



Sistematización de una práctica docente: estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes de grado sexto del Colegio Mayor San Francisco de Asís en la asignatura de Lengua Castellana.

Yizeth Dayana Quintana Llanos

Mgr. Maristela Cardona Abrego

Tutora

Universidad Icesi

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación

2023

Contenido

Introducción	4
1. Identificación y precisión de la práctica	5
2. Justificación	7
3. Problema y pregunta de sistematización.....	9
4. Objetivo de la sistematización	10
5. Definición de los ejes (y sub-ejes) de la sistematización)	10
6. Antecedentes	11
7. Marco teórico	15
7.1. Didáctica	15
7.2. Estrategia didáctica	17
7.3. Práctica letrada.....	19
7.4. Pensamiento crítico.....	21
7.5. Voz.....	22
8. Diseño metodológico	24
9. Discusión.....	26
9.1. Eje 1. Caracterización de las estrategias didácticas que estimulan prácticas letradas situadas en los estudiantes.	26
9.1.1. Prácticas letradas en la clase de Lengua Castellana.....	26
9.1.2. Estrategias didácticas usadas en las clases de Lengua Castellana y ortografía	34

9.2. Eje 2. Analizar las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes.....	51
9.2.1. Estrategias didácticas que estimulan el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia.....	51
9.3. Eje 3. Oportunidades de mejora en las estrategias didácticas empleadas para favorecer el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia.....	61
10. Aprendizajes	77
11. Conclusiones	80
12. Bibliografía	82
13. Anexos	87

Introducción

El presente trabajo presenta un análisis y posterior evaluación de las estrategias didácticas empleadas en el contexto de una clase de Lengua Castellana y cómo estas pueden influir en el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en un grupo de estudiantes de grado sexto. El trabajo surge de la necesidad de escuchar con más frecuencia la voz del estudiante y construir en y con él un criterio propio.

Para lograrlo, primero se realiza la identificación de la práctica educativa, en la que se describen cualitativamente las actuaciones didácticas que tienen lugar en mi práctica docente. Posteriormente se realiza la justificación de la importancia de la investigación y se definen la pregunta, el objetivo y los ejes de la sistematización. Más adelante se revisan los antecedentes y en el marco teórico se precisan los conceptos que soportan todo el trabajo: didáctica, estrategia didáctica, práctica letrada y voz. En la discusión se responden a las preguntas planteadas por los ejes de la sistematización, se precisan los aprendizajes y en el apartado de la conclusión se da respuesta a la pregunta inicial: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes de grado sexto del Colegio Mayor San Francisco de Asís en la asignatura de Lengua Castellana durante el tercer periodo?

1. Identificación y precisión de la práctica

El presente trabajo surge de la reflexión personal acerca de las implicaciones de la práctica docente en la calidad de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes a los que tengo la fortuna de acompañar. La preocupación por lograr una educación de calidad es un asunto de vital importancia que no hay que perder de vista, por lo que formar a los estudiantes en el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia pueden ser los primeros pasos para poder alcanzarlo. Desde la asignatura de Lengua Castellana, particularmente, los docentes implementan estrategias didácticas de lectura, escritura u oralidad a la hora de impartir sus clases; por ello es necesario indagar por aquellas que les permitan a los estudiantes fortalecer su capacidad de analizar y evaluar críticamente la información, de manera que ello repercuta en mayor claridad, coherencia y seguridad en las prácticas letradas de las que participen dentro y fuera del salón de clase.

Desde un enfoque constructivista “el estudiante no imita los significados, sino que los construye y los reconstruye” (Colegio Mayor San Francisco de Asís (CMSA), 2022, p.17). En esa vía, el escolar adquiere mayor autonomía y es responsable de su proceso de descubrimiento y construcción de conocimientos. El docente es un guía/orientador encargado de posibilitar experiencias de aprendizaje en las que efectivamente los estudiantes puedan explorar el mundo y construir conocimiento por sí mismos. Al respecto, enfatizo en la importancia y la necesidad de analizar si las estrategias didácticas dispuestas en el andamiaje que provee a los estudiantes son realmente útiles para el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico y la construcción de una voz propia.

La población objeto de análisis son 47 estudiantes de grado sexto del Colegio Mayor San Francisco de Asís, específicamente de los grados 6A Y 6B. Fue fundado en el año 2000 como un

colegio con jornada única, de carácter privado y actualmente cuenta con dos sedes en la ciudad de Cali: una en Ciudad Jardín y la otra en Pance. La Sede Pance atiende a los estudiantes de cuarto a once grado y está organizada por secciones de la siguiente manera. Cada sección tiene un director y un docente de apoyo (coordinador). (Colegio Mayor San Francisco de Asís (CMSA), 2022).

Sección pre mayores: grados cuarto y quinto.

Sección mayores 1: grados sexto y séptimo.

Sección mayores 2: grados octavo y noveno.

Sección mayores 3: grados décimo y once.

A lo largo del año lectivo se desarrollan diversos proyectos tales como: feria estudiantil, encuentros con cristo, art gallery, catequesis, semana franciscana, Inter clases, obra musical, coro, etc. En cuanto a la infraestructura el colegio cuenta con un edificio con dos bloques de salones: en el primer bloque están las secciones pre mayores y mayores 1 y en el segundo bloque están las secciones mayores 2 y mayores 3. Cuenta además con un edificio administrativo, zonas verdes, biblioteca, salones de baile, laboratorio, auditorio, cafetería escolar, tienda, piscinas, etc. La rectora de la institución es la Doctora Sandra Patricia Sadovnik

La práctica educativa se desarrolla en la sección mayores 1 particularmente en grado sexto. Los grupos oscilan entre 24 y 27 estudiantes. El nivel socioeconómico de las familias está entre el estrato 4 y 5 y habitualmente éstas participan desde la escucha y la retroalimentación del proceso educativo de sus hijos en la institución. La asignatura en la que se enmarca la práctica es Lengua Castellana con una intensidad horaria de 4 horas a la semana (2 clases de dos horas cada una). Los contenidos a trabajar están establecidos por la institución desde antes de mi llegada

dado que la malla curricular es una hoja de ruta que se ha venido construyendo y modificando a lo largo de los años y de la cual tuve conocimiento al iniciar el año lectivo. Cabe recalcar que los ajustes o propuestas de mejora para la misma se hacen al finalizar el periodo escolar y se ven reflejados en la malla curricular del año lectivo siguiente.

Asimismo, la malla curricular está ligado al módulo personalizado de trabajo, es decir, el libro de texto que utilizan los estudiantes en cada una de sus clases. Este material fue creado por la institución y como docente no tuve injerencia en su modificación, al menos en el año lectivo en curso, e igualmente los ajustes se ven reflejados en el libro de texto del siguiente año. Los contenidos que allí aparecen son los que los estudiantes deben abordar en sus clases, aunque para ejemplificar o ampliar algún tema pueden emplearse otros recursos.

Dentro del contexto de la clase surgen múltiples espacios en los que los estudiantes pueden/deben intervenir de forma oral o escrita. El objetivo es, pues, identificar las estrategias didácticas más idóneas para el fortalecimiento del pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia y reflexionar sobre las acciones que realizo como docente para lograr que las intervenciones de mis estudiantes sean lo más situadas y acertadas posibles.

2. Justificación

El ser humano puede explicarse desde diversas perspectivas, pero, sin duda, algo crucial es definirnos como seres sociales. Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky se propone que “la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano” (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 42). La mente de los individuos se forma socialmente por lo que es ineludible establecer una

relación entre la triada lenguaje-lengua-habla y el proceso de aprendizaje y adaptación al mundo que nos rodea.

De acuerdo con Saussure, el lenguaje tiene un lado social y un lado individual, “la lengua como sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad, y el habla como el uso individual del sistema” (1945, p. 7). Dentro del uso particular de la lengua en actos comunicativos y de aprendizaje es innegable que cada participante pone algo de sí en el discurso que expresa. Ya sea de forma oral o escrita, la voz o el lugar desde el que se enuncia el hablante es lo que hace que podamos hablar de diversidad. Además de las infinitas variaciones fenotípicas, corporales, culturales o ideológicas es importante no perder de vista que lo que se hace con la lengua también es un punto de diferenciación. Lo que los individuos dicen (hablan) es valioso, y en la escuela, uno de los primeros espacios de socialización con el que contamos, es necesario pensar en el papel del docente en el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes.

En los salones de clase, la diversidad es un común denominador y a la hora de hablar de las prácticas letradas (lo que se hace con la lectura y la escritura) lo es aún más. Los estudiantes hablan, leen y escriben todo el tiempo y a raíz de esto es preciso que se desarrolle y se estimule en ellos una voz propia, un estilo propio a la hora de intervenir en contextos comunicativos. En ese orden de ideas, el propósito es analizar qué estrategias didácticas utiliza el docente para estimular una voz auténtica en los estudiantes. La importancia de este trabajo radica en que precisamente contribuye a pensarse la práctica docente teniendo en cuenta lo que hace o deja de hacer el docente para lograr el desarrollo de una competencia en los estudiantes. Desde una perspectiva constructivista el estudiante es responsable de su conocimiento o aprendizaje, pero la

labor del educador es construir el andamiaje y preparar el entorno de aprendizaje de manera que la premisa se pueda cumplir.

En cualquier asignatura o en cualquier disciplina del conocimiento es importante que los estudiantes sean capaces de hallar valor en lo que dicen, en lo que escriben o en lo que leen, y de esta manera se pueda contribuir en el desarrollo de la ampliamente mencionada competencia del pensamiento crítico. ¿Cómo lograr, por ejemplo, en una clase de Lengua Castellana que en los ejercicios en clase los estudiantes vayan más allá de lo que dice el texto, si es una actividad de comprensión de lectura, o más allá del concepto, si es un ejercicio de aplicación? Ese es el meollo del asunto. Hace falta pensar en estrategias que les permitan a los estudiantes tener algo para decir.

En el contexto en el que yo estoy (sexto grado) todavía los estudiantes no se enfrentan a la lectura o escritura de textos genuinos, pero creo que es fundamental ir desarrollando desde edades tempranas autonomía y respeto no sólo por la voz propia sino por la voz de los otros que están alrededor, o la voz de los autores de los textos que tal vez se estén leyendo. Que al llegar al grados superiores o al ir a la universidad no sea tan difícil, por ejemplo, el hecho de construir un textos argumentativos (orales o escritos) partiendo una voz propia, pero apoyándose de las voces de los demás. Los estudiantes merecen tener la seguridad de intervenir en cualquier contexto comunicativo, poder dar valor a su ideas y poder dar valor también a las ideas de los demás.

3. Problema y pregunta de sistematización

El pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia son competencias necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con esta afirmación no se desconoce que el proceso de

adquisición de dichas competencias puede ser difícil, pero hace evidente que de no desarrollarlas de manera temprana pueden tenerse dificultades académicas o laborales en el largo plazo.

En las clases de Lengua castellana, particularmente, las intervenciones de los estudiantes en ocasiones no van más allá de lo que se dice en los textos o lo que proponen los conceptos. A raíz de esto se hace necesario hacer un análisis de lo que hace el docente en el salón de clase para que los estudiantes hallen valor en sus propias ideas y para estimular en ellos la seguridad de intervenir en clase a partir de un pensamiento propio y autónomo que dé cuenta de quienes son cuando hablan o escriben.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta problema que orienta el presente trabajo es: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes de grado sexto del Colegio Mayor San Francisco de Asís en la asignatura de Lengua Castellana durante el tercer periodo?

4. Objetivo de la sistematización

Evaluar las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes de grado sexto del Colegio Mayor San Francisco de Asís en la asignatura de Lengua Castellana durante el tercer periodo.

5. Definición de los ejes (y sub-ejes) de la sistematización)

Eje 1. Caracterización de las estrategias didácticas que estimulan prácticas letradas situadas en los estudiantes.

- ¿Cuáles son las prácticas letradas dominantes en las clases de Lengua Castellana y ortografía?

- ¿Qué estrategias didácticas utilizo en las clases de Lengua Castellana y ortografía?
- ¿Cuál es la pertinencia/relevancia de los recursos didácticos utilizados? ¿De qué manera permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados?

Eje 2. Analizar las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes.

- De las estrategias didácticas utilizadas en clase ¿cuáles favorecen o estimulan el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes? ¿Qué características tienen?
- ¿Cómo se promueve la participación en clase, la reflexión, y la autonomía en los estudiantes?
- ¿Qué hace el docente para que los estudiantes conozcan y construyan sus propias voces?

Eje 3. Oportunidades de mejora en las estrategias didácticas empleadas para favorecer el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia.

- ¿Qué ajustes pueden realizarse a las decisiones didácticas tomadas en la asignatura?
- ¿Qué enfoques pedagógicos y didácticos pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo educar para pensar críticamente?

6. Antecedentes

En este apartado se presentan algunas investigaciones que abordan el papel de la voz de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para empezar, *La voz del estudiante. Una práctica del lenguaje oral que se construye en la escuela para hablar con seguridad en espacios de habla formal* es una tesis en la que la Abril (2017) aborda la relación entre la oralidad y la escuela. El problema que se aborda en dicha investigación es que los estudiantes tienen poca formación en lo referente al lenguaje oral: les es difícil expresarse y/o defender una idea en un espacio de habla formal. Teniendo en cuenta esto la autora se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué condiciones didácticas potencian la construcción de seguridad en la voz propia y, en esta medida, permiten que los estudiantes intervengan en público en situaciones formales? La investigación se hizo bajo un enfoque cualitativo y el diseño metodológico fue una sistematización de la práctica docente y teoría fundamentada para el análisis de conversaciones con estudiantes. A modo de conclusión la autora determina que las condiciones que potencian que los estudiantes construyan seguridad en su voz propia son:

- A. Ensayar, poner en escena y reflexionar.
- B. Escribir para llegar a la oralidad.
- C. Interactuar y relacionarse con los pares y la familia.
- D. Motivación: Interés en el proceso.
- E. Documentarse: Nuevos conocimientos para elaborar el discurso.
- F. Estrategias autónomas de construcción del conocimiento.
- G. Diversidad de recursos y soportes.

Esta iniciativa, de acuerdo con sus condiciones, es coherente con la pregunta que plantea y los resultados y conclusiones que presenta. Aborda de manera clara la problemática del lugar que se le da a la oralidad en el salón de clase y así mismo propone unas condiciones para que

dicho problema mejore. En relación con el tema que concierne al presente trabajo, que es las estrategias didácticas que implementa el docente para que los estudiantes puedan construir una voz propia, es útil pues demuestra que desde la oralidad es posible incentivar en los estudiantes un criterio propio y que esto luego se traduzca en textos (orales o escritos) más auténticos y situados.

Por otra parte, en la investigación titulada *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente*, hecha por Arnáez (2013), el tema tratado es la enseñanza de la lengua. El objetivo del documento es analizar qué concepciones tienen los docentes de lengua con respecto a la enseñanza de su asignatura en el contexto venezolano. La metodología que se usó fue el paradigma interpretativo. Con una muestra de dieciocho profesores de lengua de educación básica se realizó un cuestionario que recogió sus apreciaciones sobre la problemática anteriormente mencionada y se analizaron sus opiniones. Entre las conclusiones destaca el hecho de que las preguntas teóricas no generan tanta reflexión en los docentes, mientras que aquellas que los involucran de manera directa generan respuestas mucho más elaboradas. Aunado a esto, se identificó una relación entre los conocimientos, creencias y prácticas de los docentes.

Este es un texto que centra la mirada en la práctica docente. Es muy importante a la hora de pararse a dictar una clase pensar cómo el docente concibe la educación y la enseñanza de la disciplina para la que se formó. El análisis de la práctica docente empieza por ahí y aunque al finalizar el documento se advierte que es posible profundizar en este tema a partir de ampliar la población y emplear entrevistas en profundidad, es un texto que sirve como introducción si lo que se quiere es empezar por pensarse reflexivamente el quehacer del docente en las clases de lengua.

La siguiente investigación se titula *Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. El objetivo de los autores de este artículo es describir las prácticas pedagógicas y las actitudes de los docentes frente a la participación los estudiantes en el aula de clase. (Hidalgo y Perines, 2018). La metodología que se usó fue un estudio ex post facto con 177 profesores de secundaria de España. Los aspectos en los que se centra la investigación son: contenidos, estrategias y evaluación de los aprendizajes.

En las conclusiones se evidencia que existe una gran diferencia entre lo que los docentes piensan y creen sobre la participación y lo que hacen para desarrollarla en el aula de clase. Se destaca que la participación de los estudiantes debe ser un tema de importante discusión dentro del ámbito académico. Es necesario que los estudiante participen activamente en su formación y eso se logra desde la participación de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es un texto que aborda una de las aristas de la problemática que la investigación que aborda el presente texto: las participaciones o intervenciones de los estudiantes en el aula de clase. Es importante equipar a los alumnos con los contenidos necesarios para que tengan un buen desempeño en la materia que cursen con determinado docente, pero es aún más importante enseñarles que también pueden disentir y opinar sobre aquello que se lleva para ellos al aula de clase. El texto es pertinente porque hace hincapié en que la concepción de que los alumnos son receptores pasivos de conocimiento debe desaparecer, pero pareciera que a la hora de dictar la clase lo más cómodo fuera un salón en silencio en el que todos acepten y reciban sin protestar todo lo que se les enseñe.

Asimismo, *Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria* es una investigación que se centra en la relación entre la voz del alumnado y la mejora docente. El objetivo que persiguen Saiz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada (2019)

es presentar los resultados de una investigación que buscó la transformación de las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria de Cantabria, España, a partir de la creación de espacios dialógicos en el aula donde se escuche la voz del alumnado y eso a su vez se traduzca en procesos reflexivos de los docentes orientados a la transformación y mejora escolar. Para lograrlo se realizaron alrededor de 31 entrevistas semi estructuradas a profesionales de la educación en nueve escuelas de Cantabria, España. Entre sus conclusiones los autores arguyen que hay muchas concepciones sobre el concepto de participación en los docentes entrevistados, unas más deseables que otras. Esto indica que es necesario un proceso de formación docente sobre el concepto y sentido de la participación de los estudiantes en el proceso de formación.

El texto es coherente en relación con la problemática que describe y los hallazgos a los que llega. Permite ver la participación de los estudiantes no solo como una forma de desarrollar autonomía en el alumnado sino también como un elemento que puede incentivar la reflexividad docente en torno a la transformación de la educación. Frente a esto es un artículo relevante para la presente investigación, ya que aborda el análisis de la práctica docente desde una perspectiva más amplia y permite vislumbrar un horizonte sobre el cual expandir las posibilidades de análisis de la práctica docente a partir de las estrategias que se generan en clase para promover una voz propia en los estudiantes.

7. Marco teórico

7.1. Didáctica

La didáctica es la rama de la pedagogía encargada de estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva práctica y normativa puede afirmarse que se trata de una técnica centrada en encontrar el mejor camino para guiar al estudiante en un proceso de

aprendizaje exitoso. De otro lado, desde una perspectiva descriptiva se habla de los métodos, procedimientos o pautas específicas que el docente conoce y aplica para lograr con los estudiantes el cumplimiento de determinados objetivos educativos trazados previamente (Mattos, 1974, como se citó en Sánchez, 2010). En esencia, la didáctica apunta a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que alcanzan los estudiantes, de manera que los conocimientos y habilidades que adquieran hagan de ellos seres humanos integrales.

De acuerdo con la literatura, Juan Amós Comenius, en su libro *Didáctica Magna* (1657), da a conocer el concepto de didáctica. En dicho texto se ubicó “al estudiante como el centro del fenómeno educativo al cual todo tenía que concurrir: docentes, textos, aulas y métodos etc.” (Carvajal, 2009, p. 2). El alumno es un sujeto activo que participa de la escuela desde sus particularidades sociales, económicas, culturales y demás, por lo tanto, la didáctica no sólo se centra en lo que el docente pretende enseñar, sino que debe preocuparse por propiciar los espacios para que dicha enseñanza esté acorde con las necesidades del sujeto y del contexto en el que éste está inserto (Hernández, 2014).

