudiantes intervenidos; dichas relaciones podrían ser positivas o negativas; es por esto que se debió realizar el análisis entre estas categorías o variables que tienen importancia sobre los resultados obtenidos, pero no quiere decir que una variable o categoría sea causal de la otra, ya que la investigación correlacional, como lo dice Bernal (2010), "examina asociaciones, pero no relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro" (p. 114).

Por otra parte, la investigación también tuvo un alcance *explicativo* que, según Sampieri (2014) "van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales" (p. 95). Es por esto que se intentó dar respuesta a las causas y efectos que se tuvieron en todo el proceso de intervención, para lograr el fortalecimiento

de la lectura inferencial de los estudiantes por medio de estrategias de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum, teniendo en cuenta todas las variables, efectos y fenómenos que se obtuvieron en el transcurso de esta implementación. Además, es importante resaltar que se tuvo en cuenta el contexto, así como las múltiples situaciones que pudieron permear el proceso del estudiante, causando así cambios significativos en los resultados obtenidos.

Como complemento, es necesario resaltar que el diseño de la investigación fue *cuasiexperimental sin grupo control*; Sampieri (2014) resalta que “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, solo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos (p. 151). Este diseño se diferencia de los experimentales debido al poco o ningún control que los investigadores tienen sobre las variables externas; por ello se acopló perfectamente a la investigación que se llevó a cabo, teniendo en cuenta que las docentes que ejecutaron las estrategias de lectura, mediante la secuencia didáctica, no tenían control sobre algunas variables.

Por lo anterior, esta investigación se orientó hacia la profundización y no a la generalización de los fenómenos observados; por eso no se buscó medir, sino describir y analizar una intervención desde el aula a través de estrategias de aprendizaje de lectura, con el fin de mejorar la lectura inferencial en los estudiantes de las instituciones anteriormente mencionadas.

Finalmente, se emplearon técnicas de recolección de información como la observación, *test*, diario de campo, secuencia didáctica, rúbrica y revisión documental. Por lo tanto, se ajustó a este modelo porque el objeto de estudio se orientó a describir los efectos que ha tenido la estrategia didáctica y metodológica a través de una intervención desde el aula para mejorar la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes.

## **7.2. Objetivo general de la estrategia**

Fortalecer la comprensión inferencial a través de estrategias de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum en los estudiantes del grupo 3.º B de la Institución Educativas José Horacio Betancur y 3.º 4 de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente.

### 7.3. Población beneficiaria de la estrategia

Estudiantes del grado 3° de básica primaria de la Institución Educativa José Horacio Betancur y Ciudadela Nuevo Occidente.

### 7.4. Descripción de la estrategia

Durante la investigación, se utilizaron varias herramientas, entre ellas, el diario de campo, que en cada sesión permitió observar y documentar el cumplimiento de cada uno de los objetivos establecidos en la investigación; en este se plasmaron las situaciones relevantes que sucedieron durante la implementación de la secuencia didáctica.

Así, se utilizó el *test* que, según Ferrer (2010), tiene como objeto lograr información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona (inteligencia, interés, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación, etc.) a través de preguntas, actividades, manipulaciones, etc., que son observadas y evaluadas por el investigador.

El *test* se utilizó de tres formas: un pretest en el cual se analizó el nivel de lectura en el que se encontraban los niños; un test al finalizar cada momento de la secuencia, y un *postest* en el cual se observó si las estrategias de aprendizaje mejoraron la comprensión de lectura a nivel inferencial, como está planteado en el objetivo general.

En esta investigación se retomó la secuencia didáctica, ya que permitió ordenar y estructurar las actividades que se desarrollaron con los estudiantes. Es por esto importante retomar lo que plantea el Ministerio de Educación y la Cultura de España (1992), citado por Yesenia Quiceno Serna y Diana Estrella Gallego Madrid, para el cual las secuencias didácticas son:

Una unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos, que da respuesta a todas las cuestiones curriculares: al qué enseñar (objetivos y contenidos), cómo enseñar (actividades, herramientas de enseñanza, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado. (MEC, 1992, citado por Corrales, 2010, p. 3)

A través de las secuencias didácticas se trabajaron estrategias de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y / o libro álbum, por medio de las cuales

se buscó fortalecer la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes antes mencionados; de igual forma se aplicaron diferentes estrategias de aprendizaje, en las cuales se realizaron lecturas de palabras con imágenes, lectura de títulos con imágenes, lectura de frases, lectura de un texto con imágenes y lectura de un texto sin imágenes.

Por lo tanto, la implementación de esta estrategia permitió acercar a los estudiantes a diversos textos, pues las imágenes presentadas favorecieron la comprensión textual y los llevaron a realizar inferencias a través de lo que se podía percibir en las ilustraciones, facilitando actividades que al mismo tiempo fortalecieron el vocabulario, la elaboración de resúmenes y, por ende, a obtener mejores resultados en sus pruebas.

De igual forma se pudo observar que la lectura en voz alta por parte de un adulto, la cual complementó la estrategia, fue una de las actividades que arrojó un resultado significativo ya que se evidenció una comprensión textual pues al aplicar los *test* sus resultados fueron entre nivel alto y superior. Por tal motivo, en la secuencia se buscó vincular a los padres de familia con el proceso lector, puesto que muchas de las actividades fueron planeadas para ser trabajadas en familia, lo que ayudó a generar hábitos de lectura y aumentó, de forma significativa, la motivación de los estudiantes, tanto así, que al final ya no era necesario que un adulto les leyera para poder comprender los textos.

Otra herramienta que se utilizó fue la rúbrica que, según Díaz Barriga, citado por Martínez (2008), "son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada" (p. 1); es por esto por lo que la rúbrica fue tomada como instrumento, ya que permitió, luego de la elaboración de cada uno de los *test*, analizar los niveles de lectura en los que se encontraban los estudiantes.

Los instrumentos de recolección de información se emplearon con el siguiente propósito:

- Diario de campo: las actividades se realizaban cada 15 días y se registró el impacto de cada una de ellas.
- *Pretest*, *test* intermedios y *posttest*: evaluar el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes y cómo finalizaron después de aplicar todas las secuencias.

- Secuencias didácticas: se diseñaron e implementaron para facilitar el proceso de lectura inferencial, a través estrategias de aprendizaje de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum.
- Rúbrica: se utilizó para organizar, revisar y verificar el aprendizaje de los conceptos.
- Gráficas estadísticas en Excel: analizar el nivel de lectura de los estudiantes generado a partir de las estrategias de aprendizaje implementadas de lectura de cuentos cortos, libros ilustrados y libro álbum.

A través de estos instrumentos se logró evaluar, diseñar, implementar, describir y analizar los efectos que han tenido las estrategias de aprendizaje de lectura para mejorar la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes del grupo 3° B de la Institución Educativa José Horacio Betancur y 3° 4 de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente<sup>7</sup>.

## 7.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

Se presenta el análisis de los niveles de desempeño, tanto en el pretest como en el postest, discriminado por cada una de las Instituciones educativas JHB y CNO. En el cuadro 1 se puede observar que ambas instituciones educativas mejoraron, debido a que en el postest hubo menor porcentaje de estudiantes ubicados en el desempeño insuficiente con respecto al pretest. Sin embargo, la IEJHB mostró mejores resultados que la IECNO. Este resultado se dio debido a que por la edad escolar de los estudiantes les resulta más llamativo leer textos que tengan imágenes a color, puesto que los cuentos largos y sin imágenes o con ellas a blanco y negro son poco atractivos para ellos.

**Cuadro 1. Desempeño insuficiente comparativo pretest y postest**

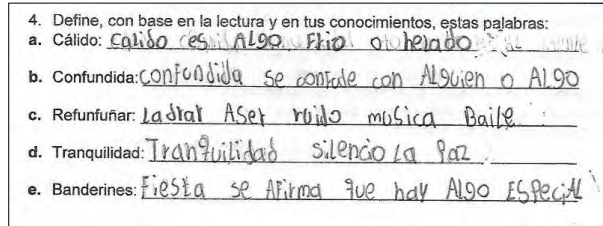
	<i>Desempeño Insuficiente</i>	
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
IEJHB	34 %	22 %
IECNO	44 %	48 %

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, se pudo apreciar que a los estudiantes ubicados en el nivel insuficiente, les hace falta ampliar el vocabulario, debido a que no logran

<sup>7</sup> Debido a la extensión de la estrategia implementada no es posible anexarla en este artículo. Para su consulta puede ingresar en el siguiente enlace: <https://paulaandrea.gl.wixsite.com/5minutosdehistorias> o <http://repository.udem.edu.co/handle/11407/4>

relacionar el significado de las palabras con lo leído en el texto; por ejemplo: en el cuento "Sapo y un día especial", de Max Velthuis, se les solicitó que escribieran el significado de la palabra "confundida" que aparecía en el texto; ellos respondieron, en su gran mayoría, "Pata", puesto que era el personaje que tenía este sentimiento; otros usaban diferentes personajes de la historia, como "Sapo", según ellos porque era quien estaba confundido.



Ejemplo 1: Actividad realizada por los niños en el primer momento, taller 1 de la secuencia.

Por otra parte, aunque los niños tienen clara la estructura de los cuentos, mostraron dificultad para elaborar resúmenes ya que esta actividad requiere de varios procesos, como lo plantea Álvarez (2014) "podemos afirmar que resumir es una técnica de composición textual compleja, dado que se trata de un proceso cognitivo (procesos mentales) y de un producto textual y lingüístico (normas de textualidad)" (p. 16). Teniendo presente los resultados de los estudiantes en el *test*, se apreciaba que estos procesos cognitivos, es decir, la comprensión inferencial de los textos, se encuentran en un nivel insuficiente lo que lleva a que la elaboración del resumen les cueste o se convierta en un ejercicio de transcripción.

En el cuadro 2 se presentan los resultados del desempeño mínimo, se observa que la IEJHB mantuvo el mismo resultado en ambos *test*, mientras que los estudiantes de la IECNO mejoraron, debido a que en el pretest estaba ubicados el 12% de los estudiantes, mientras que en el *postest* no se registraron estudiantes en este nivel.

Cuadro 2. Desempeño mínimo comparativo *pretest* y *postest*

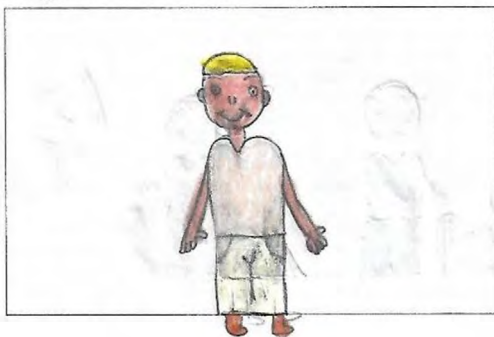
	Desempeño mínimo	
	Pretest	Postest
IEJHB	0 %	0 %
IECNO	12 %	0 %

Fuente: elaboración propia.

La dificultad que se observó en los estudiantes es que cuando debían inventar el título de algún cuento, lo hacían en su mayoría, de una forma ingeniosa, relacionando este con el texto. Lo que implica que posiblemente los estudiantes sí comprendían de qué trataba el texto, pero no tenían claro el concepto de resumen. En cuanto a la elaboración de las inferencias, los estudiantes, al no saber clasificar la información relevante del texto, dejaron escapar los detalles implícitos de estos, como características de los personajes, el espacio y el tiempo de las narraciones y no relacionaban las definiciones de las palabras con el texto leído o con la información dada en este.

1. Escribe un retrato de Jacob, recuerda que en el retrato se describe al personaje física y psicológicamente y luego elabora el dibujo.

La forma psicológica es que él le gustaba mucho leer libros de moral y la forma descriptiva yo me lo imagino tronso, Alto, pelo rubio, ojos azules y cales orejas pequeñas, manos y brazos melanos y cabeza pequeña y nariz pequeña.



Ejemplo 2: Actividad realizada por los niños en el momento 1, tercer taller de la secuencia didáctica.

En el nivel de desempeño satisfactorio (cuadro 3) la IEJHB en el pretest tenía al 18% de los estudiantes, mientras que la IECNO el 0 %, y en el posttest el 2 % y el 0 % respectivamente, lo que implica, que en el posttest los estudiantes de ambas instituciones se ubicaron en el desempeño avanzado.

**Cuadro 3. Desempeño satisfactorio comparativo pretest y posttest**

	Desempeño satisfactorio	
	Pretest	Posttest
IEJHB	18 %	0 %
IECNO	2 %	0 %

Fuente: elaboración propia.

Algunas de las razones por las cuales se observó un mejoramiento significativo en este nivel de comprensión en ambas instituciones es que durante la aplicación de los diferentes momentos de la secuencia didáctica fueron trabajados los tipos de inferencias; es decir, se partió desde los conocimientos previos de los estudiantes, se plantearon preguntas que los llevaba a identificar las estructuras de los textos, a sacar conclusiones y a analizar situaciones y acontecimientos implícitos en las historias, así como también, a organizar secuencias.



Ejemplo 3: Actividad del tercer momento, taller dos de la secuencia didáctica.

Como se puede apreciar en el cuadro 4, ambas instituciones presentaron un aumento en la comprensión de lectura a nivel inferencial en el componente avanzado en el *posttest*; precisamente en este, la I. E. José Horacio Betancur tuvo un 30% más de los estudiantes ubicados en este nivel con respecto al *pretest*, mientras que los de la I. E. Ciudadela Nuevo Occidente, el aumento fue del 10 %.

Cuadro 4. Desempeño avanzado comparativo *pretest* y *posttest*


	<i>Desempeño avanzado</i>	
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
IEJHB	48 %	78 %
IECNO	42 %	52 %

Fuente: elaboración propia.

POS TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

A partir del texto anterior responde las preguntas de la 1 a la 7.

1. Relaciona la frón con la imagen que corresponde:



Y hablo ocurrido la puerta de golpe: ¡Bás, parr, casaparr!

¡Fum! ¡fum! - Decía el oso en la imaginación de Guillermo.

Todos los días Guillermo estaba de comer al oso que vivía

A mamá y Guillermo le limpiaron todo

2. ¿Por qué le trajo comida Guillermo?  
 a. Al cuarto oscuro.  
 b. A los osos.  
 c. A los regalos de mamá.  
 d. Al lobo.


3. ¿Por qué está raro el cuarto oscuro?  
 a. Porque vivía un oso.  
 b. Porque Guillermo nunca limpiaba su habitación.  
 c. Porque estaba lleno de comida.  
 d. Porque los albornos viejos huelen feo.

4. ¿Por qué Guillermo no se da cuenta que era una vieja alfombra peluda?

5. Porque siempre que abre la puerta al oso lo asustaba.  
 6. Porque siempre mantenía sus ojos bien parpadeando.  
 7. Porque su mamá le prohibió abrir los ojos en el cuarto oscuro.  
 8. Porque ella muy maluco.

POS TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA


5. ¿Cómo se imaginaba Guillermo al oso? Coloréalos.



6. Que hizo la mamá de Guillermo para descubrir lo que había en el cuarto oscuro:  
 a. Guiltarlo al oso que se fuera y no volviera a casa.  
 b. Ir con Guillermo al cuarto oscuro y abrir la puerta para descubrir que había allí.  
 c. Barrer y organizar el cuarto.  
 d. Llamar a papá para que sacara al oso.

7. ¿Qué significaba el oso para Guillermo?  
 a. Su juguete favorito.  
 b. El juguete que siempre había querido tener.  
 c. Sus fantasías y temores hacia la oscuridad.  
 d. La compañía que tanto quería.

8. ¿Cuáles de los siguientes alimentos le daban Guillermo al oso? Coloréalos



Ejemplo 5: fragmento del *postest*.

A pesar de que se les aplicaron las mismas pruebas y se realizaron las mismas actividades, el incremento fue muy diferente; esto se puede explicar, en parte, por las diferencias sociales de las comunidades, puesto que las familias de los estudiantes de la IEJHB viven en la vereda La Loma desde hace más de cuarenta años; es decir, tienen una vida socio cultural estable, mientras que las familias de la IECNO hacen parte del plan de reubicación del Gobierno, por lo que llevan muy poco tiempo en la zona y la IECNO fue creada para dar solución a la demanda educativa de las familias que empezaban a llegar a este sector, provenientes de barrios como Moravia, la Iguaná, Santo Domingo, Popular y otros asentamientos de desplazados de zonas del departamento que habían sido también víctimas de extrema pobreza y de violencia. Esta situación ha generado que la demanda de estudiantes de dicha institución sea muy alta y los grupos sean demasiado numerosos.

La aplicación del pretest puso en evidencia que la mayoría de los estudiantes de ambos grupos presentaban dificultades para realizar inferencias, puesto que se observó que se encontraban en un nivel literal en la comprensión de lectura, debido a que solo identificaban la información explícita de los textos, tenían poco vocabulario, por lo que no entendían algunas palabras, de manera que las asociaban con las acciones de los personajes, mas no con su significado.

Lo observado anteriormente evidenció la necesidad de implementar una secuencia didáctica que fortaleciera la comprensión de lectura en este nivel, esto es, el diseño de una secuencia didáctica en donde a través de unos *tests* de trabajo, con el tiempo generaran una conversación con el texto, una observación, un desarrollo del pensamiento crítico, motivando la búsqueda de nuevos elementos compartidos, lo que derivó en que, con el tiempo, mejoraran su proceso de comprensión de lectura. Esto se pudo observar en el resultado del último *test*, pues, a pesar de que este tenía un grado mayor de dificultad en comparación con el pretest, evidenció que las estrategias de aprendizaje de la comprensión de lectura tuvieron éxito. En este orden de ideas, se pudo observar que cuando se utilizan los libros ilustrados, la comprensión lectora del texto con la ayuda de la imagen es mucho mejor que cuando se tiene un texto sin ilustración, debido a que las imágenes definitivamente aportan en el proceso de inferencia, porque si no encuentran la información en el texto pueden ir a la imagen que está apoyando el mismo.

A partir de los resultados arrojados en el *postest* se pudo constatar que los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad pueden elaborar inferencias, para esto, es necesario que la escuela les brinde las herramientas necesarias, a través de estrategias de lectura adecuadas y de la motivación hacia la lectura independiente y en tiempo propio.

## Conclusiones

Por lo anterior, el uso de diferentes estrategias de aprendizaje favorece la comprensión de la lectura inferencial, debido a que se tiene en cuenta el grado de escolaridad de los estudiantes, lo que facilita buscar textos acordes con su edad y sus gustos, ellos disfrutaron de los textos narrativos cortos ilustrados porque les permiten recrear la imaginación; de igual forma, por su estructura y contenido, resultaron ser muy significativos para ellos. Además, por la subjetividad que manejan, permitieron trabajar con facilidad las inferencias, puesto que en este tipo de textos es muy común encontrar pistas y mensajes implícitos; de igual forma, para los estudiantes, el conocer la estructura de este tipo de textos, los personajes, el tiempo y el espacio, les facilita realizar inferencias globales.

Es importante resaltar que la intervención del docente frente a las estrategias que se le brindan al estudiante para favorecer la comprensión de lectura es de vital importancia, puesto que estos espacios para algunos estudiantes solo se brindan en la escuela, y es allí donde el docente puede implementar

la lectura en voz alta y al mismo tiempo, los estudiantes pueden socializar entre ellos lo leído en los textos, volviendo esta experiencia significativa tanto para su aprendizaje como para su vida.

## Referencias

- Álvarez, T. (2014). A vueltas con el resumen escolar. Esta vez en la pizarra, con tiza y borrador. *Letra 15. Revista Digital de la Asociación de Profesores de Español "Francisco de Quevedo" de Madrid*. Año I. (2). <http://letra15.es/L15-02/L15-02-03-A-vueltas-con-el-resumen-escolar.html>
- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª. Ed.). Pearson Educación.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Corrales Salguero. A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 1 (2), 1-13.
- Ferrer, J. (2010). *Metodología de la investigación*. <http://metodologia02.blogspot.com.co/p/tecnicas-de-la-investigacion.html>
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/7.1Kaufman-2007-El-dia-a-dia-en-las-aulas-Cap-2.pdf>
- Larrosa, J. (2008). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J. (2008). *Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso*. *Avances en medición*, (6), 129-138. <http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional.
- Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano S. L.

Quiceno Serna, Y. y Pulgarín Vásquez, D. (2014). Unidades didácticas: Un camino para la transformación de la enseñanza de las ciencias desde un enfoque investigativo. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Extra). <https://doi.org/10.17227/01203916.3460>

Real Academia Española de la lengua. *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?id=BaQV1UF|BaQuS05>

Rodríguez, J. (2005). La investigación acción educativa ¿qué es?, ¿cómo se hace? <https://es.slideshare.net/MarcelGalarza/la-investigacion-accin-educativa-qu-es-cmo-se-hace-rodriguez-sosa-jorge-122-pag>

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lectu-rapdf-N0aU6-libro.pdf>

Velthuijs, M. (2000). *Sapo y un día muy especial*. Ekaré.

## CAPÍTULO VIII

# Mejoramiento de la comprensión lectora a partir del desarrollo de actividades metacognitivas<sup>1</sup>

*Eliana María Castrillón Rivera<sup>2</sup>*

*Solbey Morillo Puente<sup>3</sup>*

*Luz Adriana Restrepo Calderón<sup>4</sup>*

### Resumen

En este capítulo se presentan las actividades que fueron aplicadas durante la estrategia de intervención basada en estrategias metacognitivas como estrategia didáctica con estudiantes de grado décimo de una institución educativa oficial de Medellín, Colombia; estas prácticas se ejecutaron con el propósito de alcanzar el mejoramiento de la comprensión lectora a partir del desarrollo de actividades metacognitivas. Las acciones planificadas se plantearon a partir del taller, pues se consideró una herramienta eficaz para proponer diferentes tareas que implicaran preguntas en donde los estudiantes pusieran a prueba su capacidad de análisis y reflexión, además porque permitió también el trabajo práctico y la realización tanto de forma individual como grupal.

Los talleres fueron propuestos a partir de diferentes formatos de texto: lecturas, videos, caricaturas, entre otros, de los cuales se plantearon preguntas enfocadas desde

---

<sup>1</sup> Esta estrategia didáctica se diseñó y aplicó durante la investigación: *Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora de los estudiantes de 10° de una institución educativa oficial de Medellín*, estudio realizado en la Maestría en Educación en la línea de didáctica de la lectura y la escritura. La Maestría en Educación fue financiada por el programa de becas de la Alcaldía de Medellín y Secretaría de Educación en convenio con la Universidad de Medellín.

<sup>2</sup> Licenciada en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana, docente de Lengua Castellana. I. E. Nicanor Restrepo Santamaría de la ciudad de Medellín. Correo electrónico: elimarcari-ve@gmail.com

<sup>3</sup> Dra. en Educación. Profesora titular. Universidad de Medellín. Correo electrónico: smorillo@udem.edu.co

<sup>4</sup> Magíster en Docencia Lenguaje y Educación, Licenciada en Educación Infantil Especial, docente de cátedra. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ladriana.restrepo@udea.edu.co

los tres niveles de lectura; dentro de cada taller se abrió espacio para conversatorios, socializaciones y autorreflexión sobre las temáticas, los productos de las actividades propuestas y las dificultades en el trabajo colaborativo e individual, con el objetivo de que analizaran su proceso de comprensión, de aprendizaje y la aplicación de estrategias metacognitivas como: planificación, supervisión y evaluación.

**Palabras clave:** actividades metacognitivas; taller; estrategias metacognitivas; comprensión lectora.

## Introducción

Las estadísticas del país con relación a los resultados en pruebas de Lenguaje en las diferentes instituciones de educación pública no han sido muy satisfactorias y lo mismo ocurre con los resultados de pruebas internacionales, donde Colombia ha ocupado los últimos lugares. Esta situación, analizada por diferentes expertos, les ha permitido concluir que los jóvenes no saben leer y comprenden poco lo que leen, es decir, no alcanzan un buen nivel de lectura crítica.

En relación con lo anterior, en la I. E. Nicanor Restrepo Santamaría los resultados de las pruebas estatales e institucionales conservan una equivalencia con respecto al panorama nacional y por esta razón se quiso abordar el diseño de una estrategia didáctica que mejorara la comprensión lectora de los estudiantes permitiéndoles ser más reflexivos en torno a la lectura, al análisis de los textos, al planteamiento de preguntas, a sus saberes previos y ser más conscientes de sus estrategias para alcanzar la comprensión y resolver dificultades en torno a la misma, es decir, que se buscaba que los estudiantes aprendieran a partir de actividades metacognitivas que los llevaran a la autorreflexión y autorregulación de su propio proceso de comprensión.

Al respecto, Castrillón (2019) afirma que la metacognición conlleva la conciencia de lo que se hace para cumplir con una tarea y que, para mejorar en la comprensión lectora, un estudiante debe considerar sus saberes previos, la planificación y supervisión en su proceso de lectura, esto con el fin de autoanalizarse y buscar estrategias que le permitan alcanzar el objetivo propuesto (2019, p. 2).

Según esta autora, la estrategia didáctica es una herramienta útil para llevar a cabo actividades enfocadas en el desarrollo de la metacognición, porque sus acciones están diseñadas para un fin; sin embargo, es necesario que el docente planifique claramente lo que se pretende hacer para que los

estudiantes comprendan las actividades, las desarrollen y alcancen resultados que favorezcan su aprendizaje (p. 77), ya que si un docente dentro de su práctica no recurre a la metacognición difícilmente logrará que sus estudiantes lo hagan. No obstante, dichas acciones no se deben plantear de manera aislada y para ello el taller se convierte en la forma más eficaz para programar las actividades metacognitivas, porque a través de él se pueden planificar diferentes tareas que impliquen el análisis de textos y la reflexión de los estudiantes en torno a su proceso de comprensión.

Asimismo, Gómez (2005), citado por Malte Arévalo (2018), indica:

El taller sugiere actividades prácticas, están cuidadosamente organizadas con instrucciones precisas, indicadores de evaluación. El taller se define como un conjunto estructural de prácticas, eventos, objetos y formas de hacer que se articulan en una dinámica compleja, particularizada en cada situación, en cada problema por resolver, el taller es un espacio donde se resuelven problemas (p. 33).

A través del taller se pueden plantear distintas problemáticas que abren el espacio al estudiante para la proposición y resolución de acuerdo con lo que tenga y con lo que el contexto le ofrezca porque, como lo menciona Castrillón Rivera (2019), el taller logra que el estudiante busque, de manera autónoma, modos de resolver lo que necesita, recurriendo no solo a lo teórico sino también a la práctica y a su propia experiencia, permitiéndose hacer tangibles conceptos o conocimientos que antes no comprendía. También esta autora habla de la versatilidad del taller por la posibilidad que brinda de llevar a cabo el trabajo individual o en grupo, usando diversas estrategias y desarrollando diferentes productos, resultado de una lectura consciente y de la evaluación de los propios procesos que conducen, finalmente, a una mejor comprensión de los textos.

Así pues, la estrategia didáctica diseñada para el mejoramiento de la comprensión lectora a partir del desarrollo de actividades metacognitivas fue aplicada durante la investigación en la etapa de intervención en el aula, y desde el inicio se propuso a los estudiantes la elaboración de talleres compuestos por actividades prácticas, preguntas enfocadas desde los diferentes niveles de lectura y, por supuesto, la autorreflexión que al final los mismos estudiantes debían hacer como una manera de evaluarse retrospectivamente y verificar su proceso de comprensión y aprendizaje.

## **8.1. Origen y construcción de la estrategia**

La intervención se pensó desde un inicio con los estudiantes del grado décimo porque con ellos se había realizado un diagnóstico en el grado noveno a partir de las evaluaciones institucionales, donde más del 60 % obtuvo bajos resultados o calificaciones básicas en la prueba de Lengua Castellana.

Para dar inicio al diseño de la estrategia didáctica se tuvo en cuenta que las diferentes actividades y preguntas estuvieran enfocadas en desarrollar en los estudiantes el cumplimiento de las tres estrategias metacognitivas más importantes: planificación, supervisión y evaluación. Si se lograba con las actividades que los estudiantes aplicaran dichas estrategias, ellos podrían llegar a ser más conscientes, analíticos y reflexivos en torno a su proceso de comprensión lectora.

Por esta razón, desde un inicio se pensó en actividades que partieran de la lectura de textos presentados en diversos formatos: audio, vídeo y textos impresos; a partir de allí se les haría el planteamiento de preguntas, que los llevaran a pensar detenidamente en sus respuestas. También se pensó en considerar dentro de la estrategia didáctica diversas tipologías textuales, ya que algunos estudios, relacionados con la temática de metacognición, se centraban en un solo tipo de texto, pero ninguno trabajaba varias tipologías a la vez; por tanto, se implementó dentro de la estrategia el abordaje de distintos tipos de texto: narrativo, argumentativo y expositivo con el fin de que los estudiantes pudieran analizar y diferenciar sus estructuras.

Como ya se había mencionado, en las diferentes actividades se buscó integrar las principales estrategias metacognitivas con el fin de garantizar una organización en el proceso de lectura, importante para la comprensión del mismo. En el diseño de la estrategia didáctica, las actividades se plantearon de manera que los estudiantes pudieran establecer desde el inicio alguna revisión de sus saberes o activarlos a partir del título, por eso previamente a la intervención se les explicó acerca de las estrategias metacognitivas y la importancia de estas no solo para la comprensión lectora sino para aplicar en otros campos académicos e incluso en otros ámbitos de la vida.

Con relación a lo anterior, lo que se pretendía era que en la etapa de planificación los estudiantes plantearan un propósito de aprendizaje; que se trazaran un plan de lectura que les permitiera abordar el texto y ser conscientes del para qué leer o del porqué leer ese texto. En la escuela a los niños se les enseña a leer, pero no a comprender las verdaderas razones del porqué se

lleva a cabo dicho proceso y para qué se hace, un asunto que propiciaría la autonomía en los estudiantes, uno de los objetivos de la metacognición, ya que muchas veces se les convierte en seres dependientes del propósito del maestro, pero no se les enseña a plantear sus propias metas de lectura y de aprendizaje.

Por otra parte, la planificación les permitiría establecer aquellos elementos relevantes en el proceso de lectura, es decir, que los estudiantes, al planificar, podrían centrarse en lo realmente importante y relevante para cumplir con el objetivo o plan trazado desde un comienzo, considerando, además, otros factores importantes como el tiempo del que disponen para ello.

En la supervisión, por su parte, se esperaba que los estudiantes utilizaran conocimientos previos para interpretar la información brindada en la lectura y en el material de trabajo, además de que durante el proceso determinaran la funcionalidad de la estrategia para cumplir con el plan inicial o si, por el contrario, debían replantearla. La importancia de supervisar la comprensión en el proceso de lectura lleva a determinar si la información brindada es suficiente y precisa para cumplir con la meta o si es necesario realizar otras búsquedas, que es otra de las dificultades con las que se enfrentan muchos jóvenes, pues a pesar de no comprender siguen usando el mismo método u omiten la información no comprendida porque no son conscientes de la importancia que tiene supervisar y replantear el proceso; es como si creyeran que no está permitido.

Por último, en la evaluación se esperaba que los estudiantes pudieran establecer sus aprendizajes, especificar si habían cumplido o no con la meta o plan propuesto, qué dificultades habían tenido en el trabajo en grupo e individualmente o qué conocimientos les favorecieron para resolver la tarea, entre otros aspectos. Esta última estrategia, es muy importante en el desarrollo o cumplimiento de una actividad porque es la que permitirá verificar el nivel de conciencia que tiene cada estudiante respecto a su proceso de comprensión; además a través del ejercicio de reflexión es posible verificar la capacidad que tiene cada individuo de hacer el recuento (retrospectivamente) de algo que vivió, lo que implica analizar su actuar, lo que pensó e incluso lo que sintió durante la ejecución de la tarea.

Para el desarrollo de los talleres se propuso el trabajo de manera grupal e individual con el propósito de que, entre pares, verificaran sus conocimientos, discutieran sus puntos de vista y establecieran distintas maneras de solución para el cumplimiento del ejercicio. Después del trabajo grupal, cada

estudiante desarrollaría una reflexión acerca de su proceso, o sea, que escribiría sobre su contribución, los aportes que hizo al grupo, los conocimientos con los que contaba al inicio de la actividad o cuáles saberes asociaron o emplearon para la solución, y qué dificultades presentó durante la actividad que le impidieron su comprensión o el desarrollo de su trabajo.

Las sesiones se diseñaron en tres momentos: un momento de *sensibilización*, en el que se introducía la temática, se formulaban preguntas de indagación por saberes previos a todo el grupo y se explicaba la actividad; seguidamente se pasaba al momento de *desarrollo* de la clase donde los estudiantes procedían a la resolución del ejercicio, y un momento de *finalización*, en el que se socializaban los resultados del trabajo, se abría espacio para la discusión y cada estudiante hacía su reflexión teniendo en cuenta sus dificultades y habilidades durante la ejecución de la tarea y si estas contribuían a su formación y aprendizaje.

## 8.2. Objetivo general de la estrategia

Mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 10.º de una institución educativa oficial de Medellín, mediante la implementación del taller basado en actividades metacognitivas.

### Objetivos específicos

- Promover algunas estrategias metacognitivas para que los estudiantes las apliquen en su proceso de comprensión lectora.
- Plantear actividades que permitan el proceso de auto-reflexión y autorregulación de los estudiantes.

## 8.3. Población beneficiaria de la estrategia

La estrategia didáctica se diseñó y aplicó con estudiantes de grado 10 de la I. E. Nicanor Restrepo Santamaría.

## 8.4. Descripción de la estrategia

A continuación, se detallan las actividades propuestas para cada sesión de intervención programadas para llevar a cabo dos veces a la semana, destinando dos horas de clase (110 minutos, cada clase de 55 minutos) a cada sesión.

## 8.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

### Sesiones 1, 2, 3 y 4: Sensibilización y socialización de propuesta de trabajo- Texto narrativo

Al iniciar la intervención se presentó a los estudiantes la propuesta de trabajo relacionada con las tres estrategias metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación que fortalecerían su proceso de comprensión lectora. Se les explicó en qué consistía cada una y la importancia que tienen no solo en la lectura sino también en otros procesos de aprendizaje.

Se les indicó qué es categorizar y cómo es posible encontrar información relevante en un texto, con el fin de que, por grupos, pudieran organizar la información que se les daría para solucionar un ejercicio teniendo en cuenta los requerimientos exigidos, a partir de la búsqueda de información en el cuento de Julio Cortázar: *Casa tomada*.

Realizada la lectura del cuento, en la biblioteca se enumeraron 6 mesas que se llamaron 'estaciones'. Los estudiantes formaron subgrupos, y a cada subgrupo se le asignó una estación, en donde encontrarían una tarea para realizar. Para cumplir con la tarea, se brindaron herramientas conceptuales que los equipos debían consultar cuando tuvieran dudas, pero el equipo debía determinar qué herramienta conceptual contribuía al análisis que se les pedía realizar.

**Nota:** Esta parte comprende la planificación y supervisión. Los niveles de lectura están inmersos dentro de todo el proceso de lectura, pues los estudiantes realizaron inferencias para resolver algunos de los puntos de las estaciones y la parte crítica se tuvo en cuenta durante la socialización, lo mismo que la estrategia metacognitiva de evaluación.

Terminado el proceso cada grupo socializó su trabajo, con una exposición; todos los integrantes explicaron lo que hicieron y los hallazgos que obtuvieron. Los demás grupos escucharon y tomaron nota.

Cada estudiante elaboró un mapa conceptual presentando los elementos expuestos acerca del texto narrativo y lo anexaba a su carpeta o portafolio junto con la reflexión personal (autoevaluación) acerca de su participación en el desarrollo de la actividad. La autoevaluación se hizo con el propósito de evidenciar autoconciencia del proceso por parte del estudiante.

**Nota:** Esta parte del ejercicio comprende la evaluación.

Luego de la socialización, se realizó un conversatorio para escuchar qué asociaciones hicieron los estudiantes después de haber leído el cuento *Casa tomada*. Además, se indagó por las estrategias que utilizaron para resolver la tarea de la estación y lograr trabajar en grupo; por otra parte, se les preguntó ¿de dónde creen que le surgió la idea a Julio Cortázar de escribir este cuento?

Terminado el conversatorio se proyectó un vídeo de la entrevista realizada a Julio Cortázar en la que habla de dónde surge la idea de escribir el cuento. Por último, se les entregó un cuestionario de carácter retrospectivo relacionado con el trabajo en grupo y su participación individual.

## 8.6. Sesiones 5, 6, 7 y 8: La argumentación

Se empezó formulando preguntas a los estudiantes sobre el mestizaje, para verificar conocimientos previos, ya que es un tema visto en años anteriores en asignaturas como sociales. La idea era evidenciar qué sabían y si conocían términos relacionados con el tema. Luego, se le entregó a cada estudiante un cuestionario con 13 preguntas para responder con la información dada en el vídeo: *Hispanoamérica mestiza*<sup>5</sup>.

Los estudiantes debían prestar atención para responder a las preguntas, y verificar si la información brindada era suficiente para responder o si complementaban con sus conocimientos previos. Finalizado el vídeo se socializaron las respuestas y con base en estas, se les abrió el espacio para que pudieran ir a la biblioteca y consultar. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Por qué se dice que con el mestizaje se diluyen fronteras físicas y culturales?
- ¿Cuál es la singularidad del mestizaje americano?
- ¿Se puede hablar de distintos tipos de mestizaje? ¿Cuáles?
- Defina las siguientes palabras: América, Iberoamérica, Mesoamérica y Sudamérica.
- ¿A qué se refieren con mestizaje iberoamericano?
- ¿Qué significado tiene la palabra crisol? ¿A qué hacen referencia cuando hablan de crisol de culturas?
- ¿Qué son blasones?

---

<sup>5</sup> [www.youtube.com/watch?v=pvzvFt1Hr14](http://www.youtube.com/watch?v=pvzvFt1Hr14)

- ¿Qué papel jugaron la religión y los misioneros en el proceso de mestizaje en América?
- ¿Qué elementos (recursos) se usaron para evangelizar durante la Conquista?
- ¿Qué cambios sociales, culturales, económicos, políticos promueve el mestizaje?
- ¿Qué prejuicios consideras que existen, actualmente, con respecto al mestizaje?
- ¿Estás de acuerdo con la afirmación “el mestizaje desde siempre forma parte de la naturaleza humana”? ¿Por qué?
- ¿Se te facilitó completar las respuestas escuchando el vídeo? ¿Por qué?

Luego del ejercicio anterior se socializaron nuevamente las respuestas para que los estudiantes pudieran compararlas con lo que postulaban inicialmente, antes del vídeo. Después, para verificar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al texto argumentativo, se leyó *El orgullo del mestizaje*, de William Ospina, y los estudiantes respondieron preguntas relacionadas con el texto argumentativo como:

- ¿Cuál es la intención comunicativa del texto?
- Identificar la tesis del texto leído.
- ¿Qué tipos de argumentos se presentan en el texto?
- ¿Cuál es la estructura argumentativa del texto?
- ¿Qué recomendaciones darían para una buena argumentación?

Posteriormente se hizo una mesa redonda para conversar sobre las preguntas y respuestas dadas. Con base en las respuestas se retroalimentaron los ejercicios anteriores sobre el mestizaje, con la intención de que los estudiantes tomaran conciencia de los aspectos que debían considerar para mejorar el nivel de comprensión de los textos que leían y el desempeño en el desarrollo de actividades y tareas.

Para aclarar las preguntas sobre el texto argumentativo, se recordaron aspectos relacionados con el mismo: estructura, intención, tipos de argumentos, entre otros. Luego, se entregó un taller individual que tenía relación con el contenido del texto *El orgullo del mestizaje*, de William Ospina.

Las preguntas que los estudiantes respondieron de manera individual fueron las siguientes:

- ¿De qué está hablando Ospina en el texto?
- ¿Qué significa mestizaje?
- ¿Qué hechos históricos son los que menciona el autor en el texto?
- ¿Con qué otros hechos históricos relacionas el texto?
- ¿Qué creen que hubiera sucedido si en vez de los españoles hubiéramos sido conquistados por otros?
- ¿Qué diferencias y semejanzas conservamos con respecto a las épocas de Conquista y Colonia?
- ¿Qué opinan con respecto al proceso de independencia?
- ¿Qué hubieran hecho si hubieran tenido la oportunidad de ser líderes de una etnia americana?, ¿y si hubieran sido conquistadores?
- ¿Cómo se vive o se ve actualmente el asunto del mestizaje?
- ¿Habías leído antes textos de William Ospina? ¿Qué textos?
- Al leer el título ¿qué fue lo primero que pensaste? ¿Se relacionaba con lo que leíste? Es decir, ¿con la temática?
- ¿Qué conocías antes del tema? ¿Eso te ayudó para comprender mejor lo que leíste?
- ¿Tuviste alguna dificultad para identificar las partes principales del texto que leíste? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Fuiste capaz de relatar el texto con tus propias palabras?
- ¿Se te dificultó la comprensión del texto? ¿Por qué? ¿Qué hiciste para comprenderlo mejor?

Terminado el taller se propuso la discusión sobre el tema para conocer diferentes puntos de vista. La primera parte sobre los conocimientos del texto argumentativo se realizó en equipos y se observó el trabajo para evidenciar si los estudiantes ponían en consideración sus conocimientos previos, si discutían entre ellos haciendo análisis de la lectura, si releían, subrayaban o asociaban lo leído con otros textos o lecturas realizadas.

## 8.7. Sesiones 9 y 10: Texto narrativo

En el mes de agosto el escritor Luis Fernando Macías visitaría la institución y, con el propósito de preparar su recibimiento, se trabajó uno de sus textos: *El cuento es el rey de los maestros*. Se conformaron grupos de cinco integrantes y,

de acuerdo con sus habilidades, se delegaron roles: líder, comunicador, vigía del tiempo, relator y preguntón. A cada grupo se le asignó un cuento y se le dio un tiempo estipulado para abordar cinco puntos que luego el comunicador de cada equipo socializó al resto de los grupos. Los puntos a trabajar fueron: plantear un objetivo y establecer una estrategia para cumplirlo; el preguntón haría preguntas que el grupo debía responder o intentar responder; el equipo debía rastrear todas las palabras que les fueran desconocidas para darles un significado de acuerdo con el contexto del cuento; identificar en el cuento elementos referentes a aspectos culturales y contextos diferentes a los que conocían, es decir, épocas, vestuario, comidas, tradiciones, etc., y, por último, escribir un refrán que tuviera relación con el cuento leído.

El propósito era trabajar estrategias metacognitivas y niveles de lectura, haciendo que los estudiantes buscaran la manera de cumplir con la tarea en el tiempo requerido y que, además, comprendieran el texto a partir de las preguntas y respuestas que planteaban sobre el mismo.

Cada trabajo de los grupos fue socializado. Finalmente, se hizo un conversatorio para evidenciar cuáles fueron las mayores dificultades que se presentaron durante la realización de la actividad.

## 8.8. Sesiones 11, 12, 13 y 14: El texto expositivo

Inicialmente, se repasaron sobre el texto expositivo: características, estructura, entre otras, y se aclararon dudas y preguntas. Luego, se realizó la lectura del texto de Omar Rocha *Los flamencos del altiplano boliviano* y los estudiantes identificaron, de manera oral, si en la lectura los verbos y las oraciones cumplían con las características de los textos expositivos; además, explicaron la diferenciación con otros tipos de textos. Finalmente, se pusieron en consideración opiniones y se discutieron puntos de vista.

Después se pasó al planteamiento del tema para la clase, el cual fue el origen del universo. Se inició una conversación a partir de las preguntas: ¿Cómo creen que se formó o surgió el universo? ¿Qué teorías han leído o escuchado sobre el origen del universo? ¿Qué es una cosmovisión? ¿Qué es un mito? ¿De qué podrá tratar un texto que habla sobre las cosmovisiones a lo largo de la historia? ¿Qué relación podría tener la cosmovisión con la astronomía?

Terminado el conversatorio, se formaron parejas y a cada una se les entregó el texto expositivo: *Las cosmovisiones a lo largo de la historia*. La

lectura se hizo colectiva y en voz alta y, durante el proceso, se iban realizando preguntas para ir corroborando conocimientos, supervisando la comprensión del texto e ir haciendo inferencias: ¿Qué civilizaciones recuerdan ustedes como importantes? ¿De dónde son? ¿Por qué creen que se tendría que dar una explicación filosófica al funcionamiento del mundo? ¿Qué significa la palabra amorfo? ¿Qué es un fenómeno meteorológico? ¿En qué se diferenciará de uno astronómico? ¿Qué se quiere decir en el texto con naturaleza simbólica? ¿Cuál creen que es un componente esencial de la realidad? ¿Qué creencias con relación a la ciencia o el universo conocen como verdaderas? ¿Qué es logos?

Al terminar la lectura se verificó la comprensión del texto, con la proposición de un breve recuento, presentando las ideas más importantes, la intencionalidad del autor y la finalidad del texto.

Luego, los estudiantes, por grupos, releieron el texto (los que así lo vieron necesario), plantearon una pregunta y elaboraron un mapa mental que fue socializado a sus compañeros. Las preguntas planteadas por equipo se recogieron antes de las exposiciones y se enumeraron; las parejas expositoras seleccionaban una pregunta al azar (distinta a la de su equipo) para responder, teniendo en cuenta lo leído y sus saberes previos. Cuando los dúos respondían la pregunta, el grupo que la había redactado ratificaba si la respuesta era correcta, en caso contrario, debían complementarla o aclararla.

Cada estudiante escribió una reflexión acerca del trabajo realizado, su participación en el grupo, las dificultades que tuvo y la forma como las solucionó; las habilidades que tenía o desarrolló y lo que comprendió de la temática.

También se les pidió consultar sobre un mito o leyenda acerca del origen del universo, se socializaron las consultas y se visualizó el vídeo: *El mito de la creación Maya Quiché*<sup>6</sup>. Posteriormente los estudiantes comentaron u opinaron sobre lo expuesto en el vídeo y establecieron relaciones con lo expuesto por los equipos.

## 8.9. Sesiones 15 y 16: La historieta

Se inició la sesión de clase explicando la actividad y recordando la importancia de escribir el objetivo trazado y la estrategia, es decir, cuál sería el plan para empezar a trabajar, cómo supervisarían el trabajo para verificar que haya quedado bien, qué evaluarían y cómo lo harían.

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=TDt9rQrGp1I>

Lo primero que se hizo fue formar subgrupos para entregarles una caricatura de *Mafalda*; todas las caricaturas eran diferentes, pero tenían una temática común. Los estudiantes debían leerla y responder a preguntas que buscaban evidenciar el nivel literal e inferencial de los integrantes de los equipos. Las preguntas fueron las siguientes:

#### Literal

1. ¿Qué narra la historietita?
2. ¿El lenguaje que utilizan los personajes es comprensible?
3. ¿El lenguaje es formal o informal?

#### Inferencial

1. ¿A qué tipo de lectores está dirigida la historietita o caricatura?
2. ¿Las expresiones y palabras usadas por los personajes son comunes en los hablantes que conoces en el colegio o en el barrio?
3. ¿Cuál es el tema de la caricatura?

#### Crítico-Intertextual

1. ¿Cuál creen que es la intencionalidad del autor de la caricatura? ¿Qué busca expresar?
2. ¿En qué otros contextos o con qué situaciones relacionan la caricatura?
3. ¿La caricatura tiene un trasfondo social y cultural que se puede identificar? ¿Cuál? ¿Qué piensan al respecto?

Luego de responder las preguntas, el comunicador del grupo socializó las respuestas. Terminado el trabajo anterior, se les entregó otra caricatura que también tenía un tema general común con las de los demás equipos; igual que en el primer ejercicio, los grupos respondieron a preguntas relacionadas con la imagen. El líder de cada grupo representó al equipo en un conversatorio donde expresó el sentir del grupo con relación a la temática que identificaron en la caricatura.

Las preguntas que respondieron en el análisis antes del conversatorio fueron las siguientes:

1. Revisen la secuencia de imágenes y fíjense en los rostros de los personajes ¿Qué traducen los gestos de cada uno en la caricatura? (Literal)
2. ¿Cuál es el sentido oculto tras el diálogo o pensamientos de los personajes? (Inferencial)

3. ¿Cuál es el propósito comunicativo de la caricatura? ¿Creen que logra el propósito? (Inferencial)
4. ¿Cómo se aborda dicha problemática en el país? O ¿no tiene nada que ver? (Crítico)

Finalizado el conversatorio, cada estudiante escribió una reflexión en la que abordó las dificultades individuales que tuvo para la comprensión de la imagen, para establecer asociaciones con otros contextos y para realizar interpretaciones. De igual manera, reflexionó acerca del trabajo en grupo y su desempeño como integrante del equipo.

### **8.10. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia**

En las sesiones, se evidenció que los estudiantes reconocen del texto narrativo su estructura básica y recurren a estrategias para la comprensión, pero de manera inconsciente, porque, aunque releen el texto y discuten la manera sobre cómo podrían hacer la tarea, no planifican detalladamente las estrategias e, incluso, ejecutan la tarea sin establecer una forma clara de trabajo. En la supervisión, la mayoría de los equipos hizo el recuento de la lectura, realizó inferencias y planteó diversas hipótesis con respecto a la historia, las cuales asociaron con otros relatos y con situaciones conocidas y sustentadas a partir de los conocimientos que tenían de su contexto, lo cual es importante pues el MEN indica que “aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones” (1998, p. 21).

Gran parte del vocabulario de las lecturas era desconocido por los estudiantes, no obstante, consultaron solo aquellas palabras que interferían con lo que necesitaban resolver; por ejemplo, en *Casa tomada*, el grupo encargado de elaborar el plano de la casa solo consultó las palabras referentes a la descripción de la casa, omitiendo el resto del contenido y el vocabulario que no tuviera relación específicamente con la casa, lo que mostró que se limitan solo a utilizar partes específicas del texto, asunto que les impide comprender globalmente el texto, precisamente porque desconocen gran parte de su contenido. Faltó conciencia de la necesidad e importancia de revisar por sí mismos la tarea; se limitaron a que la docente lo hiciera, acción que contradice lo expuesto por Solé (2012), quien expresa que “aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación” (p. 52).

Según Pozo, aún se presenta un aprendizaje automatizado, conductual (2006, p. 11) y, precisamente, en los estudiantes hubo dificultades para autoevaluarse, pues muchos manifestaron no saber cómo ni qué escribir. Se constató que la mayoría de los estudiantes del grupo se limita a seguir pautas y no es propositiva. Algunos intentaron resolver sus dificultades de comprensión preguntando a los compañeros, y sus respuestas se vieron sesgadas por lo que estos decían, evidenciándose incapacidad de interpretación propia, de comprensión y dificultad para buscar soluciones distintas a la de pedir ayuda externa.

En los primeros ejercicios retrospectivos, se constató que a los estudiantes les cuesta recordar y profundizar en sus propios procesos de pensamiento, pues omiten detalles, son muy precisos y tajantes con las descripciones y lo que expresan.

En la medida en que se avanzó con las demás tipologías pudo verificarse que los estudiantes iban considerando sus saberes previos y asociándolos con contenidos ya tratados en otras asignaturas o en otros espacios ajenos a lo académico, como documentales, etc. También se observaron diferentes estrategias empleadas por los estudiantes durante las clases para responder a los cuestionarios dados: pocos tomaban nota, pero, la información no era suficiente para responder; otros escuchaban para después responder, pero luego no podían recordar todo lo mencionado; otros intentaban responder a la par que iban escuchando, pero la estrategia no les funcionó, obviamente, por la rapidez con la que se daba la información.

Por otro parte, se logró constatar que los estudiantes no sabían cómo acceder a información en la biblioteca; en el ejercicio sobre el mestizaje las búsquedas las hicieron directamente en los libros de texto de sociales y se les dificultó encontrar la información; algunos recurrieron a los estantes de literatura, guiándose por la clasificación de literatura española. Solo dos grupos recurrieron a la consulta directa en la Internet. Ningún grupo cambió de estrategia, a pesar de no encontrar información para responder a las preguntas; no hubo planificación ni supervisión ni evaluación en el proceso de búsqueda.

Se constató que los estudiantes presentaron mayor dificultad con el recuento de textos argumentativos que con los narrativos, lo que permitió establecer que se debía a la falta de abordaje de este tipo de textos, aspecto que mejoró en la medida en que se familiarizaron con las lecturas de textos diferentes a los narrativos. Se evidenció al inicio de la intervención que los estudiantes no encontraban explicación ni justificación para su falta de

comprensión, y presentaban dificultad para autorreflexionar, plantearse objetivos y establecer estrategias de desarrollo para las tareas; sin embargo, en la medida en que se familiarizaban con la forma de trabajo en las sesiones, manifestaron cambios en su actitud, su disposición para la clase y frente a las temáticas propuestas; se evidenció mejora en el trabajo en equipo y en el manejo del tiempo para el cumplimiento con las tareas de clase y lograron manifestar con mayor claridad las dificultades durante el desarrollo de sus actividades, pero de igual manera sus aciertos.

## **Conclusiones**

El propósito que se tenía con la estrategia didáctica era el mejoramiento de la comprensión lectora a partir del desarrollo de actividades metacognitivas y, de acuerdo con los hallazgos, se puede concluir lo siguiente:

Al inicio de la implementación de la estrategia didáctica, la dificultad de los estudiantes para establecer maneras de trabajo, de resolución de los ejercicios y preguntas, el no uso de los paratextos, la falta de búsquedas conceptuales y de elementos previos para desarrollar el trabajo permitieron corroborar la ausencia de estrategias metacognitivas en los estudiantes.

Los estudiantes siguen modelos de enseñanza tradicionales, dejando que sea el maestro quien dirija tanto la parte conceptual como la parte práctica, lo que les ha generado niveles de dependencia e inseguridad, necesitando la revisión y la aprobación de la docente para la entrega de los trabajos o resolución de los cuestionarios.

Los primeros ejercicios de reflexión mostraron que los estudiantes no desarrollan la retrospectiva con relación a su proceso de comprensión y aprendizaje, y se limitan a hablar solo del desarrollo de la actividad.

La aplicación de estrategias metacognitivas requiere de un tiempo superior a 2 meses, para que los estudiantes puedan desaprender, asimilar y adquirir como hábito el uso de estrategias metacognitivas en su proceso de comprensión y aprendizaje.

El trabajo de intervención evidenció que, aunque hubo mejoramiento en los niveles de comprensión lectora, es necesario implementar la aplicación de estrategias metacognitivas en las demás asignaturas e incentivar métodos de estudio en los estudiantes para favorecer mucho más la comprensión, aspecto que coincide con López González (2016) quien en su investigación respalda los procesos en el contexto escolar con el uso de estrategias metacognitivas

y con el énfasis en los métodos de estudio para que los estudiantes adquieran conciencia y autorregulación.

Con relación a lo anterior, se puede concluir también que es necesario que todos los docentes implementen actividades metacognitivas, pues según Alama Flores (2015) los estudiantes metacognitivos son el producto de docentes metacognitivos; a partir de las prácticas de enseñanza se debe incentivar a los estudiantes a ser autorreflexivos y a desarrollar conciencia de su proceso de aprendizaje.

Si bien la estrategia didáctica conllevó el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del grado 10°, es necesario que desde los primeros años escolares se les enseñe a los niños a implementar estrategias metacognitivas y a desarrollar competencias que favorezcan la comprensión lectora durante su vida académica.

El trabajo a partir de talleres y la pregunta favorece la aplicación de estrategias metacognitivas, además de la discusión entre compañeros y la argumentación.

## Referencias

- Alama Flores, C. M. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77 - 86. [revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/123/121](http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/123/121)
- Castrillón Rivera, E. (2019). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 10.º de una institución educativa oficial de Medellín* (Tesis de maestría). Universidad de Medellín.
- López González, D. (2016). Metacognición en el aula. *Ineva: Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 1 - 5. [ineva.uprrp.edu/boletín/v0011n0001.pdf](http://ineva.uprrp.edu/boletín/v0011n0001.pdf)
- Malte Arévalo, E. (2018). *El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora* (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. [https://bdigital.ueexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1147/1/CAA-Spa-2018-El\\_taller\\_de\\_lectura\\_como\\_estrategia\\_para\\_mejorar\\_la\\_comprension\\_lectora\\_Trabajo.pdf](https://bdigital.ueexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1147/1/CAA-Spa-2018-El_taller_de_lectura_como_estrategia_para_mejorar_la_comprension_lectora_Trabajo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Pozo Municio, I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA\\_Pozo\\_1\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Pozo_1_Unidad_1.pdf)
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), pp. 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>



## CAPÍTULO IX

# La pregunta desde la filosofía en la argumentación oral desde los primeros años de vida escolar<sup>1</sup>

*Tatiana Gutiérrez Bedoya*<sup>2</sup>

*Claudia Arcila Rojas*<sup>3</sup>

*Solbey Morillo Puente*<sup>4</sup>

### Resumen

Se diseñó una estrategia denominada "la pregunta desde la filosofía" y se evaluó el estado inicial y final de la argumentación oral de los estudiantes de segundo grado de una institución educativa oficial de Medellín (Colombia) con el fin de poder comprender los cambios generados en su argumentación y con la intención de aportar a una educación para la incertidumbre y poder desarrollar formas de pensamiento flexibles, con actitudes críticas y reflexivas hacia el conocimiento. Para ello, se propuso la pregunta desde la filosofía como experiencia de apertura al cuestionamiento constante desde lo cotidiano, posibilitando la comprensión y el encuentro de lo simbólico de cada situación, cada palabra y cada pensamiento que se construye en la relación del sujeto con el mundo. Luego de la medición de los resultados cuantitativos y el análisis cualitativo se pudo concluir que la pregunta desde la filosofía ayuda a fortalecer la argumentación oral de los estudiantes en sus primeros años escolares, en este caso, en el grado segundo. Pudiendo establecer que es necesario posicionar al estudiante como un protagonista dentro de su proceso educativo, resignificando su palabra y motivando la vinculación del pensamiento con el lenguaje.

**Palabras clave:** pregunta desde la filosofía, argumentación oral, primera infancia, cuestionamiento, reflexión, participación.

<sup>1</sup> Resultado del trabajo de investigación desarrollado en la Maestría en Educación, Línea de énfasis Didáctica de la lectura y la escritura. La Maestría en Educación fue financiada por el programa de becas de la Alcaldía de Medellín y Secretaría de Educación en convenio con la Universidad de Medellín.

<sup>2</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Docente de primaria. I. E. Compartir de la ciudad de Medellín. Correo electrónico: tatis-1990@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Profesora. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: carbol@gmail.com

<sup>4</sup> Doctora en Educación. Profesora titular. Universidad de Medellín. Correo electrónico: smorillo@udem.edu.co

## Introducción

En la educación, desde el campo de las humanidades y el área de lengua castellana, la preocupación por el código escrito ha sido una variante predominante; se le ha dado mayor valor al fomento de la capacidad escrita sobre la oral, dejando de lado capacidades como la argumentación oral, cuyo fortalecimiento queda relegado a niveles superiores de la educación y únicamente como responsabilidad del área de lengua castellana. Sin embargo, no puede desconocerse que todos los miembros de una comunidad lingüística han sido en primer lugar hablantes, y solo como consecuencia del aprendizaje del lenguaje y la lengua como sistema de signos dotados de sentido, los sujetos pueden llegar a ser lectores, escritores y trascender al campo del conocimiento a través de la palabra.

En virtud de ello, la escuela tiene una gran responsabilidad, la cual consiste en formar sujetos que puedan responder a las exigencias comunicativas de la vida social. Por ello, la pregunta desde la filosofía se planteó como la vinculación entre la incertidumbre y el pensamiento profundo como una apuesta para crear espacios comunicativos en comunidad, que permitieran adquirir un conocimiento de lo que se piensa, se observa y se pretende saber. Esta estrategia pretendía dotar de sentido la palabra de sujetos que apenas están iniciando su vida académica, esperando que pudieran preguntarse por asuntos esenciales de la vida y su cotidianidad, y desde allí, aflorar discursos y diálogos en clave argumentativa. En esta perspectiva, se hace posible la vinculación de la pregunta con la filosofía, tal y como lo expone Zuleta (2005):

En términos generales, la ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente a partir de las preguntas. Freire nos dice que "el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar". En la medida en que el hombre que posea suficientes elementos lingüísticos tenga la posibilidad de pensar mejor, y poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento, desde luego, podrá formularse preguntas con mayor sentido. A veces los maestros olvidamos que el ser humano es filósofo por naturaleza que, si se le ofrece la oportunidad, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y que poco a poco va apropiándose de él. (p. 17)

Por medio de la pregunta con enfoque filosófico, se plantea la posibilidad de que el estudiante se forme en la reflexión y la proposición, asumiendo que esto le será de gran ayuda en su desempeño, no solo desde lo educativo, sino también desde la relación con el otro. En últimas, se trata de la posibilidad

de cuestionar, comprender y encontrar lo simbólico de cada situación, cada palabra y cada pensamiento que habita en el mundo. Para sustentar esto, se retoma esta cita:

Creo que la filosofía corresponde, fundamentalmente, a una edad juvenil; creo que los niños y los adolescentes en su primera adolescencia son todos metafísicos espontáneamente. Los niños hacen preguntas metafísicas constantemente, y las grandes inquietudes pertenecen a esas etapas de la infancia y de la adolescencia. [...] Quiere decir que la filosofía está ligada verdaderamente a la formación. La filosofía tiene algo de juvenil en sí misma, y debería enseñarse o profesarse en edades tempranas (Savater, 2007, citado por Amézquita, 2013, p. 82)

En esta línea de sentido, confiar en la fuente filosófica como base pedagógica de la pregunta requiere gran responsabilidad con la formulación de esta, pues el carácter trascendental de la pregunta desde la filosofía sugiere que el proceso argumentativo supere lo individual de las apreciaciones para elevar cierto carácter universal que convoca a dialogar y hacer extensivas las reflexiones como patrimonio de la humanidad. De ahí el aporte de esta estrategia a la interacción constante con el otro, brindando la posibilidad de formarse a través del diálogo compartido, cuestionándose conjuntamente desde el sentido y la razón de los aconteceres de la vida que permite en últimas la construcción de reflexiones y perspectivas del entorno.

Por consiguiente, la educación podría asumirse como un acto libre y de transformación, donde priman los espacios para la voz del estudiante. En última instancia, sería aprender a convivir en un mundo diverso, donde el sujeto tenga la capacidad de respetar, escuchar y valorar los argumentos del otro, elaborando criterios y argumentos válidos que lo legitimen como sujeto pensante y propositivo que quiere, puede y necesita reinventar los modos de ver, pensar y convivir. Al respecto, Camps y Dolz (1995) exponen que:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven, un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. (p. 7)

De esta manera, la argumentación en vinculación con la filosofía representa una relación pedagógica con el pensamiento y el lenguaje, atendiendo al acto de problematizar, contradecir, refutar, debatir y, por supuesto, construir alternativas y posibilidades a través de la palabra:

La existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizando a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 2005, p.106)

Este panorama pretende entonces otorgar la oportunidad a los estudiantes de cuestionarse abierta y profundamente sobre los diferentes temas tratados en el aula y su cotidianidad. De acuerdo con todo lo anterior, la presente estrategia se configura como una valiosa propuesta dentro de la indagación, la recopilación, y el reconocimiento de estrategias didácticas para la mejora de la educación en Colombia.

## 9.1. Origen y construcción de la estrategia

La siguiente propuesta tuvo como objetivo principal el fortalecimiento de la argumentación oral a través de la pregunta desde la filosofía como estrategia. Para ello, se evaluó el estado inicial y final de la argumentación oral de los estudiantes, para luego de la aplicación de la estrategia poder comprender los cambios generados y medir el impacto en los resultados. Esta pretensión surgió con la preocupación que aqueja a algunos maestros e investigadores de la educación acerca del perfil del estudiante que se está formando desde la escuela, y con ello, las habilidades, aprendizajes y experiencias a las que debería tener acercamiento. Por ello y teniendo en cuenta las principales dificultades que se observan en el proceso formativo, el foco central de este trabajo se centró en la construcción de una estrategia movilizadora del discurso argumentativo oral, orientada a una educación que haga preguntas y no que dé respuestas y, de esta manera, pensar en desarrollar formas de pensamiento flexibles, con actitudes críticas y reflexivas hacia el conocimiento.

En esta línea de sentido se esperaba incitar al estudiante a construir esa competencia como esa capacidad de abrirse al despliegue de lo humano para habitar el lenguaje desde un sentido más profundo. Ello, a través de la pregunta desde lo problemático, esperando aportar a esa capacidad de problematizar, contradecir, construir saber y asumir posturas y concepciones de la vida de manera reflexiva y propositiva. De esta manera, se propuso la pregunta desde la filosofía como experiencia de apertura al cuestionamiento constante desde lo cotidiano, posibilitando la comprensión y el encuentro

de lo simbólico de cada situación, cada palabra y cada pensamiento que se construye en la relación del sujeto con el mundo.

Para lograr a cabalidad el objetivo de esta propuesta, se diseñó e implementó una estrategia en estudiantes de segundo grado de una institución educativa oficial de Medellín, una estrategia denominada *la pregunta desde la filosofía* y se evaluó el estado inicial y final de la argumentación oral de dichos estudiantes con el fin de poder comprender los cambios generados en su argumentación. Cabe anotar que esta evaluación inicial y final se aplicó a un grupo de estudiantes del grado paralelo con las mismas características, entendidos como grupo control en este ejercicio investigativo, para al final evaluar la incidencia de la estrategia en los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, es decir, los estudiantes que sí participaron de la misma.

Los instrumentos que permitieron verificar la incidencia de la estrategia en los estudiantes se plantearon desde ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo. En el caso de lo cuantitativo, se aplicó la rúbrica de evaluación que permitió establecer el nivel de argumentación oral de los estudiantes pudiendo determinar su estado inicial y final. En cuanto a lo cualitativo, se emplearon el diario de campo y los registros audiovisuales como posibilidades de consulta para el análisis e interpretación de cada una de las experiencias suscitadas, a partir de la estrategia, fundamentando esto con la triangulación realizada desde los diarios de campo, la teoría y el análisis del investigador. Las técnicas de recolección de la información fueron la observación participante y el grupo focal, y como técnicas de análisis de la información, la categorización, la codificación y la técnica descriptiva e inferencial.

## **9.2. Objetivo general de la estrategia**

Fortalecer la argumentación oral a través de la pregunta desde la filosofía, como estrategia didáctica, en el grado segundo de Primaria.

## **9.3. Población beneficiaria de la estrategia**

Estudiantes del grado segundo de Primaria (35, 11 niñas y 24 niños) de una Institución Educativa oficial de San Antonio de Prado.

## **9.4. Descripción de la estrategia**

La siguiente estrategia se pensó desde la generación de debates y discusiones orientadas a partir de la pregunta problematizadora. Allí se propusieron

diferentes materiales educativos como textos, vídeos e imágenes que pretendían que el estudiante se involucrará y se motivará en cada una de las experiencias propuestas. Las intervenciones fueron pensadas para la participación y el protagonismo del estudiante, donde se esperaba que el docente acompañara y orientara cada una de las situaciones. La estrategia original tiene una intensidad de 20 sesiones, algunas divididas en dos partes y cada intervención con una duración de 2 horas aproximadamente; sin embargo, huelga decir que, para efectos de la brevedad de este informe, se ve la necesidad de acortarlo a 13 sesiones. Quien quiera conocer el trabajo de grado completo puede dirigirse al repositorio de publicaciones de la Universidad de Medellín. La estrategia se resume en las tablas 1 a la 13.