Así mismo, desde la didáctica se reconoce al docente como un sujeto real y social que también participa de la escuela desde su singularidad, que enseña, pero también aprende, “un sujeto que debe planear y replantear paradigmas de enseñanza, un enseñante que tiene en cuenta al alumno desde sus particularidades, que le conoce y piensa en él en términos de discípulo, de compañero y de sujeto en formación” (Hernández, p. 103, 2014). Esta categorización exige de los profesores un ejercicio reflexivo permanente de su experiencia y su praxis que los (nos) lleve a una didáctica flexible y situada. La formación teórica para un profesional de la educación es importante, pero es bien sabido que en el aula de clase las actuaciones del docente están más del lado de lo práctico. Así las cosas

el hecho de que el docente maneje a carta cabal toda la teoría no es garantía suficiente de que pueda de la misma forma desenvolverse en la práctica, pero, el hecho de reflexionar sobre lo que le favorece al estudiante para su aprendizaje, podría conducir a estructurar situaciones de enseñanza en contexto que muy seguramente serán significativas para los estudiantes. (Hernández, p. 102, 2014)

Dicha reflexión debe conducir a los educadores a pensar constantemente en los métodos elegidos de acuerdo con las necesidades educativas de los educandos y en los mejores caminos que lo conduzcan a cambiarlos o fortalecerlos.

7.2. Estrategia didáctica

Dado que la didáctica es una disciplina general que agrupa las técnicas y metodologías asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, puede decirse que la estrategia didáctica se centra de manera específica en las herramientas que emplea el docente para facilitar dicho proceso. De acuerdo con Feo (2010) “Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 222). Dichos procedimientos deben estar alineados con las necesidades educativas de los estudiantes de manera que los aprendizajes que alcancen sean significativos y aplicables a sus vidas fuera de la escuela.

Desde esta perspectiva, se habla de un docente activo y reflexivo. En palabras de Hernández et al (2015)

El docente del siglo XXI se configura como un profesional atento a todas las posibilidades para hacer atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ser un

profesional capaz de reflexionar críticamente su propia práctica pedagógica, en busca de guiar a sus estudiantes al logro de competencias necesarias para la inserción en la sociedad en permanente evolución (p.76).

Desde el establecimiento de los aprendizajes esperados hasta la elección de los mecanismos o instrumentos de valoración, cada decisión que toma el profesor para encaminar su práctica obedece también a las necesidades contextuales y a la visión particular que tenga de la educación, de ahí se sigue que las estrategias elegidas por el docente deben ser flexibles y aplicables a diversos entornos de enseñanza y aprendizaje. En ese orden de ideas, una estrategia pedagógica no es algo estático o inmutable; la estrategia es, pues, “susceptible de ser modificada, precisada y delimitada constantemente” (Sierra Salcedo, 2007, p. 19). Dada la heterogeneidad de los actores involucrados en el aprendizaje (estudiante-docentes) las estrategias que se empleen deben modificarse y ajustarse en la marcha, ello en aras de garantizar que los aprendizajes esperados se den de forma orgánica.

Adicionalmente, las estrategias didácticas deben considerar el tiempo como una variable importante. Siendo éstas “tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes.” (Jiménez y Robles, 2016, p.109), deben estar debidamente pensadas las técnicas, instrumentos o metodologías que se usarán en el antes, durante y después de una clase o instrucción ya que esto aporta rigurosidad al proceso. De ahí surge la importancia de la planeación dentro de una estrategia didáctica para lograr un determinado aprendizaje. No es lo mismo aprender con las directrices, objetivos y decisiones situadas que hacerlo en un entorno donde la incertidumbre sea el común denominador. A la hora de hablar de estrategia hay que hablar también de orden y de planes, pues de eso depende que la calidad de los aprendizajes esperados sea la mejor.

7.3. Práctica letrada

Para efectos de este trabajo las prácticas letradas son entendidas como “aquellas formas culturales generales en que la gente utiliza los textos en situaciones socioculturales específicas; en otras palabras, es lo que las personas hacen con la lectura y la escritura” (Barton y Hamilton, 1998; 2004 como se citó en Galindo, 2014). Al hacer una aproximación a los procesos de lectoescritura es innegable relacionarlos con la escuela y la academia, ya que son los entornos en los que mayormente se aprende a usarlos, pero la realidad es que los sujetos están leyendo y escribiendo todo el tiempo y en diversos contextos. Al respecto, Zavala (2008) menciona que

El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) se conoce como literacidad. Es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades y cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas. (p. 3)

En este sentido, al hablar de literacidad (o literacidades) se pone de manifiesto que las prácticas letradas son prácticas sociales, de ahí la importancia de considerar que lo que se hace con la lectura y la escritura obedece a valores y actitudes propios de cada cultura. Los individuos aprenden a leer o escribir de formas diferentes y utilizan dentro y fuera de la escuela estos procesos de forma diversa por lo que es fundamental, además, una reflexión sobre “las prácticas letradas que uno domina y las que uno ignora o desconoce, entre la gran diversidad que encontramos en cada comunidad” (Zavala, 2008, p. 6).

Dicho esto, entre las prácticas letradas pueden distinguirse dos tipos. Por un lado, las prácticas dominantes “hacen uso del lenguaje estándar e incluyen los textos a los que se les ha

asignado un valor especial, así como las maneras de escribirlos, leerlos, usarlos y valorarlos” (Hernández, 2013:38 como se citó en Galindo, 2014:19) y son las que se asocian con lo que se hace con la lectura y la escritura en la escuela y la academia. Ejemplo de ello son los exámenes, apuntes, comentarios de texto, entre otras (Cassany, 2009).

De otro lado las prácticas vernáculas no están reguladas por la institucionalidad y suelen ser aprendidas de manera informal.

Las prácticas vernáculas tienen que ver con aspectos emotivos de los sujetos y pueden estar vinculadas con la cultura popular. Son aquellas formas en que las personas usan y desarrollan la lectura y la escritura en su entorno, más allá de sus usos legitimados por las instituciones. Son parte de la construcción de la identidad de las personas, son públicas e informales, y se caracterizan por estar dentro de una comunidad (Galindo, 2014, p.19)

Se usa la lectura y la escritura en cartas, blogs, diarios íntimos, chats, entre otras (Cassany, 2009). Recientemente se lee y se escribe en la red, por ejemplo, y es un elemento para considerar pues las dinámicas que se manejan en internet y las redes sociales también determinan cómo se concibe socialmente el proceso de lectoescritura. No obstante, pese a que la escuela se ha venido transformando a lo largo de los años todavía sigue existiendo una brecha entre las mencionadas prácticas vernáculas y dominantes (Pahl y Rowsell, 2005 como se citó en Zavala, 2008).

Hay una diferencia en cómo se está enseñando a leer y escribir y la manera en la que se están usando estos procesos fuera de la escuela. Es por ello valiosa una reflexión sobre los sujetos que se quieren formar (y para qué se busca hacerlo) y sobre las acciones que están

llevando a cabo los docentes para que los individuos que pasan por la escuela y la academia puedan desenvolverse adecuadamente en las situaciones comunicativas de las que participen.

7.4. Pensamiento crítico

El concepto de pensamiento crítico cuenta con múltiples definiciones, sin embargo, en el presente documento será entendido como una habilidad, puesto que es la combinación de conocimientos y experiencias y puede ser mejorada durante toda la vida. De acuerdo con . Mackay et al. (2018)

El pensamiento crítico es aquella habilidad que las personas desarrollan a medida de su crecimiento profesional y de estudios, y que a través de la cual les permite realizar un proceso de toma de decisiones acertado, debido a la capacidad decisiva que han ganado a partir del crecimiento en conocimientos y experiencias personales y profesionales (p. 336)

Pensar críticamente requiere de los individuos una actitud abierta y reflexiva que les permita vislumbrar otros caminos y perspectivas diferentes a lo establecido, todo con el fin de reconocer y solucionar problemas propios o de su comunidad cuando estos tengan lugar (Ozaeta et al., 2021). Esta habilidad se adquiere a lo largo del tiempo y es ahí donde tiene un papel crucial la escuela. De acuerdo con López (2012) esta institución no está simplemente para proveer a los estudiantes una cantidad ingente de conocimientos de distintos campos, sino que debe procurar estimular en ellos el deseo y la necesidad de aprender a aprender, de manera que éstos alcancen una autonomía intelectual a partir de habilidades como el pensamiento crítico. Esto se traduce entonces en un aumento de “la participación de la comunidad educativa para el reconocimiento y solución de problemas relacionados con el territorio” (Ozaeta et al., 2021, p.7)

Un pensador crítico debería formarse desde los primeros años de escolaridad de manera que a futuro se traduzca en un adulto curioso, deseoso de aprender y entender el mundo que lo rodea, “está siempre bien informado, confiable, de mentalidad abierta y justa, honesto, sin prejuicios, dispuesto a reconsiderar cuestiones varias; es diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; es enfocado y persistente en la investigación” (Facione, 1990b, p. 3 como se citó en Mackay et al., 2018, p. 337)

En el proceso del desarrollo de esta habilidad la metacognición es de vital importancia, pues una de las características del pensador crítico es que tiene la capacidad reflexionar y volverse sobre el propio proceso de aprendizaje. Al respecto, Ozaeta et al. (2021) mencionan a partir del análisis de diversos estudios que

el desarrollo del pensamiento crítico es posible, cuando se fortalece la argumentación, el razonamiento y la crítica; a la vez, se considera la resolución de problemas, en tanto el estudiante es capaz de enfrentarse a situaciones de este tipo que se vinculan a su cotidianidad; también, se activan procesos metacognitivos en la medida en que regula su propio proceso de aprendizaje. (p.11)

Finalmente, aunque se asocie el pensamiento crítico a la educación formal en la escuela o la academia lo cierto es que es una habilidad que va más allá de estos espacios. En una sociedad en la que la información es fácilmente manipulable, la capacidad de evaluar la información y los argumentos que circulan en el mundo es fundamental para tomar decisiones acertadas e informadas, de manera que podamos participar del mundo laboral, de la vida cotidiana o del ejercicio activo de la ciudadanía de manera efectiva.

7.5. Voz

Desde una perspectiva fisiológica la voz, del latino vox, vocis, significa “Sonido producido por la vibración de las cuerdas vocales” (Real Academia Española, s.f.). Es el vehículo principal por el cual los seres humanos se comunican, se concreta al hablar y cada individuo tiene una voz diferente. Cabe reconocer que la voz y la práctica de la oralidad son anteriores a la lectura y la escritura y en algunas culturas

se concibe como un medio que, más allá de conectar el interior del cuerpo con el exterior, permite una comunicación intersubjetiva y aun una distinción entre el yo y lo otro. Pero también se vuelve vehículo de comunicación con lo supranatural y lo divino, e incluso metáfora de la creación. (González, 2021, p. 170)

Hecha esta precisión, Gonzáles (2021) arguye que el concepto puede ser abordado desde una perspectiva un poco más abstracta, y es a la que se alinea el presente trabajo. La voz, entonces, además de ser un sonido es también una forma de participación social

da cuenta de una presencia y una voluntad, e incluso de una capacidad de agencia y un derecho individuales, que se cristalizan por ejemplo en expresiones populares como la de “tener voz es tener voto” o, en un sentido inverso, en dichos como “el que calla, otorga”. (p.168)

Cuando el infante ingresa a la escuela ya sabe hablar, y en ocasiones también sabe escribir. La misión de la escuela es acompañarlo en la construcción de una voz propia que a futuro lo convierta en un pensador y un ciudadano crítico. No se trata, desde un punto de vista prescriptivo, de decirle a los estudiantes lo que es correcto y lo que no en los distintos contextos de comunicación; debe promoverse en ellos la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas

orales, en tanto actuaciones sociales, y de permitirles que sean ellos mismos quienes construyan su propia voz en el mundo. (Rodríguez, s.f.)

Tener una voz propia se asocia entonces con la capacidad de comunicar ideas o expresar puntos de vista de forma auténtica, clara y coherente. Es tener confianza en lo que se comunica (de forma oral o escrita) porque precisamente aquello que se enuncia es congruente con lo que el sujeto piensa y esa honestidad hace que pueda intervenir en el mundo de forma significativa. Dada su naturaleza, el concepto de voz, visto más allá de lo fisiológico, está fuertemente ligado con concepto de pensamiento crítico pues, a la postre, ambos implican una capacidad de agencia basada en la reflexión y toma de decisiones bien fundamentadas.

8. Diseño metodológico

La metodología que se va a utilizar en este trabajo es la sistematización. Este concepto se puede definir como un proceso que “sugiere un ordenamiento reconstructivo de las prácticas con sentido reflexivo e interpretativo desde los actores de la práctica, así como la construcción de saber y conocimiento, y finalmente, la idea de desentrañar el sentido para la transformación.” (Saenz; Segura; López-García; Bianchá; Ávila y Castaño, 2019, p. 7).

Los participantes de esta investigación van a ser estudiantes de grado sexto (6A-6B) bajo un muestreo no probabilístico en el que la elección de los alumnos fue totalmente aleatoria. La técnica para recolectar la información fue la observación participante y los instrumentos para recolectar la información fueron un diario de campo (escrito) en el que consignó la información de forma semanal y una cuestionario bajo la escala de Likert sobre la competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase que se aplicó al finalizar el periodo.

EJE	FUENTE	TÉCNIA	INSTUMENTO
Eje 1. Caracterización de las estrategias didácticas que estimulan prácticas letradas situadas en los estudiantes.	Planeación Lengua Castellana cuarto periodo para el grado sexto.	Observación participante. Recolección de evidencias. Análisis y revisión documental.	Diario de campo. Fotografías de momentos de la clase y de la planeación.
Eje 2. Analizar las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes.	Experiencia propia.	Análisis y revisión documental.	Diario de campo
Eje 3. Oportunidades de mejora en las estrategias didácticas empleadas para favorecer el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia.	Estudiantes.	Análisis de las respuestas del cuestionario	Diario de campo Cuestionario Gráficas de barras de las respuestas al cuestionario.

Fuente: elaboración propia

9. Discusión

9.1. Eje 1. Caracterización de las estrategias didácticas que estimulan prácticas letradas situadas en los estudiantes.

En la escuela los estudiantes utilizan la lectura y la escritura de formas diversas. Este primer apartado busca identificar las prácticas letradas dominantes en las clases de Lengua Castellana y ortografía. De igual manera se explicitan las estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, su pertinencia y relevancia para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y se determinan las características de los roles que asumen los actores en este proceso educativo.

9.1.1. *Prácticas letradas en la clase de Lengua Castellana*

Para empezar, es importante precisar que para efectos de este trabajo el foco está en las prácticas letradas dominantes, es decir, aquellos usos de la lectura y la escritura que son aceptados y promovidos dentro del ámbito educativo. Dado que el objetivo terminal del presente documento es evaluar mi práctica docente lo primero es identificar los usos de la escritura y la lectura que promuevo con mis estudiantes, es decir, qué leen y qué escriben en las clases de Lengua Castellana.

De acuerdo con el Manual de convivencia del Colegio Mayor San Francisco de Asís (CMSA, 2022) dentro de las estrategias didácticas generales que se utilizan está el uso de fichas y módulos personalizados de trabajo. El módulo personalizado corresponde al libro de texto que adquiere cada estudiante al iniciar el año lectivo y contiene los contenidos teóricos y los textos literarios y no literarios (narrativos, líricos, argumentativos, expositivos, dramáticos, etc.) a trabajar en la asignatura en los cuatro periodos. La ficha didáctica, por su parte, “es un material

de apoyo, que permite tanto al docente como al estudiante, un planteamiento pedagógico orientado y organizado con base en el plan de estudios y/o plan del área que argumenta su diseño” p. 20 y tiene como objetivo optimizar el tiempo de docentes y estudiantes y “Favorecer los procesos de lectura y escritura, con base en los módulos de trabajo personalizado y libros de texto”. Esto quiere decir que los estudiantes se enfrentan de manera asidua a: a) lectura y análisis del módulo personalizado de trabajo de Lengua Castellana; b) lectura de textos literarios adicionales; c) solución de las fichas personalizadas para cada contenido temático de trabajo que cuentan con ejercicios acordes a los distintos niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico intertextual); y d) producción de diversas tipologías textuales (narración, descripción, argumentación, explicación o diálogo) de forma oral o escrita.

Para comprender mejor lo anterior presento tres de mis clases. La primera es la clase del 1 de marzo en el grado 6B. La planeación para ese día fue la siguiente:


COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023						GA-FR-07-07 2022-08-01			
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERÍODO:	III	GRADO:	6B
TEMAS A DESARROLLAR:	EL CUENTO Y LA NOVELA / CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO			FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	1 DE MARZO	INTENSIDAD HORARIA:	2H		
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR				METODOLOGÍA DE LA CLASE			
Identificar las características y los elementos de los cuentos.	A diferencia de las narraciones históricas o documentales, el cuento es un relato breve de carácter ficcional y no podemos juzgarlo como verdadero o falso. Puede ser verosímil. La verosimilitud es el grado de credibilidad de la historia y está determinada por la mayor o menor aceptabilidad de acciones y personajes dentro de las condiciones creadas por ese mundo de ficción.	<p>El almohadón de plumas –Horacio Quiroga</p> 				<p>Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden.</p> <p>-Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior.</p> <p>-Después los estudiantes realizarán la decoración de unidad 7.</p> <p>-Más adelante se hará la lectura del concepto de el cuento y la discusión del ejemplo.</p> <p>-Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto de cuento en sus cuadernos.</p> <p>Finalmente se elaborará de manera individual la ficha de ortografía del mes de marzo.</p>			
Espacio exclusivo del docente									
La clase se desarrolló en su totalidad:	SI	X	NO	Se reprograma para el día:					
Observaciones adicionales del docente frente a la clase programada:									

Figura 1. Planeación 1 de marzo grado 6B.

Esta clase se desarrolló al inicio del tercer periodo. Éste está compuesto de dos unidades y al comienzo de la primera unidad abordamos el cuento y la novela. Esta primera semana

empezamos hablando del cuento como tipología textual. Al ser un género que la mayoría conoce lo que hicimos al empezar (aunque no estaba en la metodología, y a futuro como propuesta de mejora se debe incluir) fue una lluvia de ideas para identificar conocimientos previos. Entre todos identificamos el cuento como un texto narrativo en el que se cuenta una historia en la que intervienen unos personajes en un tiempo y un lugar determinado. Luego de la lluvia de ideas realizamos por grupos la lectura del concepto en las páginas del módulo asignadas y de acuerdo con esto cada uno consignó en su cuaderno el concepto de cuento. Así mismo, para complementar la explicación realizamos la lectura del cuento *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga e identificamos en él los elementos de un cuento: personajes, tiempo, lugar, acciones y estructura (inicio, nudo, desenlace). Escogí este cuento para ejemplificar el tema que se estaba desarrollando ya que es un relato corto con un final trágico en el que los elementos anteriormente mencionados pueden identificarse fácilmente, aunado a esto, solo hasta el desenlace de la historia es que logra saberse la razón de la enfermedad de la protagonista, esto hace que durante la lectura se mantenga la expectativa por el factor sorpresa que solo es develado por el autor al terminar la historia.

Entre las fortalezas de esta clase puedo identificar que la lectura y el posterior análisis del cuento escogido como ejemplo fue una decisión acertada, ya que permitió que los estudiantes participaran en la lectura y posterior a ello pusieron en práctica el contenido teórico que habíamos discutido inicialmente. Dada la forma en la que está escrito el texto a los estudiantes se les hizo muy sencillo identificar su estructura. En esta oportunidad solo se respondieron preguntas que obedecieron a un nivel de lectura literal y a medida que avance la unidad se espera pasar a preguntas que requieran una lectura inferencial y posteriormente a aquellas que demanden una lectura crítica.

En términos de debilidades puede decirse que dado que el texto no estaba en el libro guía (módulo de trabajo) tuvimos que hacer la lectura con un solo texto, es decir, el que yo llevé para la clase. De esta manera de forma voluntaria los estudiantes se fueron turnando para realizar la lectura, pero considero que hubiera sido mucho más productiva si cada uno (o la gran mayoría) hubiera tenido el texto para seguir la lectura. Esto lo menciono porque a veces los estudiantes se distraían con el ruido del pasillo o el estudiante que tomaba el turno para leer no tenía el tono de voz alto para poder llegar a todo el salón. Para una próxima oportunidad es importante que todos los estudiantes tengan a la vista la lectura por lo que se puede optar por llevarlo de manera física o hacer uso del video beam disponible para la sección.

La segunda clase que traigo a modo de ejemplo ocurrió el 7 de marzo con el grado 6A. La planeación para ese día fue la siguiente:

COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01					
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERÍODO:	III	GRADO:	6A
TEMAS A DESARROLLAR:	CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO	FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	7 DE MARZO	INTENSIDAD HORARIA:	2H				
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR	METODOLOGÍA DE LA CLASE						
Identificar las características y los elementos de los cuentos.	<p>Las características generales del cuento son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Carácter condensado, es decir, brevedad. -Presencia de un narrador que cuenta los hechos -Desarrollo de un conflicto central. -Participación de pocos personajes. -Descripciones precisas. -Las acciones conducen a un final o desenlace. <p>Elementos constitutivos del cuento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los personajes: se centra en un pequeño fragmento de la vida de los personajes. -Los lugares: en un cuento la descripción de lugares pasa a un segundo plano. -El argumento: desarrolla los acontecimientos que van sucediendo paso a paso. -El tema: es el motivo que genera conflicto o problema, que se ha de resolver positiva o negativamente o queda abierto. -La trama y la fábula: la trama es la organización que el escritor hace con los hechos que componen la historia 	<p>CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ES FICTICIO: Si bien un cuento puede estar basado en hechos reales, su narrativa apunta a lo fantástico. ES BREVE: Los cuentos deben ser relatos breves. ES CUENTO EN PROSA: Los textos de un cuento están siempre escritos en prosa. NARRADO: Siempre hay presencia un narrador que cuenta los hechos. UNICO ARGUMENTO: Los cuentos poseen una sola línea argumental. UNIDAD DE EFECTO: El cuento está pensado para que te lo lees de principio a fin en el mismo momento. ESTRUCTURA CENTRISTA: Todos los elementos que aparecen en un cuento están relacionados entre sí. <p>Los elementos del CUENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> PERSONAJES: la persona que ha escrito el cuento. EL TIEMPO: la persona que ha hecho los diálogos. EL ESPACIO: la persona que cuenta la historia. EL TEMA: el motivo que genera conflicto o problema, que se ha de resolver positiva o negativamente o queda abierto. LA TRAMA: la trama es la organización que el escritor hace con los hechos que componen la historia. LA FÁBULA: la trama es la organización que el escritor hace con los hechos que componen la historia. LA TRAMA: la trama es la organización que el escritor hace con los hechos que componen la historia. LA FÁBULA: la trama es la organización que el escritor hace con los hechos que componen la historia. 	<p>Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior. -Más adelante se hará la lectura de las características del cuento. -Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos. Finalmente se elaborará de manera individual la ficha 1 del mes de marzo. 						

Figura 2. Planeación 7 de marzo grado 6A.

Dado que la semana anterior se abordó el cuento como tipología textual esta semana se abordaron las características de éste y se identificaron las características de una secuencia

narrativa. Para empezar, a partir del texto guía realizamos una lectura comentada de cada una de las características del cuento de manera que en medio de la lectura se iban haciendo las pausas necesarias para explicar cada una a profundidad y resolver las dudas que fueran necesarias. De acuerdo con esto la dinámica de la primera parte de la clase fue la siguiente: lectura de las características, explicación, resolución de dudas y transcripción de cada característica en el cuaderno. Algunas de las preguntas para los estudiantes fueron:

¿El cuento puede contar hechos reales o siempre es ficticio? ¿Cuál es la diferencia entre autor y narrador, pueden ser la misma persona? ¿Todos los cuentos tienen moraleja?

Después de esto pasamos a realizar el taller propuesto para la clase. En este taller inicialmente los estudiantes debían realizar la lectura de un cuento y responder preguntas de orden literal. Posterior a ello debían escoger un cuento tradicional (Blancanieves, los tres cerditos, la sirenita, etc.) y escribir en sus cuadernos una versión moderna de esa misma historia. En este caso se trabajó el nivel de comprensión crítica pues este ejercicio demandaba que los estudiantes comprendieran el cuento tradicional de su elección en un nivel literal, hicieran inferencias de este y aplicaran esto de manera creativa en la adaptación moderna del cuento de su escogencia. Esta producción se evaluó teniendo en cuenta aspectos como cohesión, coherencia, claridad en el desarrollo de los personajes y en la relación de la nueva historia con su contexto más inmediato. Al finalizar la clase se compartieron de manera voluntaria algunas de las historias.

Para la segunda clase de esta semana que tuvo lugar el 9 de marzo abordamos el concepto de secuencia narrativa.


 COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023							GA-FR-07-07 2022-08-01		
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERÍODO:	III	GRADO:	6A
TEMAS A DESARROLLAR:	LA SECUENCIA NARRATIVA			FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	9 DE MARZO		INTENSIDAD HORARIA:	2H	
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR			EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR			METODOLOGÍA DE LA CLASE		
Reconocer en los cuentos los elementos de una secuencia narrativa.	Los cuentos son textos en los que predomina la trama narrativa porque presentan una serie de acciones que se suceden una a otras en el tiempo una relación que causa-efecto. Esto significa que un hecho ocurre como consecuencia del anterior. Entre las acciones se distinguen las principales y las secundarias. Las acciones principales o núcleos narrativos son aquellas que no pueden ni suprimirse ni modificarse sin alterar el desarrollo de la narración.			El ahogado más hermoso del mundo. Gabriel García Márquez.			Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden. -Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior. -Después los estudiantes realizarán la lectura de la secuencia narrativa. -Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos. -Más adelante se hará la discusión del texto "El ahogado más hermoso del mundo. Gabriel García Márquez" y se aborda en el la secuencia narrativa. Finalmente se hará una reflexión sobre los aprendizajes de la clase e indicaciones para la próxima sesión.		

Figura 3. Planeación 9 de marzo grado 6A.

En esta oportunidad los estudiantes de manera autónoma debían hacer la lectura y el análisis del concepto de forma individual o grupal, luego de esto se resolvieron las dudas que surgieron y finalmente se hizo un ejercicio de lectura. Una de las preguntas fue

“Profe, ¿cómo se pueden diferenciar las acciones principales de las secundarias? Porque para mí todo es importante”

Esta pregunta no la respondí en el acto, sino que aproveché el ejercicio de lectura que tenía preparado para poder responder.

Leímos el cuento *El ahogado más hermoso del mundo* de Gabriel García Márquez e hicimos un ejercicio que fue un poco más allá de la lectura o el análisis literal del texto. Antes de la lectura conversamos un poco del título y de los posibles temas que podría tratar la historia. Casi todos fueron muy fieles al título y comentaron que se trataba de una persona que había muerto ahogada y que era muy bonita, posiblemente un modelo. Hablamos también de lo que sucede con el cuerpo de un organismo vivo cuando muere: la descomposición y de que este proceso se acelera

cuando el cadáver se encuentra en un ambiente húmedo. Éste fue un elemento importante en la lectura porque ellos se dieron cuenta que el muerto del cuento no era un muerto cualquiera porque era lindo y además nunca se descompuso.

Entre los fragmentos que comentamos con más atención están:

1. El inicio del cuento: Se presenta el personaje principal y se describen las condiciones en las que llega al pueblo: llegó flotando desde el mar. Al quedar varado en la playa lo normal hubiera sido que todos se espantaron, pero contrario a ello los niños se pusieron a jugar con el cadáver a enterrarlo y desenterrarlo.

2. Cuando las mujeres del pueblo lo llevaron a una de las casas del pueblo le quitaron todos los harapos y el ahogado quedó desnudo. Se menciona que “No sólo era el más alto, el más fuerte, el más viril y el mejor armado que habían visto jamás, sino que todavía cuando lo estaban viendo no les cabía en la imaginación.” (García Márquez, 1995) Este fragmento fue el más controversial porque hacía alusión a la impresión que causó en las mujeres la desnudez y virilidad del ahogado. Hubo risas nerviosas y caras de sorpresa en algunos. Los que no comprendieron al principio preguntaron *¿por qué el mejor armado, profe? ¿el ahogado llevaba pistola o machete?* En medio de la conversación no pasó por alto el hecho de que esas mujeres se sentían atraídas por el fallecido y los estudiantes lo comentaron, hecho que avivó en ellos la curiosidad por saber cómo terminaba la historia.

3. “Tiene cara de llamarse Esteban” (García Márquez, 1995) Ese fue el nombre que le asignaron las mujeres de pueblo al ahogado y dado el interés que causó el fragmento anterior el personaje ya no se llamó Esteban, sino que los estudiantes le asignaron el nombre de *Estebandido*, según los niños por los sentimientos que causó en las mujeres y en los hombres del pueblo también.

Estos últimos estaban un poco celosos de la importancia que le estaban dando sus mujeres a un muerto ajeno.

Después de la lectura además de las preguntas de orden literal (identificación de personajes, tiempo, espacio, acciones y secuencia narrativa) conversamos sobre la opinión que tenían del texto. Mencionaron entre otras cosas que les gustó porque no fue el cuento de hadas al que están acostumbrados en el que siempre hay un final feliz, el hecho de que se tratara de un muerto fue algo raro, pero también interesante. Hablamos de qué hubieran hecho ellos si se hubieran encontrado un muerto en la playa o de cómo debería haber sido esa historia si estuviera más apegada a la realidad. Fue una constante en todos el hecho de que encontrar un cadáver de la nada no es algo satisfactorio y conversamos sobre lo interesante que fue conocer un muerto que parece que no está muerto.

Esta vez fue más fácil pasar de una lectura literal a una comprensión crítica del cuento escogido ya que previamente se había hecho un ejercicio parecido al realizar la lectura de El almohadón de plumas. Los estudiantes tienen bastante para decir, solamente hay que propiciar los espacios para que esto suceda. Por su edad es inevitable que temas relacionados con la sexualidad causen en los estudiantes sentimientos de curiosidad, pena o vergüenza. Es importante estar preparados para estas preguntas y saber responder y enfrentar estas situaciones con la mayor seriedad posibles.

Por otro lado, en el tema de la producción escrita fue un completo acierto pedirles que construyeran un cuento basándose en uno que ya existiera. Escribir no es un ejercicio fácil y una buena forma de ejercitar la producción escrita es empezar con un andamiaje como el que se está mencionando. También fue muy satisfactorio ver la capacidad creativa de los estudiantes pues

hubo historias desde caperucita roja en Siloé hasta los tres cerditos viviendo en un conjunto residencial al sur de Cali. Aunado a esto, considero que la lectura de *El ahogado más hermoso del mundo* en clase fue fructífera, sin embargo, creo que hubiera podido hacerse un mejor trabajo si los estudiantes hubieran leído el cuento en sus casas y en clase lo hubiéramos comentado a modo de lectura dialógica, así que esta puede ser una oportunidad de mejora para la próxima vez que se dé la clase.

9.1.2. Estrategias didácticas usadas en las clases de Lengua Castellana y ortografía

Estrategias asociadas a la lectura.

La lectura es un proceso esencial para acceder a la información. Es una habilidad que va más allá de la decodificación de las palabras, pues, a la postre, les permite a los individuos adquirir y construir conocimiento. En ese orden de ideas en la clase de Lengua Castellana se hacen ejercicios de lectura en voz alta, lectura individual y lectura grupal. Cuando se trata de lectura de conceptos trato de que hagamos una lectura pausada y comentada de manera que se vayan aclarando las dudas en el camino; de otro lado, cuando es un ejercicio de lectura de un texto literario hago una lectura dialógica.

En las clases comprendidas entre el 20 y 24 de febrero, por ejemplo, culminamos la unidad en la que trabajamos mito y leyenda. Inicialmente nos dimos a la tarea de establecer las diferencias y semejanzas entre estos dos tipos de texto y lo hicimos a partir de un cuadro comparativo. Luego de esto nos organizamos nuevamente en grupos y realizamos la lectura de La leyenda del origen de la agricultura. El texto que tenían los estudiantes en los libros de texto merecía que se hicieran pausas para explicar ciertas cosas así que primero dejé que ellos al interior de cada grupo se

enfrentaran solos a la lectura del texto y, luego, a partir de una lectura dialógica discutimos el texto parte a parte.

OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE		CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR	METODOLOGÍA DE LA CLASE												
Reconocer estructura de una leyenda y sus características.	Diferencia entre mitos y leyendas Mientras los mitos son relatos que narran hazañas centradas en seres sobrenaturales, héroes o dioses, que sirven para explicar ciertos hechos (como el origen del mundo), las leyendas son relatos imaginarios que se encuadran en un determinado momento histórico.	<p style="text-align: center;">DIFERENCIAS ENTRE UNA LEYENDA Y UN MITO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>MITO</th> <th>LEYENDA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>El mito es un relato que trata de explicar el origen del mundo.</td> <td>La leyenda es el origen de algún elemento de la naturaleza: plantas, animales, etc.</td> </tr> <tr> <td>El mito es un relato con pretensiones históricas.</td> <td>La leyenda no se ubica en un momento preciso.</td> </tr> <tr> <td>El mito tiene dioses.</td> <td>La leyenda personajes humanos.</td> </tr> <tr> <td>El mito tiene seres fantásticos/fabulosos como el minotauro.</td> <td>La leyenda personas.</td> </tr> <tr> <td>El mito no siempre tiene algún elemento real.</td> <td>La leyenda sí, por ejemplo el maíz, el caballo.</td> </tr> </tbody> </table>		MITO	LEYENDA	El mito es un relato que trata de explicar el origen del mundo.	La leyenda es el origen de algún elemento de la naturaleza: plantas, animales, etc.	El mito es un relato con pretensiones históricas.	La leyenda no se ubica en un momento preciso.	El mito tiene dioses.	La leyenda personajes humanos.	El mito tiene seres fantásticos/fabulosos como el minotauro.	La leyenda personas.	El mito no siempre tiene algún elemento real.	La leyenda sí, por ejemplo el maíz, el caballo.	<p>Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden.</p> <p>-Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior.</p> <p>-Después los estudiantes realizarán la lectura sobre las diferencias entre mito y leyenda.</p> <p>-Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto mencionado anteriormente en sus cuadernos.</p> <p>-Más adelante se hará la lectura y discusión del mito "El origen de la agricultura".</p> <p>Finalmente se elaborará de manera individual la ficha 4 del mes de febrero.</p>
MITO	LEYENDA															
El mito es un relato que trata de explicar el origen del mundo.	La leyenda es el origen de algún elemento de la naturaleza: plantas, animales, etc.															
El mito es un relato con pretensiones históricas.	La leyenda no se ubica en un momento preciso.															
El mito tiene dioses.	La leyenda personajes humanos.															
El mito tiene seres fantásticos/fabulosos como el minotauro.	La leyenda personas.															
El mito no siempre tiene algún elemento real.	La leyenda sí, por ejemplo el maíz, el caballo.															

Figura 4. Planeación 21 de febrero 6A.

Efectivamente en una primera lectura la leyenda no quedó clara para la mayoría así que volvimos a hacer la lectura, paso a paso deteniéndose en las partes que así lo merecían. Por ejemplo, en una de las partes de la leyenda se menciona que uno de los personajes principales ha muerto ahorcado. Él al ver el dolor que esto le causa a su enamorada decide presentarse como un espíritu ante ella y le dice que no se desespere. Le menciona que recoja en sus manos la saliva que él va a lanzar desde la copa de un árbol y así ya no va a estar sola ni triste. Nueve meses después la mujer da a luz un hijo.

Esta parte fue especialmente controversial en todos los salones. Algunas de las preguntas que surgieron fueron las siguientes:

¿Profe, y eso si era saliva? ¿Profe, y como hizo ella para quedar embarazada solamente con saliva? ¿Eso es posible? ¿Profe, y como hizo ella para meterse la saliva dentro del

cuerpo? ¿Profe, esa historia no se parece a la forma en la que María quedó embarazada de Jesús?

La primera pregunta (¿Profe, y eso si era saliva?) causó muchas risas nerviosas en los estudiantes, pues, aunque ellos ya tienen un conocimiento sobre la sexualidad y la forma en la que son concebidos los seres humanos no deja de ser un tema que les genera mucha curiosidad. En ese momento entré a explicarles que a la hora de hacer la lectura de cualquier narración nosotros como lectores establecemos con el autor lo que se denomina como “un pacto de verosimilitud”. Esto quiere decir que el escritor o autor nos va a contar una historia y nosotros vamos a confiar en que eso que nos cuenta es verosímil. Dicho esto, les mencioné que es normal que encontremos vacíos en las historias que leemos, en este caso fue la forma en la que la mujer quedó embarazada, pero eso no nos debe impedir que podamos disfrutar de ellas no como verdades sino como textos narrativos que tienen la característica de ser verosímiles.

Efectivamente es imposible, científica y biológicamente, que una mujer pueda quedar embarazada de esa manera, pero para efectos de la clase (les dije) vamos a confiar en que sí es posible, pues en la literatura puede pasar eso y mucho más.

Otro de los fragmentos que causó controversia fue en el que se menciona que la mujer fue acusada de inmoral y condenada a muerte por las autoridades de su comunidad, pues efectivamente nadie le creyó que estuviera embarazada de la saliva del espíritu de su enamorado fallecido. La orden era matarla y llevar un cuenco con su sangre como prueba de que se hubiera cumplido la misión. Los encargados de asesinarla se apiadaron de ella y le permitieron huir al bosque y en su lugar llevar la sangre de un cordero. La mujer escapa, pero muere en el parto.

Aquí los estudiantes reiteraron el parecido de la historia con la historia de Jesús y María, y encontraron también semejanzas con la historia de Blanca Nieves. Aquí nuevamente hablamos de la credibilidad y la verosimilitud. Empezamos diciendo de nuevo que no estamos juzgando la historia del nacimiento de Jesús como verdadera o falsa, simplemente estábamos aprovechando su potencial literario. Dicho esto, hablamos de cómo fueron juzgadas ambas mujeres dentro de su comunidad (tanto María, como la protagonista de la leyenda que estábamos leyendo) y cómo habrían sido juzgadas en la actualidad. Los niños coincidieron en que tal vez no hubieran sido condenadas a muerte, pero probablemente nadie les habría creído. También hablamos de lo que se considera o ha considerado a lo largo del tiempo como moral o inmoral y de por qué anteriormente las mujeres que quedaban embarazadas fuera de un matrimonio tenían la muerte asegurada y cómo eso ha ido cambiando a lo largo del tiempo.

Otro fragmento que fue vital para el análisis fue en el que explican que a causa de la muerte injusta de la mujer de la historia su comunidad entró en una sequía severa. Años después el hijo que ella había dado a luz les menciona que la solución para esa sequía es que se arrepientan de lo que le hicieron a su madre y a su padre y que así él les va a dar los huesos de su madre para que los cultiven y así podría resolverse el problema de la sequía y la hambruna. Es así como se explica el origen de la agricultura. Algunos estudiantes hicieron caras de asco y sorpresa y hacían preguntas como las siguientes:

Profe, ¿cómo hicieron para que los huesos de ella dieran frutos? Profe, entonces ¿eso significa que nos hemos estado comiendo los huesos de Pluma Suave (la mujer de la historia)? Profe, ¿dónde tenían guardados los huesos de ella? ¿No la enterraron? Profe, ¿cómo hizo el niño para sobrevivir en medio de la selva si su mamá y su papá estaban

muertos? Profe, entonces ¿él es como George de la selva (¿Protagonista de la película que lleva el mismo nombre?

Luego del diálogo, el análisis y la discusión de la lectura los estudiantes realizaron en grupos el taller propuesto para esa semana (Ficha #4) y realizaron el taller de ortografía del mes. Estos talleres están ligados con los contenidos que dentro de la malla curricular están relacionados con la ortografía. Mes a mes se trabaja una regla ortográfica diferente que viene acompañada de un taller de aplicación en el que los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos y refuerzan sus habilidades en ortografía y puntuación. Esta actividad puede realizarse a inicio o fin de mes, dependiendo de las necesidades educativas que se identifiquen en los estudiantes

En la clase siguiente hicimos un ejercicio de cierre de la unidad. Cada salón debía dividirse en cuatro grupos. A cada grupo se le asignó una historia (había dos mitos y dos leyendas) y ellos debían hacer lo siguiente.

1. Hacer la lectura e identificar qué tipo de texto se les asignó
2. Determinar qué características tenía el texto asignado que lo convertían en un mito o una leyenda.
3. A partir de esa historia ellos debían realizar una versión moderna del mito o leyenda que les fue asignado.
4. Al finalizar el ejercicio se hizo la lectura conjunta de las cuatro historias producidas en el contexto de la clase. Para visualizar los resultados de esta actividad consultar el Anexo 1.