**Tabla 1. Sesión 1: Lo especial de ser quien soy**

<i>Lo especial de ser quien soy</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
<p>Propiciar la generación de argumentos en torno a la estima propia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntas a partir del juego tingo tango: ¿Qué es ser especial? ¿Qué te hace especial? ¿Qué personas son especiales para ti?</li> <li>-Lectura del cuento: "Lo especial de ser quien soy" formulando preguntas como: ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Qué cosas crees que haces mejor? Cuando no logras hacer algo ¿qué haces para superarlo?, ¿Crees que a pesar de las dificultades eres especial?</li> <li>-Con los personajes del cuento se realiza el concurso del "convencimiento", se forman grupos de 3 personas, los cuales tendrán a disposición la imagen de cada personaje del cuento.</li> <li>-Los integrantes deberán convencer a los demás de que su personaje es el mejor.</li> <li>-Habrá un jurado conformado por 3 niños, escucharán atentamente los argumentos de los equipos y definirán quiénes defienden mejor su personaje.</li> <li>-Se dará el veredicto del grupo ganador, explicando el porqué de su elección. La maestra debe problematizar con diferentes preguntas.</li> <li>-Al final de la sesión se evalúa el desarrollo de la experiencia.</li> </ul>	<p>Preguntas, imágenes de los personajes, cuento.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Sesión 2: Al rescate de la comida saludable**

<i>Al rescate de la comida saludable</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Reflexionar frente a los hábitos alimenticios saludables, problematizando las ideas y prácticas de los estudiantes.	<p>-Se inicia preguntando: ¿Por qué comen las personas? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Por qué? ¿Crees que hay alimentos buenos y malos? ¿Cómo es una comida saludable y cómo es una no saludable?</p> <p>-Lectura del cuento interactivo: "Supermate" usando las estrategias de lectura (la predicción, la inferencia, el recuento, el resumen), se discute en torno al texto, tratando de que los niños expliquen si están de acuerdo con los argumentos del personaje.</p> <p>-Los niños dibujan su comida ideal y escriben porque para ellos es la mejor, convenciendo a los demás.</p> <p>-Visualización de vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4MEfZRGHefw">https://www.youtube.com/watch?v=4MEfZRGHefw</a></p> <p>-Se indaga si hay algún cambio de ideas, luego de la sensibilización.</p> <p>-Finalmente se hace una evaluación de la experiencia.</p>	<p>Cuento interactivo "Supermate", papel, lápiz, colores, vídeo, tv.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Sesión 3: Proyectándonos hacia el liderazgo y la transformación**

<i>Proyectándonos hacia el liderazgo y la transformación</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Problematizar la función de un líder (representante de grupo) a través del posicionamiento y la defensa de las propias convicciones.	<p>-Se pregunta qué saben los niños del tema: ¿Qué es un representante de grupo? ¿Qué funciones cumple un representante de grupo? ¿Para qué se necesita un representante de grupo? ¿Qué características tiene? ¿Qué es un líder? ¿Un representante es un líder?</p> <p>-Clarificación y precisión de asuntos referentes al tema, haciendo lectura de las funciones de un representante de grupo según el manual de convivencia de la institución.</p> <p>-Se escogen cuatro estudiantes que por voluntad propia quieran asumir el papel de candidato de representante de grupo. El resto del grupo se divide en tres grupos, uno representará a los estudiantes que eligen, el otro, los estudiantes de apoyo para la campaña, y el último grupo será el jurado que contará los votos y dará los resultados.</p> <p>-Cuando estén distribuidas las funciones, los candidatos harán su campaña con ayuda de su equipo pensando en propuestas que los conviertan en idóneos candidatos.</p> <p>-Los candidatos exponen sus propuestas y explican por qué deben ser elegidos. Se pasa a la votación y se da el veredicto del ganador.</p> <p>-Finalmente se hace la socialización. Además, el o la representante elegido(a) deberá exponer por qué cree que fue elegido(a).</p>	<p>Escrito de funciones de un representante, carteleras, afiches, marcadores, colores, colbón, cinta, urna de votación.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Sesión 4: Yo también puedo ser un super héroe**

<i>Yo también puedo ser un super héroe</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
<p>Incidir a los estudiantes a apropiarse de un personaje desde sus fortalezas para convencer a los demás de ser el mejor.</p>	<p>-Se inicia con una serie de preguntas: ¿Qué es un súper héroe? ¿Por qué se llama súper? ¿Qué súper héroes te gustan? ¿Qué súper héroes no te gustan? ¿Por qué sería importante que existiera un súper héroe en el mundo? ¿Qué pasaría si hubiera muchos súper héroes en todos los países? ¿Qué cosas hacen especiales a un súper héroe? ¿Crees que tus amigos, papás o ciertas personas pueden ser súper héroes? ¿Crees que tú podrías ser un súper héroe?</p> <p>-Recreación de ciudad en papel periódico, mostrando diferentes problemas como robos, peleas, muertes, y otras situaciones que requieran de la ayuda de un súper héroe.</p> <p>-Con anterioridad se les ha pedido a los estudiantes llevar disfraces. Se organizan por grupos, estimulando el trabajo en equipo para que piensen sus poderes, sus propuestas y su puesta en escena. Además, se seleccionará un equipo que representará la ciudad y escogerá el mejor súper héroe.</p> <p>-Se harán preguntas como: ¿Por qué deben existir como súper héroes? ¿Por qué la ciudad requiere de ustedes? ¿Por qué son mejores que los demás? ¿Qué los hace más especiales que los otros?</p> <p>-Discusión en donde se mencionen los personajes que mejor defendieron su rol y si es posible elegir un grupo como los mejores súper héroes para salvar la ciudad, formulando preguntas como: ¿Qué súper héroe les gustó más y por qué? ¿Qué diferencias hay entre elegir unos y los otros? ¿Qué los hace diferentes?</p> <p>-Al final se hace la evaluación de la sesión.</p>	<p>Papel periódico, colores, lápices, marcadores, tablero, cinta, hojas, disfraces.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5. Sesión 5: Creando conciencia sobre nuestro medio ambiente**

<i>Creando conciencia sobre nuestro medio ambiente</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
<p>Fomentar el pensamiento crítico a través de la reflexión y proposición en torno a la contaminación del medio ambiente.</p>	<p>-Visualización de los siguientes vídeos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EZ-Kyd0XBIY">https://www.youtube.com/watch?v=EZ-Kyd0XBIY</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=baFfoxV_KaI">https://www.youtube.com/watch?v=baFfoxV_KaI</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gEPDaJ80lNk">https://www.youtube.com/watch?v=gEPDaJ80lNk</a></p> <p>-Se hacen preguntas como: ¿Qué es el medio ambiente? ¿Cuidas el medio ambiente? Si lo cuidas ¿cómo lo haces? ¿Crees que el medio ambiente es necesario para tu vida? ¿Cómo percibes el medio ambiente en el que vives? ¿Quiénes vuelven limpio o contaminado el medio ambiente? ¿Cómo? ¿Por qué?</p> <p>-Luego se divide el grupo a la mitad. Se entrega a cada niño una hoja; en la primera mitad deberán dibujar cómo creen que será el medio ambiente en un futuro si las personas NO cuidan el medio ambiente y en la otra mitad que dibujen cómo será el medio ambiente en el futuro si las personas Sí ayudaran a su cuidado y mejoramiento.</p>	<p>Videos, tv, hojas de bloc, colores, lápiz, texto.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

<i>Creando conciencia sobre nuestro medio ambiente</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
	<p>-Evaluación de la sesión</p> <p>-Debate: la maestra empieza a dirigir un conversatorio donde los estudiantes tratarán de exponer argumentos sobre su rol: quienes están seguros de que las personas no ayudarán a mejorar el ambiente y seguirán contaminado y quienes sustentan que es posible que se den cambios positivos y el medio ambiente pueda mejorar.</p> <p>-Lectura del cuento argumentativo: "Hummm cuidar el medio ambiente sí vale"; teniendo en cuenta las estrategias de lectura ya mencionadas, tratar de hacer una reflexión sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Para ello se harán preguntas relacionadas con el tema: ¿Qué necesitan entender las personas para decidir cuidar el medio ambiente? ¿Por qué el medio ambiente necesita de nuestra ayuda? ¿Qué cambios deben hacer las personas para que el medio ambiente no siga contaminado?</p>	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6. Sesión 6: Animales en vía de extinción**

<i>Animales en vía de extinción</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Propiciar la reflexión en torno al tema de los animales en vía de extinción.	<p>-Activar los saberes previos: ¿Qué es extinción? ¿Qué es un animal en vía de extinción? ¿Conoces algún animal que esté en vía de extinción? ¿Por qué se encuentra en esa situación? ¿Crees que los animales son útiles en la vida del hombre? ¿Qué hay que hacer para que los animales no peligren? ¿En qué lugar se protege a estos animales? ¿Por qué los seres humanos hacen cosas que ponen en peligro la existencia de los animales? ¿Cómo podríamos educar a las personas para que deseen cuidar a los animales y el medio ambiente?</p> <p>-Presentación de vídeos relacionados con el tema: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9maNrIgiWuY">https://www.youtube.com/watch?v=9maNrIgiWuY</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=89eQk3dHlcU">https://www.youtube.com/watch?v=89eQk3dHlcU</a> -Se lee el cuento argumentativo: "El gran desfile de los animales en vía de extinción" utilizando las estrategias de lectura.</p> <p>-Se les pregunta qué piensan del texto leído, invitándolos a reflexionar y a sentar sus posiciones frente a esta problemática: ¿Cuáles de las acciones de las personas causan daño a los animales? ¿Por qué las acciones de las personas afectan a los animales? ¿Qué podría hacer el ser humano para ayudar a evitar esta situación? ¿Será que la extinción, también se da en las personas?</p> <p>-Elaboración de carteles en grupos, donde expresen por qué hay que defender los animales para socializarlos y defender su posición.</p> <p>-Reflexión sobre las posibles acciones que debemos implementar para evitar esta problemática. Para ello, se socializarán los siguientes vídeos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wMVVzutxle8">https://www.youtube.com/watch?v=wMVVzutxle8</a></p> <p>-Finalmente se hará la evaluación de la experiencia.</p>	<p>Texto argumentativo, cuento, hojas, papel periódico, colores, lápices, vídeo, tv.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7. Sesión 7: Violencia intrafamiliar**

<i>Violencia intrafamiliar</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Fomentar la toma de conciencia de una sana convivencia, por medio de la comprensión de los efectos de la violencia intrafamiliar.	<p>-Se inicia la intervención con preguntas como:</p> <p>¿Cómo se relacionan las personas? ¿Qué pasa cuando nos relacionamos con otros? ¿Qué es violencia? ¿Qué maneras existen para ejercer la violencia? ¿Qué es violencia familiar? ¿Es importante evitar la violencia familiar?</p> <p>-Lectura del cuento argumentativo: "Papá y mamá, si gritas, ya verás lo que pasará" usando las estrategias de lectura.</p> <p>-Se discute sobre el cuento a partir de diversas preguntas como: ¿Por qué los padres se maltrataban? ¿Por qué existe la violencia en las familias? ¿Cómo se pueden evitar estos actos?</p> <p>-Luego se entrega una hoja y se pide que escriban lo que puede sentir una persona cuando es violentada, luego se socializa.</p> <p>-Se pide a los estudiantes que escriban en carteles por equipos propuestas que deben implementar las familias para evitar la violencia intrafamiliar, invitándolos a que repliquen estas reflexiones en sus hogares.</p> <p>-Finalmente se hace la evaluación de la sesión</p>	<p>Cuentos, papel, lápiz, colores, tablero.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8. Sesión 8: Violencia escolar**

<i>Violencia escolar</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Fomentar la toma de conciencia de una sana convivencia por medio de la comprensión de los efectos de la violencia escolar.	<p>-Se inicia con preguntas como: ¿Qué es violencia escolar? ¿Cuándo se observa que hay violencia? ¿Están de acuerdo con los actos violentos en la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando son violentados?</p> <p>-Presentación de vídeo acerca del <i>bullying</i>: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=I0RZvBUYgnQ">https://www.youtube.com/watch?v=I0RZvBUYgnQ</a>, realizando diversas preguntas que inciten al diálogo y la reflexión: ¿Por qué las personas deciden violentar a otros? ¿Cómo evitar estas acciones en las escuelas? ¿Qué hacer frente a estos actos?</p> <p>-Seguidamente, se lee el cuento "El colegio un lugar para compartir", en el cual se plantea una alternativa de solución frente a la violencia escolar. Se pregunta: ¿Por qué se debe evitar la violencia? ¿Cómo se puede evitar? ¿Cómo deben relacionarse las personas?</p> <p>-Se entrega una hoja donde los estudiantes plasmarán las soluciones frente a la violencia y explicarán su importancia.</p> <p>-Se habla sobre los actos violentos que han observado en el colegio y se da un espacio para establecer compromisos que asumirían de ahora en adelante para evitarlos o cambiarlos.</p> <p>-Al final de la sesión se realizan diferentes preguntas para evaluar el desarrollo de la experiencia.</p>	<p>Videos, tv, hojas de bloc, colores, lápiz, texto.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9. Sesión 9: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?**

<i>Sesión n.º 9: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Propiciar la reflexión frente a los estereotipos que han marcado el rol de la mujer y el hombre en la sociedad.	<p><b>Primera parte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se inicia con la visualización de un vídeo introductorio a la perspectiva de género: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=d36phzZib90">https://www.youtube.com/watch?v=d36phzZib90</a></li> <li>-Se muestran algunos avisos publicitarios que crean y reproducen estereotipos de los roles de hombre y mujer: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_XkGGDVNes">https://www.youtube.com/watch?v=_XkGGDVNes</a></li> <li>-Se realiza un debate; los estudiantes generan un diálogo alrededor de los vídeos vistos; la maestra problematiza con preguntas que den paso a la contraargumentación.</li> <li>-Se evalúa la sesión.</li> </ul> <p><b>Segunda parte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura de cuento de género: "La cenicienta que no quería comer perdices", el cual puede ser consultado en internet.</li> <li>-Debate: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres? Se separa el grupo en hombres y mujeres, invitando al debate desde frases como: "Las mujeres son el sexo débil". "Los hombres no lloran", "Las mujeres son las encargadas del hogar y los hombres de trabajar", "Las mujeres no son inteligentes por eso, deben permanecer en casa".</li> <li>-Finalmente se evalúa la sesión.</li> </ul>	<p>Vídeos, tv.</p> <p><b>Tiempo:</b> 2 sesiones, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10. Sesión 10: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?**

<i>No a la indiferencia marca la diferencia</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Discutir sobre las diferentes culturas que componen nuestro país en pro de la aceptación y la tolerancia a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Canción "Yo estoy muy orgulloso": <a href="https://www.youtube.com/watch?v=r-GwVveuYpvc">https://www.youtube.com/watch?v=r-GwVveuYpvc</a></li> <li>-Se realizan preguntas: ¿Los demás son diferentes a mí? ¿Ser diferente es malo? ¿Cómo tratar los que son diferentes a mí?</li> <li>-Se hace una introducción por medio de imágenes sobre distintas culturas. Se prosigue a la lectura de texto: "La danza del colibrí o el origen de las máscaras". (Tribu Tikuna) <a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7_historias_del_bama.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7_historias_del_bama.pdf</a></li> <li>-Lectura de texto: "El jaibana y el mohan" (Tribu Emberá) <a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/14_el_jaibana_y_el_mohan.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/14_el_jaibana_y_el_mohan.pdf</a></li> <li>-Discusión y debate sobre impresiones causadas.</li> <li>-Sensibilización a la diversidad de culturas por medio de los vídeos: "Lo que nos une y "Culturas del mundo": <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qv6wY7wZFTM">https://www.youtube.com/watch?v=Qv6wY7wZFTM</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VLk4cqlmri8">https://www.youtube.com/watch?v=VLk4cqlmri8</a></li> <li>-Discusión final sobre videos y evaluación de sesión.</li> </ul>	<p>Canción, tv, vídeos, cartilla.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11. Sesión 11: El uso inteligente de la tecnología**

<i>El uso inteligente de la tecnología</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Debatir en torno al uso actual de la tecnología.	<p>-Visualización de vídeo: "El uso indiscriminado de la tecnología". <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aVYi1WV_O_Y">https://www.youtube.com/watch?v=aVYi1WV_O_Y</a></p> <p>-El grupo se dividirá en dos, una parte defenderá los beneficios de la tecnología y los demás hablarán del uso inadecuado de la misma.</p> <p>-Reflexión sobre el uso actual de la tecnología.</p> <p>-Finalmente se socializan las conclusiones y se evalúa la sesión.</p>	<p>Videos, tv.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12. Sesión 12: Escuchar y ser escuchado**

<i>Escuchar y ser escuchado</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Reconocer la importancia de la escucha en toda relación con los demás.	<p>-Lectura del texto: "Exprésate más y nuevos amigos encontrarás" utilizando las estrategias de lectura.</p> <p>-Se realizan las siguientes preguntas: ¿Expresan siempre lo que piensan? ¿Por qué lo hacen o no lo hacen? ¿Frente a quien se expresan mejor? ¿Cómo se sienten cuando hablan en público? ¿Les gusta ser escuchados? ¿Por qué? ¿Les parece importante o no escuchar a los demás?</p> <p>-Se inicia un conversatorio y se reflexiona acerca de la importancia de expresar las ideas y escuchar.</p> <p>-Se pasa a realizar el juego de "adivina quién soy": un niño (a) sale al frente a imitar y los demás adivinan.</p> <p>-Se concluye sobre la importancia de la escucha mutua y la confianza a la hora de expresarse. Luego se evalúa la sesión.</p>	<p>Texto, tarjetas de personajes para "adivina quién soy".</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 13. Sesión 13: ¿Cómo imagino un mundo ideal?**

<i>¿Cómo imagino un mundo ideal?</i>		
<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Materiales</i>
Incitar a la discusión sobre las condiciones y dinámicas necesarias para hablar de un mundo ideal.	<p>-Se presentan imágenes relacionadas con las problemáticas sociales como pobreza, discriminación, maltrato animal, otras, y se invita a un diálogo sobre cada imagen.</p> <p>-Se le entrega a cada uno varias hojas donde por medio de palabras y dibujos construyan "un mundo ideal, un mundo justo".</p> <p>-Se exponen los carteles y los estudiantes explican los argumentos de sus perspectivas.</p> <p>-Finalmente se evalúa toda la sesión.</p>	<p>Imágenes, hojas de bloc, colores, lápiz.</p> <p><b>Tiempo:</b> 1 sesión, 2 horas.</p>

Fuente: elaboración propia.

## 9.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

A partir de la observación de los grupos focales, la investigadora y una codificadora especializada en este tema asignaron los puntajes a cada estudiante del grupo control y experimental, tanto en pretest como en *postest*. Ello, para determinar el estado de la argumentación oral antes de la aplicación de la estrategia y luego de su ejecución, a partir de tres niveles: lo hace (3 puntos), algunas veces (2 puntos), no lo hace (1 punto).

Es de mencionar que en el caso del grupo control, ellos fueron evaluados al inicio y al final de la investigación, pero no participaron de la estrategia para determinar que, si el grupo experimental obtenía cambios significativos, se debía a la estrategia y no sería producto del azar.

Se compararon los resultados del pretest de ambos grupos y se verificó que no había diferencias en sus promedios de argumentación oral, como se muestra en la tabla 14.

**Tabla 14. Comparación de medias de Argumentación oral (pretest) según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019**

<i>Grupo</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Control	15,60	5,80	1,80	0,827	0,419
Experimental	17,40	3,72			

*Fuente:* documento de resultados del SPSS.

Finalizada la estrategia, se midió la argumentación oral en ambos grupos y se calcularon las diferencias entre los puntajes del *postest* y del *pretest*, pudiendo establecer que los grupos difieren de manera estadísticamente significativa en sus promedios (tabla 15).

**Tabla 15. Comparación de medias de la diferencia pretest-postest de argumentación oral, grupo control, grupo experimental. Medellín, Colombia, 2019.**

<i>Grupo</i>	<i>Promedio diferencia pre-post</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>t</i>	<i>g.l</i>	<i>p</i>
Control	0,8	3,43	-7,2	-5,245**	18	0,0000**
Experimental	8,0	2,67				

\*\* Significativo  $\alpha < 0,01$

*Fuente:* documento de resultados del SPSS.

Los resultados de las medias muestrales revelan que en la argumentación oral el grupo experimental aumentó en promedio ocho puntos más que el grupo control, al comparar los resultados del *postest* con el *pretest*. Se concluye que la estrategia didáctica sí ejerció una influencia estadísticamente significativa.

Con relación a la triangulación realizada con los diarios de campo, se asumieron algunos de los indicadores definidos desde la rúbrica de evaluación que se utilizó para el análisis cuantitativo, tales como: contraargumentación, persuasión, participación y actitud de respeto. Con el análisis, surgieron algunas categorías emergentes, tales como trabajo en equipo, debate y reflexión.

A lo largo de las intervenciones, la pregunta fue tomando un matiz desde lo profundo, pues alrededor de diferentes preguntas por el sentido de sus respuestas, se logró hacer la vinculación con la filosofía desde la posibilidad de pensar y discutir en un sentido amplio y detallado las diversas dinámicas que transcurren en la vida, permitiendo que los estudiantes a lo largo de las intervenciones afloraran argumentos cada vez más fluidos. Un ejemplo es:

(Sesión: Violencia escolar)

*-Es muy bueno porque hay que saber que las personas tienen derechos y tenemos el derecho de no maltratarnos, el bullying hace sentir mal a los demás y eso no es bueno porque a nosotros no nos gusta sentirnos mal (estudiante).*

La argumentación oral fue cobrando valor, como aquel acto de vinculación de la palabra con el pensamiento desde un espacio incitador, que permitió que los estudiantes reconocieran la relevancia del pronunciamiento con sentido, y construyeran, de esta forma, un concepto desde la posibilidad de defender, compartir y proponer sus perspectivas de la vida. El debate afloró la reflexión en los estudiantes, las temáticas y experiencias sugeridas partían de actividades de su interés y problemáticas sociales que conciernen a todo sujeto. A lo largo de las sesiones, el grupo logró realizar diferentes procesos de construcción, reformulación y problematización. Esto puede reflejarse en los comentarios de los estudiantes y las reflexiones de los diarios de campo:

(Sesión: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?)

*Reflexión pedagógica: A medida que se iban generando preguntas para problematizar la igualdad de género, los estudiantes planteaban razones desde su cotidianidad y de lo que ven en el contexto para defender sus posturas. Esto permitió el empoderamiento de los estudiantes y, además, la reflexión frente*

a esta problemática, donde incluso uno de los estudiantes que en la experiencia anterior mencionaba el nivel menor que tenían las mujeres para muchas cosas, concluyo que había logrado entender que las mujeres también eran muy inteligentes y podían aprender lo que quisieran (maestra investigadora).

(Sesión: Somos diversidad cultural)

"[...] me gustó que conocimos de los indígenas y los gitanos y aprendimos que tenemos que respetarlos, porque, así como nosotros nos gustan unas cosas a ellos les gustan otras".

"[...] hablamos que tenemos que respetar y no hacer sentir mal a nadie, todos tenemos el derecho de ser libres (estudiante).

A partir del encuentro discursivo, se desprendieron otras categorías como lo son la participación y la persuasión. Los estudiantes se veían cada vez más motivados y abocados a participar, poco a poco surgía la iniciativa y el deseo de discutir y reflexionar. Al dotar de sentido la palabra del estudiante y posicionarlo como protagonista, la participación era una constante predominante, donde ellos expresaban su entusiasmo, agrado y motivación al sentirse parte de esa práctica compartida.

Otra categoría emergente fue el trabajo en equipo, el cual fue valorado de manera significativa por los estudiantes, pues desde allí se daba apertura al compartir del saber, a la reflexión conjunta y al valor por el otro. De ahí el lugar que le dio la presente estrategia al trabajo colaborativo en el que se obtuvieron resultados satisfactorios; esto puede ser evidente en las reflexiones del docente investigador y en los comentarios de los estudiantes, aquí un ejemplo de ambos:

(Sesión: Violencia intrafamiliar)

Reflexión pedagógica: *Actitudes como levantar la mano, escuchar, mirar a quien habla y mostrar el desacuerdo con respeto son una muestra de las disposiciones que toman los estudiantes motivados por las experiencias propuestas* (maestra investigadora).

(Sesión: lo especial de ser quien soy)

"[...] me gustó mucho porque pudimos trabajar en equipo, conversar y saber que todos somos especiales siendo diferentes" (estudiante).

"[...] aprendimos que hay que respetarse, quererse y respetar el derecho a ser respetado" (estudiante).

Ligados al trabajo en equipo, la escucha y el respeto fueron actitudes posibles desde esa vivencia con el otro. Durante cada uno de los encuentros discursivos y argumentativos de los estudiantes, fue claro el progreso, tal y como se evidenció en los diferentes grupos focales y en los testimonios y reflexiones de los estudiantes.

De esta manera, se dilucida de forma general el trayecto recorrido para hacer visibles las categorías analizadas y su nivel de impacto en el proceso argumentativo oral del grupo experimental. Se puede deducir que evidentemente la estrategia representó y obtuvo un nivel de significación para los estudiantes, desde el reconocimiento de ellos mismos como pensadores y constructores de reflexión y de conocimiento, desde la vivencia con el otro y, por supuesto, desde el pronunciamiento con sentido, en el cual, ellos poco a poco fueron descubriendo la necesidad de enriquecer, polemizar y sustentar sus puntos de vista, posicionándose como sujetos en armonía desde su razón y su oralidad.

## Conclusiones

La estrategia de la pregunta desde la filosofía permitió el fortalecimiento de la argumentación oral en los estudiantes del grado segundo. Ello se puede evidenciar tanto en los resultados cuantitativos, donde los estudiantes del grupo experimental aumentaron su argumentación oral significativamente en comparación al grupo que no fue tratado, como también, en el análisis cualitativo donde a partir de unas categorías se pudieron comprender los diferentes avances que ellos evidenciaron en su argumentación oral, a través de las experiencias, los diálogos, debates y conversaciones generadas.

En las evaluaciones que los estudiantes realizaron de las experiencias, plasmaron el lugar que cada uno asumió desde el trabajo en equipo y desde la exigencia personal a la hora de exponer y defender sus posturas. Al mismo tiempo, demostró cómo cada una de las temáticas y situaciones presentadas permitieron la reflexión y el cuestionamiento de problemáticas cotidianas que alcanzaron a considerar y visionar de manera diferente, superando las fórmulas instruccionales y jerárquicas con las cuales la educación delimita las actuaciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje. La estrategia constituye, de esta manera, una instancia democrática donde la posesión de la palabra es un acto de la libertad alcanzada en la responsabilidad del conocimiento y, asimismo, en la práctica de una perspectiva didáctica donde una pedagogía de la pregunta sea

el camino para cuestionar los postulados absolutistas y fundamentalistas que han hecho del conocimiento un registro de datos absolutos y mecánicos (Freire, 2014).

En esta línea de sentidos, cada uno de los espacios que proponía la estrategia, generó en ellos el deseo de participar activamente, además de querer asumir una postura crítica desde lo que ya está construido, sin desconocer la importancia de la construcción social de los saberes y su apertura a los nuevos aportes que hacen parte del sentido del cambio como condición para el proceso permanente e inacabado de los mismos. De ahí, entonces, la necesidad de proponer y permitir experiencias como las aquí presentadas desde los primeros años de vida escolar, para incitar al pronunciamiento con sentido (Freire, 2005). En esa ruta, es posible apuntar a posibles transformaciones, pues es desde el inicio de la formación, cuando los estudiantes deben cultivar y manifestar todas aquellas actitudes y capacidades discursivas, reflexivas y propositivas.

En esta perspectiva, una educación desde la pregunta profunda se logra convertir en una iniciativa para apuntar a una educación desde la incertidumbre, la reflexión y la participación. Desde allí, se hace posible reconocer el valor de la pregunta desde la filosofía como una dualidad armoniosa y detonante de procesos participativos y protagónicos por parte del estudiante. Además, implica nuevas dinámicas frente al ser y el hacer del maestro, donde ya este no es el poseedor de la verdad, sino que asume un rol motivador y sensibilizador de procesos reflexivos, propositivos y constructivos del conocimiento. El maestro se integra a una nueva dialéctica del proceso formativo, toda vez que la posesión de la palabra, como experiencia de verdadera libertad en la práctica educativa (Freire, 1969), sugiere la comprensión del lugar enunciativo del otro y de su dignidad como sujeto político, ético y estético.

En este orden de ideas y sin buscar concluir de manera taxativa este proceso que hace de la pregunta un desafío permanente en las prácticas y discursos de aula, se espera que esta propuesta se convierta en una invitación a plantear y ejecutar diversas estrategias y proyectos de intervención desde los primeros años escolares, pues es allí donde se aviva ese deseo de pensar, relacionar, cuestionar, descubrir y problematizar. Este tipo de apuestas puede ser el inicio de una posible estrategia frente a los diferentes problemas o paradigmas que se han preguntado la educación, como lo es la formación que reciben los estudiantes en su vida escolar y su participación en los procesos de construcción del conocimiento. De ahí el reto que debe asumir cada uno de los docentes y de quienes piensan las políticas educativas, pues no

se puede continuar en deuda con la educación y con esos sujetos que se inscriben y creen en dicho proceso.

Es imperante, entonces, reconsiderar el lugar del estudiante en el proceso educativo, el rol del maestro y, por supuesto, los fines de la educación, entendiendo siempre que cada momento histórico supone nuevos retos que hacen de la pregunta la gran aliada con el compromiso de una sociedad libre, digna y capaz de encarar crítica y propositivamente las transformaciones que se requieren, en aras de no sacrificar la justicia. Este es el verdadero criterio teleológico de la educación y, por ende, la auténtica dirección de una pedagogía donde la pregunta es la brújula para no extraviar los propósitos de este camino.

## Referencias

- Amézquita, P. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Rollos nacionales*, 4 (34), p.p. 77-86. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2285/2150>
- Arlequin433. (2019, marzo 20). *Yo estoy muy orgulloso. Canción sobre la diversidad*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rGwVveuYpvc>
- Canal Libre de Violencia (2019, marzo 18). *Estereotipos y Roles de Género*. [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=d36phzZib90>.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995) Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), 5 - 8. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626005.pdf>
- Cartilla Leer es mi cuento: Historias del Bama*. Edición Tikuna. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7\\_historias\\_del\\_bama.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7_historias_del_bama.pdf)
- Cohen, A. (2019, marzo 20). Lo que nos une subt español. [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Qv6wY7wZFTM>
- Edición Emberá*. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/14\\_el\\_jaibana\\_y\\_el\\_mohan.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/14_el_jaibana_y_el_mohan.pdf)
- Ciudad Ushuaia. (2019, marzo 18). *Publicidades y Estereotipos (Violencia de Género)* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-XkGGDVNes>
- DeToxoMoroxo. (2019, marzo 12). *7 animales a punto de extinguirse y que tú no sabías de su existencia*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9maN-rIgiWuY>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. MEN.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª Edición. Siglo XXI. Editores, S. A. de C. V. México. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie692145>
- Happy Learning Español. (2019, marzo 2). *Alimentación sana. La pirámide alimentaria| Vídeos Educativos para niños*. [Vídeo]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=4MEfZRGHefw>
- Vázquez, J. (2019, marzo 12). *Como ayudar a los animales en peligro de extinción*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wMVVzutxle8>
- LizRa P. (s. f.) *Culturas del mundo*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VLk4cqlmri8>
- López, N. (s.f.). *La cenicienta que no quería comer perdices*. <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf>
- Magnif Master (2019, marzo 8). *¿Nuestro futuro? (Contaminación reflexión)*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=EZ-Kyd0XBIY>
- Melina Vargas. (2019, marzo 8). *Campaña de concientización ambiental*. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gEPDaJ80lNk>
- Paul03121. (2019, marzo 8). *Debemos actuar ya (Conciencia ambiental)* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=baFfoxV\\_KaI](https://www.youtube.com/watch?v=baFfoxV_KaI)
- SteVENDETTA. (2019, marzo 12). *10 animales en peligro de extinción*. [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=89eQk3dHlcU>.
- Vegetto 21. *La sociedad actual, corto reflexivo*. [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=aVYi1WV\\_O\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=aVYi1WV_O_Y)
- Zitro Serdna. (2019, marzo 14). *Corto Animado Bullying (Blender)*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IORZvBUYgnQ>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9 (28), 115-119. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>



## CAPÍTULO X

# Fortaleciendo la competencia argumentativa en ciencias naturales a partir de las representaciones múltiples<sup>1</sup>

*Gustavo Adolfo Bonilla Pérez*<sup>2</sup>

*Jairo Luis Romero Acosta*<sup>3</sup>

*Omar David Álvarez Tamayo*<sup>4</sup>

### Resumen

En el presente capítulo denominado metodología, se establecerá la relación entre los elementos didácticos, conceptuales y epistemológicos a tener en cuenta dentro del proceso de intervención y, de acuerdo con el uso de representaciones múltiples, para fortalecer la competencia argumentativa. En él, se podrán identificar inicialmente las características de la secuencia didáctica con enfoque investigativo, la cual dará claridad sobre los elementos básicos para su elaboración como lo son: objetivos, contenidos de aprendizaje, secuencia de actividades, evaluación y descripción de cada uno de los momentos de intervención. La fundamentación metodológica se sustenta sobre el enfoque cualitativo-comprensivo y la estrategia de investigación, bajo el método estudio de caso; perspectivas que orientan adecuadamente el ejercicio investigativo en el campo de la educación. De acuerdo con lo anterior, se realiza un proceso de intervención pedagógica con el uso de representaciones múltiples y relacionadas con la ley general de gases ideales, de acuerdo con el ciclo didáctico. Por otro lado, en las técnicas utilizadas para el proceso de intervención se encuentran: la observación participante, el grupo de discusión y la encuesta. De manera

---

<sup>1</sup> Producto del trabajo de grado en la Maestría en Educación Universidad de Medellín, línea de énfasis Didáctica de las Ciencias Naturales. Entidad financiadora: Ministerio de Educación Nacional, Becas para la Excelencia Docente.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Docente. Institución Educativa El Corazón. Correo electrónico: gustavo.bonilla@medellin.edu.co

<sup>3</sup> Magíster en Educación. Docente. Institución Ciudadela Nuevo Occidente. Correo electrónico: jairo.romero@medellin.edu.co

<sup>4</sup> Doctorando en Didáctica. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Grupo de Investigación Cognición y Educación. Manizales, Caldas. Colombia. Correo electrónico: omardavid.alvarez.tamayo@gmail.com

específica, se retoman como instrumentos para la construcción de los datos; la entrevista semiestructurada y la guía de preguntas.

**Palabras claves:** representaciones múltiples, argumentación, secuencia didáctica, gases ideales

## Introducción

En la secuencia didáctica, se estableció la relación entre todos los elementos didácticos, conceptuales y epistemológicos a tener en cuenta dentro del proceso de intervención. En ella, se identificaron inicialmente las características de la secuencia didáctica con enfoque investigativo, el cual permitió tener claridad sobre los elementos básicos para su elaboración tales como objetivos, contenidos de aprendizaje, secuencia de actividades y evaluación, así como la descripción de cada uno de los momentos de intervención. Posteriormente, se sustentó el tipo de estudio, el paradigma, las técnicas e instrumentos que permiten la recolección de información.

### 10.1. La secuencia didáctica con enfoque investigativo

Hoy en día, es posible identificar que los procesos de enseñanza–aprendizaje, impartidos en las distintas instituciones de Educación Básica, Media y Superior a nivel nacional e internacional tienden a centrar su atención en metodologías y enfoques donde los conceptos aprendidos puedan ser puestos en práctica dentro de un contexto determinado, posibilitando así un aprendizaje a profundidad. En esta línea, esta secuencia didáctica propende por el desarrollo de habilidades de orden superior que también son necesarias en el desarrollo de la vida cotidiana de los estudiantes, entre ellas la argumentación; sin duda alguna el alto componente de situaciones problema propuestos en la secuencia apunta a dicho fin.

De manera específica, a menudo, las metodologías aplicadas en el proceso de enseñanza–aprendizaje de las Ciencias Naturales, especialmente en el componente químico –la Ley General de los Gases Ideales, como es nuestro caso– se centra en dar solución a ejercicios de corte matemático, netamente cuantitativos, sin llegar a contextualizar dichos resultados con fenómenos de la vida cotidiana e impidiendo a veces al estudiante comprender su realidad. Asimismo, siendo un tema importante con múltiples aplicaciones en la vida cotidiana, pierde sentido para quienes intentan aprender, ya que las estrategias pedagógicas empleadas muchas veces no permiten facilitar su comprensión a través del trabajo colaborativo, reduciendo en gran medida,

el trabajo activo, de socialización y de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Cabe en este momento presentar algunos trabajos que aplican una secuencia didáctica –diagnóstico, intervención, cierre– en la cual promueven la argumentación desde resolución de situaciones problema (Pájaro y Trejos, 2017; Pájaro, Trejos, Ruiz y Álvarez, 2017; Pájaro, Trejos, Álvarez y Ruiz, 2017; Vargas y Álvarez, 2019; Arrieta, Lozano y Álvarez).

Estas dificultades son evidentes cuando al solucionar ejercicios y problemas, los estudiantes presentan deficiencias, errores conceptuales, además de que la aplicación de herramientas matemáticas es confusa. Por ello, la enseñanza de las ciencias requiere de modelos constructivistas, que buscan el aprendizaje significativo partiendo de las ideas de los estudiantes. Como lo expresa Ausubel, se debe tener claridad sobre lo que el estudiante ya sabe, con el fin de estructurar el proceso de enseñanza desde ahí.

De acuerdo con lo anterior, es importante que el desarrollo de secuencias didácticas como esta y aquellas relacionadas con conceptos propios de las ciencias, centren su atención en asuntos como: partir de lo que el estudiante ya sabe (Álvarez, 2013), evidenciar en el desarrollo metodologías activas, actividades que generen motivación y que conlleven a una comprensión a profundidad de los conceptos científicos (Tamayo, 2009; Álvarez, 2013).