El análisis de una leyenda nos permitió abordar distintos temas, hecho que enriquece el aprendizaje de los estudiantes y les permite conectar lo que se está aprendiendo en clase con su contexto. El aprendizaje es contextual y cobra significado cuando se pueden establecer relaciones y hace que las conexiones tengan sentido. Teniendo en cuenta el objetivo terminal del presente documento que es promover la voz propia y el pensamiento crítico es necesario permitir que los estudiantes formulen sus propias preguntas y que entre ellos también se respondan. También es valioso permitirles hablar o trabajar con otras personas diferentes a las de su mismo grupo de amigos. El ejercicio de cierre fue efectivo, ya que permitió que los estudiantes pudieran aplicar los conceptos aprendidos a lo largo de la unidad y plasmar esos que sabían a partir de una narración.

Aunado a esto, considero que es importante ser muy cuidadosos y estar preparados para preguntas o acciones que derivadas de los ejercicios propuestos puedan salir. En uno de los salones uno de los estudiantes pretendía utilizar la historia del embarazo de la mujer de la historia para ridiculizar a una de sus compañeras y aunque aparentemente a la niña no le molestó me tomé el trabajo de explicarles la importancia de asumir los temas relacionados con la sexualidad y la reproducción con mucho respeto y madurez ya que eso les ayuda a prevenir situaciones de abuso o les permite estar preparados para saber cómo actuar en los momentos en los que vean vulnerado su espacio personal.

Estrategias de escritura.

Las estrategias de escritura obedecen a las técnicas empleadas para estimular en los estudiantes la habilidad de comunicarse a partir de la representación gráfica de sus ideas a partir de las palabras en el papel. Dado que en el aula de clase se escribe todo el tiempo y en todas las

asignaturas, las estrategias más recurrentes que se emplean de manera particular en la clase de Lengua Castellana son la escritura de los conceptos más importantes de cada encuentro, la identificación de semejanzas y diferencias a partir de cuadros comparativos, ejercicios de síntesis de los textos teóricos y narrativos, mapas conceptuales, escritura de textos narrativos (cuentos y microcuentos) y escritura a partir de un texto conocido (generalmente literario).

La clase del 1 de febrero, respectivamente, tenía como objetivo reconocer la importancia de los mitos y las leyendas para las comunidades.


		COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01			
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA Y ORTOGRAFÍA	MES:	FEBRERO	PERÍODO:	III	GRADO:	6B
TEMAS A DESARROLLAR:	LOS MITOS Y LAS PERSONAS			FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	FEBRERO 1	INTENSIDAD HORARIA:	2H		
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR			METODOLOGÍA DE LA CLASE				
Reconocer la importancia de los mitos y leyendas para las comunidades.	Concepto: El mito es una narración que explica la existencia y el origen del mundo, los seres humanos, la naturaleza, los animales y, en general todas las cosas que nos rodean, incluso sentimientos como el amor, el odio, la bondad, etc.	Mitos 1.El huevo cósmico. Neil Philip. 2.El origen de las cosas. Agustín Comotto.			Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden. -Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior. -Después los estudiantes realizarán la decoración de unidad 6. -Más adelante se hará la lectura del concepto de mito y la discusión de los ejemplos. -Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto de mito en sus cuadernos. Finalmente se elaborará de manera individual la ficha 1 del mes de febrero.				

Figura 5. Planeación 1 de febrero 6B.

De acuerdo con la planeación hicimos la lectura y explicación del concepto y de dos ejemplos: Mitos

1. El huevo cósmico. Neil Philip.
2. El origen de las cosas. Agustín Comotto.

Antes de realizar la actividad propuesta para el día realizamos el siguiente ejercicio. Cada salón se dividió en 4 grupos y cada grupo debía responder las siguientes preguntas

- ¿Si hubieran sido los creadores del universo qué cosas habrían creado?
- ¿Cómo explicarías el origen del mundo si no conocieras las respuestas de la ciencia?
- De acuerdo con la lectura del ejemplo “El huevo cósmico. Neil Philip” ¿Estás de acuerdo con la teoría del Ying y el Yang? ¿Por qué?

Después, en los mismos grupos, debían escribir un mito que explicara el origen del mundo, el origen de un hecho natural, el origen de Dios o el origen de los seres humanos respectivamente. Después de este ejercicio de ejemplificación realizamos el taller propuesto para esa semana. Para visualizar los resultados de esta actividad consultar el Anexo 2.

El ejercicio propuesto para ejemplificar el tema de la clase les gustó mucho a los estudiantes. Los noté muy emocionados a la hora de responder las preguntas y al momento de escribir y compartir sus textos. Pudimos habernos quedado solo con la lectura y discusión de los ejemplos, pero el extender la ejemplificación a un ejercicio práctico permitió que el tema (que ya se ha trabajado ampliamente en primaria, ya que mencionaron: “Profe, ¿otra vez vamos a ver el mito?) diera paso a que ellos realizaran una comprensión lectora que pasa por el nivel inferencial. El ejercicio de situarse como creadores del universo y posteriormente crear un mito para explicarlo demanda de los estudiantes puedan hacer inferencias basadas en el tema que se está abordando y que puedan establecer conexiones y comprender el sentido profundo del texto de ejemplificación.

Para poder escribir un mito que explique a su manera el origen del mundo el alumno (o grupo de alumnos) debe haber comprendido lo abordado sobre el origen del mundo, los mitos y sus distintas tipologías, los personajes que intervienen en este tipo de narraciones y el valor simbólico que tuvieron en el pasado; todo esto debe ser el insumo para que junto a su imaginación

y capacidad creativa pueda crear un producto literario coherente. Es correcto pensar también que en este ejercicio también estuvo presente el nivel de comprensión crítico, ya que exigía reflexión e interpretación de una situación por parte de los estudiantes, sin embargo, el foco estuvo en promover un ejercicio creativo a partir de las inferencias surgidas alrededor de los mitos.

Por otro lado, identifiqué que al realizar la lectura conjunta (una persona lee y las demás escuchan) la atención de los estudiantes tiende a ser menor. Hubiera sido más provechoso que en cada grupo se hiciera la lectura por separado y después se discutieran los puntos más importantes de cada texto de manera conjunta.

En uno de los grupos (6B) el texto que escribieron algunos de los estudiantes tenía intenciones de herir a otra compañera. El mito explicaba el origen de los seres humanos y tenía como título “Los piojos de (nombre de una estudiante)”. Inmediatamente ordené que el título de la historia fuera cambiado y tuve una conversación con los estudiantes sobre las implicaciones de ese texto en la autoestima de su compañera. Los estudiantes admitieron que lo hicieron con intenciones de hacer sentir mal a la jovencita a quien mencionaron en su historia y reconociendo que el relato tenía una buena trama con el cambio de título el malentendido se aclaró. Comprendieron que las palabras pueden construir, pero también pueden herir y que la escritura no puede ser un pretexto para lastimar a los demás.

Asimismo, entre el 13 y el 17 de marzo abordamos la escritura de cuentos y microcuentos.



		COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01			
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERIODO:	III	GRADO:	6B
TEMAS A DESARROLLAR:	EL MICROCUENTO O MICRO RELATO			FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	10 DE MARZO		INTENSIDAD HORARIA:	2H	
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR	METODOLOGÍA DE LA CLASE						
Identificar las características de los microcuentos.	<p>Una variedad de los cuentos de autor son los microcuentos o los microrrelatos, que se distinguen por su brevedad y condensación expresiva: en pocas palabras el autor enuncia una situación con gran poder de evocación.</p> <p>Características del microcuento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Su estructura narrativa es compleja. -No se puede caracterizar por su extensión, ya que se omiten los pormenores y se destaca sólo lo esencial. -La realidad se enfoca con ingenio y con humor y se mira desde otro ámbito. -Las situaciones que se plantean se asumen con ironía. Se da a entender lo contrario de lo que se dice. -Su brevedad se acerca notablemente a lo lírico. -La acción es mínima y el lector debe imaginar los detalles presentes en el cuento. -Tiene un carácter fantástico producto de la imaginación. -En él se sintetizan las formas de narración popular y culta. 		<p>Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden.</p> <p>-Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior.</p> <p>-Después los estudiantes realizarán la lectura del microcuento y las características del microcuento.</p> <p>-Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos.</p> <p>-Más adelante se hará la discusión del ejemplo y se realizará un ejercicio de escritura de microcuentos.</p> <p>Finalmente se hará una reflexión sobre los aprendizajes de la clase e indicaciones para la próxima sesión.</p>						
<p>< > 1 MARZO 3 MARZO 8 MARZO 10 MARZO 22 MARZO 24 MARZO 29 MARZO ... + : ◀ ▶</p>									

Figura 6. Planeación 10 de marzo 6B.

En la primera clase abordamos el microcuento, un tipo de cuento cuya característica principal es su brevedad. Antes de adentrarnos en el concepto leímos algunos ejemplos de microcuentos y comentamos entre todos por qué un hecho contado en uno, dos o tres renglones podía ser considerado como un cuento. Seguidamente, realizamos la lectura conjunta del concepto de microcuento y sus características y realizamos un ejercicio de escritura en el que de forma individual o en parejas nos daríamos a la tarea de escribir microcuentos. La metodología fue la siguiente: La estrategia “La máquina de cuentos”.

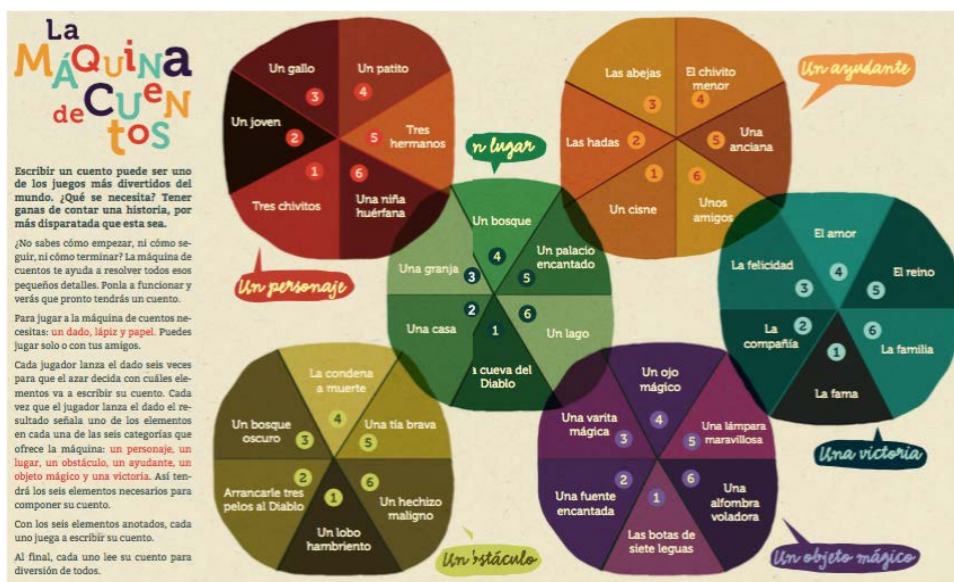


Figura 7. La máquina de cuentos. Fuente: Fundación Secretos para contar. Lectura y educación para el campo colombiano.

Como se puede apreciar en la imagen anterior, la estrategia didáctica consiste en seis ruedas con seis elementos con cada una. Cada rueda corresponde a un elemento constitutivo del cuento (personaje, obstáculo, lugar, objeto mágico, ayudante, victoria) y a partir de un dado que es lanzado seis veces el azar decide qué elementos va a incluir cada uno dentro de su cuento. Cada vez que el jugador lanza el dado señala uno de los elementos en cada una de las 6 categorías que ofrece la máquina así tendrá los 6 elementos necesarios para construir su cuento. Con los 6 elementos seleccionados cada uno juega a escribir su cuento y al final se leen las producciones de los estudiantes. Para visualizar los resultados de esta actividad consultar el Anexo 4.

En la clase siguiente trabajamos sobre el cuento popular y su clasificación en cuentos maravillosos y cuentos realistas.

		COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01			
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERÍODO:	III	GRADO:	6B
TEMAS A DESARROLLAR:	EL MICROCUENTO O MICRO RELATO			FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	22 DE MARZO		INTENSIDAD HORARIA:	2H	
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR				METODOLOGÍA DE LA CLASE			
Comprender el cuento popular y sus distintas clasificaciones.	<p>El cuento popular</p> <p>El cuento popular es una narración breve e ingeniosa, cuya finalidad es entender y, en ocasiones, dar una enseñanza de tipo práctico o moral. Los cuentos populares se suelen destacar por su sencillez, brevedad e ingenio. Normalmente se presentan un lenguaje cercano al habla común, con muchas expresiones fijas: Érase una vez...; Había una vez...; Y colorín colorado este cuento se ha terminado...</p> <p>Clasificación de los cuentos populares</p> <p>A pesar de su enorme variedad, se pueden destacar dos tipos de cuentos: los cuentos maravillosos y los cuentos realistas.</p> <p>Maravillosos: presentan hechos fantásticos, interviene la magia o alguna fuerza sobrenatural.</p> <p>Cuentos realistas: narran hechos y anécdotas de la naturaleza cotidiana protagonizados por personajes extraídos de la realidad.</p>					<p>Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior. -Después los estudiantes realizarán la lectura del concepto de cuento popular y sus características. -Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos. -Más adelante se hará la discusión del ejemplo y se identificarán las características de los cuentos populares. Finalmente se elaborará de manera individual la ficha 2 de marzo. 			
<p>< > 1 MARZO 3 MARZO 8 MARZO 10 MARZO 22 MARZO 24 MARZO 29 MARZO ... + :</p>									

Figura 8. Planeación 22 de marzo 6B.

El ejercicio de la clase fue el siguiente: la ficha propuesta tenía una versión de Caperucita Roja en la que la historia se desarrolla en el Central Park. La consigna para la actividad es que los estudiantes debían escoger un lugar diferente para que esta historia se desarrollara y reescribirla de acuerdo con las condiciones de este nuevo lugar. Ellos debían hacer el dibujo y posteriormente compartir sus creaciones con sus compañeros.

Entre las fortalezas de estas dos últimas clases resalto que la estrategia de escribir sobre lo escrito continúa siendo productiva dado que los estudiantes no se enfrentan a la temida página en blanco, sino que van variando los elementos de una historia conocida hasta que pueden crear una propia. En esta oportunidad estuvo en juego la capacidad de síntesis de los estudiantes en el ejercicio de los microcuentos ya que venimos de escribir dos historias más largas de entre 10 y 15 renglones aproximadamente y para algunos fue muy retador el eco de que solo les pidiera dos o tres renglones. Aun así, fue un ejercicio en el que a partir del juego con el dado los estudiantes pudieron ejercitar su competencia escrita de una manera diferente.

De otro lado, y haciendo una retrospectiva, según el propósito de esta clase hubiera sido muy fructífero aplicar aula invertida, de manera que en casa los estudiantes hubieran tenido el tiempo para desarrollar la parte teórica por su cuenta y en clase se podría haber dedicado mucho más tiempo al ejercicio de creación literaria de microcuentos.

Estrategias de oralidad.

Las estrategias didácticas que hacen uso de la oralidad en los estudiantes pretenden promover en ellos habilidades de comunicación oral a partir de su participación en clase. Entre las más comunes están a) el uso de lluvia de ideas como estrategia de prelectura o de exploración de conocimientos previos; b) el uso de la pregunta como una estrategia para promover aprendizajes significativos a partir de la reflexión y la participación activa en clase; c) el debate informal para poder discutir y analizar temas de interés para la clase; y d) las exposiciones orales que le permiten a los estudiantes consolidar los conocimientos, desarrollar la capacidad de escucha y fortalecer las habilidades comunicativas.

La semana del 6 al 10 de febrero, por ejemplo, nos centramos en estudiar las características de los mitos. La primera clase nos centramos en entenderlas a profundidad y la segunda clase la destinamos a resolver el taller asignado para este tema.


COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01	
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA Y ORTOGRAFÍA	MES:	FEBRERO
TEMAS A DESARROLLAR:	CARACTERÍSTICAS DEL MITO	FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	FEBRERO 7	PERÍODO:	III
				GRADO:	GA
				INTENSIDAD HORARIA:	2H
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE					
OBJETIVO Y/O PROPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR	MFTODOLOGÍA DE LA CLASE		
Reconocer la importancia de los mitos y leyendas para las comunidades.	Características de los mitos Como toda narración los mitos presentan una situación inicial, un conflicto o problema por resolver y una situación final o desenlace. Por lo general, son de tradición oral, su autoría es colectiva y entre otras funciones cumplen la de regular la conducta de las sociedades.	El mito de la Yacana. Lizardo Tavera 	Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden. -Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior. -Después los estudiantes realizarán la lectura de las características de los mitos y su clasificación. -Segundamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos. Más adelante se hará la discusión del texto "El mito de Yacana" y se aborda la función social de los mitos. Finalmente se elaborará de manera individual la ficha 2 del mes de febrero.		

Figura 9. Planeación 7 de febrero 6A.

Así las cosas, en la primera clase aprovechamos la lectura propuesta para la actividad de comprensión lectora para hacer una lectura pausada que nos permitiera comprenderla en su totalidad. Aprovechando los hallazgos de la semana anterior esta vez no hubo un lector único, sino que dividí cada salón en grupos de máximo cuatro estudiantes y al interior de cada grupo se hizo la lectura. El texto en cuestión es una versión peruana del mito del diluvio. Algunas de las preguntas que se hicieron fueron:

¿Qué tipo de mito es?

¿Por qué creen que las personas creaban mitos?

¿Qué problemas puede solucionar una comunidad con la creación de un mito?

Luego de esto recordamos la historia bíblica del arca de Noé e hicimos un cuadro comparativo entre estas dos historias. Como algunos no la recordaban me di a la tarea de contar también la historia del arca de Noé, es decir que la clase se desarrolló a partir de dos historias.

En este punto en uno de los salones uno de los estudiantes mencionaba que él creía que la historia del arca de Noé no era un mito ya que hace parte de los relatos de la biblia y aprovechando esta apreciación y conversamos ampliamente de la biblia como un texto importante para la literatura universal y su influencia en los distintos géneros literarios que conocemos (narrativo, lírico y dramático). Dejamos en claro que no estábamos determinando si la historia de Noé es verdadera o no, estrictamente estábamos valorando la historia por su riqueza literaria.

En esta semana también abordamos los personajes que pueden encontrarse dentro de los relatos mitológicos (Dioses, héroes o semidioses y criaturas fantásticas). Aprovechamos esto también para comentar el mito de Hércules haciendo un paralelo entre la historia que los estudiantes conocían (que generalmente es la versión de Disney) y la versión original. Allí identificamos los distintos personajes que hay en un mito (dioses, héroes o semidioses y criaturas fantásticas). En esa comparación también comentamos las razones por las cuales Disney “maquilla” o “suaviza” la mayoría de las historias que van para un público infantil y uno de los grupos llegaba a la conclusión que era porque había cosas que los niños no estaban preparados para saber o entender a edades tan tempranas.

También hablamos de Zeus como el dios más importante de la mitología griega y de su gusto desmedido por las mujeres (en uno de los salones uno de los niños mencionó que Zeus era como Diomedes y aproveché el comentario para efectivamente hacer la comparación y ver en qué se parecían y por qué).

Para la segunda clase nos organizamos nuevamente en grupos y la resolución del taller fue muy fluida. Esto fue producto de la conversación y el análisis de los textos que hicimos la primera clase y eso se notó en la calidad de las respuestas. La lectura y el análisis colectivo de los textos

que tuvimos en clase permitió un desarrollo oral y escrito de los estudiantes. Inicialmente solo íbamos a hablar del mito del diluvio en sus dos versiones, pero el análisis nos llevó incluso a hablar de la biblia como pieza importante en la literatura universal y haciendo un paralelo entre un dios griego y un mortal dedicado a la música.

Por otro lado, en la semana del 20 al 24 de marzo se abordó el concepto de novela y sus características.



		COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01			
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERÍODO:	III	GRADO:	6B
TEMAS A DESARROLLAR:	LA NOVELA	FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	24 DE MARZO		INTENSIDAD HORARIA:	2H			
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR	METODOLOGÍA DE LA CLASE						
Comprender las características propias de la novela y el cuento y entender sus diferencias	<p>La novela es una narración literaria extensa escrita en prosa. Se distingue por su carácter abierto y su capacidad para contener elementos diversos en un relato complejo.</p> <p>Características</p> <p>Suele consignar con detalle el lugar y la época en que se desarrolla la acción.</p> <p>No siempre ofrece una intriga única, como el cuento.</p> <p>En ocasiones no expone los hechos en el orden en que ocurrieron.</p> <p>Permite la incorporación de diversos elementos.</p>	<p>Crónica de una muerte anunciada. Gabriel García Márquez. Capítulo 1.</p> 	<p>Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden.</p> <p>-Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior.</p> <p>-Después los estudiantes realizarán la lectura del concepto de novela y sus características.</p> <p>-Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos.</p> <p>-Más adelante se hará la discusión del ejemplo.</p> <p>Finalmente se hará una reflexión sobre los aprendizajes de la clase e indicaciones para la próxima sesión.</p>						
<p>< > 1 MARZO 3 MARZO 8 MARZO 10 MARZO 22 MARZO 24 MARZO 29 MARZO ... + : ◀</p>									

Figura 10. Planeación 24 de marzo 6B.

Para hacerlo, comentamos el concepto en clase, identificamos sus características, semejanzas y diferencias con el cuento y realizamos una lectura dialógica a partir del primer capítulo de la novela crónica de una muerte anunciada. Se realizaron las respectivas preguntas de comprensión de lectura, (personajes, tiempo, espacio, acciones, narrador, premoniciones de la muerte del personaje principal, secuencia narrativa del capítulo, etc.)se hizo una síntesis conjunta del fragmento y al final algunos estudiantes compartieron los fragmentos que más les llamaron la atención de esta novela.

La siguiente clase abordamos el texto instructivo, su definición y sus características.



 COLEGIO MAYOR SAN FRANCISCO DE ASÍS PREPARADOR DE CLASE AÑO LECTIVO: 2022-2023				GA-FR-07-07 2022-08-01					
NOMBRE DEL DOCENTE:	DAYANA QUINTANA	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	MES:	MARZO	PERÍODO:	III	GRADO:	6A
TEMAS A DESARROLLAR:	EL TEXTO INSTRUCTIVO			FECHA A DESARROLLAR LA CLASE:	23 DE MARZO		INTENSIDAD HORARIA:	2H	
PROGRAMACIÓN DE LA CLASE									
OBJETIVO Y/O PRÓPOSITO DE LA CLASE	CONCEPTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES DEL TEMA A DESARROLLAR	EJEMPLIFICACIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR	METODOLOGÍA DE LA CLASE						
Identificar las características de los textos instructivos.	Los textos instructivos presentan información en forma asistemática y paso a paso de tal manera que quien lo lea pueda realizar ordenadamente las acciones.		Se iniciará la clase con el saludo, el llamado a lista y se verifica que el salón se encuentre en perfecto orden. -Posteriormente se hará un breve recuento de lo visto la clase anterior. -Después los estudiantes realizarán la lectura del concepto de texto instructivo. -Seguidamente los estudiantes deberán escribir el concepto en sus cuadernos. -Más adelante se hará la discusión del ejemplo y se identificarán las características de los textos instructivos. Finalmente se elaborará de manera individual la ficha 3 de marzo.						
< > ... 14 MARZO 16 MARZO 21 MARZO 23 MARZO 28 MARZO 30 MARZO Aprobaci ... + : ◀									

Figura 11. Planeación 23 de marzo 6A.

Para realizarlo además del concepto que los estudiantes escribieron en sus cuadernos, ellos debían presentar ante sus compañeros una receta de cocina identificando en ella los elementos de un texto instructivo. Algunos fueron más allá y decidieron preparar sus recetas, así que comimos y pasamos un momento agradable entre todos. Para visualizar los resultados de esta actividad consultar el Anexo 3.

Delegar a los estudiantes actividades para la casa (como la lectura del capítulo de la novela y la preparación de la exposición de la receta) fue significativo ya que permitió que en las dos ocasiones el tiempo de clase fuera usado de manera más efectiva. En el caso de la lectura siento que los estudiantes participaron más que cuando hacemos la lectura en voz alta en el salón ya que previamente han tenido la oportunidad de leer y releer el texto asignado. Esto les otorga mayor seguridad a la hora de intervenir y hace que las conversaciones sobre los textos vayan más allá de lo literal. Por cuestiones de tiempo no alcanzamos a analizar otros capítulos de la novela, pero

siento que hubiera sido muy fructífero poder hacerlo, y más cuando el primer capítulo gustó mucho en los estudiantes.

En el caso de la exposición la oportunidad que ellos tienen de preparar y estudiar algo para presentarlo ante sus compañeros hace que el ejercicio sea mucho más organizado. Hubo casos en los que ellos se sentían nerviosos por hablar, pero creo que dejar en claro desde el principio que estamos en un espacio en el que todos estamos aprendiendo ayudó a que los más nerviosos por hablar se sintieran en confianza. Decidí que fuera una exposición sencilla para que no fuera una experiencia negativa para aquellos que se sienten cómodos expresando su opinión de otras maneras.

9.2. Eje 2. Analizar las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes.

En la clase de Lengua Castellana se emplean diversas estrategias que pueden favorecer el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en los estudiantes. En este apartado, se identificarán tres estrategias específicas que fomentan la participación de los estudiantes, su capacidad para pensar críticamente, su autonomía y su capacidad para reflexionar. Asimismo, se describirán las acciones del docente que contribuyen a la construcción de una voz propia en los estudiantes, y se realizará un análisis de las actuaciones que permiten educar para pensar críticamente.

9.2.1. Estrategias didácticas que estimulan el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia

Escritura de textos narrativos.

Los estudiantes utilizan la escritura diariamente en diferentes formas, ya sea al crear resúmenes, textos narrativos o argumentativos, o al responder a ejercicios de comprensión lectora, entre otros. La escritura es una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que exige que el sujeto realice procesos de reflexión y análisis de la información con el fin de crear un texto para ser comunicado. Además, al escribir se pueden mejorar las habilidades comunicativas y se puede estimular la creatividad y la imaginación. De acuerdo con Debia et al (2019).

la escritura es una de las habilidades esenciales para la formación del pensamiento crítico puesto que se constituye en una mediación para promover procesos reflexivos, analíticos, lógicos y de argumentación que contribuyen a acercar al alumno a problemáticas propias de su realidad contextual. (p. 9)

Una de las actividades recurrentes durante este periodo del año lectivo fue la escritura de textos narrativos que partieron ya sea de la imaginación de los estudiantes o de la lectura previa de cuentos, fábulas, mitos o leyendas. En el proceso de escribir sus historias fue necesario que los jóvenes analizaran y reflexionaran sobre la construcción de sus personajes, las acciones de estos y las decisiones que como escritores debían tomar para que sus historias tuvieran la mejor recepción de parte de los lectores, que en este caso eran sus mismos compañeros.

Explorar la escritura más allá de su función de registro tiene un potencial creativo valioso para los estudiantes. Particularmente, la escritura de ficción le permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, fortalecer su voz propia y fomentar la empatía. El registro de información teórica por parte de los estudiantes es una parte de la comprensión, pues esta se logra cuando se ponen en práctica los aprendizajes, sin embargo, es importante dirigir la atención a la

escritura genuina más allá de la transcripción. Cuando hay producción propia aflora la propia voz y es una herramienta útil para que los estudiantes exploren y expresen sus ideas de manera innovadora y emocionalmente significativa.

Por otra parte, la palabra artística (literaria, poética) revela una de las más potentes condiciones del ser humano: la del creador, un ser capaz no solo de nombrar el mundo que le ha sido dado, sino de reinventarlo. Por lo dicho, propiciar, cultivar, estimular la escritura ficcional, es decir, aquella que crea y recrea un mundo propio a partir de las palabras, es una tarea que la escuela no puede pasar por alto. (Castaño, 2014, p. 32)

En este orden de ideas, la escritura de narraciones ficcionales es un ejercicio que promueve el potencial creativo de los estudiantes y les da la oportunidad de contar el mundo o los mundos que quieran con sus propias palabras. Estos relatos deben contar con cohesión, coherencia y la impronta de cada individuo, es decir, esa huella única que da cuenta de quienes son cuando escriben.

Una de las prácticas de escritura que tuvimos fue la escritura de versiones modernas de cuentos ya conocidos. Este ejercicio resultó particularmente interesante porque permitió evidenciar cómo los estudiantes representan su entorno y su propia identidad en los textos que escriben. Al imaginarse a *Caperucita Roja* en Siloé o a los *Tres Cerditos* viviendo en Valle del Lili o Bochalema, los estudiantes tuvieron que considerar y reconsiderar no solo los elementos de la trama y las características de los personajes que deseaban transformar sino también los elementos culturales y contextuales en los que se produjo la historia original. En ese orden de ideas, Castaño (2014) menciona que

La escritura también permite nombrar lo innombrable, puede ser una forma de conquista, a veces terapéutica, para referirse a aquellas situaciones difíciles que afrontan los estudiantes: desplazamientos, hambre, sufrimiento. La palabra se convierte, entonces, en una forma de exorcizar o incluso de dialogar con las circunstancias adversas para sobrellevarlas, para superarlas en alguna medida. (p. 31)

Lo anterior hace referencia al potencial creativo que se puede alcanzar con la escritura de textos narrativo. Esta estrategia permite explorar las capacidades narrativas de los estudiantes y funciona también como vehículo para exteriorizar las emociones. Es importante tener en cuenta que los sujetos que asisten a la escuela ponen en juego su sensibilidad y su subjetividad a la hora de participar en situaciones comunicativas. Los estudiantes sienten alegría, tristeza, miedo o frustración por las diversas situaciones que atraviesan en sus etapas de niñez y adolescencia y narrar(se) es otra forma de construirse un criterio propio que, aunque esté atravesado por las voces de la comunidad, de cuenta de quienes son.

Así las cosas, esta estrategia contribuye en gran medida al desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en los estudiantes llevándolos a explorar su creatividad y a expresarse de forma escrita de forma innovadora. A pesar de que ortográficamente y gramaticalmente haya aspectos a mejorar la intención es que ellos aprendan “a hacer cosas con las palabras y a usar el lenguaje de una manera apropiada, correcta, coherente, creativa y eficaz en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.” (Lomas, 2015, p. 8) para que puedan nombrar el mundo de acuerdo con lo que creen y piensan y no lo que les han dicho. En palabras de Millas(2000) citado por Lomas (2015) esto significa que “No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas.”

Con esta estrategia pudo evidenciarse una mayor producción escrita de los estudiantes en comparación con periodos anteriores. Una de las preocupaciones que me asaltaba era que los estudiantes a la hora de responder de manera escrita no eran capaces de pasar de la comprensión literal a las inferencias o a la comprensión crítica de los textos con suficiencia, pues las respuestas en su mayoría cumplían con el mínimo solicitado y pocos se atrevían por cuenta propia a ir más allá. Con la escritura de textos narrativos que de una u otra forma se conectaron con su contexto más inmediato los estudiantes tuvieron la oportunidad de fortalecer su competencia comunicativa y de mostrar qué tenían para decir.

Preguntas y debates informales.

Marco Antonio Moreira (2005) en la propuesta que hace sobre aprendizaje significativo crítico plantea una serie de principios que pueden aplicarse para lograrlo en el aula de clase. El principio *de la interacción social y del cuestionamiento. Enseñar/aprender preguntas en lugar de respuestas* hace referencia de manera particular al hecho de que en el proceso de enseñanza es necesaria la interacción social entre los actores para que se puedan negociar y compartir los significados. En ese orden de ideas, la enseñanza no debería estar centrada en las respuestas correctas que da el profesor a los estudiantes, sino en un intercambio constante de preguntas entre los actores que eventualmente se traduce en aprendizajes críticos significativos.

Por un lado, las preguntas que hacen los docentes deben permitirle a los estudiantes asumir un rol activo y participativo en el aula de clase. Estas preguntas, si bien pueden estar enmarcadas u orientadas a estimular en ellos alguno de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico intertextual), o cumplir determinados objetivos de acuerdo con el momento de la clase en el que se empleen, deben formularse para promover indudablemente la discusión y el debate entre

los actores para que al final las incorporen en sus prácticas educativas y les permitan hacer oír su voz en los espacios en los que lo consideren necesario.

los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular. La meta final es, entonces, que estas preguntas se fusionen en el proceso de pensar de los estudiantes hasta que se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor. (Paul y Elder, 2006, p. 10)

Cuando trabajamos el mito, por ejemplo, les hice las siguientes preguntas a los estudiantes antes de introducir el tema:

¿Si hubieran sido los creadores del universo qué cosas habrían creado?

¿Cómo explicarías el origen del mundo si no conocieras las respuestas de la ciencia?

Éstas además de ser un insumo para estimular la participación, la discusión y el debate en el primer momento de la clase fueron el pretexto perfecto para hacer uso de la imaginación al plantearles a los estudiantes situaciones que de una u otra forma los confrontaban. Permitted ver el mito, en tanto producción literaria, como una forma de comprender las creencias y motivaciones de los seres humanos que poblaron la tierra algunas generaciones antes de la nuestra. El uso de las preguntas es, pues, un vehículo que “facilita y promueve la participación del estudiante y aprendizaje, en razón de que guían las discusiones, fijan la atención e ideas, aclaran planteamientos incorrectos, etc.” (Reza, 2006, p. 15) A partir de este ejercicio los estudiantes participaron haciendo

escuchar su voz de forma oral y escrita, ya que esto se tradujo en mitos creados por los mismos estudiantes que explicaban distintos fenómenos sin apelar a argumentos o información de corte científico. Elementos como la calidad, la profundidad y la duración de las intervenciones variaron de salón a salón, pero independientemente de eso les permitió a los actores un verdadero intercambio de saberes.

De otro lado, es usual que quien haga las preguntas en el aula sea el docente, pero es necesario también permitirles a los estudiantes que formulen sus propios interrogantes. En páginas anteriores se mencionó que precisamente cerrando la unidad de mito y leyenda leímos un mito que explicaba el origen de la agricultura a partir del embarazo de una joven gracias a la saliva que arrojó el espíritu de su amado desde la copa de un árbol. Ante esta situación los estudiantes trataban de encontrarle una explicación lógica a este suceso preguntándose si lo que realmente embarazó a la joven fue simplemente saliva. Paul y Elder (2002) mencionan que

No es posible ser alguien que piensa bien y hace preguntas pobres. Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación. Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no (hacer preguntas) preguntas equivale a no comprender (lograr comprensión).” (p. 5).

En este caso las preguntas que me hacían y se hacían los estudiantes fue un reflejo de que estaba ocurriendo la comprensión y el intercambio de contestaciones hizo posible descubrir, entre otras cosas, similitudes de una leyenda con la historia del nacimiento de Jesús y, además, tener una discusión sobre la educación sexual que los estudiantes habían tenido hasta ese momento de sus

vidas. Un pensador crítico es capaz de formular preguntas valiosas, claras y precisas (Paul y Elder, 2006) y es a lo que debería apuntarle la educación formal más allá de sólo impartir contenidos. Un estudiante crítico probablemente se convierta en un adulto crítico que puede aportar desde su singularidad para hacer del mundo un lugar mejor. Se hace necesario educar para hacerse las preguntas adecuadas y no solamente para tener las respuestas correctas.

Lectura dialógica.

La lectura en el campo educativo es un proceso que permite construir sentido y aprendizajes a partir de la interacción entre un texto y sus lectores. Va más allá de la decodificación de las palabras, dado que implica comprensión e interpretación de las ideas de un autor, permite el desarrollo de la imaginación, mejora las habilidades comunicativas, entre otras. Es uno de los medios que le permiten a niños y jóvenes aproximarse al conocimiento, razón por la cual se hace necesario estimular en ellos esta habilidad de la manera adecuada. Sánchez (1964) al respecto menciona que

Enseñar a leer para aprender significa preparar a niños, niñas y jóvenes para que sean cada vez más capaces de resolver por sí mismos las situaciones de lectura y apropiarse de los nuevos conocimientos que se presentan en las asignaturas del currículo. (p.25)

En la clase de Lengua Castellana el proceso de lectura ocurre de manera dialógica, es decir, los estudiantes participan en discusiones en torno a lo leído con sus preguntas, la presentación de sus opiniones y la defensa de sus puntos de vista. Dado que el ser humano es ante todo un ser social, es correcto pensar que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos colectivo. La lectura en sí misma “es un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente.” (Sánchez, 1964, p.12). Discutir sobre lo leído les permite a los

estudiantes no solo aprender individualmente sino de y con los demás actores presentes en el entorno educativo.

En la lectura dialógica la comprensión de los textos se hace de forma compartida, los textos se interpretan conjuntamente a través del diálogo igualitario. El objetivo principal es entenderse unos/as a otros/as y en este contexto las contribuciones de cada uno y cada una son importantes y valiosas, y van a estar fundamentadas en los argumentos que sean capaces de dar, y no en la posición de poder de las personas que las formulan. (Aguilar et al., 2010 como se citó en Cardini et al., 2021, p. 31)

Durante el periodo tuvimos varios espacios de lectura dialógica, en los que discutimos en torno a textos literarios de diferentes géneros. Tal es el caso de *El origen de la agricultura*, un mito que nos permitió discutir en torno a las explicaciones que les han dado los seres humanos a los eventos que en su momento no comprenden, sobre el papel que ha ocupado la mujer en la sociedad y las semejanzas que se pueden encontrar entre las distintas narraciones que explican el origen de algún evento. Leímos también el cuento *El ahogado más hermoso del mundo* y el primer capítulo del libro *Crónica de una muerte anunciada* y las discusiones más allá de identificar personajes o acciones importantes estuvieron encaminadas por un lado a redescubrir las concepciones que tenemos como sociedad de la muerte y la educación emocional y sexual que han adquirido los estudiantes a lo largo de su vida. No fueron exposiciones magistrales de mi parte sobre los significados de los textos, sino que fue in intercambio de conocimientos en el que pudimos construir conocimientos de manera colectiva.

Para el análisis de los textos la estrategia usada fue hacer la lectura conjunta, párrafo a párrafo, de cada una. Hubo un voluntario en cada salón que inició leyendo la historia, esta persona

podía ser la docente o uno de los estudiantes. Cada dos otros párrafos se hacían pausas para explicar palabras desconocidas o para poner en contexto oraciones o partes del texto que pudieran tornarse abstractas y/o ambiguas. En las pausas los estudiantes tenían la oportunidad de participar ya sea dando sus apreciaciones o haciendo preguntas que contribuyeran a la discusión. En estos ejercicios fue muy importante establecer los turnos en la conversación para que todos pudieran escuchar y ser escuchados.

En ese orden de ideas, para estimular de forma adecuada el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia los docentes deben tener en cuenta que

sus estudiantes necesitan conversar y discutir sobre lo leído para construir el sentido mismo del texto y que esto exige una presencia fuerte de él como mediador. No para imponer su interpretación del texto, sino para invitar a sus estudiantes a interrogarlo y ayudarlos a que ese texto tenga para ellos un significado y lo relacionen con sus propias vivencias o preocupaciones. (Sánchez, 1964, p.11)

En esta vía, se hace necesario formar lectores dialógicos, es decir, sujetos capaces de poner en diálogo sus ideas con las del autor que están leyendo y con la capacidad de compartir sus preguntas e inferencias y así mejorar la comprensión lectora en interacción con los demás actores (Gutiérrez, 2016). Así mismo, es menester dejar de lado la idea de que solo se lee y se debe enseñar a leer en la clase de Lengua Castellana. Éste es un mundo letrado, por consiguiente, las habilidades lectoras y comunicativas que se adquieren deben ser verdaderamente significativas de manera que los aprendizajes se puedan aplicar en las distintas esferas de la vida de los sujetos. Se debe leer y escribir en matemáticas, en ciencias naturales, en tecnología y en todas las áreas del conocimiento pues solo así se podrá hablar verdaderamente de una educación para pensar críticamente.

9.3. Eje 3. Oportunidades de mejora en las estrategias didácticas empleadas para favorecer el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia.

En este apartado se analizan los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes en la que se indagó por la concepción que ellos tienen de su competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase. A partir de los resultados que arroje este instrumento se identifican los ajustes pueden realizarse a las decisiones didácticas tomadas en la asignatura y se analiza qué enfoques pedagógicos y didácticos pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de manera que sea posible educar para pensar críticamente.

Para empezar, la encuesta se realizó a un total de 39 estudiantes. De ellos 18 pertenecen al grado 6A y 21 al grado 6B. A partir de una Escala de Likert los estudiantes debían indicar la frecuencia con la que consideraban que ponían en práctica cada una de las afirmaciones. Las opciones de respuesta fueron:

1. Nunca
2. Muy pocas veces
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre.

La primera afirmación de la encuesta fue: Soy capaz de hacerme preguntas sobre las cosas que leo y escribo.