Ahora, veamos la metodología pedagógica que orientó el desarrollo de esta investigación. Se utilizó como enfoque metodológico, la construcción de una secuencia didáctica a partir de múltiples representaciones, cuya intención fue estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje con relación a la ley general de los gases ideales para estudiantes de Secundaria, buscando fortalecer la competencia argumentativa. En palabras de Corrales (2009):

Una unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos, que da respuesta a todas las cuestiones curriculares: al qué enseñar (objetivos y contenidos), cómo enseñar (actividades, herramientas de enseñanza, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos), a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado. (p. 3)

Es de aclarar que la secuencia didáctica por sí sola no desarrolla competencias de corte investigativo y argumentativo en los estudiantes. Las actividades deben ser encaminadas a que los estudiantes tomen parte activa

de su proceso formativo, logren mejorar su competencia argumentativa y, de igual manera, adquieran un conocimiento a profundidad. Sobre esta competencia, de manera particular la argumentación, Ruiz, Tamayo y Márquez (2015) establecen:

La argumentación en Ciencias es un proceso dialógico y una herramienta fundamental para la co-construcción de comprensiones más significativas de los conceptos abordados en el aula. Por ello, es una de las competencias que debe asumirse de manera explícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias. (p. 629)

Los autores de la presente investigación, tomando como referencia la secuencia didáctica con enfoque investigativo, construyeron el siguiente esquema donde se relaciona dicha metodología con la evaluación, cuyo fin es determinar los avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando protagonismo al enfoque constructivista, con presupuestos epistemológicos, filosóficos e históricos de las ciencias. Además, aparecen las habilidades cognitivas de acuerdo con la taxonomía de Bloom que deberían desarrollarse en un determinado momento de la secuencia didáctica.

De acuerdo con lo anterior, se propuso una secuencia didáctica donde se esquematizan y relacionan sus diferentes momentos con la evaluación gradual, y el mejoramiento de habilidades de pensamiento, a partir de las cuales se pretendió alcanzar el fortalecimiento de la competencia argumentativa, para propender por un pensamiento crítico, la metacognición y el aprendizaje a profundidad y todo enmarcado en el uso de representaciones múltiples.

Sin embargo, hay algo de gran importancia que debe estar siempre presente en las actividades relacionadas con el aprendizaje: se trata de la evaluación como proceso (Álvarez, Álvarez y Chica, 2017). Para ello, se integró a la secuencia didáctica una evaluación inicial con el fin de identificar saberes previos o, en nuestro caso, el nivel argumentativo de los estudiantes, por lo tanto, una evaluación gradual por medio de la cual se logre describir avances en torno a la argumentación como competencia. Para culminar, una evaluación final, permitiendo el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior se desarrolló con el uso sistemático de representaciones múltiples a lo largo de la intervención pedagógica en la temática gases ideales. Seguidamente, se explican brevemente los momentos de la secuencia didáctica:

#### *Primer momento. Diagnóstico y activación de saberes previos*

A partir de un pre test, se pretende identificar las ideas y nociones que pueden llegar a tener los estudiantes sobre la temática gases ideales, a partir

de situaciones contextualizadas, análisis lógico-matemático y de gráficos, de igual manera, representación de variables.

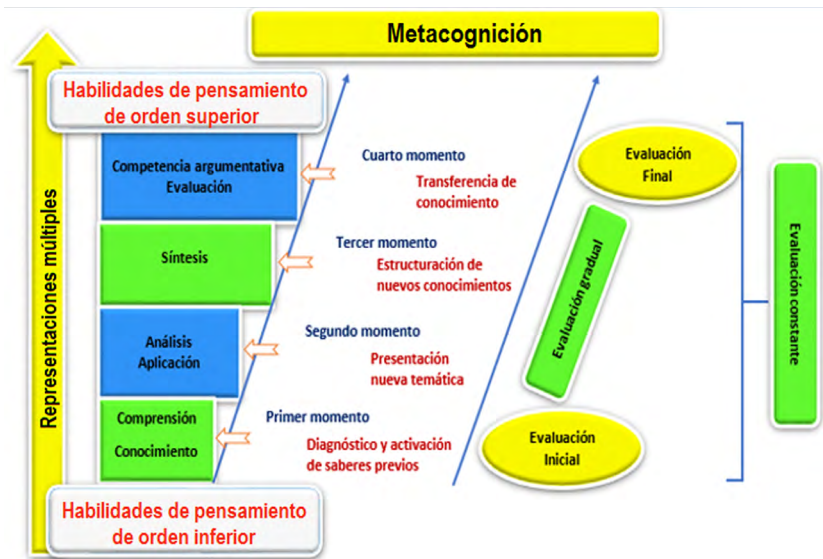
*Segundo momento. Presentación de la nueva temática. Proceso dialógico*

Se muestran situaciones problemáticas, con la firme intención de que los estudiantes, ayudados con las TIC, la experimentación y explicaciones magistrales, logren construir un conocimiento más cercano a las Ciencias Naturales.

*Tercer momento. Síntesis o estructuración de nuevos conocimientos*

Para evidenciar el progreso en el conocimiento de temas relacionados con las Ciencias Naturales -en particular de la ley general de gases ideales-, se propuso una prueba escrita con experiencias contextualizadas y situaciones que se presentan en el interior de la institución o en el contexto inmediato donde viven los estudiantes.

Figura 1. Momentos de la secuencia didáctica



Fuente: elaboración propia.

*Cuarto momento. Transferencia del conocimiento. Actividades de aplicación*

Para este instante, se desarrolla un *postest*, que permite el análisis del progreso en la competencia argumentativa de los estudiantes, de acuerdo con la temática de gases ideales, además, el uso de representaciones múltiples en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 10.1. Origen y construcción de la estrategia

Los procesos argumentativos toman cada vez más fuerza e importancia dentro de la enseñanza-aprendizaje de cualquier ciencia y/o disciplina; de ahí que en el campo educativo y de manera específica para los docentes este sea un asunto relevante a nivel formativo. En este orden de ideas, diseñar una secuencia didáctica que pretenda por el fortalecimiento de la argumentación y en esa medida del pensamiento crítico, la metacognición y el aprendizaje a profundidad fue necesario en esta investigación. Es válido mencionar en este momento que el proceso argumentativo “contribuye a un pensamiento crítico y a aprender sobre la ciencia, y presenta algunas características como su carácter interdisciplinario, su relación con la vida diaria o los campos de valores sociales o éticos que hay que tener en cuenta” (Jiménez y Puig, 2010, p. 12).

Se menciona en líneas anteriores, entonces, el objetivo que motiva el origen o puesta en marcha de esta propuesta académica: una secuencia didáctica acorde con el nivel educativo, con la cual se ha realizado la intervención docente y que nace ante la necesidad de fortalecer los procesos académicos institucionales que son transversales a todas las áreas como lo es la competencia argumentativa (Arrieta et al., 2019; Vargas y Álvarez, 2019). Las actividades o momentos propuestos dentro de ella son el resultado de una búsqueda a profundidad de nuevas metodologías relacionadas con la didáctica educativa que posibiliten un acercamiento más directo del estudiante con la realidad, actividades que motiven al estudiante a mantener una participación activa y constante durante todo el proceso.

Para el desarrollo de dicha propuesta, y partiendo desde su origen, se hizo necesario profundizar en aspectos como la importancia de elaborar secuencias didácticas de intervención docente en las aulas, elaboración y / o diseño de actividades que motiven e incentiven el desarrollo de la competencia argumentativa, referentes bibliográficos que presentaran experiencias llevadas a cabo con estudiantes y en donde se evidenciara un trabajo riguroso y sistemático de una intervención docente mediada por una secuencia didáctica y, por supuesto, el proceso de indagación conceptual relacionada con la ley general de los gases ideales, concepto sobre el cual se fundamentó, diseñó y ejecutó la secuencia didáctica.

Al respecto, no se puede dejar de lado que tal vez sea por falta de interés de algunos estudiantes la poca capacidad de relacionar variables y, por supuesto, de aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida diaria, lo que derivó en resultados que dejan ver las dificultades en los procesos argumentativos.

Kind (como es citado en Yepes, 2015) plantea una posibilidad para explicar dichos resultados: "esto posiblemente se encuentra ligado a la ausencia de modelos mentales que permitan relacionar dichas variables con un comportamiento microscópico claro y definido que dé cuenta del comportamiento macroscópico de los gases" (p. 31).

Todo lo anterior, sumado a la indagación real y consciente del contexto en que se desenvuelven los estudiantes hacen del origen de esta propuesta un reto académico a gran escala; no se puede olvidar que son sujetos cargados emocionalmente y de unos presaberes que no puede ni deben ser alejados de dicha propuesta investigativa.

Con relación al diseño y de manera muy particular, se contempló una secuencia didáctica organizada por momentos, los cuales cuentan cada uno con tiempos, recursos, actividades y, por supuesto, objetivos claros, de tal manera que el espacio académico con los estudiantes propuestos para la intervención docente posibilite el mayor aprovechamiento posible. Es importante anotar que el diseño se ha elaborado de manera flexible, es decir, entendiendo que en ocasiones las dinámicas institucionales pueden llevar a realizar modificaciones en la planeación e incluso en el desarrollo de las actividades cuando estas dependen de la oportunidad de contar con algunos recursos específicos ofrecidos por los establecimientos educativos.

La estructura de la secuencia didáctica tuvo en cuenta también las técnicas, instrumentos y procesos de evaluación que no pueden quedar de lado en su ejecución. La evaluación, de manera particular, debe entenderse como el momento de la presentación de los aprendizajes y / o habilidades desarrolladas por los estudiantes durante y al finalizar un proceso académico; en este orden de ideas, es de vital importancia hacerlo, y hacerlo bajo el diseño de actividades que realmente permitan visualizar esos alcances realizados por cada sujeto dentro de sus posibilidades.

Por último, y como unos de los pilares fundamentales de la investigación, está el uso de representaciones múltiples. ¿Es importante para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias comprender el papel de las representaciones? Indudablemente, sí es importante porque a través de su comprensión se promueven cambios conceptuales, metodológicos, didácticos y aprendizajes a profundidad que trascenderán el aula de clase (Álvarez, et al., 2017). Promover el uso de las representaciones múltiples en el aula y fuera de ella va a dar la posibilidad de fortalecer la competencia argumentativa porque promueve el aprendizaje profundo y co-construye el conocimiento desde los

procesos dialógicos a partir del análisis y la reflexión. Asimismo, son fundamentales en el estudiante para la construcción de conceptos científicos, posibilitando aprendizajes más pertinentes con las ciencias en la medida en que utilice varias representaciones para explicar un mismo fenómeno. Son las representaciones múltiples lo que moviliza acciones cognitivas, puesto que a partir de ellas se enseña y se demuestra el aprendizaje en un tema particular. Álvarez (2011), establece que:

Emplear una gran variedad de signos en un proceso de enseñanza llevará a que los estudiantes potencien los diferentes procesos cognitivos en los cuales se puede incluir la formación de conceptos y el aprendizaje... la enseñanza de las ciencias sugiere que para este tipo de procesos se requiere trabajar con múltiples representaciones, las cuales permitirán el desarrollo de aprendizajes a profundidad (p. 37).

## 10.2. Objetivo general de la estrategia

Los procesos de enseñanza–aprendizaje deben centrar su interés en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes con miras a su aplicabilidad en la vida cotidiana; atendiendo a ello se ha propuesto el objetivo a través de esta metodología de *estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje sobre el uso de representaciones múltiples, en relación con la ley general de los gases ideales para estudiantes de Educación Básica Secundaria, con el fin de fortalecer la competencia argumentativa.*

## 10.3. Población beneficiaria de la estrategia

La población beneficiada fueron 12 estudiantes de grado 9.º de la Básica Secundaria de dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, una ubicada en la comuna 13, Institución Educativa El Corazón y la otra, ubicada en la comuna 60, Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente.

## 10.4. Descripción de la estrategia

*Descripción de la estrategia*

*Etapas de la secuencia didáctica*

*Etapas 1: identificación de saberes previos.*

- Área: Ciencias Naturales (componente químico)
- Grado: 9.º

- Tema: Ley general de gases ideales
- Número de sesiones: 1
- Segundo semestre 2017
- Tiempo: 2 horas de intervención extracurricular (hora clase de 55 minutos)
- Objetivo: identificar a partir del análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de un test inicial, el nivel argumentativo de los estudiantes con relación a la ley general de gases ideales.
- Actividades: aplicación de un test inicial.
- Recursos - espacio y tiempo. copias del test. Aula de clase. 2 horas de aplicación
- Técnicas: Observación participante, cuestionario
- Instrumentos: Diario de campo, Guía de preguntas
- Evaluación: se tendrán en cuenta los argumentos presentados en cada una de las ideas y la escala argumentativa de Osborne (2004) para el análisis.

*Etapa 2: introducción de nuevos conocimientos.*

- Área: Ciencias Naturales (componente químico).
- Grado: 9.º
- Tema: Ley general de gases ideales.
- Número de sesiones: 4
- Segundo semestre 2017
- Tiempo: 8 horas de intervención extracurricular (hora clase de 55 minutos)
- Objetivo: Construir un conocimiento más cercano a las Ciencias Naturales, alcanzando un nivel de comprensión y aprendizaje a profundidad sobre los gases.
- Actividades: Clase magistral para presentar teoría cinético-molecular, presentación de ejemplos, conversatorio, vídeos, experiencias prácticas y uso de representaciones múltiples.
- Recursos - espacio y tiempo, copias para talleres, aula de clase, 8 horas de aplicación.

- Técnicas: Grupo de discusión, observación participante, cuestionario.
- Instrumentos: Diario de campo, guía de preguntas
- Evaluación: se establece desde lo cualitativo, puntualizando sobre el trabajo en equipo por parte del estudiante, la participación en las actividades y la pertinencia de las estrategias utilizadas por el docente para abordar la temática.

*Etapa 3: estructuración y síntesis de nuevos conocimientos.*

- Área: Ciencias Naturales (componente químico).
- Grado: 9.º
- Tema: Ley general de gases ideales
- Número de sesiones: 2
- Tiempo: 4 horas de intervención extracurricular (hora clase de 55 minutos)
- Segundo semestre 2017
- Objetivo: generar espacios y situaciones de análisis que permitan el desarrollo y fortalecimiento de la competencia argumentativa en los estudiantes.
- Actividades: presentación de un vídeo, conversatorio sobre el vídeo observado, análisis de situaciones en contexto, práctica de laboratorio, elaboración de mapas, esquemas u organizadores gráficos que permitan estructurar la información obtenida y aprendida.
- Recursos - espacio y tiempo: copias del test, aula de clase, laboratorio, sala de sistemas y 8 horas de aplicación
- Técnicas: Grupo de discusión, observación participante, cuestionario.
- Instrumentos: Diario de campo, guía de preguntas.
- Evaluación: esta parte del ciclo se comprende como un constructo entre estudiante y docente; sin embargo, a través del desarrollo de actividades el estudiante va dando cuenta del nivel de aprendizaje a profundidad alcanzado hasta el momento y de los elementos del esquema argumental que utiliza para sustentar sus ideas y tratar de convencer a los demás. De igual forma, se evalúa la pertinencia de las actividades propuestas por el docente con miras al alcance de los objetivos propuestos.

#### *Etapa 4. Actividades de aplicación.*

- Área: Ciencias Naturales (componente químico).
- Grado: 9.º
- Tema: Ley general de gases ideales
- Número de sesiones: 1
- Tiempo: 2 horas de intervención extracurricular (hora clase de 55 minutos)
- Segundo semestre 2017
- Objetivo: identificar el nivel de argumentación y aprendizaje a profundidad alcanzado por los estudiantes con relación a la ley general de gases ideales.
- Actividades: presentación de un *postest* con situaciones problemáticas de la vida cotidiana donde el estudiante las explique a partir de sus ideas previas.
- Recursos - espacio y tiempo: copias del *test*, aula de clases y 2 horas de aplicación
- Técnicas: Grupo de discusión, observación participante, cuestionario.
- Instrumentos: Diario de campo, guía de preguntas.
- Evaluación: en esta etapa de la aplicación de la secuencia didáctica se busca determinar el nivel argumentativo alcanzado por los estudiantes evaluado a partir de la escala propuesta por Osborne, así como el aprendizaje a profundidad obtenido teniendo en cuenta las actividades desarrolladas en cada uno de los momentos de ejecución de la secuencia didáctica.

### **10.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia**

En primera instancia, se pueden identificar dos instituciones educativas que en términos generales iniciaron un proceso de intervención con un nivel argumentativo muy bajo en varias de las categorías emergentes, entre ellas se puede mencionar de manera muy específica a la categoría emergente *análisis lógico matemático*. Los estudiantes presentaron dificultades a la hora de darles solución de manera matemática a situaciones y / o problemas de contexto; dichos problemas requerían de unos saberes previos y del dominio conceptual de algunas variables vinculadas de forma directa a la ley general de los gases ideales. Durante el proceso de presentación de

la nueva temática y de estructuración y síntesis, dichas dificultades se fueron disipando conforme se mejoraba en la comprensión de distintas representaciones; de igual forma, se presentaron algunos avances con relación a la capacidad de argumentar sus ideas haciendo uso de los elementos del modelo argumental de Toulmin.

En este momento solo el estudiante E7-CN de los doce participantes continuaba presentando dificultades para realizar análisis lógico matemático a los problemas planteados; sus respuestas estuvieron carentes de conceptos propios de las ciencias, las variables de los gases no las relacionaba entre sí y le faltaban sustentos teóricos. Al culminar este proceso, puntualmente en el momento de transferencia de conocimientos, los estudiantes de ambas instituciones habían avanzado de un nivel a otro, lo cual significaba fortalecimiento de la capacidad argumentativa y mayor uso de las representaciones múltiples, excepto el mencionado en líneas anteriores.

Atendiendo a estas consideraciones, es importante destacar que cerca del 91,7 % de los estudiantes evidenció a través de sus distintas elaboraciones –representaciones múltiples– un significativo fortalecimiento de la competencia argumentativa gracias al uso y análisis adecuado en el proceso lógico matemático. De este porcentaje, el 16,6 % logró avanzar a un nivel 2 de argumentación. Este progreso se encuentra principalmente vinculado al desarrollo de los ejercicios más desde la parte lógica que desde la matemática, toda vez que ellos seguían presentado dificultades en dichos procesos.

De otro lado, se encuentra la categoría emergente *análisis de situaciones en contexto*, la cual se caracterizó por ser la categoría en la que un gran número de estudiantes alcanzó el nivel dos en argumentación (aspecto positivo si se desea correlacionar con los objetivos específicos de esta investigación), siendo el 66,6 % del total. En este sentido, los estudiantes utilizaron conocimientos adquiridos a lo largo de la intervención pedagógica, a partir de lo cual se logró evidenciar un avance en la competencia argumentativa y con ella, un progreso conceptual con relación a la ley general de gases ideales y el empleo de distintos elementos del MAT –Modelo Argumental de Toulmin– y de R. M –Representaciones Múltiples–.

En la I. E. Ciudadela Nuevo Occidente e I. E. El Corazón más de la mitad de los participantes culminaron ubicados en un nivel argumentativo superior al nivel inicial. No obstante, en la última institución se destacó el estudiante E3-EC, quien a diferencia de los otros estudiantes logró a través del uso adecuado de datos, conclusiones, garantías y cualificadores ubicarse en un

nivel tres de argumentación. El aspecto anterior describe, entre otras cosas, que cuando se usan múltiples representaciones y son utilizadas a favor de los procesos argumentativos, se logra mayor comprensión de los fenómenos y situaciones que a diario acontecen.

En este momento es necesario revisar el caso de aquellos estudiantes que se mantuvieron en el nivel argumentativo uno, entre ellos E2-EC, E5-EC y E12-CN quienes equivalen al 25,0 % del total de los estudiantes; aunque presentaron mejora en las expresiones de sus ideas y en el uso de algunas variables aplicadas al contexto no emplearon elementos del MAT diferentes a los datos y a las conclusiones.

Ahora bien, al analizar a nivel general la categoría emergente *representación de variables*. Para la I. E. El Corazón se pudo establecer un gran avance, ya que el 83,3 % de los estudiantes y el 41,6 % de los estudiantes de la I. E. Ciudadela Nuevo Occidente lograron terminar dicho proceso en un nivel argumentativo dos, un porcentaje importante considerando las condiciones del contexto que permean a este tipo de centros educativos y que pueden influir en los resultados académicos.

Asimismo, ambas instituciones evidenciaron progreso en el uso de lenguaje científico en cuanto a la temática ley general de gases ideales. Es válido mencionar que este aspecto posibilitó mejorar en los procesos argumentativos. Si bien es cierto que en la Institución Educativa El Corazón se presentó mayor cantidad de estudiantes en el nivel dos, no es menos importante decir que en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente todos los estudiantes ascendieron en el nivel argumentativo, algunos quedaron en el nivel uno, pero en comparación con los inicios de la intervención se evidenció el progreso en procesos argumentativos y uso de representaciones múltiples. De acuerdo con lo anterior, vale la pena decir que la mitad de los estudiantes de este plantel educativo culminaron en el nivel 2, mientras que la otra mitad en el nivel uno.

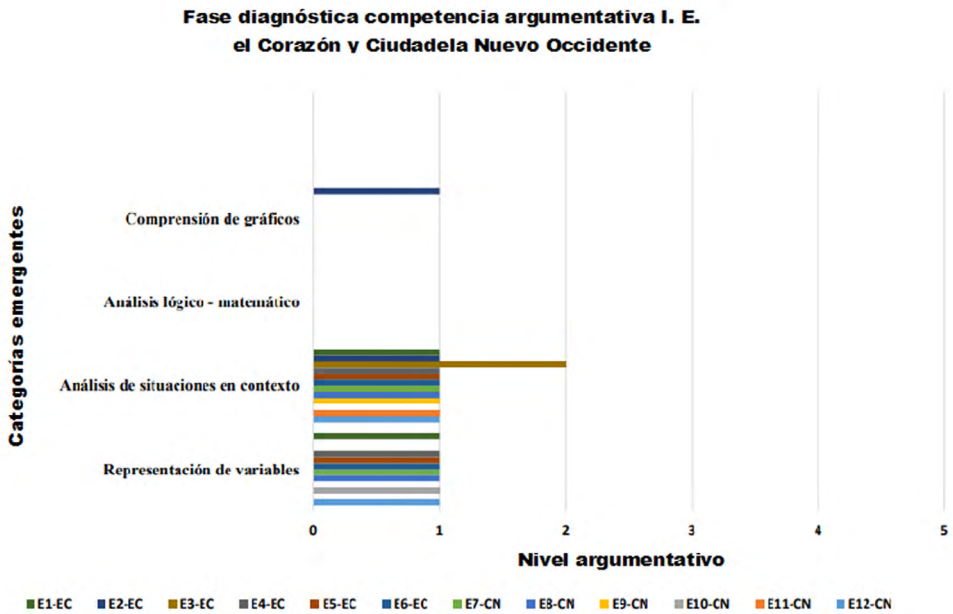
Finalmente, se encontró la categoría emergente denominada *comprensión de gráficos*. En este caso es necesario mencionar que fue la segunda categoría en la que menos estudiantes ascendieron al nivel argumentativo dos, posiblemente porque se requiere de habilidades de pensamiento de orden inferior y superior, además de un dominio conceptual importante en el tema. En esta categoría emergente, el 58,3 % del total de los estudiantes avanzó o se mantuvo en el nivel argumentativo uno; sus explicaciones solo contaban con uno o dos de los elementos del MAT, entre ellos los datos o las conclusiones,

y en pocos casos una relación coherente entre ellos. Es importante mencionar que los estudiantes E6-EC y E9-CN, a diferencia de los otros participantes, mostraron mayor constancia a lo largo de todas las pruebas, entre ellas la que analizamos en este momento.

Aunque se hace referencia a solo un 16,6 % del total de estudiantes, es de resaltar que a través del uso de representaciones múltiples, se puede lograr mejorar el proceso argumentativo, el dominio conceptual en el tema de estudio y alcanzar aprendizajes a profundidad. Veamos una gráfica en la que se visualiza la competencia argumentativa de los estudiantes en ambas instituciones al momento de iniciar la aplicación de la secuencia didáctica y al finalizar dicha aplicación.

*Nivel argumentativo inicial, estudiantes del grado 9*

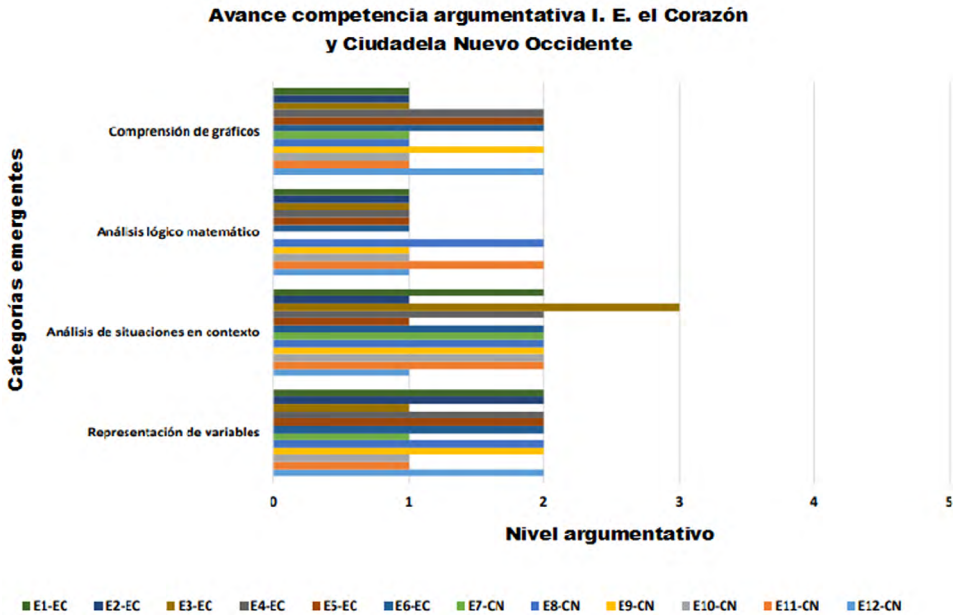
Figura 2. Nivel de la competencia argumentativa en la I. E. El Corazón e I. E. Ciudadela Nuevo Occidente al iniciar la intervención pedagógica



Fuente: elaboración propia.

### Nivel argumentativo final de estudiantes del grado 9

Figura 3. Avance en el fortalecimiento de la competencia argumentativa en la I. E. El Corazón e I. E. Ciudadela Nuevo Occidente al finalizar la intervención pedagógica.



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

El análisis de los distintos casos estudiados posibilitó establecer la incidencia que tiene el uso de las representaciones múltiples en el fortalecimiento de la competencia argumentativa de los estudiantes de Básica Secundaria. El uso permanente, adecuado y pertinente de las representaciones múltiples permitió un mejor desempeño durante el desarrollo de la aplicación de los diferentes momentos de la intervención, por tanto, una mayor comprensión de los conceptos y / o variables, relacionados con la ley general de gases ideales.

Cuando se parte de la identificación de los saberes previos de los estudiantes, el proceso de enseñanza–aprendizaje se fortalece conforme se avanza en los momentos de intervención. Establecer los saberes previos como punto de partida, posibilita entre otras cosas, darle valor a las ideas con las que los estudiantes han ido comprendiendo y explicando los fenómenos propios de las Ciencias Naturales a lo largo de su vida personal, sin dejar de lado la

académica. Igualmente, invita al docente a pensar en las actividades y estrategias adecuadas para movilizar las ideas de esos estudiantes para que se acerquen más a los principios científicos, además de establecer la posibilidad de alcanzar un conocimiento a profundidad.

El empleo planeado, consciente y serio de representaciones múltiples en un proceso académico genera implícitamente en el estudiante la motivación, acción fundamental para que, a través del desarrollo de diferentes actividades, ejercicios y estrategias, logre mejorar la comprensión de algunos conceptos científicos, en este caso aquellos relacionados con el comportamiento de los gases ideales, además de fortalecer sus procesos argumentativos empleando en ellos elementos que posibilitarán convencer a quienes los escuchan.

Cuando un docente recurre al uso de representaciones múltiples para explicar, facilitar el aprendizaje, y enseñar los saberes y conceptos propios de su área, implícitamente está incentivando en sus estudiantes el uso de diferentes representaciones que le permitirán en ese mismo orden de ideas asociar, comprender y aprender dichos conceptos. De acuerdo con lo anterior, el uso de representaciones múltiples en el aula fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje, por ende, la competencia argumentativa en los estudiantes a partir de espacios para el debate, hacia la construcción de nuevo conocimiento desde un proceso dialógico.

Inicialmente las representaciones que los estudiantes emplearon para explicar y / o justificar sus ideas se fundamentaron principalmente en nociones, creencias, dibujos y descripciones. Conforme se avanza en los momentos de intervención se fortalece la competencia argumentativa, puesto que los estudiantes recurren a otras formas para expresar sus ideas, entre ellas las notaciones simbólicas, mapas conceptuales, el uso de conceptos y lenguaje científico.

## Referencias

- Álvarez, O. (2013). Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, educación ambiental y pensamiento lógico matemático. *Revista Itinerario Educativo*, 62, 115-135.
- Álvarez, O. D. (2011). *Incidencia de las representaciones múltiples en la formación del concepto transporte celular en estudiantes universitarios* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales.

- Álvarez, O. D., Álvarez, C., y Chica, M. F. (2017). Las representaciones múltiples como fundamento para la innovación en la evaluación del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles. *Metamorfosis*, (6), 110-129.
- Arrieta, A. A., Lozano, G. A. y Álvarez, O. D. (2019). Desarrollo de la competencia argumentativa y su incidencia en el aprendizaje del concepto prácticas ambientales. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. ISSN 2027-1034 Edición Extraordinaria, 1381-1391.
- Corrales, A. R. (2009). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Revista Digital de Educación Física*, 2, 1-13.
- Jiménez-Aleixandré, M. P. y Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, (11), 11-18.
- Pájaro, P. y Trejos, S. (2017). Desarrollo de la competencia argumentativa y su relación con los modelos explicativos del concepto de tejido muscular en el aula de séptimo grado (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pájaro, P., Trejos, S. P., Álvarez, O.D., y Ruiz, F.J. (2017). Argumentación y modelos explicativos de los estudiantes de séptimo grado en torno al concepto tejido muscular. *Bio-grafía*. Edición Extraordinaria, 891-899.
- Pájaro Castillo, P. P., Trejos Betancur, S. P., Ruiz Ortega, F. J. y Álvarez Tamayo, O. D. (2017). Procesos argumentativos y su relación con el aprendizaje del concepto tejido muscular. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extraordinario, 804-810.
- Ruiz, F. J., Tamayo, O. E., y Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educ. Pesqui.*, 41(3), 629-646.
- Tamayo, O. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia*. Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Vargas, B.E., y Álvarez, O.D. (2019). La competencia argumentativa en la construcción del aprendizaje en profundidad en estudiantes de básica primaria. *Bio-grafía*, 187-196.
- Yepes, O. J. (2015). Aprendizaje del comportamiento físico químico de gases, desde el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas de descripción y explicación. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 24-32.



## CAPÍTULO XI

# Cualificación de la gestión de aula en los docentes de la Institución Educativa Las Nieves, Medellín<sup>1</sup>

*Beatriz Elena Benítez Herrera<sup>2</sup>*

*Janneth Astrid Ocampo Carvajal<sup>3</sup>*

*Zefirelli Cuesta Martínez<sup>4</sup>*

*Solbey Morillo Puente<sup>5</sup>*

### Resumen

La investigación buscó responder a la pregunta problema: ¿Qué cambios se producen en la gestión de aula de los docentes con el marco profesoral de Charles Danielson? a través de una investigación cuantitativa, longitudinal, diseño cuasiexperimental sin grupo control, en la que se aplicó un cuestionario a los docentes de una institución educativa (n = 29) para medir dicha gestión antes y después de la implementación de la estrategia marco profesoral. El cuestionario es válido según juicio de expertos (CVC=0,84) y confiable (Alfa = 0,986). Se compararon los promedios de las diferencias entre los puntajes del pretest y el *postest* de las cuatro dimensiones del Marco Profesoral (Planeación y preparación de clase, Ambientes de aprendizaje, Práctica pedagógica y Responsabilidades profesionales). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los promedios antes y después de la capacitación, lo que revela que luego de su aplicación los docentes aumentaron sus puntuaciones. Las cuatro dimensiones del Marco Profesoral se correlacionaron de manera directamente proporcional. En resumen, la capacitación sí produce

<sup>1</sup> Este capítulo es producto del trabajo de grado "La gestión del aula y el marco profesoral en los docentes de las Institución Educativa Las Nieves" presentado en la Maestría en Educación, Línea de énfasis Gestión Educativa.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Rectora Institución Educativa Las Nieves. Correo electrónico: rectoria@ielasnieves.edu.co

<sup>3</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Coordinadora Institución Educativa Manuel J. Betancur. Correo electrónico: jasoc\_13@hotmail.com

<sup>4</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín. Directivo docente del departamento de Antioquia. Correo electrónico: zefirellim@hotmail.com

<sup>5</sup> Doctora en Educación. Profesora titular. Universidad de Medellín. Correo electrónico: smorillo@udemedellin.edu.co

mejoras en la gestión de aula logrando establecer el orden, conseguir la atención y provocar la cooperación de los estudiantes.

**Palabras clave:** gestión de clase, plan de clase, ambiente de la clase, práctica pedagógica, responsabilidad del docente.

## Introducción

Al hablar de gestión de aula, la forma como el maestro planea, desarrolla y evalúa su quehacer, se retoma el adagio popular "La práctica hace al maestro"; es en las clases donde el docente logra desarrollar el currículo con todos los pormenores que se presenten y va adquiriendo experiencia; sin embargo, esta en sí misma no es suficiente; es necesario que los docentes se encuentren con sus pares y puedan intercambiar experiencias y estrategias, además de la importancia de la capacitación y actualización docente, ya que los estudios de pregrado y posgrado no bastan para que el maestro tenga la habilidad de gestionar el aula.

Algunas investigaciones realizadas en el campo educativo centran su atención en la gestión del aula de los docentes y las interacciones que se desprenden de este acto educativo. García Jaramillo et al. (2014) afirman que gran parte de los maestros que están certificados no poseen "habilidades para afrontar retos pedagógicos en el aula de clase. Una posible alternativa para diagnosticar y corregir las falencias de los maestros en ejercicio es por medio de más información acerca de la calidad de la práctica docente" (p. 121).

Adicional a esto, para Guerrero (2014) la capacitación docente ayuda con el mejoramiento en las estrategias y procesos de innovación que éste tomará en cuenta en su gestión de aula, lo que a su vez potencia el proceso de enseñanza aprendizaje; en la misma línea, Carbonero et al. (2014) plantean que hay elementos en la enseñanza que están relacionados con el pensamiento implícito, las creencias, las actitudes, emociones y conductas aprendidas por parte del maestro. Por otra parte, para Casanova (2013) prever el futuro es uno de los retos de la gestión, aunado a la planeación estratégica para el cambio, y debe incluir la posibilidad de adelantarse a los problemas, propiciando una respuesta proactiva, entendida esta como las decisiones o acciones a los posibles problemas.