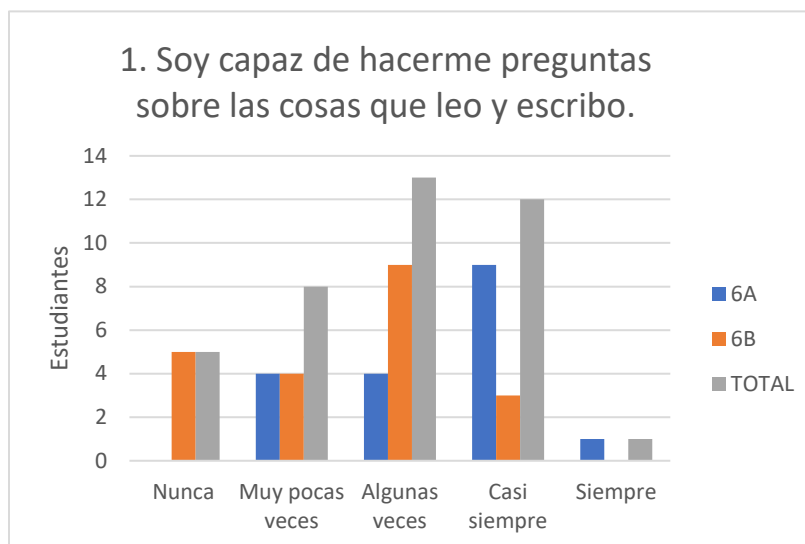


Figura 12. Elaboración propia.

Dado el volumen de textos que se leyeron y escribieron durante el periodo esta afirmación invita a los estudiantes a reflexionar sobre su capacidad de cuestionar lo que leen y escriben. Por un lado, del grado 6A el 50% de los estudiantes considera que casi siempre es capaz de hacerse preguntas sobre lo que lee y escribe, mientras que en 6B el 42.8% considera que lo hace algunas veces. De otro lado, salta a la vista que del grado 6B el 23% de los encuestados considera que nunca hace este procedimiento, es decir que probablemente estén realizando las actividades propuestas de comprensión lectora sin detenerse a pensar por qué o para qué lo hacen. Este es un punto de especial atención dado que lo que se pretende estimular en los estudiantes es su capacidad de cuestionar, interpretar y evaluar la información que reciben y hay algunos de no lo están logrando. Esto puede deberse a la obligatoriedad de seguir el texto guía o la dificultades para relacionar los contextos inmediatos con lo que están leyendo o escribiendo.

Con este panorama se hace necesario disponer de más espacios de participación dentro del aula en los que las preguntas no solo vengan de parte del docente, sino que sean los mismos estudiantes quienes a partir de lo leído puedan hacer y hacerse preguntas, logrando así un proceso

de comprensión de lectura más completo. Pueden llevarse al aula ejercicios metacognitivos para los distintos momentos de la lectura y la escritura (antes, durante y después) que les sirvan de estímulo, a aquellos que no lo hacen, para empezar el proceso de pensarse críticamente su proceso de aprendizaje. Puede pedirse a los estudiantes, por ejemplo, que se pregunten cuáles son los propósitos que tienen al escribir o leer un texto, qué elementos de los textos que leen no comprenden, cómo pueden relacionar lo leído con sus conocimientos previos, qué estrategias discursivas está usando para llegar con claridad a sus lectores, entre otras.

La segunda afirmación de la encuesta fue: A la hora de intervenir en clase respondo o participo con lo primero que pienso.

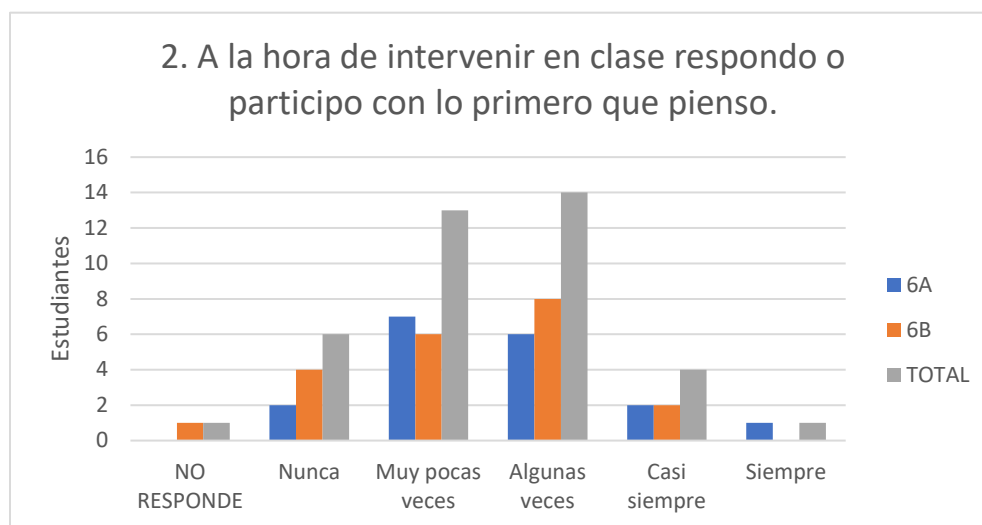


Figura 13. Elaboración propia.

En el clima del aula de clase es común que las intervenciones de los estudiantes sean muy rápidas ante las preguntas o los temas de los que se esté hablando, por ello en ocasiones éstas no tienen relación con lo que se está discutiendo o sencillamente por el afán de participar intervienen con lo primero que se les cruza por la cabeza. Esto se ve reflejado en las respuestas que dieron ante esta afirmación. El 69% del total de los encuestados considera que muy pocas veces o algunas

veces participa en clase con lo primero que se le viene a la mente. Esto contrasta solo con un 15% que considera que nunca lo hace, es decir, es menor el porcentaje de estudiantes que se toma un tiempo para pensar lo que van a decir y que no participa en clase con lo primero que se les viene a la mente, lo que permite identificar una oportunidad de mejora en las estrategias didácticas que se están usando en la asignatura para aumentar el número de estudiantes que piensan y planifican sus intervenciones.

En ese orden de ideas, es importante que los estudiantes encuentren valor en lo que hablen o escriban y que se sientan capaces de intervenir en clase a partir de esto. Para encontrar ese valor en sus palabras ellos deben aprender a preparar sus intervenciones de acuerdo las condiciones de la situación comunicativa en la que se encuentren. Para hablar y para escribir es necesario construir un criterio, una voz propia que haga del discurso de cada individuo algo único. Ese sello personal se construye y se nutre a partir de la interacción con los demás y del dialogo que se establece con los distintos autores de los textos que se leen. Así las cosas, estrategias como el debate, por ejemplo, pueden mejorar la forma en la que los estudiantes se piensan sus intervenciones. Ya sea de manera formal o informal la oportunidad de discutir sobre un tema o un texto en el que pueden encontrarse distintos puntos de vista es una estrategia de la que los estudiantes se pueden nutrir y avanzar en el camino de construir la propia voz.

La tercera afirmación de la encuesta fue: Puedo hacer preguntas claras y precisas cuando no entiendo un tema o actividad.

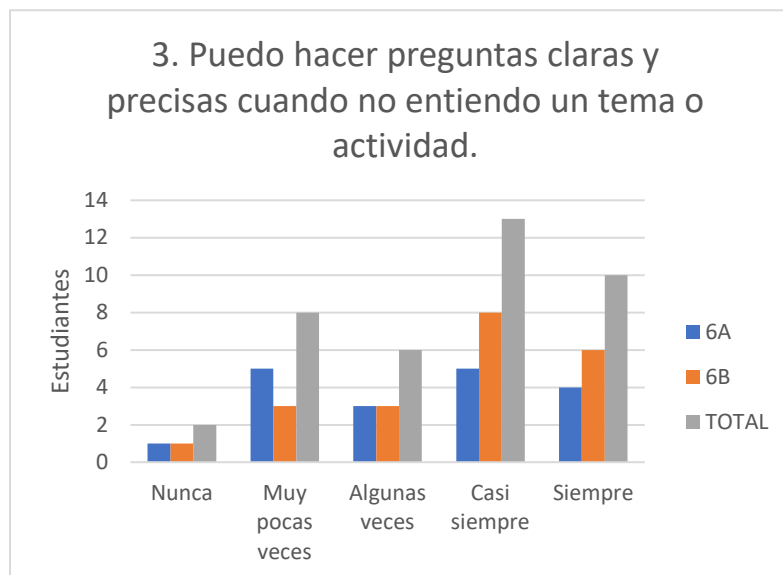


Figura 14. Elaboración propia.

Esta afirmación indaga por la capacidad que demuestran los estudiantes de formular preguntas claras sobre un tema o actividad que no entienden. Esta afirmación es clave pues el éxito en el desarrollo de determinada actividad puede depender de saber elaborar de manera precisa las preguntas que permitan despejar las dudas que ésta pueda generar. Si los estudiantes no son capaces de verbalizar qué es lo que no entienden o si no saben qué es lo que no entienden es muy difícil que el docente en su labor de guía pueda orientarle de manera correcta.

Del total de los encuestados el 58% considera que casi siempre o siempre puede expresar con claridad sus dudas sobre un tema o actividad. Estas dudas pueden estar dirigidas al docente o a sus mismos compañeros, pues se trata de un proceso de construcción conocimientos dialógico en el que colectivamente se aprende. De otro lado, el 25% de los encuestados considera que nunca o muy pocas veces puede realizar este proceso, por lo que desde las estrategias pedagógicas utilizadas es importante concederle un espacio importante a las preguntas, no solo a responderlas sino también a formularlas. Educar en el pensamiento crítico pasa también por permitirle a los

estudiantes hacer sus propias preguntas y encontrar valor en esos cuestionamientos y en los de los demás actores.

La cuarta afirmación de la encuesta fue: Soy capaz de expresar mis propias opiniones y argumentos con claridad.

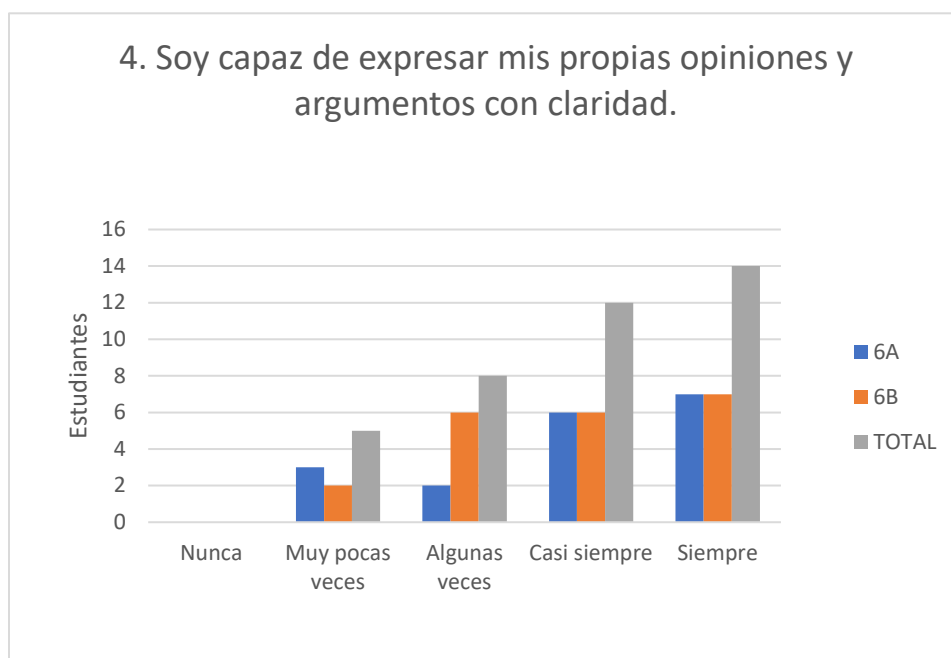


Figura 15. Elaboración propia.

Esta afirmación va muy de la mano con la anterior, pues indaga por la capacidad de los estudiantes de expresar sus ideas con claridad. Del total de los encuestados el 66% considera que siempre o casi siempre pueden expresar sus ideas y argumentos frente a determinado tema con claridad y precisión. Esto puede indicar que la mayoría de los estudiantes se siente seguro expresando sus opiniones en el aula de clase y probablemente estén más abiertos a participar en situaciones en las que deban comunicar y/o defender sus ideas. En contraste, 12% de los encuestados considera que muy pocas veces lo hace. Esto puede indicar que en el salón de clase hay estudiantes con dificultades para comunicar sus ideas y opiniones que pueden deberse a

inconvenientes para organizar las ideas, falta de confianza para poder expresar las propias opiniones, entre otras.

Ante esto es importante resaltar que el aula de clase debe ser siempre un lugar en el que los actores puedan sentirse seguros. Es necesario promover la empatía y la escucha entre los estudiantes bajo la premisa de que se está construyendo conocimiento de manera colectiva y es necesario que todos se apoyen. Técnicas como el debate estructurado o la lectura dialógica permiten que los estudiantes tengan la oportunidad de participar de manera equitativa y practicar estilos como las presentaciones o la escritura de textos de diversas tipologías mejorarán considerablemente sus habilidades comunicativas.

La quinta afirmación de la encuesta fue: Me siento cómodo compartiendo mis opiniones en clase.

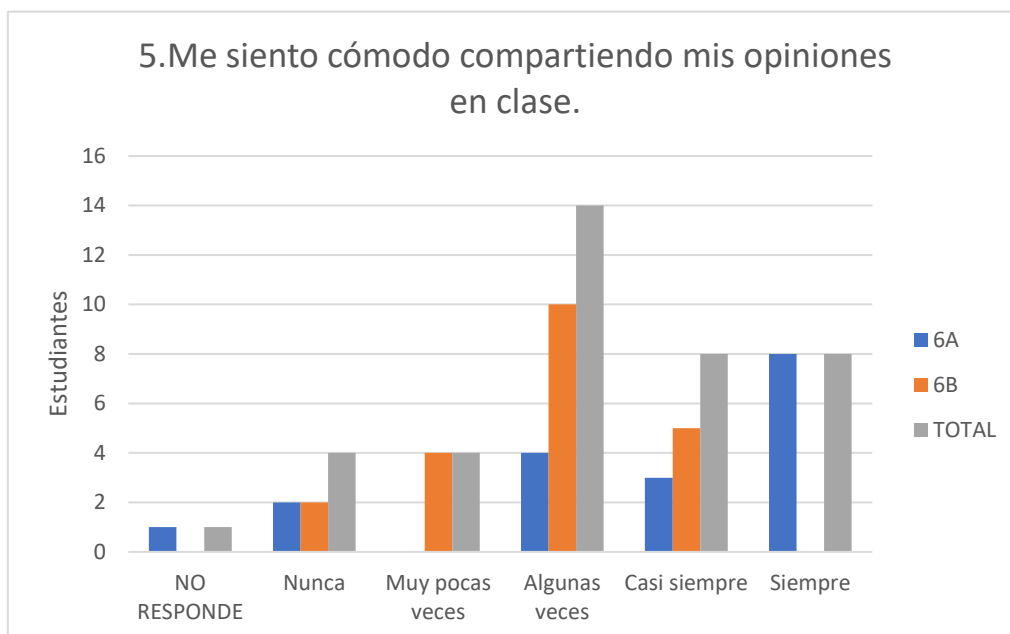


Figura 16. Elaboración propia.

Esta afirmación estuvo dirigida a determinar cómo se sienten los estudiantes cuando participan con su voz (oral o escrita en el salón de clase). En el grado 6A el 61% de los encuestados considera que casi siempre o siempre se siente cómodo compartiendo sus opiniones en clase, mientras que en 6B el 66% considera que muy pocas veces o algunas veces se siente a gusto de participar en clase. Esta diferencia en los resultados puede deberse a las dinámicas que se manejan al interior de cada curso, a la relación que tengan con el maestro, o a las percepciones que tengan los estudiantes de sí mismos. Esto hace que ellos puedan estar más o menos dispuestos a hacer escuchar su voz en el salón de clase, y probablemente siempre sean los mismos los que participen.

Ahora bien , del total de los encuestados 46.1% considera que muy pocas veces o algunas veces se siente cómodo expresándose en clase, 41% considera que casi siempre o siempre y 10% considera que nunca se siente cómodo. Los resultados indican que un porcentaje importante de los encuestados presenta cierta incomodidad al compartir sus opiniones en clase y una proporción menor siempre presenta incomodidad al participar en clase. La meta es, pues, identificar las razones por las cuales se genera esa incomodidad, pues se puede convertir en un desafío para los estudiantes, crear en los salones un ambiente inclusivo, fomentar en ellos el respeto por las ideas de los demás, así no se compartan, y retroalimentarlos constructivamente en sus intervenciones de manera que cada vez puedan pulir y perfeccionar su propia voz. Las propuestas didácticas de los maestros deben propiciar e incentivar la producción genuina de ideas y el respeto por las voces ajenas.

La sexta afirmación de la encuesta fue: Entiendo la importancia de tener una opinión propia y compartir mi punto de vista.

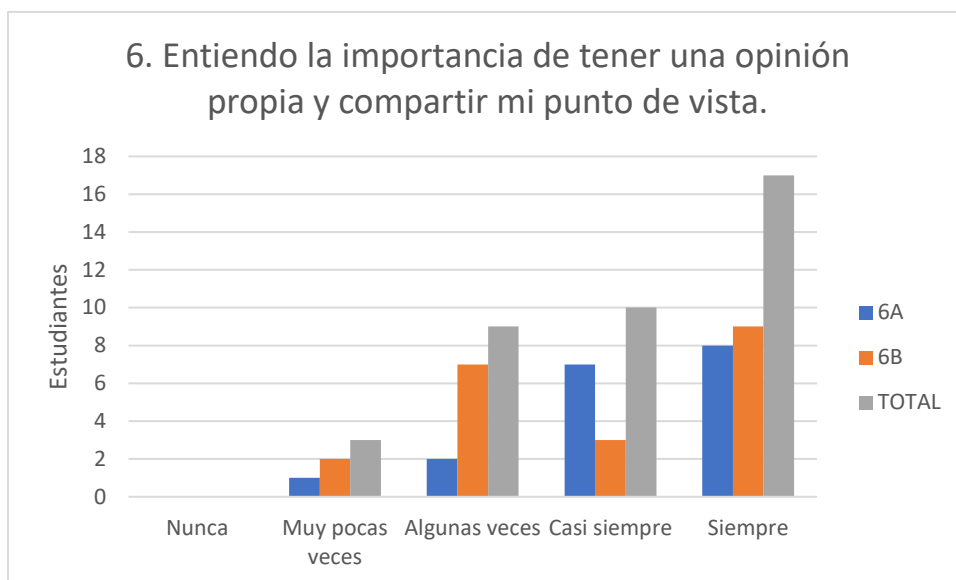


Figura 17. Elaboración propia.

Del total de los encuestados el 69,2% comprende la importancia de tener una opinión propia, esto se traduce en que los estudiantes entienden que es relevante tener sus propias ideas, es decir su propia voz, pero de acuerdo con el análisis de la afirmación anterior los resultados muestran que en algunas ocasiones todavía tienen dificultades para comunicarla. Esto demuestra que hay que fomentar en los estudiantes la confianza y la capacidad de encontrar valioso lo que dicen, piensan o escriben. Es probable que sus opiniones o ideas choquen con las de los demás, pero en un espacio de aprendizaje dialógico como el que se pretende el disenso es también un campo que se debe explorar. No es necesario que todos estén de acuerdo en todo pues en el debate y la discusión es donde se suceden algunos de los aprendizajes más significativos.

La séptima afirmación de la encuesta fue: Permito que otros encuentren la solución a mis problemas

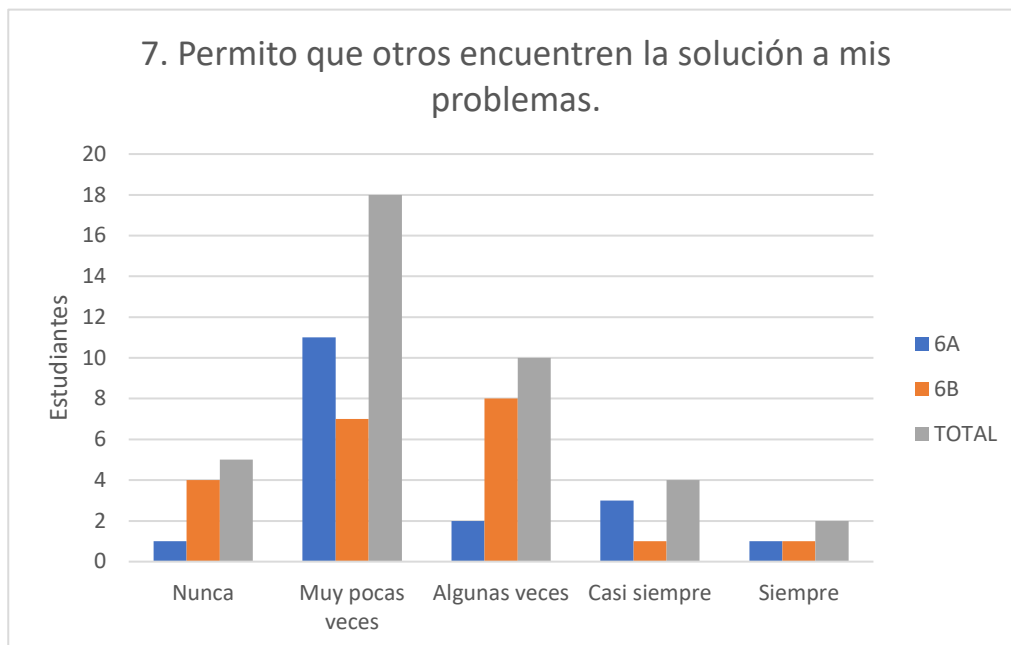


Figura 18. Elaboración propia.