Se puede afirmar que en el ambiente escolar el docente no solo entra en contacto con los estudiantes sino también con sus particularidades y contextos familiares diversos; con una serie de situaciones de convivencia que debe

asumir y manejar. Los docentes centran su clase desde el desarrollo curricular y así el qué enseñar y cómo enseñarlo parecieran ser las únicas preguntas que se hacen para gestionar el aula. Dictan la clase sin tener establecida la rutina a seguir, se confían de saber disciplinar y siguiendo la malla curricular asumen este proceso, acudiendo muchas veces a la improvisación: “esta visible improvisación de la clase y en muchos otros la planeación docente se reduce a una secuencia de actividades proyectadas de manera superficial sin un objetivo preciso a seguir” (Reyes, 2017, p. 94).

Tampoco se le da importancia a la articulación con las condiciones del contexto, al manejo de los conflictos y no se evidencian altas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes: “mientras los conocimientos teóricos de su materia forman parte de su bagaje habitual para cualquier profesor, las habilidades sociales suelen quedar en manos del azar o de la intuición personal” (Vaello, 2005, p. 9); asimismo, la reflexión sobre la práctica pedagógica es superficial, en sus diarios de campo solo establecen las temáticas que han desarrollado y algunos acontecimientos ocurridos en el aula, ejercicio que dista mucho de un proceso reflexivo que contribuya a la cualificación de la práctica docente.

Para la presente investigación se tomó como referente el Marco Profesional de Charlotte Danielson (2013) con sus cuatro dominios, que para propósitos de esta se abordaron como dimensiones, los cuales son: planeación y preparación de clase, ambientes para el aprendizaje, práctica pedagógica y responsabilidades profesionales. En Colombia, el docente debe diseñar un plan de trabajo para el aula acorde con las directrices del Ministerio de Educación Nacional, el modelo pedagógico institucional, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y los recursos didácticos del área, articulándolos con el contexto. Este plan debe tener un orden lógico en el desarrollo de las actividades, que incluya: actividades de exploración donde el maestro pueda identificar los conocimientos previos de sus estudiantes, a la vez que logra generar la motivación e interés por la clase; actividades de contextualización en las cuales se desarrolla una serie de acciones que lleven al estudiante a la adquisición de la competencia; y finalmente actividades de transferencia donde el estudiante pone en práctica lo aprendido.

Para cada uno de los momentos de la clase, las actividades deben ser motivantes y retadoras, pero alcanzables, con el fin de mantener la atención; asimismo, debe procurar un ambiente de respeto y empatía donde prime la cultura del aprendizaje, donde el docente use adecuadamente los

procedimientos de la clase y donde la organización del espacio físico posibilite el despliegue de mejores actitudes para el aprendizaje.

Dentro de la práctica pedagógica se hace necesario tener una buena comunicación con los estudiantes para generar expectativas de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de las actividades con las aclaraciones del contenido, haciendo uso del lenguaje oral y escrito, donde la pregunta y la discusión sean mecanismos que potencien las habilidades del pensamiento, utilizando la evaluación como estrategia pedagógica. Todo evento que sucede en el aula es objeto de valoración, análisis y reflexión por parte del docente y del colectivo, en aras de la cualificación permanente de estos y, por ende, de su proceso.

Por último, las responsabilidades profesionales corresponden a las actividades que el maestro debe realizar una vez terminada la clase tales como: llenar los registros del seguimiento del aprendizaje, realizar su reflexión pedagógica, para encontrar las fortalezas y debilidades en su quehacer, además de estar en procesos de cualificación profesional, participación en comunidades de aprendizaje o en procesos de capacitación.

### **11.1. Origen y construcción de la estrategia**

La gestión de aula dentro de la institución estaba centrada en el currículo, muchas veces sin hacer un registro de planeación que permitiera establecer una secuencia organizada en el desarrollo de las actividades para el logro del objetivo. Se relegaba la importancia de la articulación con las condiciones del contexto y el manejo de los conflictos, y no se evidenciaban altas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes. Asimismo, la reflexión sobre la práctica pedagógica se limitaba a registros en sus diarios de campo donde solo establecían las temáticas que habían desarrollado y algunos acontecimientos ocurridos en el aula, ejercicio que dista mucho de un proceso reflexivo que contribuya a la cualificación de la práctica docente. Por tanto, se hizo necesario crear mecanismos que permitieran la autocrítica y la autoevaluación reflexiva del quehacer docente.

En concordancia, Gómez (2017) afirma:

De nada sirve tener claro las teorías, si no se lleva a la práctica, por ello es importante a nivel administrativo hacer la suficiente formación a los maestros, tanto el antiguo, como el nuevo, en este tema, pues se nota que cada uno hace solo lo que está en su formación personal, pero no aplica el modelo en su labor pedagógica de aula, elemento que debe ser articulado con su reflexión y su interpretación del mundo (p. 47).

Es importante que la teoría y la práctica se conjuguen en el aula de clase, que los maestros estén en continuo proceso de capacitación y reflexión pedagógica frente a su quehacer. Al respecto, Perrenoud (2012) considera que un docente competente debe organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, administrar la progresión de los mismos, concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, envolver a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, otorgándoles un papel activo en su propio proceso de enseñanza aprendizaje, trabajar en equipo, participar en la administración de la escuela, informar y envolver a los padres, hacer uso de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y administrar su propia formación continua.

En concordancia con lo anterior el Ministerio de Educación Nacional, en las guías 10: *Evaluación de periodo de prueba de docentes y directivos docentes*, 31: *Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral* y 34: *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, establece los lineamientos sobre las diferentes gestiones y competencias que debe desarrollar un docente, dentro de cuales se hace referencia a la importancia de la gestión de aula como componente de la gestión académica y lo que debe hacer el docente para orientar adecuadamente el proceso de formación de los estudiantes.

Con la investigación, se buscó cualificar la gestión de aula de los docentes a partir de la apropiación del Marco Profesional de Charlotte Danielson (2013) (tabla 1).

**Tabla 1. Dominios y componentes del marco profesional**

<i>Dominios</i>	<i>Componentes</i>
Planeación y Preparación de Clase	Domina los contenidos de la disciplina que enseña y el marco curricular nacional.
	Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
	Domina la didáctica de la disciplina que enseña.
	Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
	Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Ambientes para el Aprendizaje	Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
	Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
	Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
	Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
Práctica Pedagógica	Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
	Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
	El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
	Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
	Promueve el desarrollo del pensamiento.
	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
Responsabilidades Profesionales	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
	Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
	Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
	Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y acudientes.
	Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Fuente: elaboración propia a partir de Danielson (2013).

Se diseñó, validó y aplicó un cuestionario basado en los cuatro dominios y componentes del marco profesoral, que para efectos de la investigación se tomaron como dimensiones y subdimensiones. Inicialmente con dicha aplicación (pretest) se buscaba establecer una línea base identificando fortalezas y debilidades en gestión de aula; después se desarrolló una intervención que se fundamentaba en la capacitación del marco profesoral y la apropiación de esta a través de la planeación sistemática de las clases, el acompañamiento de aula entre pares y con los directivos y la reflexión pedagógica a través de las retroalimentaciones después de cada acompañamiento de clase; finalmente se aplicó el postest para determinar los cambios ocurridos en la gestión del aula.

## 11.2. Objetivo general de la estrategia

Cualificar la gestión de aula mediante la capacitación en el marco profesoral con los docentes de la Institución Educativa Las Nieves.

Esta investigación se centró en el análisis de los cambios presentados en la gestión de aula a partir de la apropiación del marco profesoral, de Charlotte Danielson (2013), donde se aplicó un cuestionario para el pretest que permitiera establecer la línea base, fundamentada en sus cuatro dominios; luego se realizó la capacitación y apropiación del marco profesoral, y finalmente, se aplicó el mismo cuestionario para el *postest*, el cual permitió evaluar los cambios presentados en el proceso.

### 11.3. Población beneficiaria de la estrategia

Se beneficiaron 29 docentes, dos de Preescolar, 10 de Básica Primaria y 17 de Básica Secundaria, y 770 estudiantes.

### 11.4. Descripción de la estrategia

La estrategia de intervención denominada "Capacitación en el Marco Profesoral" consta de dos componentes, uno teórico y otro práctico. En el componente teórico se desarrollaron dos sesiones, cada una de cuatro horas.

#### *Sesión de trabajo número uno*

Objetivo: Conocer qué es y para qué se utiliza el marco profesoral de Charlotte Danielson (2013) e identificar sus aportes como herramienta de auto reflexión permanente para el mejoramiento de la práctica pedagógica.

#### Agenda

1. ¿Por qué trabajar el marco profesoral de Charlotte Danielson (2013) en Colombia?
2. Generalidades del marco profesoral de Charlotte Danielson (2013)
3. Estructura del marco profesoral de Charlotte Danielson (2013) Vamos a jugar
4. Grupo de expertos: uso del marco profesoral de Charlotte Danielson (2013)
5. Presentación propuesta.

Esta agenda culmina dando respuestas a estos interrogantes:

1. ¿Qué características tiene una preparación ideal?
2. ¿Qué características tiene un ambiente de clase ideal?
3. ¿Qué características tiene una práctica pedagógica ideal?
4. Si se mirara en este momento, ¿en qué dominio o elemento específico cree que su práctica es más fuerte?

5. ¿Dentro del dominio responsabilidades profesionales, donde está su mayor debilidad.

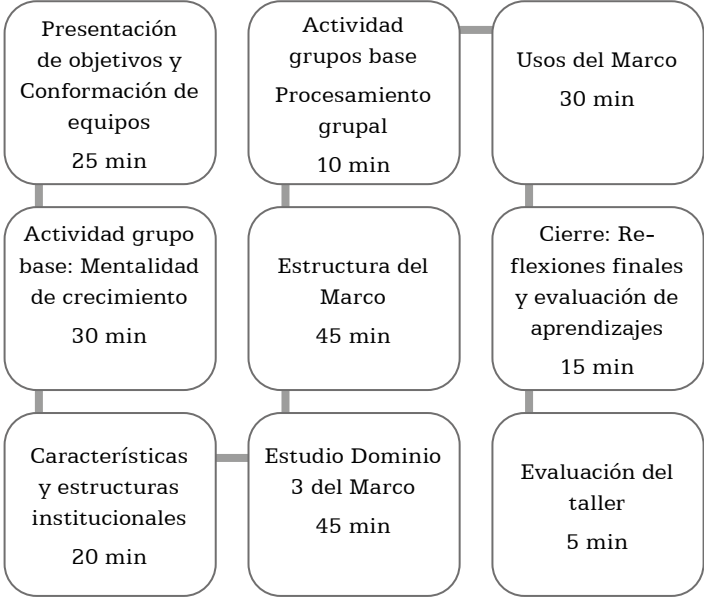
*Sesión de trabajo número dos*

Para la capacitación a los docentes en la segunda parte del marco profesoral se retomaron los protocolos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) planteó para el Programa Todos a Aprender (PTA) 2.0.

El protocolo que a continuación se presenta es: PR-PRAP-A-2-PTA Pioneros-Mentalidad de Crecimiento-090217. Al protocolo se le hicieron unos ajustes de acuerdo con la población, ya que el protocolo del MEN estaba orientado para rectores y tutores, y en la estrategia se aplicó a docentes (tabla 2).

**Tabla 2. Información general**

Contexto	<p>En 2016, la estrategia Colegios Pioneros introdujo una versión adaptada del marco profesoral de Charlotte Danielson como instrumento de acompañamiento en aula a docentes. En los encuentros realizados con directivos docentes se presentó a nivel general la versión simplificada del marco.</p> <p>En la ruta pedagógica de Pioneros Todos a Aprender 2017 se vinculan espacios de formación que serán compartidos entre tutores y rectores. Con el ánimo de fortalecer el dominio del marco profesoral, este protocolo incluye actividades orientadas al conocimiento de la estructura, dominios, componentes y elementos que conforman el marco, y a comprender las estrategias para implementarlo de manera efectiva en el acompañamiento y la formación permanente a docentes.</p> <p>Dentro de la institución educativa Las Nieves se desarrollará con el objeto de cualificar la gestión de aula.</p>
Metas de aprendizaje	<p>Comprende la cultura de mejoramiento y las altas expectativas que subyacen al marco profesoral.</p> <p>Comprende la estructura retórica del marco, cómo leerlo y las relaciones que existen entre dominios y componentes.</p> <p>Identifica algunas estrategias para hacer uso del marco en su establecimiento educativo.</p>
Desempeños esperados / evidencia de los aprendizajes	<p>Leer para identificar las características personales e institucionales relacionadas con la propuesta de mentalidad de crecimiento que subyace al marco profesoral.</p> <p>Estudiar uno de los dominios del marco profesoral para comprender la estructura retórica del texto y poder hacer una lectura comprensiva posterior.</p> <p>Construir en equipo un listado de acciones concretas mediante las cuales puedan emplear el marco profesoral como insumo para promover la mentalidad de cambio en los docentes.</p>
Duración	240 min

Organización del espacio	Los participantes realizarán las actividades alternando entre trabajo en grupos base y en plenaria, por lo cual es recomendable contar con sillas que puedan moverse con facilidad, y espacio suficiente para conformar varios grupos.		
Materiales requeridos <sup>6</sup>	<p>Anexo 1: Presentación en PowerPoint.</p> <p>Anexo 2: Lectura: "Mentalidad de crecimiento", una copia por grupo.</p> <p>Anexo 3: Marco profesoral, una copia por persona o archivo en digital.</p> <p>Anexo 4: Ficha resumen (<i>flashcard</i>) del marco profesoral, una por persona.</p> <p>Anexo 5: Quiz verificación de aprendizajes, una por grupo.</p> <p>Anexo 6: Formato F02, una para cada dos personas.</p> <p>Roles de los miembros del equipo, dos copias por salón.</p> <p>Identificación de equipos, una copia por equipo de 4 personas.</p> <p>Lista de chequeo elementos cultura escolar, una copia para cada 2 equipos de 4 personas.</p>		
Participantes de la sesión	Tutores de PTA, docentes y Directivos		
Breve visión general de la sesión (Etapas)	 <pre> graph TD     A[Presentación de objetivos y Conformación de equipos 25 min] --- B[Actividad grupo base: Mentalidad de crecimiento 30 min]     A --- C[Actividad grupos base Procesamiento grupal 10 min]     B --- D[Características y estructuras institucionales 20 min]     C --- E[Estructura del Marco 45 min]     C --- F[Usos del Marco 30 min]     D --- G[Estudio Dominio 3 del Marco 45 min]     E --- H[Cierre: Reflexiones finales y evaluación de aprendizajes 15 min]     G --- I[Evaluación del taller 5 min]     F --- H     H --- I     </pre>		

Fuente: elaboración propia.

<sup>6</sup> La cantidad de materiales se debe ajustar a la cantidad de participantes.

*El componente práctico se desarrolló básicamente en dos procesos*

*Proceso de planeación y preparación de clase*

Después de la capacitación, se estructuraron con los docentes los criterios de planeación, en los cuales deben tener en cuenta el objetivo, las actividades de exploración, contextualización y transferencia. Deben tener claros los criterios de evaluación los cuales se deben dar a conocer a los estudiantes desde el inicio de cada sesión.

Se creó la siguiente rúbrica de planeación de clase, con la cual se valida que el proceso cumpla con los criterios establecidos:

*Rúbrica de planeación de clases*

Esta rúbrica se ordena en tres momentos: exploración, contextualización y transferencia de la clase. Cada uno de estos momentos responde a procesos específicos; sin embargo, en su conjunto, la clase debe dar cuenta de un proceso continuo, inscrito en el marco de una secuencia de enseñanza aprendizaje.

*Exploración*

Es un momento especialmente destinado a rescatar e identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema, competencia y contenidos que se espera lograr en esa clase. Es necesario, igualmente, motivar a los estudiantes dando a conocer el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes ya sea de la misma asignatura o de otras, y explicitar cómo se va a evaluar. Es importante que desde el inicio del proceso los estudiantes tengan claridad acerca de cómo serán evaluados y cuáles serán los indicadores que precisarán dicha evaluación.

*Contextualización*

Es el momento más intenso de la clase, caracterizado por una fuerte interacción entre el docente y los estudiantes, de estos entre sí y con los materiales de enseñanza, y encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina.

Las actividades que se desarrollen en este momento deben dar oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y / o se apropien del aprendizaje y contenidos de la clase. A través de estas acciones se deberán crear situaciones que desafíen a los estudiantes a poner en juego sus habilidades cognitivas y sociales. Debe ser un momento de

trabajo de los estudiantes donde el docente guía, supervisa, ordena, aclara, asesora o acompaña, utilizando materiales y guías claras y autosuficientes; la o las tareas(s) a realizar deben ser precisas. La evaluación formativa es central en este momento para ayudar en los aprendizajes.

### *Transferencia*

Este es un momento clave, desde la perspectiva de asegurar y / o afianzar los aprendizajes. Puede ser este un momento en que los estudiantes que estuvieron más comprometidos con la clase afiancen sus aprendizajes; los que quedaron con alguna inquietud o pregunta pueden ser beneficiados con la aclaración y, por último, quienes estuvieron más distraídos tengan la oportunidad de mirar en forma sintética o sinóptica los contenidos y aprendizajes centrales de la clase.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el propósito principal de este momento es fijar los aprendizajes, establecer las bases para su continuidad y los pasos a seguir; reforzar aquellos aprendizajes que el docente considera claves; aclarar dudas y / o ampliar la información. Este es un espacio para valorar, estimular e incentivar a los estudiantes destacando los aspectos positivos del trabajo realizado, colocando en práctica las competencias desarrolladas.

**Tabla 3. Rúbrica para la revisión de planeación de clase**

N	Descriptor	SÍ	NO
Exploración			
1	En la planeación se evidencian las actividades básicas cotidianas.		
2	Presenta la agenda de las actividades a desarrollar.		
3	Establece y recuerda en el aula los acuerdos de convivencia.		
4	Describe actividades para identificar los conocimientos previos.		
5	Planea actividades que permitan profundizar los conocimientos abordados en la clase anterior.		
6	Los indicadores de desempeño y los contenidos propuestos son coherentes con la realidad contextual de los estudiantes.		
Contextualización			
7	Plantea actividades de monitoreo y apoyo para garantizar mejoras en los desempeños de los estudiantes.		
8	Plantea indicadores de desempeño y contenidos que promueven aprendizajes significativos.		
9	Plantea indicadores de desempeño y contenidos que pueden ser alcanzados por todos.		

10	Plantea actividades visuales, auditivas y kinestésicas, favoreciendo los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y atendiendo a los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA).		
11	Plantea actividades que promueven el aprendizaje cooperativo y colaborativo.		
12	Se evidencia el uso de variedad de estructuras de aula de acuerdo con la intencionalidad pedagógica.		
13	Plantea variedad de actividades para un mismo indicador.		
14	Las actividades planeadas pueden ser llevadas a cabo por todos los estudiantes y en caso de ser necesario, se definen los ajustes razonables para responder a las características particulares.		
15	Se definen los recursos didácticos necesarios para desarrollar la actividad.		
16	Se describe el paso a paso de las actividades, la intencionalidad y el producto esperado.		
17	Las actividades planteadas promueven el desarrollo de competencias desde ser, saber y saber hacer y estimulan los procesos de pensamiento más allá de una memorización de conceptos.		
18	El tiempo y extensión de las actividades propuestas son ajustados teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.		
Transferencia			
19	Plantea actividades que permiten fijar los aprendizajes.		
20	Con base en los resultados se realizan actividades para reforzar o profundizar los vacíos que se evidenciaron.		
21	Plantea actividades que permiten al docente estimular y valorar el trabajo realizado por los estudiantes.		
22	se realiza una valoración de las actividades teniendo en cuenta la apreciación de los estudiantes.		
23	La evaluación es coherente con los objetivos.		
24	Ofrece variedad de medios en la evaluación (escritos, visuales, auditivos de expresión corporal...) atendiendo los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA).		
25	Se describen los ajustes razonables para aquellos estudiantes que presentan algún diagnóstico especial.		

Fuente: elaboración propia a partir de Danielson (2013).

### *Proceso de acompañamiento de clase*

Se establecen los espacios para acompañamiento en el aula por parte de los directivos y entre pares. Se adoptó para este proceso el formato para clases exitosas creado por el Ministerio de Educación, el cual fue utilizado en el foro educativo nacional del año 2015. Cada que se efectúa un acompañamiento se llena el formato y se realiza la retroalimentación.

*Formato de acompañamiento y observación entre pares académicos y / o directivos.*

**Tabla 4. Ambiente del aula de clase**

Evidencias	N.º	Algunos ejemplos	Respuestas				
			SÍ	NO	N/A		
Hay en el aula un ambiente de respeto	1	Rechaza y detiene una o más burlas entre estudiantes.	SÍ	NO	N/A		
	2	Saluda a los estudiantes cuando entran o al inicio de la clase.	SÍ	NO	N/A		
	3	Es respetuoso con los estudiantes (ni burlas, ni humillaciones, ni rotulaciones).	SÍ	NO			
	4	Trata a todos los alumnos por igual.	SÍ	NO			
	5	Promueve la valoración y el respeto por las diferencias.	Sí	NO			
	6	Se emplea el refuerzo positivo en los estudiantes.	SÍ	NO			
Hay un entorno organizado que promueve el aprendizaje	7	Hace referencia al trabajo de clases anteriores.	SÍ	NO			
	8	Presenta la agenda de las actividades a desarrollar.	SÍ	NO			
	9	Los estudiantes hacen preguntas relacionadas con el tema de clase.	Número de veces:				
	10	Les habla a los estudiantes por su nombre.	Todos/ Casi todos	La mayoría de los estudiantes	Pocos estudiantes	Ningún / Casi ninguno	
	11	Incluye en actividades / discusiones a estudiantes que NO están involucrados.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	12	Da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	13	Los estudiantes participan, están activos, involucrados en clase.	Todos/ Casi todos	La mayoría de los estudiantes	Pocos estudiantes	Ningún / Casi ninguno	
14	Tienen rutinas eficientes para los procedimientos de clase.	SÍ	NO				

<b>Evidencias</b>	<b>N.º</b>	<b>Algunos ejemplos</b>	<b>Respuestas</b>			
Hay normas de comportamiento y convivencia y se cumplen	15	Tiene normas de convivencia, son visibles para los estudiantes y se cumplen.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca
	16	Cuando habla un estudiante, los demás están atentos.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca
	17	Se corrigen respetuosamente entre ellos.	SÍ	NO		
	18	Los estudiantes levantan la mano para participar.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca

Fuente: elaboración propia a partir de Danielson (2013).

**Tabla 5. Didáctica del aula de clase**

<b>Evidencias</b>	<b>N.º</b>	<b>Algunos ejemplos</b>	<b>Respuestas</b>				
Se comunica efectivamente con los estudiantes.	19	Se pone a la misma altura física de los estudiantes al hablar de manera individual con un estudiante o un grupo.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	20	Mantiene contacto visual al exponer o explicar algo.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	
	21	Volumen de voz suficientemente alto para ser escuchado de lejos, pero moderado sin utilizar gritos.	SÍ		NO		
Utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo y el pensamiento crítico	22	Hace preguntas que ayudan a que los estudiantes profundicen y espera a que le respondan (ej. ¿por qué? ¿Cómo? Explícame más.	Número de veces:				
	23	Plantea actividades que promueven habilidades del pensamiento.	SÍ		NO		
	24	Da tiempo adecuado para cada actividad.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	25	Da mayor tiempo a los estudiantes con discapacidad que lo requieren.	SÍ		NO		

Evidencias	N.º	Algunos ejemplos	Respuestas				
			Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	26	Las actividades en clase son pertinentes para el aprendizaje.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	27	Ayudan a recordar qué se hizo en clases anteriores.	SÍ		NO		
	28	Utiliza estrategias para los estudiantes que terminan más rápido como: actividades de profundización o tutorías a compañeros entre otras.	SÍ		NO		
	29	Hay un trabajo cooperativo entre los estudiantes.	SÍ		NO		
	30	Si la anterior respuesta fue sí, responda la siguiente pregunta: ¿Se identifica que los estudiantes tienen roles definidos?	SÍ		NO		
	31	Utiliza múltiples formas para representar la información (visual, auditiva y kinestésica).	SÍ		NO		
	32	Realiza los ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad.	SÍ		NO		
	33	Comunica los objetivos de aprendizaje.	Número de veces:				
Utiliza la evaluación continua como una herramienta de aprendizaje	34	Hace preguntas a los estudiantes durante la clase para verificar su comprensión.	Número de veces:				
	35	Usa diferentes herramientas para valorar los aprendizajes.	SÍ		NO		
	36	Les da retroalimentación "instantánea" a los estudiantes sobre sus respuestas.	SÍ		NO		
	37	Hace comentarios sobre el buen desempeño.	Número de veces:				
	38	Al asignar una actividad, el profesor rota por el salón monitoreando el aprendizaje.	Siempre / Casi siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca / Casi nunca	N/A
	39	Se asegura de que los estudiantes entiendan.	SÍ		NO		

Fuente: elaboración propia a partir de Danielson (2013).

Después de diligenciar el formato de acompañamiento se anexa un informe con los comentarios y las evidencias que se tengan para cada Ítem.

## 11.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

La investigación determinó los cambios en la gestión de aula después de la capacitación "Apropiación del marco profesoral de Charlotte Danielson, 2013". El uso del cuestionario de 129 ítems, las plantillas para la validación de la planeación, el acompañamiento de clase y las rúbricas para evaluar el ambiente de aula y la práctica pedagógica fueron instrumentos que facilitaron el alcance del objetivo de la investigación.

Los datos se analizaron a nivel descriptivo mediante frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, y con promedios y desviación típica para las escalas aditivas. Se compararon los promedios de las diferencias entre los puntajes del *pretest* y el *postest* de las cuatro dimensiones del marco profesoral, y se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los promedios antes y después de la capacitación, mostrando que luego de la aplicación de esta, los docentes aumentaron en sus puntuaciones referidas a dichas dimensiones, así:

La dimensión *planeación y preparación de clase*, en el *pretest* presentaba una debilidad (75,9 %). El *postest* pasó a ser solo del 32,1 %, con una subdimensión en debilidad en más del 50 %: conocimiento de los estudiantes. La dimensión *ambiente para el aprendizaje*, en el *pretest* tenía una fortaleza del 58,6 % y en el *postest* pasó a ser del 82,1 %; la subdimensión con 50 % en debilidad es la organización del espacio físico (tabla 6).

Tabla 6. Tabla resumen de las fortalezas y debilidades (*pretest* y *postest*) en la Gestión de Aula basadas en las cuatro dimensiones del marco profesoral en los docentes de la Institución Educativa Las Nieves. Antioquia, Colombia, 2017.

<i>Dimensión</i>	<i>Pruebas</i>	<i>Fortalezas %</i>	<i>Debilidades %</i>
Planeación y preparación de clase	<i>Pretest</i>	20,7	79,3
	<i>Postest</i>	67,9	32,1
Ambientes para el aprendizaje	<i>Pretest</i>	58,6	41,4
	<i>Postest</i>	82,1	17,9
Práctica pedagógica	<i>Pretest</i>	37,1	62,1
	<i>Postest</i>	64,3	35,7

<i>Dimensión</i>	<i>Pruebas</i>	<i>Fortalezas %</i>	<i>Debilidades %</i>
Responsabilidades profesionales	<i>Pretest</i>	41,4	58,6
	<i>Postest</i>	71,4	28,6
Gestión de aula	<i>Pretest</i>	34,5	65,6
	<i>Postest</i>	71,4	28,6

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS.

En la dimensión *práctica pedagógica* (tabla 6) en el pretest tuvo una debilidad en el 62,1 % y en el en *postest* pasó a ser del 37,7 %. La subdimensión que presentaba debilidad en la mitad de la población es la de involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje. La dimensión *responsabilidades profesionales* en el pretest presentaba una debilidad en el 58,6 % y en el *postest* pasó a ser de 28,6 %; la única subdimensión con una fortaleza menor al 50 % fue desarrollo profesional.

### *Análisis inferencial*

La gestión de aula se midió con un cuestionario de 129 ítems, los puntajes oscilaban estar entre 129 y 645 con una media teórica de 387 puntos; un mayor puntaje indicaba una mejor gestión de aula. Antes de la aplicación del marco profesoral, los docentes alcanzaron un promedio de  $499,8 \pm 61$  puntos; luego de la implementación de dicho marco, este promedio aumentó a  $550,4 \pm 45,5$  puntos y disminuyó la variabilidad de los puntajes, es decir, en el *postest* los valores son más homogéneos (tabla 7). Dadas estas diferencias en las medias muestrales, se planteó la hipótesis nula de igualdad de medias para ser sometida a contraste y determinar si las diferencias observadas son producto de la estrategia efectuada.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:  $\mu_1$  es el promedio de la escala de la gestión de aula antes de la implementación del marco profesoral

$\mu_2$  el promedio de la escala de la gestión de aula después de la implementación del marco profesoral.

Se empleó la prueba estadística la t de *Student* para muestras relacionadas, los resultados revelaron una diferencia promedio entre el pretest y el

*postest* de -50,53; al ser negativa la diferencia indica que hubo un aumento de 50,53 puntos.

Como puede observarse en la última columna de la tabla 7, el valor de probabilidad asociado al estadístico *t* es menor que el nivel de significación de la investigación, por tanto, se rechaza la hipótesis nula planteada de que las medias son iguales y se concluye que el aumento observado en el *postest* es debido a la capacitación y aplicación del marco profesoral y que este incidió positivamente en la gestión de aula ( $t = -3,861$ ;  $g.l. = 27$ ;  $p = 0,01$ ).

**Tabla 7. Tabla de prueba *t* de comparación de medias relacionadas en la gestión de aula *pretest* y *postest* después de la capacitación y aplicación del marco profesoral. Institución Educativa Las Nieves 2018.**

	<i>Promedio</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Diferencia</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Pretest	499,8	61,0	28				
Postest	550,4	45,5	28	-50,53	-3,861	27	0,01*

\* Significativo  $\alpha < 0,05$

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS.

*Correlación entre las dimensiones de la gestión de aula basada en el marco profesoral*

Uno de los intereses de la investigación era saber si dichas dimensiones estaban relacionadas entre sí; por tal razón, se empleó el coeficiente de correlación lineal de Pearson, a un nivel de significación del 5 %. Se sometió a contraste la siguiente hipótesis nula:

$H_0$ :  $r_{xy} = 0$  El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuya correlación es cero, las dimensiones no están correlacionadas.

Contra la hipótesis alternativa:

$H_1$ :  $r_{xy} \neq 0$  El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuya correlación es diferente de cero, las dimensiones sí están correlacionadas.

Se verificó el cumplimiento de los supuestos de la correlación de Pearson, linealidad, normalidad e independencia. Los resultados de la tabla 8 revelan que entre las dimensiones existe una relación alta, directamente proporcional y estadísticamente significativa, tanto en el *pretest* como en el *postest*.

**Tabla 8. Tabla de correlación entre las dimensiones del marco profesoral con los resultados *pretest* y *postest* en los docentes de la institución Educativa Las Nieves 2017.**

Dimensiones	Pretest				Postest			
	Planeación y preparación de clase	Ambientes para el aprendizaje	Práctica pedagógica	Responsabilidades profesionales	Planeación y preparación de clase	Ambientes para el aprendizaje	Práctica pedagógica	Responsabilidades profesionales
Planeación y preparación de clase		0,86 **	0,66**	0,66**		0,845**	0,82**	0,72**
Ambientes para el aprendizaje			0,72**	0,66**			0,87**	0,72**
Práctica pedagógica				0,79**				0,67

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS.

## Conclusiones

El cuestionario de 129 ítems, que se elaboró a partir del rastreo bibliográfico sobre los elementos que hacen parte de la gestión de aula y se sometió a validación por parte de expertos para su posterior aplicación, permitió medir la gestión de aula de los docentes de la Institución Educativa Las Nieves antes y después de ser aplicada la estrategia y conocer las fortalezas y debilidades en las cuatro dimensiones: *planeación y preparación de clase*, *ambientes para el aprendizaje*, *práctica pedagógica* y *responsabilidades profesionales*.

Después de aplicado el pretest se estableció la línea base de la gestión de aula, discriminada en las cuatro dimensiones del marco profesoral de Charlotte Danielson, y se determinaron las fortalezas y debilidades en cada una de ellas. Para resaltar, se tiene que desde el inicio de la investigación la única dimensión que se encontraban en condición de fortaleza en más del 50 % era *Ambientes para el aprendizaje* con un porcentaje de 58,6 %; caso contrario ocurrió con las dimensiones de *planeación y preparación de clase*, *práctica pedagógica* y *responsabilidades profesionales* que puntuaban por debajo del 50 %.

Con la aplicación de la estrategia de capacitación y apropiación de los docentes en los cuatro dominios del marco profesoral de Charlotte Danielson (2013), que para el propósito de esta investigación se han denominado dimensiones, se pudo evidenciar que la gestión de aula fue influenciada por dicha capacitación, la cual que les permitió tener un conocimiento y apropiación de cada uno de las acciones que debe desarrollar un docente desde la parte conceptual, práctica y reflexiva sobre las dinámicas que se pueden desarrollar antes, durante y después de la clase.

Después de aplicada la estrategia de capacitación y apropiación del marco profesoral se encuentra un cambio positivo en la gestión de aula, las cuatro dimensiones presentaron progreso, al quedar todas ubicadas con una valoración positiva; cotejando los datos del *postest* se encontró que todas las dimensiones en los docentes indicaban fortaleza por encima del 64 %. Se resalta que la dimensión que tuvo mayor impacto fue *planeación y preparación de clase*. Sin embargo, como es de esperarse, dado el tiempo de la intervención algunos subdimensiones continúan presentado dificultades en la mitad o más de la población como son: conocimiento de los estudiantes, organización del espacio físico, involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

Las cuatro dimensiones del marco profesoral se encuentran estrecha y directamente correlacionadas; por lo tanto, una buena preparación y planeación de clase tiene incidencia positiva en ambientes para el aprendizaje, práctica pedagógica y responsabilidades profesionales, es decir, la buena ejecución de cada una de estas dimensiones repercute en el buen desempeño de las otras.

El conocimiento disciplinar no es la única herramienta con la que debe estar provisto el maestro al ingresar al aula de clase; es fundamental que además conozca a sus estudiantes, sus expectativas, intereses y necesidades, al igual que la identificación del contexto escolar y familiar; también debe reconocer los recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, la disposición de estos y hacer uso de ellos para dinamizar el encuentro con sus estudiantes.

Las aulas deben ser espacios abiertos, que permitan que la clase sea acompañada por un par académico o por un directivo; este ejercicio permite valorar las diferentes estrategias usadas por el docente en el desarrollo de su práctica, y el seguimiento que se hace a los procesos permite su calificación. Los maestros en el aula de clase despliegan una cantidad de estrategias

y buenas prácticas que merecen ser difundidas, cualificadas y replicadas por sus pares académicos.

La sistematización de la práctica docente es una necesidad sentida en la comunidad educativa; muchas buenas prácticas quedan enmarcadas solo en el aula de clase. El encuentro de los maestros, como comunidades de aprendizaje, es una herramienta esencial en la institución educativa; cada maestro tiene estrategias que aplica en las diferentes situaciones que se presentan a diario en el contexto escolar; hacerlas visibles y sistematizarlas generará la gestión del conocimiento pedagógico.

## Referencias

- Carbonero, M. Á., Román, M. J., Martín, J. L., Valdivieso, J. A. y Reoyo, N. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria, *INFAD Revista de Psicología*, 5, 215–225.
- Casanova, R. (2013). *La gestión institucional*. <https://www.slideshare.net/EscuelaBicentenario/la-gestin-institucional>
- Danielson, C. (2013). *Marco profesoral: Inducción, observación, evaluación y mejoramiento*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Perry Rubio, G., Rodríguez Orgales, C., Saavedra Calvo, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente*. Fundación Compartir.
- Gómez, D. (2017). *Gestión escolar: Coherencia de las prácticas de aula con el modelo pedagógico institucional, desde los procesos de gestión, calidad y evaluación*. Universidad de Antioquia. Tesis de posgrado en Educación.
- Guerrero, K. (2014). *Gestión pedagógica del docente para un proceso educativo de calidad en la escuela de educación básica "Carlos Julio Arosemena Tola" de la ciudad de Quevedo*. (Tesis de postgrado). Quevedo: Universidad Regional Autónoma de Los Andes. <http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/3032/1/TUQM-GE022-2013.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Gestión educativa*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- Perrenoud, P. (2012). Diez nuevas competencias para enseñar. *Société Pédagogique Romande*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Reyes, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*, 14(1), 87-96.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana.



## CAPÍTULO XII

# Programa de formación socioemocional de maestros<sup>1</sup>

*Oscar Fernando Bustamante Londoño<sup>2</sup>*

*Luz Stella Mejía Aristizábal<sup>3</sup>*

*Solbey Morillo Puente<sup>4</sup>*

### Resumen

Se presenta en este capítulo el diseño y aplicación de un programa de formación socioemocional de maestros, fundamentado en los modelos mixtos de la inteligencia emocional, la psicología positiva y los principios de las experiencias cumbre del enfoque transpersonal, con el propósito de potenciar las competencias socioemocionales de los maestros. A nivel metodológico, desde un enfoque integrado, el proceso formativo fue de tipo práctico, experiencial y de participación activa. Posterior a la aplicación del programa de formación, se evidenciaron efectos en el bienestar subjetivo, la expresión y gestión de emociones de los participantes, ratificando que con la utilización de técnicas y actividades que impliquen el cuerpo y el movimiento se generan respuestas desde lo corporal y lo expresivo, beneficiando también los procesos de pensamiento y se logra una integralidad, que permite trascender la sensibilidad de lo socioemocional en el campo de la enseñanza de un criterio cognitivo al reconocimiento de estados emocionales que sean necesario atender por parte de los maestros, y de esta forma, incidir en posibles transformaciones en el desarrollo emocional de los estudiantes, el mejoramiento del ambiente escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; formación docente; competencias socioemocionales; programa de formación socioemocional.

<sup>1</sup> Resultado de la investigación "Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros" realizada en la Maestría en Educación, énfasis en Gestión Educativa. La Maestría en Educación fue financiada por el programa de becas de la Alcaldía de Medellín y Secretaría de Educación en convenio con la Universidad de Medellín.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Directivo docente. Institución Educativa CEFA. Correo electrónico: oscar.bustamante@cefa.edu.co

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Docente en la Institución Educativa CEFA. Docente Investigadora. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Piencias. Correo electrónico: luz.mejia@udea.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5222-0297>

<sup>4</sup> Doctora en Educación. Profesora titular. Universidad de Medellín. Correo electrónico: smorillo@udemedellin.edu.co

## Introducción

La formación docente es una herramienta clave para mejorar las prácticas educativas, pues el papel que desempeñan los maestros es fundamental en el proceso educativo, no solo para facilitar la apropiación y motivación por el aprendizaje, promover ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, generar confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa y en el clima escolar, sino también como un aporte al propio bienestar y al desarrollo humano y profesional (Cisternas, 2011).

Por ello, la formación docente, debe propender por el desarrollo de competencias pedagógicas didácticas, disciplinares y socioemocionales, estas últimas igualmente fundamentales para que los maestros aprendan a manejar sus emociones, y, de esta manera, puedan potenciar la formación emocional de los estudiantes. Al respecto, Extremera y Fernández Berrocal (2004) plantean que las competencias socioemocionales son un factor clave para el ejercicio de la docencia, ya que las situaciones que suceden en las aulas y la forma de gestionarlas son el modelo de enseñanza y aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los estudiantes.

En el mismo sentido, se puede afirmar que es fundamental brindar a los estudiantes ambientes escolares que propicien el desarrollo emocional, e integrar al currículo la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra Alzina, 2009, p. 243).

Para atender a lo anterior en este capítulo se presenta el diseño y aplicación de un programa de formación socioemocional de maestros fundamentado, desde el punto de vista teórico, en la propuesta de Goleman (1996) sobre los modelos mixtos de la inteligencia emocional y en una serie de competencias socioemocionales que hacen referencia a los componentes de la inteligencia emocional, establecidos a partir de las aportaciones de Goleman (2001), Extremera y Fernández Berrocal (2004), validados por Bisquerra Alzina (2009) y Repetto (2009), además de los postulados de la psicología positiva de Seligman (2000).

El programa se enmarca en los principios de las experiencias cumbre y la autoactualización del enfoque transpersonal (Maslow, 1971), que corresponden con la dimensión positiva de la experiencia humana, que se experimenta

en los estados de conciencia trascendentes, y que generalmente se originan en la percepción del arte, la música y la danza, y de todas aquellas expresiones artísticas en las que pueden hacerse evidentes elementos difícilmente evaluables como la pasión en la expresión, la conmoción de la experiencia y la vivencia de las emociones humanas, que trascienden las leyes físicas y los algoritmos.

El programa está diseñado con técnicas y actividades que buscan convertir el pensamiento negativo en positivo y en producir emociones positivas en los maestros, enfocándose en la vivencia de estrategias que, desde de la psicología transpersonal (Maslow, citado por Ferrer, 2003), se dirigen a potenciar las competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la empatía, la autorregulación, la autoestima, la automotivación, la comunicación y las relaciones con los demás.

Considerando que una de las vías de acceso para una vida plena planteadas por Seligman (2000) son las emociones positivas, se desarrolló el plan de formación socioemocional a través de un trabajo experiencial, que parte del concepto general de la unidad, en el cual todos los planos de la persona: mente, cuerpo, emociones, espiritualidad, están relacionados o vinculados, y a través de la atención y la concentración, los maestros participantes puedan tener una conexión que les permita ser consecuentes en las acciones que realizan, tanto en lo personal como en lo profesional. Estas acciones pueden ser físicas o verbales, e implican el discurso, y en el desarrollo de esas acciones se hace posible construirse, transformarse, y conocerse.

Se trata de provocar acciones que posibiliten una relación intersubjetiva y de interacción activa, desde acciones físicas y verbales que sean transformadoras; es decir, que impliquen en el otro una transformación y que, a su vez, transforman al ser individual. Estas acciones implican el pensamiento, el imaginario, la palabra, la voz, el cuerpo, y desde ese punto de vista es como se ganan acciones de certeza, seguridad, confianza, posibilitando mayor eficacia en la producción comunicativa y, por tanto, en las relaciones con los demás (Cañas, 1992).

Lo que se busca es hacer más eficaz la comunicación y poder producir aspectos comunicativos pertinentes y adecuados a la circunstancia o a la intención que se tenga en los escenarios de comunicación en que se desenvuelva el maestro: una conversación, una clase, una actividad lúdica, cultural o teatral, una danza, entre otros espacios de interacción (Cañas, 2009).

El trabajo desde el movimiento permitió que la acción física se convirtiera en una expresión, en la que se materializaron las ideas en el espacio y trascendieron el plano temporal e individual del pensamiento; al materializarse el pensamiento o las ideas en dicho espacio, estas se convierten en códigos o signos que pueden ser leídos por el otro, y de esa manera se construye un nivel de subjetividad.

Para lograrlo se incluyen en el programa de formación socioemocional, diversas técnicas de respiración, concentración, relajación y visualización que, como forma de trascender los estados de conciencia y de autopercepción, facilitan la conexión con un mayor sentido vital y la expansión del sentido de la identidad, en la búsqueda de mayor satisfacción.

### 12.1. Origen y construcción de la estrategia

Siguiendo los planteamientos de Álvarez González (2001), para el diseño del programa de formación socioemocional se tuvieron en cuenta algunos elementos que favorecieron el desarrollo de este:

1. Análisis del contexto: se revisaron las características de una institución educativa oficial, los medios con que se cuenta en la misma, la disposición e implicación de los maestros con el plan de formación, cuya población para la investigación estuvo conformada por 34 maestros de la Media Técnica, que participaron voluntariamente; además, el formato del programa, el apoyo de la parte directiva para la organización de horarios y la idoneidad de los responsables para impartir el plan de formación, en el que se incluyeron, además del investigador, algunos profesionales invitados y el apoyo de aportes teóricos para el desarrollo de las sesiones.
2. Identificación de las competencias socioemocionales de los maestros, a través de la recolección de información en cuestionarios pre y *postest*, para establecer los objetivos y el perfil de los destinatarios del programa, teniendo presentes las características y competencias de los maestros.
3. Diseño del plan de formación socioemocional cuyos pasos para su programación fueron: la fundamentación teórica del programa a desarrollar; la formulación de objetivos en términos de competencias; los contenidos a desarrollar; la elección y preparación de actividades; la metodología a seguir; la temporalización, los recursos necesarios y los criterios de evaluación al finalizar el programa. Se tuvieron en cuenta las propuestas de los participantes del grupo experimental, quienes presentaron

sugerencias respecto a las condiciones de tiempo, horarios y lugares, lo que facilitó que se sintieran más disponibles, desinhibidos y cómodos.

4. Ejecución del programa con la participación de 17 docentes de la Media Técnica en el CEFA, que conformaron el grupo experimental. El plan de formación emocional de maestros constó de 12 sesiones de dos horas semanales, para un total de 24 horas de formación. Su aplicación se realizó en tres meses, y estuvo dirigida por el investigador, además de la participación de educadores y psicólogos invitados expertos en el tema, de modo colaborativo. Se siguieron los criterios de evaluación establecidos para cada uno de los talleres, a través de las observaciones del investigador.
5. Evaluación del programa conforme a los objetivos y competencias determinados en su diseño, buscando continuidad a lo largo del proceso del programa, a través de herramientas como la observación y la auto-percepción que permitieron la evidencia en la aplicación y obtención de elementos de comparación respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que los maestros iban adquiriendo y reflejaron en los encuentros de formación.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir, se buscó asegurar la validez del instrumento y un elevado coeficiente de fiabilidad, adaptando la propuesta de Pérez Juste (2006), quien presenta como un instrumento válido de carácter cualitativo la matriz de resultados que, mediante la entrevista conversacional al final de la participación en el programa de formación socioemocional, permitió evaluar los efectos del mismo en las competencias socioemocionales de los participantes, valorando sus propias experiencias, vivencias y transformaciones, desde cuatro factores: satisfacción con el programa de formación socioemocional, aplicabilidad de la formación en el aula, impacto en términos de aprendizajes obtenidos a nivel personal y profesional e implementación (recomendaciones y observaciones).

En el nivel metodológico, el proceso formativo fue eminentemente de tipo práctico, experiencial y de participación activa, referente básico para que la intervención tuviera éxito (Merchán y González Hermosell, 2012), y cuyas actividades se trabajaron a partir de la experiencia del maestro participante en actividades que favorecieran la promoción de las competencias socioemocionales. Durante las sesiones se trabajó de tres maneras: individual, en equipo y en plenaria, con actividades basadas en dinámicas de grupo, prácticas teatrales y dancísticas, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.

Es importante resaltar que al finalizar algunas sesiones se motivó el trabajo individual para el siguiente encuentro, con ejercicios autorreflexivos para que los participantes interiorizaran los conceptos trabajados en el programa.

Las sesiones se estructuraron desde un enfoque integrado que facilitó la decisión por parte de los responsables de la formación el decidir el orden de estas, atendiendo a las necesidades, intereses y motivaciones de los participantes, así como a las características del contexto en el que fue aplicado el programa formativo, e integrando siete competencias socioemocionales: autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación, relaciones con los demás, autoestima y automotivación. Se tuvo en cuenta que en una misma actividad se trabajan diversas competencias y que algunas actividades pueden servir con la misma finalidad, enfatizando en cada sesión en alguna de ellas, y se organiza en cinco momentos, siguiendo la propuesta de Vivas (2004):

1. **Círculo de bienvenida emocional.** Tiene como objetivo crear el clima ideal, la disposición personal y colectiva adecuada para el trabajo posterior, permitiendo romper el hielo al inicio del taller y superar el bloqueo y las inhibiciones que se producen al comenzar una nueva actividad, como estímulo necesario para poner en marcha sus mecanismos y facultades expresivas.
2. **Ejercicio de motivación y sensibilización.** Acercamiento a las competencias socioemocionales a desarrollar en el taller. Se trata de estimular las habilidades sensoriales de los cinco sentidos, eliminando las tensiones y creando un ambiente propicio a la creatividad, con técnicas de respiración y relajación mental y corporal.
3. **Vivencia de actividades y estrategias para la educación emocional,** desde el enfoque integrador de las competencias socioemocionales y mediante formas dancísticas o teatrales, que posibilitan la adquisición de destrezas expresivas con el cuerpo de manera creativa y comunicativa.
4. **Espacio para la autorreflexión.** Se dedican los 10 últimos minutos del taller para que el maestro, de forma individual, realice una reflexión personal en torno a las experiencias que están viviendo en el proceso formativo, sus intereses, opiniones o aquellos aspectos que deseen destacar, la cual puede compartir en el cierre de la sesión.
5. **Cierre de la sesión.** Se comparten las ideas de la reflexión y se motiva para el siguiente taller. En este espacio también se presentan los ejercicios que requieren del trabajo individual para el próximo encuentro.

## 12.2. Objetivo general de la estrategia

Potenciar las competencias socioemocionales de los maestros participantes en el plan de formación socioemocional de una institución oficial del municipio de Medellín, favoreciendo el bienestar personal y el equilibrio emocional.

## 12.3. Población beneficiaria de la estrategia

Maestros en sus distintas etapas de formación y práctica docente: en formación inicial, avanzada y en servicio.

## 12.4. Descripción de la estrategia

Los talleres que conformaron el plan de formación fueron adaptados de diversas fuentes bibliográficas, además de la experiencia de los expertos que fueron invitados a participar como facilitadores de estos: un maestro de teatro, una maestra de danza, dos profesionales en psicología, con quienes se compartió previamente el propósito de estos, teniendo en cuenta la importancia de la integración de varias competencias socioemocionales en un solo taller.

Cada taller se presenta con el nombre o título, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos y criterios de evaluación, para verificar el cumplimiento de los propósitos planteados en cada uno de ellos. Al finalizar cada sesión, se motivó para el siguiente taller, resaltando la importancia de asistir siempre con ropa cómoda y de no tener ningún compromiso que pudiese interrumpir su permanencia en el mismo, ya que cada sesión tuvo una duración de dos horas, con una frecuencia semanal.

Igualmente se determinó cumplir algunos acuerdos planteados por todos los participantes al inicio del programa, basados en el respeto, la escucha activa, el orden en pedir la palabra y la importancia de hacer de la experiencia una oportunidad de conciencia y auto transformación personal.

### *Descripción de cada taller*

#### **Taller 1**

**Título:** Apertura Emocional – Trabajo Experiencial desde la Psicofísica

**Objetivos:** Establecer un vínculo entre la mente y el cuerpo, desde la conciencia corporal, la atención y la concentración.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Conexión mente-cuerpo-emociones - Técnica de Kundalini

### **Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Técnicas de respiración: Abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial).
3. Técnica de Kundalini:
  - Primera parte: Vibraciones. Movimientos intuitivos que permiten abrir el mundo interior y el espíritu, en la búsqueda de una experiencia cumbre.
  - Segunda parte: La danza del movimiento. Movimientos de danza que integran la totalidad de la expresión corporal.
  - Tercera parte: El momento de la voz. Búsqueda de los sonidos de la propia voz.
4. Reflexión sobre los ejercicios corporales, resaltando la atención, concentración y expresividad.
5. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, vela aromática encendida, música de relajación, música de tambores. Asistir con ropa cómoda.

### **Criterios de evaluación:**

- Atención y concentración profunda, sin distracciones del entorno.
- Conciencia corporal reflejada en la amplitud de los movimientos, en la relajación corporal de hombros y brazos.
- Los movimientos fluidos demuestran que la mente está atenta y que el monólogo interior se libera de toda preocupación, siendo este estado de introspección en el que el ser se percibe a sí mismo.

### **Taller 2**

**Título:** Roles Sociales y Danza Emocional

**Objetivos:** Analizar cómo los estereotipos sociales y culturales condicionan los comportamientos y estados emocionales.

Reconocer las emociones personales e identificar las de los demás a través de los roles sociales y la práctica de la danza creativa.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autorregulación – Comunicación – Empatía  
Rótulos sociales – Técnica dancística creativa

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional.
2. Roles sociales
3. Técnicas de respiración y relajación
4. Danza creativa. Visualización – Encuentro expresivo individual, parejas y grupal
5. Reflexión sobre los ejercicios corporales, resaltando la atención, concentración y expresividad.
6. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** Duración: 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, rótulos con distintos roles sociales, música de relajación, variada y de tambores. Asistir con ropa cómoda.

**Criterios de evaluación:**

- Expresión voluntaria y espontánea de emociones, pensamientos y aptitudes, la conexión entre la emoción y el cuerpo, y las consecuencias del inadecuado control de las emociones en situaciones la vida cotidiana.
- Percepción del nivel de conciencia y autoconocimiento frente a las emociones.

**Taller 3**

**Título:** Actos De Habla y Brújula Emocional

**Objetivos:** Establecer una comunicación e interacción directa entre los participantes desde el contacto visual y la confianza en el otro, generando ejercicios de actos de habla, enfatizando en la palabra, la intención y el efecto que se produce.

Distinguir y expresar las diversas emociones personales sentidas en determinados momentos, facilitando el reconocimiento de aptitudes y vivencias no reconocidas, y movilizandolas desde el pensamiento.

**Contenidos:** Comunicación – Empatía – Relaciones con los demás – Autoconocimiento

Brújula emocional

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas. Reflexión y práctica de técnicas de respiración: abdominal, torácica, jadeo (profunda, natural, superficial).
2. Se proponen diferentes textos, desde el monosílabo hasta la frase completa, y cuatro intenciones básicas desde la lingüística: preguntar, afirmar-negar, exclamar y ordenar. Mantener siempre un contacto visual, buscando que el cuerpo se integre a lo que se va expresando.
3. Relación de los actos de habla con la proxemia, con las distancias básicas: íntima, social y pública, haciendo un juego de comunicación espontáneo. Se enfatiza en que lo más importante en los actos de habla no es la palabra, sino la intención y el efecto que se produce.
4. Brújula emocional. Se entrega a cada maestro la imagen de la brújula emocional, para que, a partir de la reflexión, la gestione según las indicaciones.
5. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, botella de agua, folio de la brújula emocional, hojas de papel, lapiceros, música relajante. Asistir con ropa cómoda.

Criterios de evaluación:

Evolución en la comunicación, al evidenciar la inclusión en sus interacciones de los distintos elementos de los actos de habla: la palabra, la intencionalidad, tonalidad, gesto, ritmo, expresión, actitud y el efecto que se produce, al esperar una respuesta.

- Disposición para las actividades, con participación activa.
- Movilización de emociones, buscando el punto de unión de la emoción con un acontecimiento de su vida.
- Expresión de la importancia que tiene el cuerpo en la intención (aspectos ilocutivos), el énfasis en la palabra (aspectos locutivos) y esperar la respuesta (aspectos perlocutivos).

## Taller 4

**Título:** Danza y Color Emocional

**Objetivos:** Tomar conciencia de las propias emociones utilizando elementos de la psicología del color y su efecto en la generación de los estados emocionales y en el comportamiento.

Establecer diversas expresiones de movimiento y secuencias danzadas, relacionándolas con los múltiples estados emocionales.

**Contenidos:** Autoconocimiento - Comunicación – Relaciones con los demás

### Psicología del color

#### Actividades:

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Motivación y reflexión: ¿cómo afectan los colores al nivel emocional? Ejercicio de contacto visual, buscando las respuestas corporales frente a los colores.
3. Ejercicio de aplicación. Relación de los distintos colores con los estados emocionales.
4. Secuencias danzadas y su expresión de los estados emocionales. Ejercicios de espejo.
5. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, temas musicales variados, pliegos de papel de diferentes colores, hojas de papel con la información de los colores, música relajante. Asistir con ropa cómoda.

#### Criterios de evaluación:

- Identificar situaciones que generan emociones positivas, provocadas voluntaria o involuntariamente, expresándolas o comunicándolas mediante el lenguaje corporal.
- Adaptarse al ritmo y velocidad del otro, estableciendo la conexión entre movimiento y emoción, que se evidencia en sus expresiones corporales, en la secuencia grupal que se escenifica al final del taller.

## Taller 5

### **Título:** Emociones Vitales y Salud

**Objetivos:** Reconocer las emociones personales, comprendiendo desde la autopercepción las causas y efectos de cada una de ellas como base del autoconocimiento.

Reflexionar sobre las emociones, los pensamientos que las generan y las respuestas fisiológicas y actitudinales que se desencadenan desde el dibujo y la danza.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Automotivación – Comunicación

#### **Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Saludo, presentación del taller y el propósito.
2. Presentación en *Power point* de las competencias socioemocionales de la formación.
3. Activación: Mi encuentro con el otro. Intercambio de emociones.
4. Elaboración de la silueta personal como mapa emocional. Reflexión: Mi cuerpo, territorio donde habito, surgen los pensamientos y experimento mis emociones para producir acciones.
5. Danza emocional. Ritual de la luz y el sonido.
6. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, computador, proyector, presentación en *power point* de las competencias socioemocionales, cartulina para escaparapela, ganchos pequeños, una vela o velón por cada participante, hojas de papel *bond* en pliegos, cinta, marcadores, colores, lapiceros, música de diferentes ritmos. Asistir con ropa cómoda.

#### **Criterios de evaluación:**

- Actitud de escucha y comunicación espontánea
- Intercambio de palabra y diálogo
- Ubicación con la mirada y expresión corporal

## Taller 6

**Título:** Máscaras

**Objetivos:** Expresarse espontáneamente, a través de la desinhibición de la máscara teatral.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autorregulación - Comunicación - Autoestima  
Desinhibición a través de la máscara teatral

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas. Reflexión y práctica de técnicas de respiración: abdominal, torácica (torácica), jadeo (profunda, natural, superficial).
2. Puesta en contexto. Reflexión teórica.
3. Trabajo de la extra-cotidianidad, tomando como modelos las caricaturas, la animalidad y la monstruosidad, proponiendo y practicando múltiples movimientos, posiciones corporales, acciones y manejo de voces no cotidianos.
4. Se proponen diferentes máscaras, elaboradas o presentadas por los participantes. Cada participante selecciona la que desee, escribiendo las razones por las cuales la escogió, qué características tiene ese personaje en las voces, los movimientos, las posturas; también se indaga por qué se identifica con ella, y explorar distintos elementos expresivos del mismo.
5. Interacción y relación de los personajes, haciendo un juego de comunicación espontáneo. Se enfatiza en que lo más importante es asumir la identidad del personaje, y que el sentido requiere también de la intención y el efecto que se produce.
6. Puesta en escena grupal.
7. Evaluación de la sesión

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, música relajante, variedad de máscaras, mesa, escenario.

### **Criterios de evaluación:**

Grado de desinhibición, espontaneidad, capacidad de crear un mundo diferente al propio (el mundo del personaje), mostrando su confianza y evitando la sensación del ridículo.

### **Taller 7**

**Título:** Comunicación Corporal

**Objetivos:** Establecer vínculos desde el contacto visual a partir de un elemento externo, del reconocimiento y la interacción mediata.

Reconocer los elementos y principios de la comunicación y su importancia en las relaciones interpersonales.

**Contenidos:** Autoestima – Autorregulación – Comunicación - Relaciones con los demás

### **Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Motivación y reflexión: La silla. Importancia de la expresión personal como elemento de la memoria afectiva y de la subjetividad.
3. Ejercicio de aplicación. La observación como principio de comunicación y relaciones interpersonales.
4. Experimentación. Trabajo con el bastón. Intercambiar un bastón en forma vertical, sin utilizar el lenguaje verbal, y sin que se caiga, únicamente estableciendo contacto visual, hasta que circule el mismo número de bastones que el número de participantes.
5. Vuelta a la calma mediante la práctica de técnicas de respiración en parejas. Alternancia de sensaciones y sentimientos.
6. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, una silla, 12 bastones.

### **Criterios de evaluación:**

- Espontaneidad y facilidad expresiva.

- Control del nerviosismo y capacidad de observación a través de la conciencia corporal.
- Seguridad al comunicar desde el contacto visual y al recibir el bastón.
- Percepción de las propias emociones y sentimientos y de los demás.

## **Taller 8**

**Título:** Vuelo Emocional

**Objetivos:** Promover la autoconciencia personal, el reconocimiento corporal y la automotivación mediante actividades de *feedback* positivo para la expresión de emociones, afectos, ideas y creencias.

Propiciar la interacción, la comunicación y las relaciones interpersonales explorando otros lenguajes expresivos mediante el juego teatral y la dramatización.

**Contenidos:** Autoestima – Automotivación – Comunicación – Relaciones con los demás

Características positivas. *Feedback* positivo. Intercambiando cumplidos.

### **Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Saludo, presentación del taller y el propósito.
2. Sensibilización y activación de los sentidos. Ejercicios de escucha e imaginación.
3. Comunicación y experimentación. El vuelo emocional. Intercambio de cumplidos.
4. Exploración: Mi tema musical personal. Experimentación vocal compartida.
5. Representación: Juego teatral y expresión de emociones. Dramatización.
6. Evaluación de la sesión.

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, música relajante, hojas de papel de colores, marcadores, lapiceros.

### **Criterios de evaluación:**

- Expresiones verbales y corporales de las actividades teatrales como facilitador para entrar en contacto con emociones, pensamientos o actitudes personales de las cuales no se había tomado conciencia.
- Percepción de mejora o aumento del bienestar subjetivo, para aceptar distintos aspectos de la personalidad, y un sentimiento de mayor autoestima.
- Facilidad para expresar sentimientos, pensamientos y uso de recursos verbales y no verbales que hacen más satisfactoria su comunicación.
- Mayor apertura y tolerancia a las diferencias en sus relaciones cercanas y al momento de encarar nuevas relaciones o situaciones sociales, a través de construir, crear y lograr objetivos de manera grupal.

### **Taller 9**

**Título:** Mapa de Relaciones Humanas

**Objetivos:** Fomentar estados emocionales positivos en las relaciones interpersonales como generadores de bienestar y felicidad.

Descubrir los efectos que producen al nivel de las emociones las distintas redes relacionales, desde sus cualidades en intensidad, fortaleza, resolución de conflictos y tipo de relaciones.

**Contenidos:** Autorregulación - Automotivación - Relaciones con los demás - Empatía

#### **Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Saludo, presentación del taller y el propósito.
2. Sensibilización. Conversatorio sobre la película "Cadena de favores"
3. Motivación. El mapa de relaciones humanas (elaboración personal). Ejercicio para filtrar los contactos positivos y reciclar la basura mental como una forma de vaciar la papelera emocional, y empezar a utilizar un calendario positivo.
4. Comunicación y experimentación. Vibraciones íntimas (tambores).
5. Trabajo expresivo corporal. Música y emociones.
6. Técnicas de respiración y relajación.
7. Evaluación de la sesión

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, mesa, sillas, hojas con el esquema del mapa de relaciones humanas, lapiceros, tambora, temas musicales seleccionados.

**Criterios de evaluación:**

- Dominio del movimiento y desarrollo de su estilo personal para comunicar y expresar sus emociones.
- Equilibrio corporal, en donde se evidencia que la actitud corporal corresponde con la certeza o seguridad con la que se desarrolla el ejercicio, la intervención, exposición o se manifiesta una opinión.
- Control de la energía.
- Desarrollo de la escucha activa.

## **Taller 10**

**Título:** Biodanza

**Objetivos:** Practicar ejercicios dancísticos que favorezcan la conciencia corporal y el desbloqueo físico y emocional, generando una renovación en la aceptación, la autoimagen corporal, la comunicación y la autoestima.

Experimentar la conexión bidireccional entre mente y cuerpo a través de la música, el movimiento, la expresión corporal y la emoción

**Contenidos:** Autoconocimiento - Autoestima - Comunicación - Relaciones con los demás

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Motivación y reflexión: biodanza, la danza de la vida. A través de la música, el movimiento, la expresión corporal y la resistencia a entornos de tensión, para despertar la musicalidad interior y restituir la vitalidad.
3. Ejercicio de experimentación. Saludo al Sol.
4. Aplicación de la técnica, propia del Hatha Yoga, que busca conectar con la esencia profunda del ser.
5. Evaluación de la sesión

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, temas musicales seleccionados.

**Criterios de evaluación:**

- Conexión entre movimiento y emoción que se evidencia en la comodidad con los movimientos explorados y en sus expresiones corporales.
- Capacidad de concentración para dejarse llevar por los sonidos y entrar en contacto con las emociones, pensamientos o actitudes personales de las cuales no había tomado conciencia.
- Libertad y amplitud de movimiento, como prueba de su personalidad y una mayor autoestima.

### **Taller 11**

**Título:** Comunicación y Relaciones Vitales

**Objetivos:** Mejorar el control y la conciencia corporal desde el movimiento expresivo, desarrollando la habilidad para expresar sus emociones, reconocerlas y regularlas.

Practicar ejercicios para manejar las tensiones y liberar el estrés, mejorando la capacidad para gestionar sus emociones y reconocer las de los demás.

**Contenidos:** Autoconocimiento – Autorregulación – Comunicación – Empatía – Automotivación

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en situaciones prácticas.
2. Reflexión sobre el "fluir" y práctica de técnicas de respiración profunda, natural, superficial, para sentir el flujo rítmico puede cambiar el estado de relajación a una más profunda, en la que es posible mantenerse conectados tanto desde lo mental como desde lo corporal.
3. Puesta en contexto. Ejercicios de disociación, como experiencia de control corporal y mental.
4. Trabajo desde el movimiento expresivo. Control corporal y desbloqueo emocional.

5. Manejo de las tensiones, como herramienta para mejorar las relaciones con los demás. Ejercicios de atención a la ubicación de cada segmento corporal y a la conciencia del propio cuerpo y el estado emocional.
6. Interacción, comunicación y relación con los demás desde elementos expresivos.
7. Evaluación de la sesión

**Temporalización:** 120 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, música seleccionada, tambora

**Criterios de evaluación:**

- Conexión del cuerpo con las emociones, demostrando una actitud de relajación, sin tensiones.
- Uso del movimiento expresivo como forma de comunicación en nuevas relaciones o situaciones sociales, reconociendo la afectividad y los estados de ánimos propios y de los demás.

## **Taller 12**

**Título:** Banquete Emocional

**Objetivos:** Reflexionar sobre la interrelación entre pensamiento, cuerpo y emoción y su influencia en las diversas actitudes corporales y estados mentales frente a las relaciones con los demás.

Compartir las diversas experiencias vividas durante la formación, destacando la importancia del manejo de diversas técnicas que facilitan la gestión de las emociones y la posibilidad de potenciar las competencias socioemocionales.

**Contenidos:** Autoestima – Automotivación – Comunicación - Relaciones con los demás

**Actividades:**

1. Círculo de bienvenida emocional. Ubicación en el banquete.
2. Reflexión sobre el aprendizaje dialógico y su relación con el banquete emocional. El potencial pedagógico de las tertulias o aprendizaje dialógico como una herramienta para la construcción de relaciones armónicas y para el empoderamiento y la transformación personal y colectiva, basada en la participación horizontal, honestidad y respeto.

3. Sensibilización. Importancia del desarrollo de las habilidades sensoriales de los cinco sentidos
4. Experimentación. Mi canción favorita.
5. Interacción, comunicación y relación con los demás desde la abrazoterapia.
6. Evaluación de la sesión

**Temporalización:** 180 minutos.

**Recursos:** Espacio amplio, sonido, mesa, sillas, elementos necesarios para el banquete, temas musicales seleccionados.

**Criterios de evaluación:**

- Lenguaje corporal para la expresión de sentimientos y emociones, consiguiendo: aumentar la alegría y la capacidad de disfrute, mejorar la comunicación, fomentar la creatividad y la imaginación.
- Atención plena, sensibilidad, desinhibición y aceptación de sí mismo y de los demás.

## 12.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

Teniendo en cuenta que el diseño metodológico de la investigación del cual se deriva el programa de formación socioemocional de maestros se enmarcó en un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo), es importante señalar que para el momento cuantitativo se empleó un diseño cuasi experimental, con mediciones pretest / postest y grupo control, y se indagó por las competencias socioemocionales de los maestros, antes y después de la aplicación del programa de formación socioemocional, empleando instrumentos válidos y confiables, en donde se evidenció que, tanto el grupo experimental como el de control registraron incrementos en sus promedios de competencias socioemocionales en el *postest*; sin embargo, el resultado no fue estadísticamente significativo.

Para el momento cualitativo, se recabó información al finalizar la intervención en el programa de formación socioemocional mediante entrevista conversacional con los participantes, en cuyos resultados se evidencia el nivel de competencias socioemocionales percibido y la evaluación formativa del programa, en la que se resalta la satisfacción, la aplicabilidad y el impacto que esta clase de programas de formación tiene en el bienestar personal y profesional, y en el manejo de las emociones de los maestros.

Para la determinación de los resultados obtenidos con la aplicación del programa de formación socioemocional se midieron las competencias socioemocionales de los maestros en siete dimensiones, utilizando el Cuestionario de Competencias Socioemocionales.

En la tabla 1 se presenta la comparación de la diferencia promedio *pretest postest* de las siete dimensiones de competencias socioemocionales y la suma total. En dicha tabla se observa que tanto el grupo experimental como el de control registraron incrementos en sus promedios de competencias socioemocionales en el *postest*; desde el punto de vista descriptivo, el grupo experimental tuvo un aumento promedio mayor que el grupo control en seis de las siete dimensiones, lo cual indica que los que fueron tratados con el programa de formación aumentaron sus puntajes en el *postest*.

**Tabla 1. Comparación de medias de la diferencia *pretest postest* de las dimensiones competencias socioemocionales según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019**

<i>Dimensión</i>	<i>Grupo</i>	<i>Media</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Prueba t</i>	<i>P</i>
Autoconocimiento	Control	0,47	0,41	0,355	0,73
	Experimental	0,06			
Auto-control	Control	1,35	-1,35	-0,722	0,48
	Experimental	2,71			
Comunicación	Control	0,41	-0,47	-0,265	0,79
	Experimental	0,88			
Empatía	Control	1,88	-0,71	-0,878	0,39
	Experimental	2,59			
Relaciones con los demás	Control	-1,06	-2,29	-1,426	0,16
	Experimental	1,24			
Autoestima	Control	0,59	-0,53	-0,338	0,74
	Experimental	1,12			
Automotivación	Control	0,12	-0,35	-0,349	0,73
	Experimental	0,47			
Total Competencias socioemocionales	Control	344,47	-1,24	-0,146	0,89
	Experimental	345,70			

Fuente: documento de resultados del SPSS.