Esta afirmación tenía como propósito que los estudiantes reflexionaran sobre la forma en la que dan solución a sus problemas (personales o académicos) de manera general. Del total de los encuestados el 12% considera que nunca busca que otros solucionen sus problemas, el 71,7% considera que muy pocas veces o algunas veces permite que otros solucionen sus problemas y el 15% considera que casi siempre o siempre son los demás los que solucionan sus problemas. Estos resultados muestran diferentes niveles de autonomía frente a las situaciones problemáticas que los alumnos puedan experimentar. En este grupo de encuestados están los que se consideran independientes a la hora de solucionar sus problemas, los que pueden aceptar ayuda de los demás para resolver sus situaciones y los que dependen completamente de los otros para resolver sus dificultades y por ende requieren de mucha ayuda. El escenario ideal es aquel en el que los estudiantes resuelven sus situaciones de manera autónoma, pero sin olvidar que hacen parte de una comunidad que va a estar dispuesta a ayudarles en el momento que lo requieran. Para ayudar a

acercar a los extremos a esta situación debe promoverse el trabajo en equipo y el desarrollo de la propia voz de manera que exista una apertura equilibrada a la ayuda de los demás, hecho que permite acercarse un poco más a una educación para pensar críticamente a partir de la construcción colectiva de conocimientos.

La octava afirmación de la encuesta fue: Pienso antes de actuar.

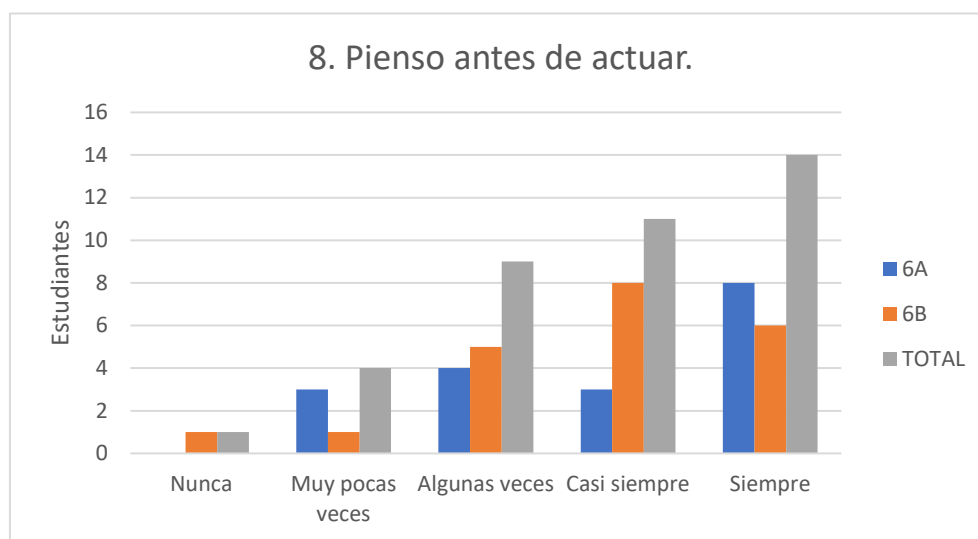


Figura 19. Elaboración propia.

En las situaciones comunicativas o en las interacciones que suceden en el clima del aula de clase a veces pueden darse actuaciones o interacciones que pueden parecer fuera de lugar. Esta afirmación buscaba que los estudiantes determinaran con qué frecuencia piensan antes de tomar una decisión o realizar una acción. Del total de los encuestados el 2.5% considera que nunca piensa antes de actuar, el 33% considera que muy pocas veces o algunas veces lo hace y el 64% considera que siempre piensa antes de actuar.

Ante esto es posible afirmar que aquellos estudiantes que no piensan antes de actuar pueden tender a ser más impulsivos y es probable que necesiten de estrategias para regular su comportamiento y su autocontrol. De otro lado, aquellos que no suelen pensar antes de actuar de

manera tan frecuente probablemente necesiten también de estrategias que les permitan regularse, pero en una menor media en comparación con los que nunca piensan antes de actuar. Igualmente, aquellos que siempre o casi siempre piensan antes de actuar son aquellos que tiene habilidades para reflexionar y tomar decisiones de manera consciente, rasgos distintivos de los pensadores críticos.

Para lograr aumentar el porcentaje de los individuos que piensan antes de actuar pueden incluirse dentro de la clase espacios destinados a la reflexión individual y/o grupal donde evalúen cómo han actuado en un lapso determinado y cómo podrían mejorarlo. Esto puede hacerse antes, durante o al finalizar la clase, todo depende de las intenciones o las necesidades que tengan los actores.

La novena afirmación de la encuesta fue: Suelo tomar el liderazgo en mi grupo para realizar actividades o resolver problemas.

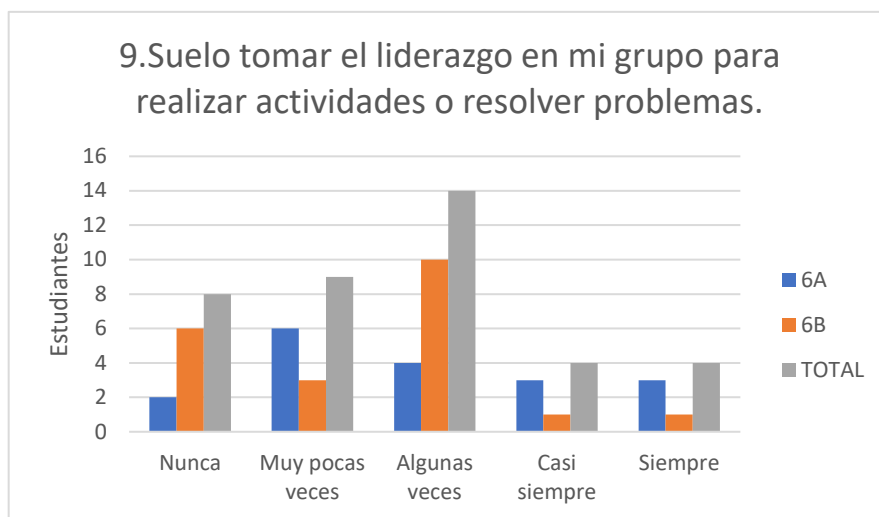


Figura 20. Elaboración propia.

Esta afirmación indaga por la frecuencia en la que los estudiantes suelen tomar la iniciativa para participar el clase o para realizar alguna actividad. Del total de los encuestados el 20, 5% considera que nunca toma la iniciativa, el 59% considera que muy pocas veces o algunas veces

suele tomar la iniciativa mientras que el 20, 5% considera que siempre o casi siempre suele tomar la iniciativa. En este caso de acuerdo a los resultados existen estudiantes que prefieren no tomar la iniciativa y probablemente se sienten más cómodos siguiendo instrucciones o esperando que alguien más lo haga; estudiantes que solo denuestan iniciativa en situaciones específicas; y están aquellos que están dispuestos a asumir siempre el liderazgo. Como docentes es importante que todos los estudiantes desarrollen esta habilidad por lo que pueden llevarse al aula situaciones problema que los estudiantes deban resolver, juegos de roles, situaciones en las que se vea reflejado el trabajo en equipo, discusiones, entre otras, de manera que ellos puedan reconocer y practicar la confianza y la responsabilidad de llevar la delantera mientras al mismo tiempo reflexionan sobre la importancia de las acciones individuales en la construcción colectiva de conocimientos.

La décima afirmación de la encuesta fue: Sé cómo buscar información de diferentes fuentes para obtener una perspectiva más completa.

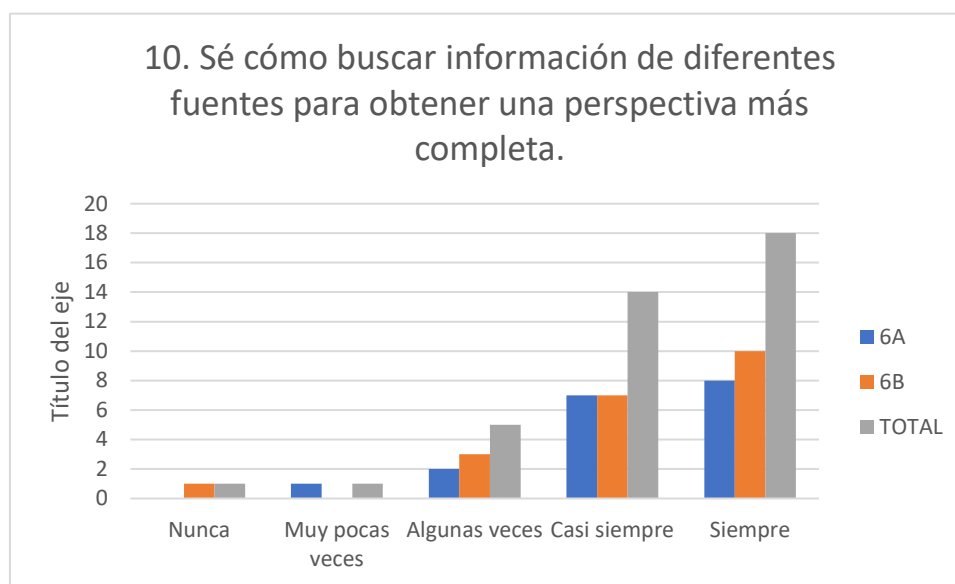


Figura 21. Elaboración propia.

Esta afirmación busca indagar por la capacidad de los estudiantes de analizar la información que llega a ellos sobre un tema y un problema y así tener una perspectiva completa

de la situación. Ésta es una de las habilidades más importantes al hablar de pensamiento crítico pues los estudiantes deben adquirir el habido de analizar y evaluar la información que consumen de manera que las opiniones y el criterio que construyan sean de valor. En este orden de ideas del total de los encuestados el 5% considera que nunca o muy pocas veces pone en práctica esta habilidad mientras que el 82% casi siempre o siempre lo hace.

Estos resultados indican que un pequeño porcentaje de los estudiantes pueden estar teniendo dificultad para analizar y evaluar la información de manera crítica, hecho que puede disminuir su capacidad de formar opiniones informada y, por ende, de construir una voz propia. El resto de los estudiantes tiene una alentadora disposición a la reflexividad y la construcción de un pensamiento crítico. Ésta es una habilidad que se construye a lo largo del tiempo por lo que estrategias como el estudio de casos, la discusión o el debate de la mano de un docente que cumple que hace las veces de guía u orientador pueden ayudar a seguir desarrollándola en los estudiantes.

La afirmación número once de la encuesta fue: Soy capaz de defender mis opiniones y argumentos de manera efectiva.

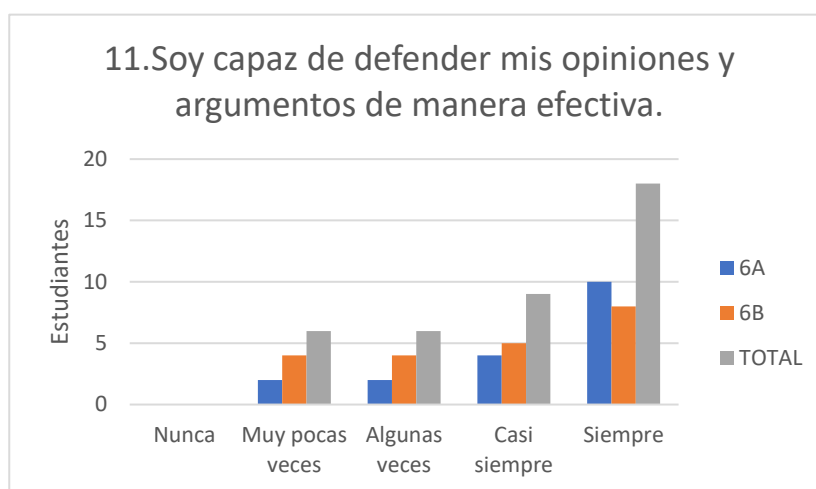


Figura 22. Elaboración propia.

Esta afirmación va muy de la mano con la número cuatro, la cual se analizó en párrafos anteriores, y busca indagar si dentro de las discusiones que se tejen en el salón de clase los estudiantes son capaces que defender sus opiniones o argumentos de forma clara y efectiva. Del total de los encuestados el 30,7% considera que muy pocas veces o algunas veces lo hace, lo que puede indicar que probablemente haya ciertas dificultades en ellos a la hora de intentar persuadir a los demás con sus argumentos. De otro lado, el 69,2% considera que casi siempre o siempre lo hace. Esto puede indicar que la mayoría de los estudiantes se sienten seguros a la hora de defender sus ideas por lo que probablemente poseen habilidades comunicativas notables. Para acercar a la todos los estudiantes a este ideal se deben promover dentro del aula espacios de expresión oral que les permitan a los estudiantes ejercitar sus habilidades de argumentación basándose siempre en el respeto por las ideas de los demás sin que esto signifique que dichas ideas no se puedan controvertir.

La afirmación número doce de la encuesta fue: Respeto las opiniones de mis compañeros.

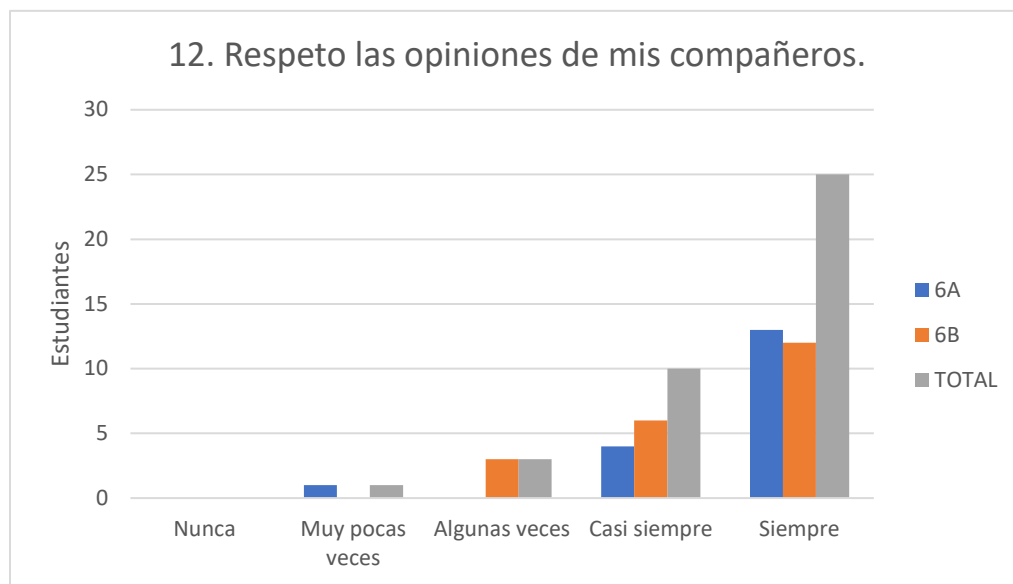


Figura 23. Elaboración propia.

El respeto por las opiniones del otro es fundamental a la hora de construir conocimiento de manera colectiva. Es posible estar en desacuerdo con los argumentos del otro sin que esto signifique o le de licencia a los otros de agredirle o lastimarlo. En este caso el 89% de los estudiantes encuestados considera que siempre o casi siempre respeta las opiniones de sus compañeros, lo que indica que es necesario seguir pensándose el aula de clase como un lugar seguro. El respeto, per se, es un habilidad indispensable para la interacción social. Generar espacios de escucha, resolver problemas de manera colectiva y reconocer la diversidad en el aula de clase son acciones que hacen que los estudiantes puedan conocer diferentes perspectivas y aprender de las opiniones que tengan sus demás compañeros. Un pensador crítico es consiente que la propia voz se nutre de las voces de los otros por lo que encuentra valor en su voz al valorar también las voces de los demás.

La afirmación número trece de la encuesta fue: Las opiniones de mis compañeros no afectan lo que yo piense o crea.

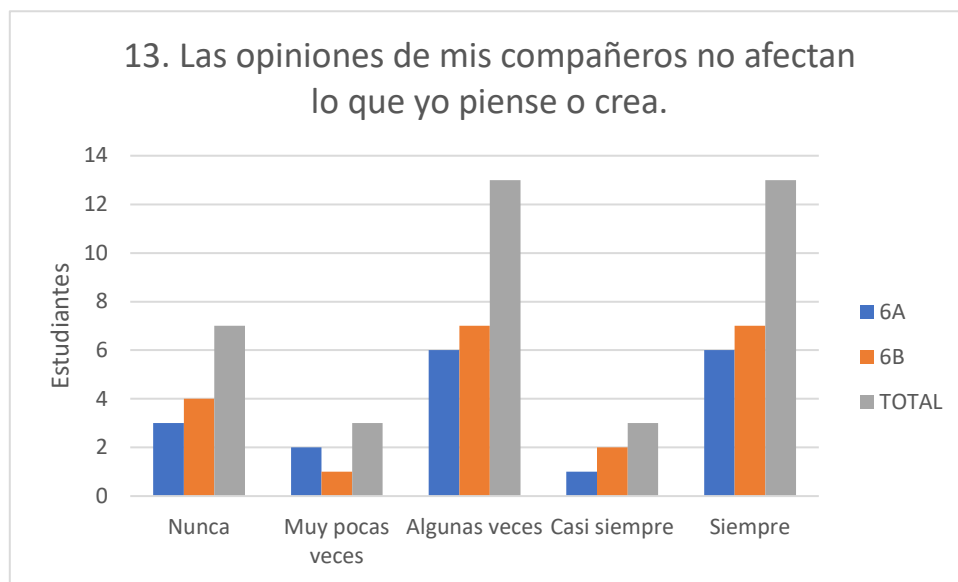


Figura 24. Elaboración propia.

Del total de los estudiantes encuestados el 18% considera que las opiniones de sus compañeros nunca afectan lo que ellos piensen, 33,3% considera que algunas veces sí sucede esto y el 33.3% considera que siempre sucede. Estos resultados indican que en las aulas hay tres tipos de estudiantes: los que creen de manera firme en sus ideas y no se dejan influenciar por las ajenas, los que pueden estar dispuestos a considerar otros puntos de vista y ceder en algunos casos ante los argumentos de los otros y los que son altamente influenciables ya que se dejan convencer de las ideas y argumentos de los demás sin detenerse a analizarlos de manera crítica.

Con este panorama lo más saludable es lograr un equilibrio en el que los estudiantes puedan tener sus propias ideas y pensamientos pero que sean al mismo tiempo capaces de considerar las opiniones de otros para poder enriquecerse y construir conocimiento colectivamente. Probablemente las estrategias que se han nombrado a lo largo de este apartado no sean las únicas que contribuyan a este cometido, pero de momento son las que para mí y mis estudiantes tienen mayor significación y, aunque de mi parte hay total apertura a nuevas estrategias didácticas y modos de ser en el aula de clase, considero que lo que estoy logrando me permite hablar de una educación para pensar críticamente.