En cuanto a los resultados cualitativos derivados del análisis de las entrevistas, a partir de la categorización, se presenta el informe de la entrevista conversacional aplicada al finalizar el programa de formación, para cada uno de los componentes de medición establecidos para la evaluación del programa: satisfacción, aplicabilidad de la formación en el aula, impacto e implementación, y cuyas respuestas permiten evaluar sus fortalezas y debilidades (Bisquerra, 2009).

Se puede afirmar, a partir de los testimonios de los maestros participantes, que el programa de formación fue altamente valorado frente a la satisfacción, la aplicabilidad, el impacto, lo que implica el mejoramiento de la percepción en las distintas competencias socioemocionales, evidenciadas mediante las técnicas teatrales y dancísticas, pues los participantes mostraron ser capaces de expresar emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo, a partir del diálogo interno, del control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad e imaginación emotiva.

También es necesario considerar que, durante la entrevista, surgieron algunos elementos que como expresión reiterativa de los participantes corresponden con aspectos del marco teórico y que, por su recurrencia o su énfasis discursivo en relación con la eficacia del programa, constituyen las categorías emergentes, que deben ser consideradas en el diseño e implementación de un programa de formación emocional: prácticas docentes, emoción y bienestar personal, integralidad, corporalidad, espacio, tiempo, frecuencia, cambio de rutinas, ambiente de camaradería y complicidad.

Desde una segunda perspectiva, anteriormente planteada, frente a cada una de las siete competencias socioemocionales que hicieron parte del programa de formación y con el propósito de agrupar la información obtenida en la entrevista conversacional, se establecieron las categorías, de acuerdo con las competencias socioemocionales abordadas en el plan de formación. Para dicha categorización, se codificaron las respuestas de los maestros a través del Atlas.ti, desde el cual se generó una lista de códigos-citas.

Una vez codificadas las respuestas de los maestros se procedió al análisis de resultados, con el propósito principal de evidenciar cuáles fueron las competencias que los maestros lograron fortalecer mediante el programa de formación, atendiendo a la similitud de conceptos y de recurrencia, de tal forma que se posibilitara verificar cada dimensión o competencia con su respectivo número de referencias, como se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2. Número de referencias codificadas por competencias socioemocionales a partir de la entrevista conversacional agrupada en matriz de resultados cualitativos. Medellín, Colombia, 2019**

<i>Dimensión o Competencia</i>	<i>Número de referencias</i>	<i>Porcentaje</i>
Autoconocimiento	19	23 %
Relaciones con los demás	15	18 %
Autorregulación	13	15 %
Empatía	12	14 %
Comunicación	11	13 %
Automotivación	8	10 %
Autoestima	6	7 %
Total referencias CSE	84	100 %

*Fuente:* lista del códigos-citas del Atlas.ti.

De acuerdo con el número de referencias codificado por cada competencia socioemocional, se evidenció el aumento en las competencias socioemocionales de los participantes, siendo el autoconocimiento la de mayor recurrencia y referenciación por parte de los maestros del grupo experimental, en la entrevista conversacional final, y que muestran correspondencia con los resultados cuantitativos.

También desde el enfoque cualitativo, el grupo de maestros participantes evidencia que es fundamental establecer relaciones armónicas con los demás, pues posibilita fomentar la convivencia, las buenas relaciones y resolver las situaciones conflictivas no solo en su vida profesional sino también personal, afirmando que las técnicas teatrales y dancísticas posibilitaron, desde el manejo de las emociones, mejores relaciones interpersonales, la escucha, la influencia y el liderazgo para promover la convivencia, la resolución de conflictos y mejorar el aprendizaje.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación de la que derivó el programa de formación socioemocional de maestros, en la que se diseñó, implementó y evaluó el mismo, y luego de la triangulación de los métodos cuali-cuanti e interpretación teórica de los resultados, se concluye que el programa de formación socioemocional ha tenido efectos positivos al potenciar las competencias socioemocionales de los maestros, contribuyendo a su bienestar y desarrollo humano y profesional, y les ha brindado

herramientas para afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente.

Mediante las distintas prácticas y experiencias se evidenció, además de los resultados cuantitativos y cualitativos, que el programa de formación socioemocional facilita la gestión apropiada de las emociones, el manejo de situaciones y conductas que generan tensión en las relaciones interpersonales, pues los participantes demostraron ser capaces de expresar emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo, a partir del diálogo interno, atención, concentración, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad e imaginación emotiva, todas ellas expresiones que emanan de las experiencias que se vivieron en los talleres al nivel de las emociones.

Para potenciar las competencias socioemocionales de los maestros, favoreciendo el bienestar personal y el equilibrio emocional, objetivo general del programa de formación socioemocional, y considerando que lo emocional, como un asunto subjetivo que emana desde el interior del sujeto intervenido y cuyos cambios solo pueden ser posibles cuando operan en términos de lo transpersonal, es una condición necesaria el uso de técnicas que, a partir de la experiencia personal, permitan a los participantes ser más conscientes de la influencia de las emociones en la adopción de ciertos comportamientos o actitudes, y cuyo reconocimiento ayude a promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones y le aporte al maestro mayores beneficios y mejor equilibrio emocional, en su satisfacción personal y profesional.

Luego de participar en el programa de formación socioemocional, se pudo desvelar, desde los resultados de los participantes y las voces de los maestros, que las competencias socioemocionales se pueden potenciar a través de experiencias de formación socioemocional docente apropiadas, incluso en periodos breves de tiempo (Pérez-González, 2012), favoreciendo el bienestar personal, las relaciones interpersonales, el autoconocimiento, la autoeficacia personal y el bienestar psicológico, ya que el dominio de estas competencias les ayudará en el ejercicio profesional docente favoreciendo cambios en los factores individuales, internos o externos, del factor emocional, para incidir en posibles transformaciones en el desarrollo emocional de los estudiantes, el mejoramiento del ambiente escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Adicionalmente, un aporte importante está en incluir en las prácticas docentes la actividades que impliquen el cuerpo y el movimiento desde la integralidad, en tanto que a través de las respuestas desde lo corporal

y lo expresivo se beneficia también el pensamiento, pues las reacciones fisiológicas y las expresiones corporales observables (expresiones faciales de los estados emocionales, el tono y volumen de voz, los movimientos del cuerpo, la sonrisa, el llanto) son resultado y reflejo de lo que se piensa y de lo que se siente, como lo plantea una de las tesis del enfoque transpersonal (Maslow, 1971), en cuanto desde el trabajo corporal se logra una integralidad, rompiendo la dualidad mente-cuerpo, y que, además, podrían evidenciarse estados emocionales que sea necesario atender.

Respecto a este último aspecto, es importante introducir una fase posterior a la aplicación, para verificar si el nivel de competencia emocional manifestado por los maestros tiene transferencia a su práctica diaria, configurándose una estrategia de seguimiento que permita recoger evidencias sobre la eficacia de la intervención, tiempo después del tratamiento formativo, lo que permitirá verificar la transferencia de los contenidos trabajados en la práctica docente y que puedan revisarse los efectos beneficiosos del programa no previstos inicialmente, e indicios del impacto del programa en otros aspectos o miembros del contexto.

Para finalizar, debe señalarse que esta línea de investigación es relativamente reciente, por lo que es necesario seguir en la búsqueda de información que constituya una nueva evidencia de que las competencias socioemocionales se pueden potenciar mediante programas de formación socioemocional que trasciendan un criterio cognitivo, en el ámbito intersubjetivo e intrasubjetivo, en tanto el manejo emocional es un asunto que emana desde el interior del sujeto intervenido y cuyos cambios permiten trascender la sensibilidad de lo socioemocional en el campo de la enseñanza.

Teniendo en cuenta que las competencias socioemocionales surgen de la inteligencia emocional, estas pueden mejorarse en los maestros a través de experiencias educativas apropiadas, como el programa de formación socioemocional implementado, siendo necesario ampliar el tiempo de formación, disponer de espacios adecuados que posibiliten, además del cambio de rutinas, la aplicación de las actividades en un ambiente de camaradería y complicidad, e incluir el período de observación posterior a la participación en el mismo, y de esta forma tener mayor evidencia de las transformaciones en dichas competencias.

Los alcances de este tipo de programas facilitan centrarse en la parte humana de cada maestro, contribuyendo al óptimo desarrollo de su crecimiento personal y profesional; por lo tanto, aparte de la ejecución de este tipo

de propuestas grupales, se recomienda que se incluya el acompañamiento de expertos en el tema y disponer de asesoría psicológica para los participantes que lo requieran.

Se recomienda a los maestros prestar atención al fortalecimiento de sus competencias socioemocionales, ya que su papel es fundamental en la formación emocional de los estudiantes, y de esta manera, puedan incidir positivamente en el desarrollo personal y humano de los mismos, mejorando la interacciones y el clima del aula.

Finalmente, se sugiere a los entes encargados de la educación oficial gestionar e implementar iniciativas que faciliten la formación en competencias socioemocionales, en las que se incluyan las familias, los maestros, los directivos y los estudiantes, lo que incidirá en un mejor perfil emocional del estudiante, mejores ambientes de aprendizaje, una convivencia sana y armónica y en el cumplimiento de los fines de la educación en el contexto colombiano.

## Referencias

- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro.
- Cañas, J. (2009). *Taller de juegos teatrales*. Octaedro.
- Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados*. Calidad en la educación, 35, 131-164. doi: 10.4067/S0718-45652011000200005
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (1), 97-116. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Ferrer, J. (2003). *Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Maslow, A. H. (1971). *La personalidad creadora*. Kairós.
- Merchán Romero, I. M., y González Hermosell, J. de D. (2012). *Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco*. Campo Abierto. *Revista de Educación*, 31(1), 51-68. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1427>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat. Hospital Sant Joan de Déu.
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. La Muralla.
- Seligman, M. (2000). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Vivas, M. (2004, octubre). *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Ponencia presentada en la I Jornada Universitaria sobre Competencias Socio-Profesionales de la titulación de Educación, UNED, Madrid.



## CAPÍTULO XIII

# Laboratorios de mediación escolar, una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar desde el ejercicio entre pares estudiantiles <sup>1</sup>

*Juan Gabriel Tapias Causil<sup>2</sup>*

*Martín Felipe Uribe Isaza<sup>3</sup>*

*Solbey Morillo Puente<sup>4</sup>*

### Resumen

El presente capítulo indaga sobre el rol del mediador escolar; se busca conocer la forma como el mediador afronta las diferentes situaciones de convivencia en el salón de clase contrastada con la formación recibida desde el programa Escuela Entorno Protector y la manera como es percibido por los diferentes actores del aula de clase. Para ello se abordan grupos focales con los mediadores escolares, los representantes estudiantiles y los docentes directores de grupo; se diseña un cuestionario que permite dar una estructura a la entrevista grupal abierta, creando un ambiente agradable para la conversación y discusión, desde la experiencia personal y grupal, sobre el papel del mediador escolar. Aplicando la categoría de análisis para entrever los resultados de la investigación, se establece un plan de mejora que permita concientizar a la población estudiantil de la importancia y las funciones del mediador escolar, cualificando los procesos de mediación que permitan establecer protocolos y rutas de atención a situaciones de convivencia escolar.

**Palabras clave:** conflicto; aula; rol; mediación escolar.

---

<sup>1</sup> Extraído del trabajo de investigación realizado en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, titulado *El papel del mediador escolar desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados en las aulas de clase*.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín, Colombia. Directivo docente. Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: [juan.tapias@medellin.edu.co](mailto:juan.tapias@medellin.edu.co)

<sup>3</sup> Magíster en Educación. Universidad de Medellín, Colombia. Directivo docente. Secretaría de Educación de Antioquia. Correo electrónico: [martinfelipeui@gmail.com](mailto:martinfelipeui@gmail.com)

<sup>4</sup> Doctora en Educación. Profesora titular. Universidad de Medellín. Correo electrónico: [smorillo@udemedellin.edu.co](mailto:smorillo@udemedellin.edu.co)

## Introducción

Una de las mayores crisis de las sociedades modernas es el debilitamiento de la convivencia a causa de múltiples factores. La escuela, como un escenario eminentemente social, no está ajena de esa realidad y de alguna manera se ve afectada por el debilitamiento de la convivencia escolar entre los diferentes actores educativos, especialmente en la población estudiantil; por eso la escuela en respuesta a esta realidad debe ser generadora de estrategias que desde la vivencia de los mismos estudiantes les permitan atender y mejorar la convivencia escolar; en este marco es que se ha diseñado la estrategia de *Laboratorios de mediación escolar* como una respuesta intencionada, participativa y formativa que les permite a los estudiantes de los diferentes grados ejercer su liderazgo entre pares y ayudar a mejorar la convivencia en el interior de la institución educativa.

En la actualidad algunos países le están apostando al trabajo de la convivencia escolar desde las políticas públicas, como lo plantea Hernández y Caso (2017). La mediación escolar se ha convertido en la estrategia referente para afrontar y resolver los diferentes conflictos que se presentan en los establecimientos educativos; ya no se piensa solamente en preparar educandos competentes en ciertas áreas del saber, sino en personas autónomas con capacidad de resolver sus propias dificultades en el aula de clase.

Los *Laboratorios de mediación escolar* son fruto de la reflexión de la investigación *El papel del mediador escolar desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados en las aulas de clase*, como resultado de una experiencia significativa en el proceso de formación de mediadores escolares, los cuales buscan cualificar el papel de este rol en el escenario escolar y su aporte a la resolución de conflictos en las aulas de clase y otros espacios escolares.

La reflexión permanente que se genera en los *laboratorios de mediación escolar* es el producto del esfuerzo institucional por dinamizar una estrategia significativa e incluyente para la resolución de conflictos, y de toda la potencialidad y creatividad de los estudiantes, que en su rol de mediadores escolares, se preocupan por el mejoramiento de la convivencia en las aulas de clase, del establecimiento educativo y más allá de ella; creatividad que muchas veces ha superado las expectativas del modelo y especialmente de los adultos responsables de dinamizar la estrategia dentro del plantel.

### 13.1. Origen y construcción de la estrategia

La propuesta de los laboratorios de mediación escolar es el producto del trabajo de investigación de maestría que valoró *El papel del mediador escolar desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados en las aulas de clase*, una reflexión abordada desde la necesidad de involucrar a los estudiantes en la solución de sus propias realidades en el colegio, y de la incidencia del grupo focal de docentes directores de grupo, que planteó el fortalecimiento de los procesos de formación que reciben los estudiantes que cumplen el rol de mediadores. En ese sentido se creó un espacio que les permitió poner en práctica todos los conocimientos y herramientas recibidas durante la formación para la resolución de conflictos por medio de la mediación escolar. Se diseñó un laboratorio donde los estudiantes pudieron ensayar, experimentar, analizar, exponer y afrontar conflictos cotidianos presentados en el aula de clase.

En las sesiones de trabajo organizadas como laboratorio de mediación escolar, se realizaba una gran motivación frente al rol que desempeñaría cada uno en la comunidad educativa, y siempre se tenía presente poner en común el imaginario que cada uno se hizo del tema abordado; se les pidió a los mediadores redactar de forma general, sin dar nombres específicos, un caso real y frecuente que se haya presentado en su salón de clase; todos los casos fueron metidos en una bolsa para ser sacados uno a uno, situaciones que eran dramatizadas y resueltas por los integrantes a partir de los elementos abordados en cada encuentro y que tenían relación directa con la solución pacífica de conflictos; voluntariamente se retiraba del lugar una pareja de estudiantes en formación, que tendrían el papel de mediadores, mientras otros integrantes sacaban un papel al azar que contenía un caso en particular; luego ingresaban los estudiantes que estaban fuera para observar la dramatización del caso e iniciar con la posible mediación. Se observó una gran disposición y compromiso de los estudiantes al experimentar y disfrutar de la puesta en práctica de la resolución a los conflictos que se viven en su diario acontecer.

### 13.2. Objetivo general de la estrategia

Fortalecer los procesos de formación de los estudiantes que hacen parte del laboratorio de mediación escolar, espacio donde se practican todos los conocimientos y se dan herramientas para la resolución de conflictos en las aulas por medio de la mediación escolar.

### 13.3. Población beneficiaria de la estrategia

Los *Laboratorios de mediación escolar* benefician a todos los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media, de los establecimientos educativos; se atiende cada población de manera diferenciada, con temáticas de acuerdo con la edad y formación de los estudiantes. De manera directa se benefician los mediadores escolares que hacen parte de los procesos de formación en los laboratorios, pero también se benefician los demás estudiantes por las mediaciones escolares en el aula.

### 13.4. Descripción de la estrategia

Los laboratorios de mediación escolar son la oportunidad de formación de los mediadores escolares, y se fundamentan en una propuesta o plan de formación y divulgación de mediadores escolares.

El Plan de formación se desarrolla a partir de cuatro módulos, con temáticas específicas para cada uno, dirigidas a una población en particular de la comunidad educativa y con un nivel de intervención específica:

*Nivel de sensibilización:* Se hace una promoción de la estrategia desde lo básico de cada uno de los módulos a todos los miembros de la comunidad educativa, de manera diferenciada a padres, estudiantes, docentes, directivos y apoyo administrativo.

*Nivel de formación:* En este nivel se permite una intervención en la estrategia, de manera organizada a los diferentes actores de la comunidad educativa, estudiantes por grupos y grado, docentes, directivos, apoyo administrativo, candidatos a mediador y mediadores escolares. Se diferencia en que en ésta ya hay una intervención como mediadores desde un conocimiento mayor del programa, a diferencia de la anterior que solo conoce la promoción de la estrategia.

*Nivel de acompañamiento:* Durante este nivel se da la intervención focalizada de los mediadores escolares y docentes en el aula de clase. Se colabora en la transformación de la convivencia escolar desde el fortalecimiento de la cultura de la mediación escolar.

Todos los actores escolares conocen la estrategia de mediación escolar desde que llegan a la institución y, por lo tanto, se les invita a hacer de la conciliación una opción inicial en la solución de sus problemas cotidianos, especialmente los relacionados con los que se presenten en la escuela.

A continuación, se presenta el *Plan de divulgación y formación de mediadores escolares* que contiene las temáticas de cada uno de los módulos de formación, la población a la que va dirigido y el nivel de intervención en el que se trabaja.

**Tabla 1. Plan de divulgación y formación de mediadores escolares**

<i>Módulo</i>	<i>Temática</i>	<i>Población</i>	<i>Nivel</i>
Programa Escuela Entorno Protector	Programa Escuela Entorno Protector	Estudiantes, docentes y directivos	Sensibilización
Programa Escuela Entorno Protector	Papel en el programa del psicólogo, el grupo, el maestro y el mediador	Estudiantes, docentes y directivos	Sensibilización
	Conformación del equipo de mediación escolar	Estudiantes	Sensibilización
	Instalación de mesas de mediación escolar	Estudiantes, docentes y directivos	Sensibilización
	Promoción institucional del programa	Estudiantes, docentes y directivos	Sensibilización
	Convivencia escolar	Las personas (hombres y mujeres) y la comunidad	Mediadores escolares
Convivencia escolar	Convivencia escolar	Mediadores escolares	Formación
	Manual de convivencia: procesos disciplinarios, situaciones tipo I, II, III, rutas de atención	Mediadores escolares	Formación
	Justicia restaurativa y consensual	Mediadores escolares	Formación
	Articulación de programas y proyectos institucionales enfocados al aporte de la convivencia escolar	Mediadores escolares	Formación
	Conflictividades	El conflicto y las conflictividades	Mediadores escolares
Métodos de resolución de conflictos		Mediadores escolares	Formación
Estudio y análisis de casos en el aula: afrontar y resolver conflictos		Mediadores escolares	Formación
El conducto regular		Mediadores escolares	Formación
Protocolos de atención del mediador escolar y del manual de convivencia		Mediadores escolares	Formación
Rutas de atención		Mediadores escolares	Formación

<b>Módulo</b>	<b>Temática</b>	<b>Población</b>	<b>Nivel</b>
Mediación escolar	Rol del mediador escolar, perfil, habilidades y funciones	Mediadores escolares	Formación
	Mediación y mediación escolar	Mediadores escolares	Formación
	Tipos de mediación escolar	Mediadores escolares	Formación
	Mesas de mediación	Mediadores escolares, docentes y directivos.	Formación
	Diagnóstico de convivencia por grupos y plan de atención de mediadores escolares	Mediadores y grupos escolares.	Acompañamiento
	Difusión de la mediación escolar	Mediadores escolares, estudiantes, docentes y directivos.	Acompañamiento

Fuente: Tapias (2018, p. 50).

### 13.5. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia

Los laboratorios de mediación escolar se crearon como respuesta a la necesidad de diseñar acciones de mejora al rol del mediador escolar desde la intervención participativa de los estudiantes antes sus propias experiencias escolares.

Desde 2017 hasta inicios de este año 2020 se ha venido desarrollando el Plan de formación y divulgación de mediadores escolares, los simulacros de las situaciones o casos de aula y la resolución de conflictos en la cotidianidad de la escuela, con una gran acogida por toda la comunidad educativa, especialmente por los estudiantes mediadores escolares.

Los laboratorios de mediación escolar gozan hoy en día de un gran reconocimiento en toda la comunidad educativa, hacen parte del Proyecto Educativo Institucional y han contribuido significativamente al mejoramiento de la convivencia.

Se resalta el empoderamiento de los mediadores escolares al intervenir situaciones de convivencia que se presentaban en las aulas de clase, incluso hasta fuera del establecimiento educativo. Todos estos hechos se constataban en diálogos con los estudiantes mediadores, o estudiantes que hacían parte de las situaciones de conflicto, cuando narraban situaciones en las que ellos entraban a mediar, evidenciando cómo llevaban a la práctica todo lo aprendido en los laboratorios de mediación.

## Conclusiones

Es importante que las instituciones educativas crean en el poder transformador de la realidad de sus estudiantes, y sus capacidades para la solución pacífica de conflictos entre pares, siempre y cuando la institución haya mediado desde la formación de sus actores escolares.

Las respuestas de los estudiantes ante las mediaciones de sus compañeros son muy bien recibidas, en la gran mayoría de las veces, sobre todo cuando sus mediaciones hacen parte de las incivildades o las trasgresiones menores.

Evidentemente en todos los campos de la mediación escolar se hace necesaria la implementación de un programa, no solo de sensibilización y formación, sino indiscutiblemente, una propuesta de laboratorios de mediación escolar. Es indispensable que los mediadores escolares puedan conocer, acostumbrarse y familiarizarse con situaciones de conflicto que se pueden presentar en ambientes escolares cotidianos y con la forma asertiva de poder afrontarlos.

Los laboratorios de mediación escolar deben tener como casos específicos a resolver, situaciones cotidianas que se presenten en las aulas de clase o en cualquier otro espacio escolar, de tal forma que los mediadores escolares se acerquen lo más posible a situaciones reales que tengan que afrontar.

## Referencias

- Hernández, C. y Caso, J. (2017). Adaptación de un Instrumento para la medición de la convivencia escolar en escuelas de Educación Secundaria de México, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 131-152.
- Tapias, J. (2018). *El papel del mediador escolar desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados en las aulas de clase*. (Tesis de maestría). Universidad de Medellín.



## CAPÍTULO XIV

# El origami modular como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos geométricos a través de la modelación como práctica social<sup>1</sup>

*Pablo Andrés Carmona Botero*<sup>2</sup>

*Paola Andrea Correa Villa*<sup>3</sup>

### Resumen

Esta investigación estudió la construcción del conocimiento matemático a través de la modelación como práctica social, para generar procesos de resignificación de los conceptos geométricos relacionados con los poliedros platónicos, incorporando el origami modular como herramienta pedagógica en las prácticas de aula. Para este propósito nos apoyamos en la teoría socioepistemológica, la cual asume “la legitimidad de toda forma de saber, sea este popular, técnico o culto” (Cantoral, 2013). Se utilizó como metodología la Ingeniería Didáctica de Artigue (1995), se diseñaron y aplicaron actividades, sustentadas en las prácticas de modelación de Arrieta y Díaz (2015) para analizar sus resultados y generar conclusiones. Se implementaron a través de la modelación y la práctica del origami modular, con lo cual los estudiantes pueden construir argumentos que les permitan resignificar los conceptos geométricos de volumen, área lateral y área total de los poliedros platónicos. Se busca favorecer la percepción, comparación e interpretación de sus características a través de la manipulación y exploración con material concreto como el papel.

**Palabras clave:** resignificar, poliedros platónicos, modelación, origami modular.

---

<sup>1</sup> Resultado de la investigación como trabajo de grado realizada en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, línea de énfasis: Didáctica de la Matemática, titulada “Resignificación de los conceptos geométricos en los poliedros platónicos a través de la modelación”. Correo electrónico: pacodim25@hotmail.com

<sup>2</sup> Magister en Educación. Universidad de Medellín. Beneficiario 100 % Beca Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional. Docente de Básica Primaria. Correo electrónico: pacodim25@hotmail.com

<sup>3</sup> Magister en Educación. Universidad de Medellín. Beneficiaria 60 % de las Becas de posgrado de Sapiencia. Docente de Preescolar. Correo electrónico: paocorrea00@yahoo.es

## Introducción

La matemática hace parte de la vida; la percibimos en las diferentes formas y figuras bidimensionales y tridimensionales que nos rodean, en las edificaciones, las estructuras de puentes, los medios gráficos publicitarios y los diferentes objetos del entorno. Esta relación con el mundo que habitamos despierta nuestro interés, ya que podemos relacionar el objeto matemático de estudio: los poliedros platónicos.

A pesar de esta relación observada, notamos que, en nuestras instituciones educativas, hay una escasa articulación del contexto en que viven los estudiantes con la geometría y la matemática que se enseña en el aula; se sustenta desde aquí la problemática de nuestra intervención. Para atenderla y transformar estas prácticas, encontramos en la socioepistemología, una teoría desde la cual se plantea “la necesidad de realizar un rediseño del DME (Discurso Matemático Escolar) basando en las prácticas” (Morales, Mena, Vera, y Rivera, 2012). Para ello, nos centramos en fortalecer la dimensión didáctica y social desde las prácticas de modelación y predicción, como medios para generar conocimiento y construir argumentos para resignificar los conceptos geométricos relacionados con los poliedros platónicos.

En palabras de Arrieta (2003) “... en el ejercicio de ciertas prácticas sociales, usando herramientas, es donde aparecen, se estructuran y se movilizan, como argumento, ciertas nociones matemáticas”. En consonancia con esto, el origami modular será la herramienta pedagógica que dinamice nuestra estrategia didáctica, para una matemática con funcionalidad, ya que el uso del origami modular, además de ser una manera divertida de aprender, permite, a través del doblado del papel, la construcción de los poliedros platónicos para su exploración desde lo concreto, lo visual y lo analítico.

### 14.1. Referente teórico: La socioepistemología

Encontramos en la socioepistemología, un marco teórico que da importancia a las múltiples dimensiones que hacen parte del saber, incluyendo el contexto, los escenarios no escolares y las diferentes formas de saber de los estudiantes. En consecuencia, validamos el efecto de traer al escenario académico una técnica como el origami modular, que se desarrolla en escenarios no académicos, pero que puede ser utilizada como una herramienta con intencionalidad pedagógica y desde donde es funcional su intervención en el aula de clase para generar procesos de resignificación. La socioepistemología tiene un aporte fundamental: Modela la construcción social de conocimiento

matemático conjuntamente con su difusión institucional, esto es, modeliza las dinámicas de saber o conocimiento puesto en uso (Cantoral, 2013, p. 97).

En este sentido, las prácticas de modelación serán las que construyan, reconstruyan, signifiquen y resignifiquen nuestro objeto matemático.

La socioepistemología (del latín *socialis* y el griego *episteme* "conocimiento" o "Saber" y logos "razonamiento" o "discurso"), también conocida como epistemología de las prácticas o filosofía de las experiencias, es considerada como una rama de la epistemología que estudia la construcción social del conocimiento matemático y su difusión institucional (Cantoral 2013, p. 141).

Cantoral (2013) sustenta que la matemática escolar es "rediseñable" con fines de aprendizaje, es por ello que al matemático educativo lo debe cuestionar no solo cómo enseñar, sino qué enseñar, a quién enseñar y cuándo enseñar. Así, los actores del sistema educativo –el saber, el profesor y el alumno– desde una mirada social, tienen una comprensión propia del contexto social y se modifican las ideas de aprendizaje y enseñanza.

La socioepistemología incorpora contextos sociales y perspectivas culturales para la significación; aparecen ahora como principales actores de los procesos didácticos, el aprendiz, el saber en tanto conocimiento en uso o como construcción social del conocimiento y los entornos socioculturales portadores del mundo real, cuyas relaciones son orientadas por prácticas de referencia y normadas por prácticas sociales (Cantoral, 2013, p. 141).

En este sentido desde la teoría, el estudiante es entendido como sujeto individual o sujeto colectivo, el profesor como individuo o como institución escolar personificada y "el aprendizaje como una práctica intencional normada, coloca en interacción al aprendiz con el entorno regulado y normado" (Cantoral, 2013, p. 142). Es decir, modifica la idea de aprendizaje como adquisición, para dar lugar al aprendizaje como construcción social del conocimiento.

Puede verse, que esta es una teoría que busca atender diferentes dimensiones del saber matemático, dimensiones que se entretajan en una sola unidad de análisis, entendida esta como la que articula sistemáticamente a las dimensiones con el fenómeno en juego y elige para ello saberes funcionales y transversales, que denomina la Construcción Social del Conocimiento Matemático (Cantoral, 2013) (figura 1).

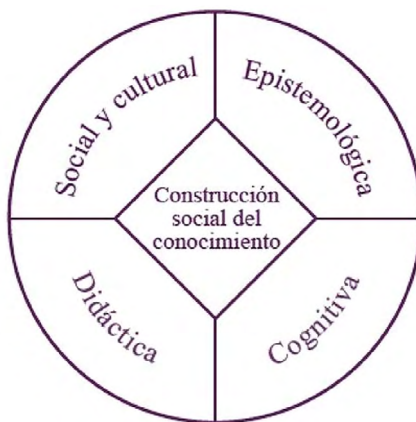


Figura 1. Descripción Dimensiones Teoría Socioepistemológica

Fuente: Cantoral, 2013, p. 151.

## 14.2. Origami modular

Royo (2002) manifiesta que el origami es parte de la cultura y la tradición japonesa, inicialmente como un arte que en el siglo VII solo podía ser practicado y apreciado por las clases más altas, ya que el papel, material principal utilizado en el origami, era considerado un artículo de lujo en esa época. Posteriormente, en los años 1603-1867, los árabes traen esta disciplina desde Asia para toda Europa y desde España se da a conocer en América Latina.

Es por ello que se considera el origami como un saber popular que hace parte de una cultura y tradición, que actualmente se practica en contextos y escenarios con fines principalmente lúdicos y artísticos, saber que se desarrolla en escenarios no académicos y que desde la socioepistemología pueden ser llevados al aula con fines académicos. Al respecto, Cantoral (2013) señala:

La socioepistemología, como sistema teórico para la investigación en Matemática Educativa, se ocupa específicamente del problema que plantea la conformación del saber matemático. Es importante precisar que, en este enfoque, asumimos la legitimidad de toda forma de saber, sea este popular, técnico o culto, pues en su conjunto constituyen la sabiduría humana (p. 26).

El origami modular es una técnica de doblado, la cual usa múltiples hojas de papel para crear estructuras más grandes y complejas, las cuales no pueden realizarse con una sola hoja. Guiados por la socioepistemología y la modelación, tenemos claridad sobre el foco de nuestra intervención, centrándonos en

las prácticas sociales vividas por los estudiantes y las interacciones con el entorno, el trabajo colaborativo y la herramienta pedagógica: el origami modular.

### **14.3. Origen y construcción de la estrategia**

El origen y diseño de la estrategia pedagógica es el fruto de la investigación que indaga la construcción de conocimiento matemático a través de la modelación como practica social, y la cual se plasma en nuestra tesis de maestría realizada en el 2018 bajo el título "resignificación de los conceptos geométricos en los poliedros platónicos a través de la modelación".

Dicha investigación presentó como objetivo primordial la resignificación de los conceptos geométricos relacionados con los poliedros platónicos, incorporando el origami modular como herramienta pedagógica en las prácticas de aula. Para este propósito nos apoyamos en la teoría socioepistemológica, la cual asume "la legitimidad de toda forma de saber, sea este popular, técnico o culto" (Cantoral, 2013), y bajo este sustento cobra validez la incorporación del origami modular.

Se utilizó como metodología la ingeniería didáctica de Artigue (1995) para el diseño y aplicación de actividades, cuyo análisis se sustenta en las prácticas de modelación de Arrieta y Díaz (2015). Se concluye que efectivamente se dan procesos de resignificación de los conceptos geométricos, ya que se evidencia en los estudiantes una mayor comprensión de estos en las situaciones concretas de modelación y predicción, en las que vinculan el conocimiento matemático y geométrico de forma espontánea a sus contextos.

Guiados por la socioepistemología y la modelación tuvimos claridad sobre el foco de nuestra investigación, la cual dejó de lado los contenidos para centrarse en las prácticas sociales vividas por los estudiantes y las interacciones con el entorno, el trabajo cooperativo y la herramienta pedagógica: el origami modular. Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo, siguiendo la ingeniería didáctica como metodología de investigación. El estudio de caso se desarrolló con 18 estudiantes de grado quinto de Básica Primaria de la I. E. José Eusebio Caro de Medellín.

Una vez desarrollada toda la investigación, se logró tener los elementos e insumos necesarios a través de la reflexión, que dieron origen a la estrategia didáctica para las matemáticas, donde se implementa el origami modular como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos geométricos a través de la modelación como práctica social.

#### 14.4. Objetivo general de la estrategia

Diseñar actividades de aula para estudiantes de Básica Primaria, Secundaria y Media, e implementarlas a través de la modelación y la práctica del origami modular, con lo cual van a poder construir argumentos que les permitan resignificar los conceptos geométricos de volumen, área lateral y área total de los poliedros platónicos, favoreciendo la percepción, comparación e interpretación de sus características a través de la manipulación y exploración con material concreto como el papel.

#### 14.5. Población beneficiaria de la estrategia

La investigación inicial se realizó con estudiantes de los grados 4.º y 5.º de básica primaria y posteriormente se validó con estudiantes de básica secundaria y media de instituciones educativas públicas y privadas.

#### 14.6. Descripción de la estrategia

Las prácticas escolares enfocadas desde la socioepistemología están normadas por una práctica social; en ella se pueden evidenciar los mecanismos que norman y estructuran al aprendizaje y explican “por qué hacemos lo que hacemos”. Para el caso de esta estrategia didáctica, la práctica que norma y a través de la cual se generan procesos de resignificación de los conceptos geométricos en los poliedros platónicos es la modelación, definida por Cantoral (2013) así:

La socioepistemología considera a las prácticas sociales como la base del conocimiento, en la medida en que son el sustento y la orientación para llevar a cabo una construcción social del conocimiento matemático. Asumiremos a la práctica social como normativa de la actividad humana (p. 153).

La socioepistemología encuentra en la modelación, como práctica social, un camino para promover interacciones que den sentido y significado a un conocimiento matemático escolar específico. A continuación, señalamos lo conceptualizado por varios autores, para entender desde allí nuestra propuesta.

La socioepistemología no considera a la modelación como un contenido a enseñar o como un medio o herramienta para enseñar conceptos matemáticos. Aquella se interesa en la modelación en matemática educativa como una práctica que se comparte y se ejerce en comunidades específicas y en contextos particulares y que al ser ejercida por estudiantes y profesores (actores del sistema didáctico) permite la resignificación de conocimiento matemático (Pezoa y Morales, 2016, p. 57).

A través de las prácticas de modelación, en las que el trabajo en equipo y la construcción de saberes entre pares es fundamental, se genera la resignificación. En este sentido, Huincahue, Morales, y Mena (2016) reconocen desde su experiencia que la construcción de conocimiento en comunidad permite la discusión entre pares, la construcción y defensa de ideas con sentido y la utilización funcional del conocimiento que tiene previamente.

Arrieta y Díaz (2015) definen la modelación como una práctica que articula lo modelado y el modelo, el cual no existe independientemente de la actividad de quien modela. Los autores hacen referencia a “el acto de modelar”, que para nosotros es cuando el estudiante a partir del modelo presentado logra identificar, clasificar, analizar e incluso predecir posibles nuevos modelos. En el caso de nuestra estrategia didáctica, con relación a nuestro objeto matemático de estudio, el modelo es cada poliedro platónico plegado utilizando la técnica del origami modular, el cual, al ser utilizado por quien modela, es decir, el estudiante, lo convierte en un elemento para alcanzar lo modelado; de esta forma se evidencia un escenario de modelación propicio para generar procesos de resignificación.

En la figura 2, de Arrieta y Díaz (2015), se sintetiza el acto de modelar.

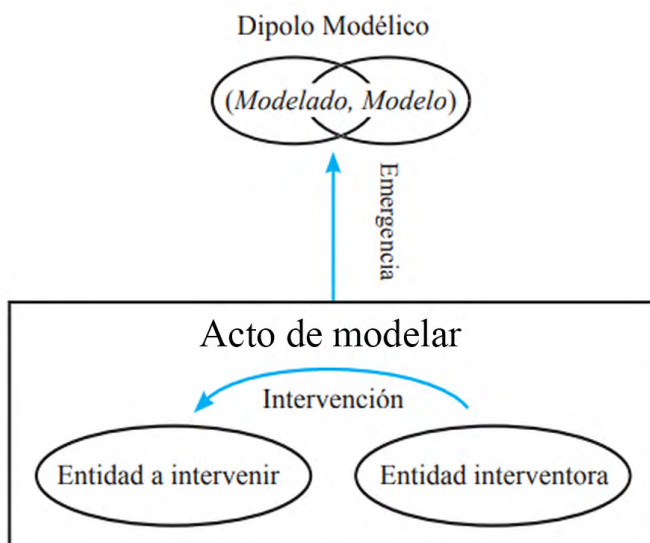


Figura 2. La Modelación: El acto de modelar, el modelo, lo modelado y el dipolo modélico.

Fuente: Arrieta y Díaz, 2015, p. 36.

Desde estos autores, se adoptó la modelación en la estrategia didáctica como una práctica social que, ejercida de manera intencional, permite la resignificación de conocimiento matemático, en nuestro caso, de los conceptos geométricos en los poliedros platónicos: el hexaedro, el tetraedro, el octaedro, el icosaedro y el dodecaedro.

Para la construcción de la estrategia didáctica, se adoptaron las cuatro fases que definen Arrieta y Díaz (2015), siguiendo la ingeniería didáctica y la relación de cada una de estas fases con el origami modular, y las nombramos como momentos. El desarrollo de estos, para “el acto de modelar”, se evidenciará en las actividades de la estrategia didáctica, las cuales son orientadas en equipos de trabajo colaborativo de seis estudiantes de la siguiente forma:

*Momento I. La interacción con el fenómeno, la experimentación:*

Los autores definen que la experimentación puede plantearse en tres ambientes: presencial, virtual y discursivo. En el presencial, los datos en el proceso de modelación se obtienen desde la experimentación directa con el fenómeno; en el virtual, se utilizan las simulaciones del fenómeno a partir de la tecnología; y en el discursivo, cuando se emplea la narración, cada una de estas, genera características propias en la forma de modelar.

*Actividad:* Se realiza a partir de la observación, la manipulación desde lo concreto con los cinco poliedros platónicos, previamente hechos en papel por el docente en diferentes colores y tamaños. Cada equipo de trabajo colaborativo realiza la descripción y la búsqueda de las características propias de cada poliedro platónico observado; además, se indaga en cada grupo de estudiantes por la importancia de este objeto matemático y cómo lo usan en la vida cotidiana, esto a partir de sus saberes previos, y los mismos estudiantes registran la información recolectada de este momento en una planilla de observación suministrada previamente.

Se plantea este como primer momento, ya que le permite al estudiante visualizar de manera concreta el objeto matemático de estudio, pasando de lo bidimensional a lo tridimensional, y le da la posibilidad de reconocer que es posible manipular los poliedros platónicos y de esta forma sean comprendidas las actividades que se proponen en los siguientes momentos.

Camacho (2006) explica:

[...] la puesta en interacción entre la lógica de los conceptos y el dominio del fenómeno facilita en los estudiantes un buen número de habilidades, como esquematizar, formular, visualizar un problema

de diferentes maneras, descubrir relaciones y regularidades, descripciones y predicciones. (p. 150)

*Se espera que los estudiantes:*

- Exploren el material concreto y describan lo que observan en los poliedros platónicos: la forma de los polígonos que los conforman y sus características, como caras, vértices y aristas, semejanzas y diferencias entre ellos y la información sea consignada en la planilla de observación.
- Pongan en juego sus saberes previos, y las percepciones que han sido aprendidas desde su herencia social y cultural. Movilicen habilidades visuales, de comunicación y pensamiento.

*Momento II. El acto de modelar, la predicción:*

La predicción del fenómeno es la actividad que articula las dos entidades: lo modelado y el modelo. Los estudiantes deben buscar algún conocimiento que les permita predecir. Al construir herramientas de modelación, están modelando.

*Actividad:* Los estudiantes construyen uno de los poliedros platónicos utilizando la técnica del origami modular a partir de una guía de construcción entregada por el docente, reconocen sus caras, vértices y aristas, y a partir del análisis que hacen de la medida de las hojas iris utilizadas y la medida de las aristas obtenidas, realizan una interpretación de la fórmula matemática dada para calcular el volumen del poliedro platónico construido.

Posteriormente, el docente le entrega a cada equipo de trabajo colaborativo, la Guía de Desarrollo 1 y deberán interpretar la fórmula del concepto geométrico de volumen, para calcularlo en el poliedro platónico construido. Luego realizan la predicción del problema planteado a partir del conocimiento adquirido y explican cómo hacen dicha predicción. Aquí, los estudiantes se apoyan en el objeto concreto, en los datos encontrados y en sus saberes previos, tomando esto como un modelo del fenómeno para poder hacer un nuevo cálculo. Los estudiantes podrán entonces articular lo aprendido para intervenir en nuevas situaciones.

Se plantea este como segundo momento, puesto que inicialmente los estudiantes, al construir y manipular el poliedro platónico, tendrán la posibilidad de identificar de manera concreta, las diferentes características del mismo y calcular conceptos geométricos como el volumen y posteriormente hacer predicciones del mismo.

Cabe anotar que se inicia con el concepto de volumen, puesto que los estudiantes de los grados 4.º y 5.º de básica primaria vienen con un conocimiento previo y básico de cómo resolver ejercicios de potenciación, lo cual, ponen en práctica a la hora de resolver ejercicios referentes al concepto de volumen interpretando su fórmula matemática.

*Se espera que los estudiantes:*

- Construyan el poliedro platónico de forma colaborativa interpretando la guía de construcción e identifiquen sus características: caras, vértices, aristas.
- Interpreten la fórmula dada y calculen el volumen del poliedro platónico a partir de la medida de sus aristas.
- Logren un proceso de predicción del volumen de otro poliedro platónico de diferente tamaño, a partir de la medida de las hojas iris que se indique, para calcular el tamaño de las aristas.

*Momento III. La articulación de redes de modelos y el fenómeno en una red:*

Aquí se trata de que los estudiantes construyan un modelo del fenómeno; interpretando las fórmulas matemáticas planteadas y estableciendo relaciones entre los modelos, para encontrar solución a las situaciones de modelación planteadas.

*Actividad:* Los estudiantes nuevamente construyen el poliedro platónico planteado en el anterior momento utilizando la técnica del origami modular, con la diferencia de que cada equipo lo debe hacer con hojas iris de diferente tamaño; una vez terminado, identifican sus caras, vértices y aristas, y a partir de la medida de las hojas iris utilizadas y la medida de las aristas, realizan una interpretación de la fórmula para calcular los conceptos geométricos de área lateral y área total del poliedro platónico construido.

Posteriormente el docente le entrega a cada equipo de trabajo colaborativo, la Guía de Desarrollo 2, y deberán realizar la predicción del problema planteado a partir del conocimiento adquirido y la medida de las hojas iris que se utilicen para construir un nuevo poliedro platónico y explicar cómo realizaron dicha predicción. Aquí, los estudiantes podrán articular el conocimiento adquirido y calcular otros conceptos geométricos que se pretenden identificar, configurando de esta forma la red de modelos.

Se plantea este como tercer momento, puesto que los estudiantes ya han construido un modelo de datos en los que se apoya (cm de la hoja y cm de la

arista), es decir, tienen un conocimiento previo de cómo calcular el volumen en un poliedro platónico y dicho conocimiento lo podrán usar para calcular e interpretar fórmulas más complejas para ellos, como son las utilizadas para calcular el área lateral y el área total de los poliedros platónicos; de igual forma podrán llegar a hacer predicciones del mismo.

Se espera que los estudiantes:

- Construyan el poliedro platónico de forma colaborativa y consoliden el saber en torno a sus características: caras, vértices, aristas.
- Articulen lo aprendido y lo pongan en práctica a través de una red para interpretar las fórmulas dadas y calcular el **área lateral** y **área total** del poliedro platónico a partir de la medida de sus aristas.
- Logren un proceso de predicción del **área lateral** y **área total** en otro poliedro platónico de diferente tamaño, a partir de la medida de las hojas iris que se indique, para calcular el tamaño de las aristas.

*Momento IV. Descentrar la red del fenómeno vía la analogía:*

En esta fase, el estudiante podrá transferir lo aprendido en un acto de modelar, a otros escenarios, relacionándolos e identificando lo distinto y lo semejante entre los fenómenos; para ello debe descentrarse del fenómeno de origen.

*Actividad:* Los estudiantes construyen un cuerpo geométrico que no es poliedro platónico, por ejemplo, el ortoedro, y utilizan el modelo construido en las actividades previas, y lo “transfieren” a esta nueva situación de modelación, identificando lo distinto y lo semejante y a su vez calculando el volumen, el área lateral y el área total de este nuevo cuerpo, y registran la información en la Guía de Desarrollo 3.

Para que esta red de modelos se use para modelar otros fenómenos, tendrá que descentrarse del fenómeno de origen. Es preciso modelar diferentes fenómenos con sus propias redes y articularlas vía la analogía. Esta red determina lo propio de cada fenómeno a la vez que los relaciona, identificando lo distinto y lo semejante entre los fenómenos en cuestión. (Arrieta y Díaz, 2015, p. 44)

Se plantea este como cuarto momento, ya que el estudiante pone en uso la red de modelos en otros fenómenos y al mismo tiempo los relaciona, donde la analogía es la articuladora.

*Se espera que los estudiantes:*

- Construyan el ortoedro de forma colaborativa e identifiquen sus características: caras, vértices, aristas
- Transfieran todo lo aprendido en las anteriores actividades y lo pongan en práctica en otro cuerpo geométrico diferente a los poliedros platónicos como el ortoedro.
- Interpreten las fórmulas dadas y calculen el volumen, el área lateral y **área total** del ortoedro a partir de la medida de sus aristas.
- Logren un proceso de predicción del volumen, área lateral y el **área total** de otro ortoedro de diferente tamaño, a partir de la medida de las hojas iris que se indique, para calcular el tamaño de las aristas.

*Aspectos a tener en cuenta:*

Es importante tener en cuenta los siguientes aspectos al desarrollar la estrategia didáctica planteada.

1. El trabajo colaborativo es fundamental en el desarrollo de las actividades y se adapta de gran manera a la aplicación del origami modular, ya que esta técnica permite que cada integrante logre plegar una parte del poliedro platónico que se desea construir; de esta forma los estudiantes se sienten importantes en el equipo, se genera conocimiento colaborativo y se contribuye a la convivencia escolar en el aula de clase.
2. El desarrollo de las actividades es secuencial y progresivo, lo cual permite realizar adaptaciones según el nivel de complejidad de cada uno de los poliedros platónicos: su construcción con el origami modular, la identificación de sus características y la interpretación de las fórmulas matemáticas que componen cada uno de sus conceptos geométricos.
3. Basados en nuestra propia experiencia recomendamos el desarrollo de la estrategia didáctica en los cuatro momentos para cada uno de los poliedros platónicos, según el grado escolar de la siguiente forma:
  - Hexaedro en los grados 4° y 5° de básica primaria
  - Tetraedro en los grados 6° y 7° de básica secundaria
  - Octaedro en los grados 8° y 9° de básica secundaria
  - Icosaedro en los grados 10° y 11° de básica media
  - Dodecaedro en los grados 10° y 11° de básica media

Cabe anotar que, según el alcance en la comprensión de los conceptos geométricos en cada uno de los grados, se puede avanzar al siguiente poliedro platónico.

1. Se recomienda que cada uno de los momentos se desarrolle en dos sesiones de clase como mínimo, cada una de 60 min; esto permitirá que los estudiantes puedan construir el poliedro platónico con base en el origami modular e igualmente desarrollar la guía que se aplica por parte del docente para cada momento de la estrategia didáctica.
2. Los recursos principales para cada uno de los momentos y la estrategia didáctica en general son las Guías de Desarrollo y la cantidad de recortes de papel que se requieren para construir cada uno de los poliedros platónicos con origami modular.

#### **14.7. Resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia**

Se presenta como ejemplo, el desarrollo de la estrategia didáctica aplicada con un equipo del grado 5° de básica primaria de la I. E. José Eusebio Caro del barrio Aranjuez – Medellín, donde el objetivo principal era identificar las características y calcular los conceptos geométricos del hexaedro.

*Momento I. La interacción con el fenómeno, la experimentación* Este equipo logra describir características de los poliedros platónicos presentados, se acercan al nombre de cada uno a partir de sus saberes previos, exploran, ubican y describen de manera apropiada el número de caras, vértices y aristas de los poliedros platónicos. Reconocen como importante aprender sobre los poliedros platónicos: *“porque nos ayudan a conocer, a crear, a relajarnos, a ver la matemática también como un juego y al futuro como los matemáticos”* (figura 3).

El equipo logra la construcción del hexaedro, gracias a la interpretación de la guía de construcción y el acompañamiento del docente. Identifican que el hexaedro está construido por seis cuadrados, esto gracias a los módulos que cada uno de los integrantes plegó. y hacen la relación de lo bidimensional y tridimensional. Claramente identifican en el hexaedro las caras, vértices y aristas.

Interpretan la fórmula matemática dada en la guía para calcular el volumen, identifican que lo pueden relacionar con una potenciación, miden la longitud de las aristas del hexaedro (7 cm), sustituyen el valor en la fórmula y calculan como una potenciación para hallar el volumen del hexaedro (figura 4).

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN 1	
EQUIPO: 3	INTEGRANTES: Valeria Gómez Robalio, Modeline Arango, Amel Zapata, Santiago Escobar, Santiago Sierra, Juan Sebastián Cevallos
GRADO: 5	FECHA: 7-JUNIO-18
<p><b>FIGURA 1</b></p> <p>• Describir lo que observan: <i>piramidal, puede ser morada</i></p> <p>• Características que tiene la figura: <i>tiene 4 caras, tiene 6 aristas, tiene 4 vértices</i></p>	
<p><b>FIGURA 2</b></p> <p>• Describir lo que observan: <i>es un cubo coloreado</i></p> <p>• Características que tiene la figura: <i>tiene 6 caras, tiene 8 vértices, tiene 12 aristas</i></p>	
<p><b>FIGURA 3</b></p> <p>• Describir lo que observan: <i>es un octaedro coloreado</i></p> <p>• Características que tiene la figura: <i>tiene 8 caras, tiene 6 vértices, tiene 12 aristas</i></p>	
<p><b>FIGURA 4</b></p> <p>• Describir lo que observan: <i>sumos un pentágono con volúmenes</i></p> <p>• Características que tiene la figura: <i>tiene 10 caras, tiene 12 vértices, tiene 30 aristas</i></p>	
<p><b>FIGURA 5</b></p> <p>• Describir lo que observan: <i>se puede llamar dodecaedro</i></p> <p>• Características que tiene la figura: <i>tiene 12 caras, tiene 20 vértices, tiene 30 aristas</i></p> <p>¿Porque es importantes conocer estos Poliedros Platónicos?  <i>por que nos ayudan a conocer a crear, arquitectura a us, los matemáticos también como un juego y al futuro con los matemáticos</i></p> <p>En la vida cotidiana, ¿Cómo usan los Poliedros Platónicos?  <i>para dar forma a los cosas, para crear cosas nuevas etc.</i></p>	



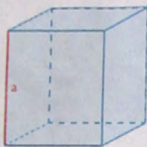
Figura 3. Momento I. La interacción con el fenómeno, la experimentación.

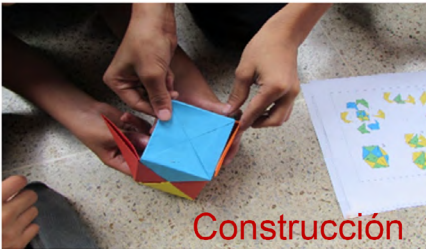
Fuente: elaboración propia a partir de Carmona y Correa, 2018.

### Momento II. El acto de modelar, la predicción


El equipo se apropia del proceso y lo pone en práctica para predecir el volumen de un hexaedro con hojas de otras medidas (15cm). Los estudiantes hacen cálculos aplicando sus saberes previos como la suma y la multiplicación de números enteros y decimales. El equipo ya conocía la medida de la arista con hoja de 20 cm (7 cm), así que hacen predicción utilizando la proporcionalidad de cómo sería la medida de la arista con hoja de 10 cm (3,5 cm) y de 5 cm (1,8 cm), deciden sumar estas medidas (5,3 cm) y este resultado lo multiplican como una potenciación, interpretando la fórmula matemática para encontrar el volumen de la predicción (figura 5).

El equipo logra construir el hexaedro mucho más rápido. Aplicando un menor proceso escrito, logran interpretar fácilmente las fórmulas matemáticas, evidenciando un cálculo mental más hábil y de una comprensión que va desde lo concreto a lo abstracto; además, se evidencia apropiación de los saberes adquiridos en las anteriores actividades y los articulan con otros conceptos, en este caso el área lateral y área total del hexaedro.

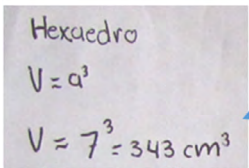
Plantilla de observación 2		
Equipo: <b>3</b>	Integrantes: <i>Valeria Gomez, Jhayber Santiago Tejada V., Santiago Escobar Sarmiento Zapata, Majelin Solis Diego</i>	Grado: <b>5:</b>
		Fecha: <b>7-Junio 18</b>
<b>Hexaedro</b>	Nº Caras: <b>6</b>	Nº Vértices: <b>8</b>
		Nº Aristas: <b>12</b>
	Cada equipo debe construir el Hexaedro utilizando la técnica del Origami Modular con hojas de 20 cm y calcular el V (Volumen)	
	Siendo "a" la medida de la arista	
	$V = a^3$ $V = 7^3 = 343 \text{ cm}^3$	
	<b>Calculan</b>	

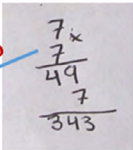
**Construcción**

**Medición**

**Interpretación**

**Proceso**

Figura 5. La predicción.

Fuente: elaboración propia.

**Predicción**

Teniendo en cuenta que con hojas iris de 20 cm y haciendo un trabajo en equipo construyeron el Hexaedro y con la medida de sus aristas lograron calcular el V (Volumen)

**Predicir:** ¿Qué medidas tendría otro Hexaedro en su V (Volumen) si utilizaran hojas iris de 15 cm?

Siendo "a" la medida de la arista

$V = a^3$        $V = 148.897 \text{ cm}^3$

**Predicción**

**Proporcionalidad**

20 = 7  
10 = 3.5  
5 = 1.8  
-----  
5.3

**Proceso**

$$\begin{array}{r} 1 \\ 53 \times \\ \hline 53 \\ 159 \\ \hline 265 \\ 2.809 \\ \hline 53 \times \\ 8.427 \\ \hline 14045 \\ \hline 148.897 \end{array}$$

**Predicción Volumen**

Figura 4. Momento II. El acto de modelar, la predicción.

Fuente: elaboración propia a partir de Carmona y Correa, 2018.

*Momento 3. La articulación de los modelos y el fenómeno en una red*

El equipo trabajo con hojas iris de (26 cm) para la construcción del hexaedro y al utilizar la regla miden las aristas (9 cm), interpretan la fórmula matemática dada y logran establecer que el área lateral es y área total es (figura 6).

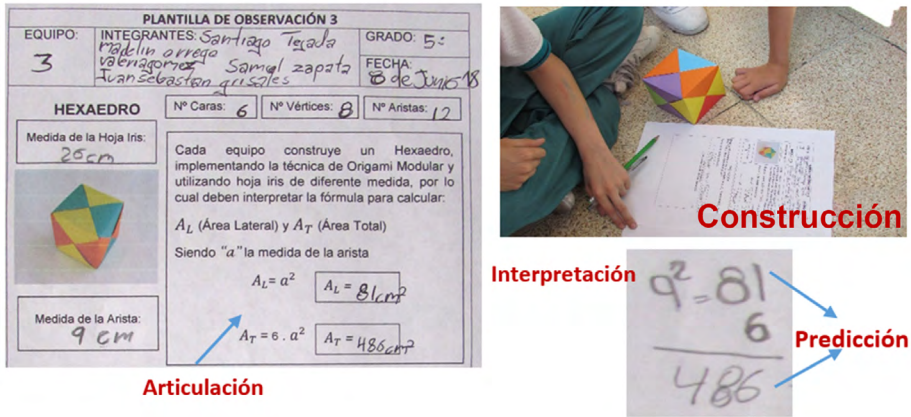


Figura 6. Momento III. La articulación de los modelos y el fenómeno en una red.

Fuente: elaboración propia a partir de Carmona y Correa, (2018).

Los integrantes del equipo logran el proceso de predicción del área lateral y área total en otro hexaedro más grande, donde se utilizarían hojas iris de 30 cm lo hacen a partir de un proceso mucho más simple y al igual que la actividad anterior, emplean una menor cantidad de proceso escrito, demostrando un proceso mental en su desarrollo.

Utilizando la proporcionalidad, calculan que al utilizar hoja iris de 30 cm la medida de la arista de ese nuevo hexaedro sería 10,5 cm, multiplican este valor a manera de potenciación y predicen que el área lateral sería de, en la mismo proceso matemático, multiplican este valor por 6, que es el número de caras del hexaedro, para calcular su área total, lo cual indica que interpretaron claramente las fórmulas matemáticas para calcular estos conceptos geométricos (figura 7).

#### Momento IV. Descentrar la red del fenómeno vía la analogía

Utilizan el modelo construido en los anteriores momentos y lo transfieren a otra situación de modelación de un cuerpo que no es poliedro platónico como el ortoedro, logran entender que el ortoedro está conformado por dos hexaedros y por ello pliegan dos para luego unirlos y construir este poliedro irregular.

Al medir las aristas, obtienen que la "a" y "c" miden lo mismo 7,5 cm y la "b" 15 cm.

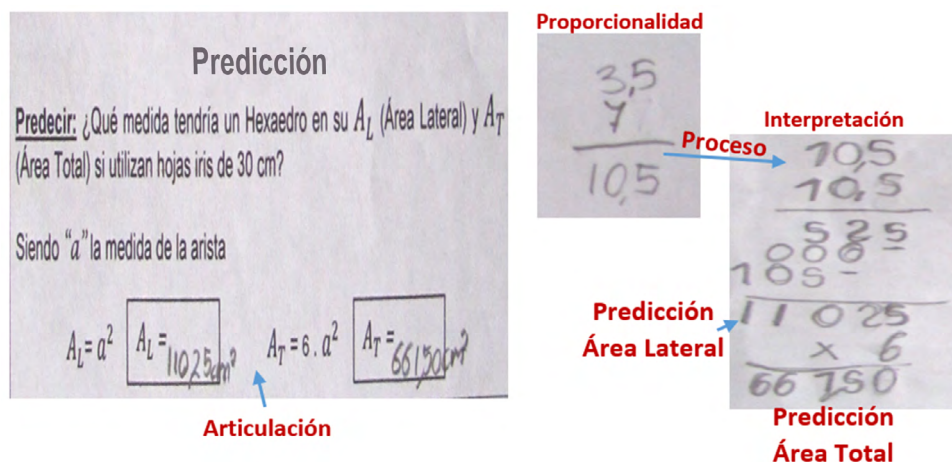


Figura 7. Momento III. La articulación de los modelos y el fenómeno en una red.

Fuente: elaboración propia a partir de Carmona y Correa, 2018.

Al articular lo aprendido en las actividades anteriores, interpretan las fórmulas matemáticas dadas para calcular el volumen y el área total y realizan un proceso simple a partir de los datos obtenidos para establecer que el área total del ortoedro es y su volumen de (figura 8).

El equipo logra el proceso de predicción del volumen y área total en el ortoedro, sin necesidad de hacer muchos cálculos matemáticos. Utilizando la proporcionalidad, calculan inmediatamente que al utilizar hoja iris de 30 cm la medida de las aristas "a" y "c" es de 10,5 cm y de "b sería el doble (21 cm); interpretan la fórmula matemática de área total y hacen los procedimientos de suma y multiplicación de decimales prediciendo el área total de. Posteriormente interpretan la fórmula de volumen y multiplican la medida de las aristas, obteniendo que el volumen es, lo cual indica que interpretaron claramente las fórmulas para calcular estos conceptos geométricos (figura 9).



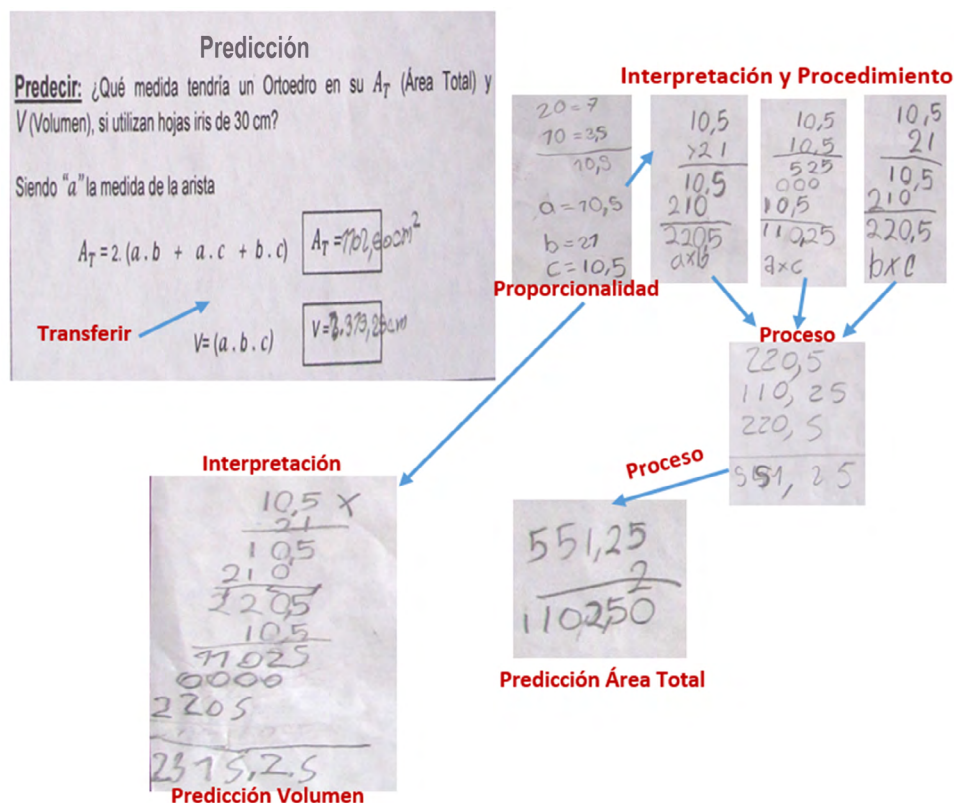


Figura 9. Momento IV. Descentrar la red del fenómeno vía la analogía.

Fuente: Elaboración propia a partir de Carmona y Correa, 2018.

## Conclusiones

La estrategia didáctica en sus cuatro momentos es secuencial, y progresiva en su nivel de complejidad, por lo cual les permite a los estudiantes explorar, plegar, calcular, predecir, argumentar, generar conjeturas y posibles respuestas, validar y transferir el conocimiento matemático. De esta forma se alcanza a resignificar los conceptos geométricos en los poliedros platónicos, en un escenario de modelación, incorporando el origami modular.

Se logran vincular al aula los conocimientos geométricos y matemáticos adquiridos por los estudiantes de forma espontánea en sus contextos; los cuales se organizan y estructuran a partir de las relaciones establecidas en la interacción individual y grupal durante cada momento propuesto en la estrategia didáctica. Desde estas particularidades, los estudiantes logran articular sus saberes previos con los modelos construidos para ser transferidos a una

nueva situación de modelación. En este sentido, el conocimiento matemático adquirido pasa de un aprendizaje abstracto, memorístico y desarticulado, a un aprendizaje con significado, que puede aplicar en su contexto porque ha sido explorado, modelado e interpretado.

Al respecto, Calderón (1997) expresa que “la información es integrada a una red de significados y no solo incrementa un círculo de recuerdos, la integración a dicha red indica una memorización con significado” (p. 22).

Diseñar e implementar actividades a través de la modelación y la práctica del origami modular nos lleva a la conclusión de que sí es posible construir conocimiento articulado y estructurado, donde las prácticas de modelación son generadoras de procesos de resignificación de los conceptos geométricos en los poliedros platónicos.

Los hallazgos y las vivencias durante la aplicación de las actividades con los estudiantes del grado 5.º de básica primaria nos muestran que se logra resignificar, y se evidencia mayor comprensión por el hecho de enfrentarse a situaciones concretas de modelación y predicción, interpretando y articulando los aprendizajes previos y los adquiridos durante la aplicación de cada momento de la estrategia didáctica.

Calderón (1997) piensa, en cuanto a la funcionalidad de actividades que involucran el doblado de papel, que:

Con el doblado de papel se desea dar una posibilidad de representar objetos geométricos para facilitar la comprensión de los conceptos, visualizar e indagar propiedades avanzando conjeturas y formas o métodos para probarlas y descartarlas a través del ensayo y error, de la experimentación (p. 34).

Durante la implementación de las actividades de la estrategia didáctica, se evidencia la resignificación de los conceptos geométricos de volumen – área lateral – área total de los cinco poliedros platónicos.

La predicción y la modelación se constituyen en argumentos para resignificar los conceptos geométricos en los poliedros platónicos, estos argumentos son construidos por los estudiantes durante la implementación de las actividades y se evidencian en tres aspectos: la construcción de significados, de procedimientos y de procesos.

Nuestra intervención en el aula durante todo este proceso transformó nuestra manera de pensar y asumir la construcción del conocimiento matemático.

Hemos encontrado en la socioepistemología un fundamento para hacer, de las prácticas de aula, situaciones funcionales y generadoras de conocimiento.

Igualmente encontramos en la aplicación de la estrategia didáctica un aporte significativo al aprendizaje y enseñanza del proceso de la multiplicación, el cual, durante el desarrollo de los momentos donde se utiliza este proceso para calcular los diferentes conceptos geométricos, los estudiantes identificaron la importancia de realizarlo de manera correcta, para lograr calcular acertadamente el concepto geométrico que se desea encontrar.

## Referencias

- Arrieta, J. (2003). *Las prácticas sociales de modelación como procesos* de <https://repensarlasmatematicas.files.wordpress.com/2012/09/resumen-jaime-arrieta.pdf>
- Arrieta, J. y Díaz, L. (2015). Una perspectiva de la modelación desde la socioepistemología. En J. Lezama, M. Sánchez y J. Molina (Eds.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa 18*, 19-48. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. En P. Gómez (Ed.). *Ingeniería didáctica en la educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (pp. 33-59). Iberoamérica.
- Calderón, G. (1997). *El doblado de papel en la enseñanza de la geometría*. [Tesis de Maestría no publicada]. IPN, Hermosillo.
- Camacho, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. *Revista de Educación Matemática*, 18 (1), 133-161
- Cantoral, R. (2013). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. Editorial Gedisa.
- Huincahue, J. Morales, A. y Mena, J. (2016). Postura científica de la modelación matemática y su impacto en la enseñanza aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación en Matemática Educativa. Red Cimates*, 1 (1), 461-472.
- Morales, A., Mena, J., Vera, F. y Rivera, R. (2012). El rol del tiempo en un proceso de modelación utilizando videos de experimentos físicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (3), 237-256
- Pezoa, M. y Morales, A. (2016). El rol de la modelación en una situación que resignifica el concepto de función. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*. 11 (2).
- Royo, J. (2002). Matemáticas y papiroflexia. *Sigma* 21, 174-192.

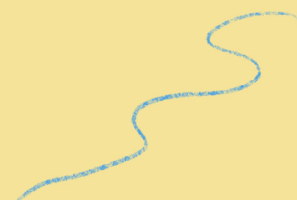



## Agradecimientos

Este libro fue posible gracias al interés y participación de los maestros que, como resultado de sus proyectos de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, construyeron propuestas de enseñanza que decidieron compartir en esta publicación en la que nos recuerdan la importancia de analizar las aulas y a partir de ellas producir saber pedagógico.

De igual manera, agradecemos a las instituciones que financiaron los estudios de los autores, así como a las instituciones educativas que permitieron realizar las investigaciones y poner en escena las distintas estrategias didácticas.

En especial, queremos mencionar nuestra gratitud al Fondo Editorial de la Universidad de Medellín por considerar las producciones de los magísteres en Educación para ser parte de un libro que aportará al mejoramiento de la calidad educativa y la formación de maestros.



Estrategias didácticas para la mejora de la calidad educativa en Colombia es el resultado de investigaciones de maestría que tuvieron como eje de trabajo la elaboración de estrategias didácticas producidas desde la pregunta por la enseñanza y la apuesta de un maestro investigador de su propia práctica, que incluye la evaluación de sus propias propuestas.

En cada capítulo se presenta una estrategia didáctica con sus fundamentos teóricos, propósitos de formación y acciones realizadas en pro del fortalecimiento de las prácticas de aula, de gestión y de la calidad educativa de cada institución.

Este libro muestra elaboraciones didácticas de maestros desde su cotidianidad escolar como espacio de reflexión y producción de saber de la profesión docente.