10. Aprendizajes

Entre los aprendizajes que puedo rescatar de este proceso, destaco en primer lugar que el ejercicio de la docencia no puede dejar de lado la reflexividad. Para poder pensar en más y mejores estrategias pedagógicas y didácticas es necesario un proceso de reflexión crítica y continua sobre la propia práctica docente. Esa reflexión debe ir orientada, por un lado, al autoconocimiento, es decir a determinar las razones por las que somos y actuamos en el aula de determinada manera. Sánchez (1964) menciona que

La forma en que un docente se para en clase pide a sus estudiantes organizar los pupitres, usa el tablero, cede la palabra a menudo o, por el contrario, la monopoliza, lo que enseña o deja de enseñar, los criterios que utiliza para evaluar, todo ello revela un estilo de ser maestro. (p.10)

Ese estilo de ser maestros repercute en el tipo de estudiantes que queremos formar, por lo que, de otro lado, la reflexividad debe estar encaminada también a identificar los mejores modos de enseñar y las mejores estrategias con las que los estudiantes pueden aprender. Todo lo que ocurre en el aula tiene una razón y hacer conscientes y explícitas esas motivaciones es lo que hace que los docentes puedan adaptarse al entorno tan cambiante en el que se sucede la educación. Constantemente surgen nuevas técnicas y enfoques en este ámbito por lo que un docente reflexivo debe estar abierto a ajustar su partica de acuerdo a las demandas contextuales a las que se enfrente.

En segundo lugar, es importante ceder la palabra, los estudiantes tienen mucho por decir. En el desarrollo de las clases es usual que el docente sea quien asuma el liderazgo del proceso educativo, es decir, es quien se piensa y planea las actividades, las estrategias evaluativas, los objetivos de aprendizaje, las secuencias didácticas, entre otros. Esto en sí mismo no es un asunto, a mi juicio, criticable pues aunque actualmente nos estemos inclinando por modelos pedagógicos más cercanos al constructivismo es importante que lo que suceda en los entornos de aprendizaje tenga cierta estructura o, en palabras de Bruner y Wood, cierto andamiaje de manera tal que bajo el apoyo y la tutoría de los docentes los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y habilidades que se consideren los más adecuados de acuerdo con las necesidades educativas que previamente se identificaron.

En este orden de ideas, los estudiantes no están en la escuela solamente para responder a los objetivos de aprendizaje que ha planteado o un docente o equipo de docentes. Están ahí para convertirse en sujetos capaces que participen en la sociedad con ideas que generen valor. Por esta razón los estudiantes merecen la oportunidad de ser escuchados, de cuestionar lo que aprenden, de analizar y problematizar su lugar en el mundo y de ser mucho más que una calificación. En las aulas hay un coro de voces que debe ser escuchado y que merece aprender cómo hallar valor en lo que piensan, dicen y escriben. Si desde acá se empieza a trabajar por dotar a los estudiantes de las herramientas que les permitan construir su propia voz de seguro en los próximos años esos mismos jóvenes serán los encargados de redefinir el ejercicio de la verdadera ciudadanía.

En tercer lugar y siguiendo la línea argumentativa de los párrafos anteriores considero que es importante educar para pensar críticamente. En un mundo donde la información es abundante y se multiplica cada día es importante desarrollar la habilidad para discernir entre lo genuino y lo falso en diferentes aspectos de la vida. Así las cosas, siendo la escuela uno de los primeros espacios de socialización debería estar en capacidad de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de análisis, evaluación y reflexión que les permitan en ese y otros escenarios en los que tengan presencia tomar decisiones de manera informada. Esto implica propuestas pedagógicas que superen el libro guía por propuestas contextualizadas con las realidades de los estudiantes, que les permita relacionar su entorno con el conocimiento que van desarrollando y que se traduzca eventualmente en aprendizajes cada vez más significativos.

Esto no se logra con una clase en la que se hagan debates u otra en la que se discuta alguna obra literaria si de fondo el currículo no está pensado para educar en el pensamiento crítico. La enseñanza y el aprendizaje son procesos que requieren tiempo, por lo que además de aprender a sumar, a poner tildes o a calcular la densidad de un líquido, los niños y jóvenes que pasan por las

aulas deben aprender a construir su propio criterio, a rechazar las ideas o argumentos que carezcan de validez y a encontrar soluciones creativas a los distintos problemas que se les puedan presentar.

11. Conclusiones

El objetivo de la presente sistematización fue evaluar las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico y el desarrollo de una voz propia en las prácticas letradas de los estudiantes. Luego del análisis de la información recolectada a lo largo del proceso y de los resultados obtenidos en la investigación es posible llegar a varias conclusiones.

Primero, gracias al trabajo que se hizo de documentación y análisis de la práctica docente se pudieron identificar tres estrategias que están contribuyendo al desarrollo de las competencias que se mencionan en el objetivo y la pregunta de la sistematización: escritura de textos narrativos, preguntas y debates informales y la lectura dialógica. Esto, por un lado, permite hacer más consientes las actuaciones y las decisiones que se toman en el contexto de la clase, dado que antes de este ejercicio de investigación no había tenido la oportunidad de hacer una pausa para observar, categorizar, analizar y evaluar las estrategias didácticas empleadas en el contexto de la clase de Lengua Castellana. Por otro lado, se hicieron visibles aquellos aspectos en los que se debe prestar atención en aras de mejorar, pues al ser la práctica por y para seres humanos es un proceso inacabado que constantemente debe ser ajustado.

Segundo, y en relación con el párrafo inmediatamente anterior, es importante no perder de vista que a pesar del tiempo que se invierta para planear las clases o los momentos dentro de la misma no siempre se obtiene aquello que se ha pensado. Como docentes debemos estar siempre preparados para lo inesperado y precisamente ese estado de alerta constante el que hace que nuestra praxis día a día se perfeccione. Si no nos preparamos para las preguntas de los

estudiantes o para los efectos que puedan tener en los estudiantes las decisiones didácticas que tomamos, y por el contrario anhelamos la uniformidad en todo es necesario replantearnos nuestro lugar dentro de la escuela. Éste es un espacio destinado primordialmente para el aprendizaje, por lo que los docentes nos vemos avocados a promoverlo abrazando todas las situaciones que en el devenir del proceso se nos presenten.

Tercero, no hay pensamiento crítico sin voz propia y viceversa. La escuela es el lugar de socialización por excelencia y tal y como se sostuvo a lo largo de este documento debe ser el espacio, luego de la familia, en el que los individuos puedan desarrollar y ejercitar su voz y su pensamiento para poder participar de la sociedad actual como ciudadanos ejemplares. No hay ciudadanía sin participación. Para participar es necesario construir un criterio propio y es tarea de los docentes guiar a los estudiantes en la consecución de ese objetivo. No es una tarea fácil, pero muy seguramente si más maestros reflexionan acerca de este aspecto tendremos en las aulas más estudiantes con algo para decir.

Finalmente, más allá de la incorporación de la tecnología o los avances en términos de metodologías o didácticas educativas, lo que va a hacer que la educación mejore y se transforme es reflexionar día a día sobre lo que se hace (en el caso de los docentes) y darle a los actores la oportunidad de decir lo que piensan. Hacer de la escuela un espacio de diálogo y escucha activa es una de las tareas que siento que moralmente tengo como educadora. Considero, además, que desde todas las asignaturas debe promoverse y estimularse la competencia comunicativa, no solo para que los estudiantes aprendan a escribir o a analizar textos, sino para que la formación que reciban haga de ellos seres humanos integrales.

12. Bibliografía

Abril, R. (2017). La voz del estudiante. Una práctica del lenguaje oral que se construye en la escuela para hablar con seguridad en espacios de habla formal. Repositorio institucional - pontificia universidad javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37863>

Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. Paradigma, 34(2), 7-29. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000200002&lng=es&tlng=es

Cardini, A., Paparella, C. y Semmoloni, C. (2021) Tertulias Literarias Dialógicas : una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana. Libro digital, HTML - (Fundación Santillana)

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13),41-44. [fecha de Consulta 17 de Diciembre de 2022]. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Carvajal, M. (2009). La didáctica. Fundación Academia de Dibujo Profesional.

Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Madrid: Ministerio de Educación.

Castaño Lora, Alice (2014). Prácticas de Escritura en el Aula. Orientaciones didácticas para Docentes. Serie Río de Letras, Ministerio de Educación Nacional, Cerlalc-Unesco, Bogotá.

Colegio Mayor San Francisco de Asís. (2022). Manual de convivencia. <https://cmsa.edu.co/wp-content/uploads/2022/09/MANUAL-DE-CONVIVENCIA.pdf>

Debia Mendieta, D. R., Ramírez, H. H., Mesa Mojica, A., & Quete Alarcón, L. P. (2019). Pensamiento crítico y escritura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/856

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16).

Fundación Secretos para contar. (s.f.). La máquina de cuentos. [Fotografía]. <https://secretosparacontar.org/index.php/es/nuestra-bibliotecas/buscar-por-tema/la-maquina-de-cuentos>

Galindo, M. (2014). Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31.

García Márquez, G. (1995). *El Ahogado más hermoso del mundo*.

González, S. (2021). Voz y oralidad. En González, S., Cruz, R. y García, M. (Eds.). *Vocabulario crítico para los estudios intermediales. Hacia el estudio de las literaturas extendidas*. (pp. 167-186) Proyecto Papime Pe 401219. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, R (2016): La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora, *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58.

Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 11(1),pp. 73-94.

Hernández, P. (2014). La didáctica: un acercamiento al quehacer del docente. *Revista PAPELES*. 6(11), p. 98-106.

Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2). Universidad de Costa Rica.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139030>

Jiménez, A. y Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9 (10), p. 106-113.

Lomas, C. (2015) Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Eutopía* (23).

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII, ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.

Mackay Castro, R., Franco Cortázar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.

Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 2005, n.º 6, pp. 83-101

Ozaeta, M. J., Arias, M. P., Ortíz, L. B., Duque-Romero, C. A., Sánchez, Y. M., & Henao-Morales, L. Y. (2021). Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura. *Indagare*, (9), 5-23. <https://doi.org/10.35707/indagare/901>

Paul, R. y Elder, L. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Fundación para el pensamiento crítico.

Paul, R. y Elder, L. (2006). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas por. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Real Academia Española. (s.f.). Voz. <https://dle.rae.es/voz?m=form>

Reza , C. (2006) La importancia de las preguntas en el aprendizaje. Revista Cubana de Química, vol. XVIII, núm. 2, 2006, p. 15. Universidad de Oriente Santiago de Cuba.

Rodríguez, M. (s.f.). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo?
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf

Saenz, J., Segura, J., López-García, J., Bianchá, H., Ávila, C., & Castaño, A. (2019). Sistematización de prácticas educativas: Guía conceptual para educadores. (7).
http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/85732

Saiz-Linares, Á.; Ceballos-López, N.; Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. Revista Complutense de Educación, 30 (3), 713-728. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/58883>

Sánchez, C. (1964). Prácticas de lectura en el aula : orientaciones didácticas para Docentes. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Sánchez, M. (2012). Pedagogía y Didáctica. A Propósito de la Resolución 5436 de 2010. Educación y Ciencia (15), p. 63 – 72.

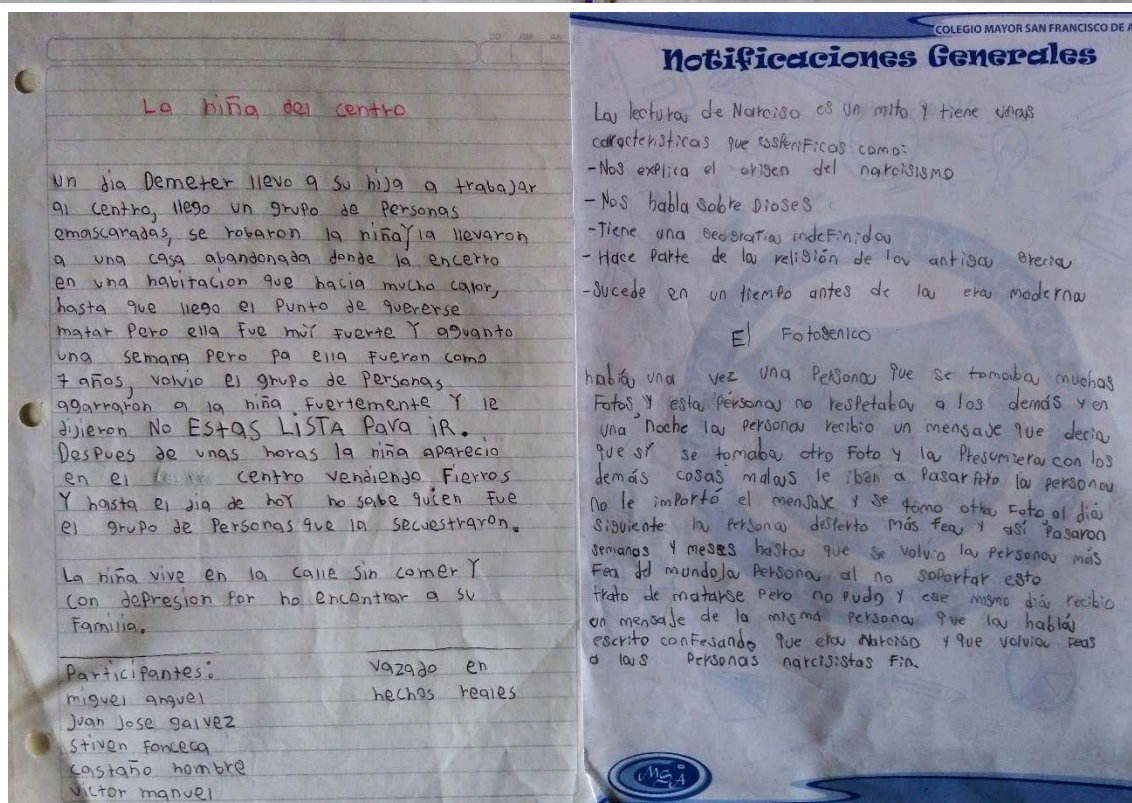
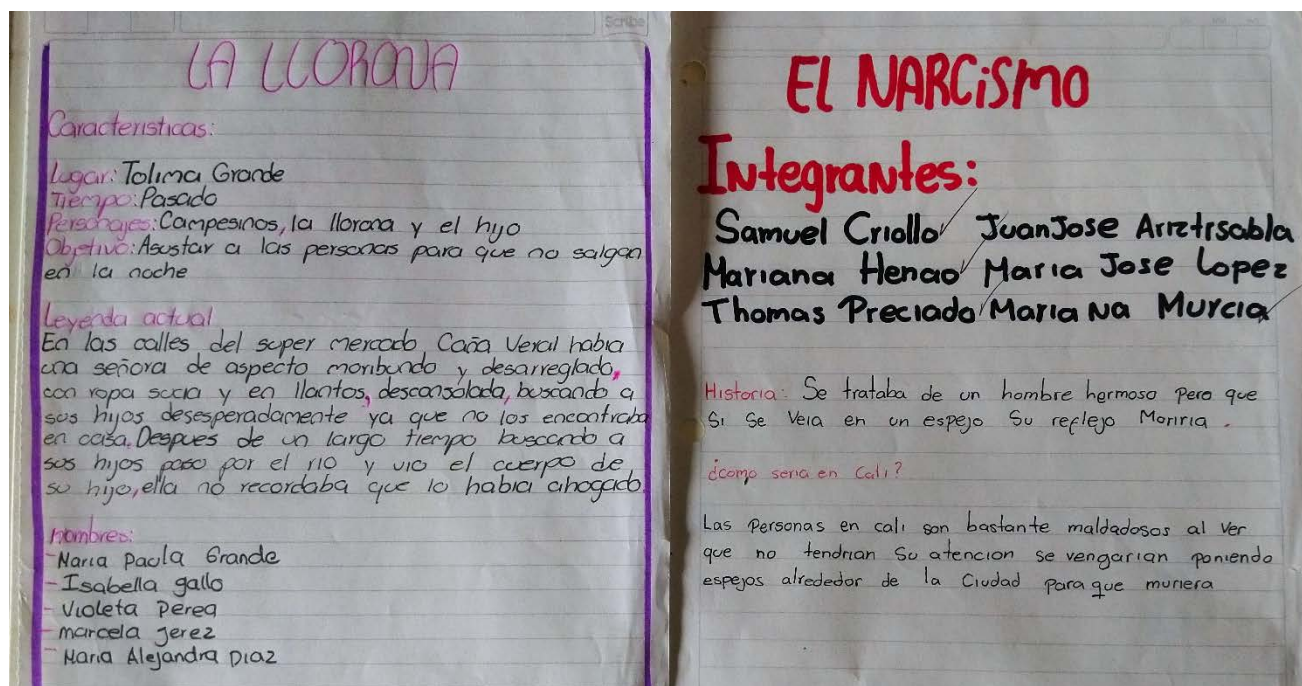
Saussure, F (1945). Curso de lingüística general. Traducción, prólogo y notas de AMADO ALONSO.

Sierra Salcedo, R. A., (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. Varona, (45),16-25.[fecha de Consulta 17 de Diciembre de 2022]. ISSN: 0864-196X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565004>

Zavala, V. (2008). Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N. 47, págs. 71-79.

13. Anexos

Anexo 1. Fotografías clase de creación de versiones modernas de dos mitos (El mito de Narciso y El rapto de perséfone) y dos leyendas (La llorona y Francisco el Hombre).



Anexo 2. ¿Si hubieran sido los creadores del universo qué cosas habrían creado?

Preguntas:

1. Si hubieran sido los creadores del universo qué cosas habrían creado.
2. Como explicamos el origen del mundo si no conocemos las respuestas científicas.
3. Estas de acuerdo con la teoría del ying y el yang? Explica.

Answer

1. Un carro mágico, un lápiz que copie todo, un teletransportador, despertador que puede volver en el tiempo, un cuaderno portátil, un planeta aguacatal, planeta rosita fresca, planeta Wakanda, Planetas Tierra, un planeta con naturaleza, que todo fuera gratis.
2. fuimos creados por un experimento alienígena por falta de población que salio mal y el planeta se adapto a los nuevos individuos y sus necesidades.
3. Si, porque es un mito que esta explicando el origen del mundo.

Historia sobre el origen del mundo

En la mitad del universo habia una pinata llena de asteroides. Los asteroides estaban hechos de agua, aire, tierra y fuego, cuando de repente hizo demasiado frío por lo que la pinata se congeló y pasado un rato hizo mucho calor, entonces la pinata se derritió y los asteroides se esparcieron formando el mundo.

Answer

1. Hubieramos creado 11 Planetas 6 con vidas y 5 con no vidas. unos húmedos y otros secos nuestro centro del universo se llama brillo Dorado. unos planetas tendrian constelaciones, cometas, asteroides y etc. nuestros planetas son (Hatrix, apolo P1, hademiz, letum, satrix, Marina, max Sturm, Yarmin, Fold on PiFut, sanic)
2. Una Estrella brillante fue por muchos años y por esa materia se Formo el mundo en pequeños pedasos y así se creo el mundo.

Samuel Potes, Juan Pablo, Samuel Sanchez, Juanes, Kevin

EL TORNADO

¿Si hubieran sido los creadores del universo que cosas habrían creado?

R// Yo hubiera creado muchos castillos de piedra y con mucha vegetación y mucha tecnología y carros voladores


¿Cómo explicamos el origen del mundo si no conociéramos las respuestas de la ciencia?

R// mi grupo opina que fue Dios de los ejércitos y poderoso que creó el cielo y la tierra y él fue creando todo lo que vemos

¿Estos de acuerdo con la teoría del ying y yang?

R// mi grupo no estamos de acuerdo con esa teoría

Había una vez un Dios llamado Kerlot, había varios se fue al explorarlo pero había varios trampas, al estuvarlos vio un cuarto raro pero pensó que ahí era raro pero pensó que ahí era el artefacto pero fue una trampa, en vez eso liberó una mística magia, fue liberada por todo el mundo y destruye todo a su paso. Se le llama **EL TORNADO**



Martin Coirea
Ethan Sanches
Ethan Diaz
Malicia Jose Julado

Ochoa, Juan Manuel, raton ✓

1-> hubieramos creado conexiones con otros mundos y la roteras para pasar a ellos se celebrarian cosas y culturas en aquellos planetas

2-> alid el universo mientras se expandia creo una erupcion y exploto entre era se formaron varias rocas ahora llamadas (planetas) y en la mitad de estos hay una estrella llamada sol solo se ah encontrado vida en el planeta tierra

3-> no estar de acuerdo ya que este es definido como (mito) y me parece ilogico que seamos las pulgas de un titan y que este mantuviera la tierra y el cielo ya que la gravedad los hubiese mantenido

4->

1. Yo crearia el universo con tres capas de ozono más, donde no haya gente en situación de calle y sin enfermedades.

2. Yo lo explicaria como que había un conteo en años altos y en cada época habría una explosión y renacerían todos y ese problema paso por una vaca que hizo Popó en un volcán.

3. Si porque es una buena teoría porque en tiempos malos pudo haber un animal que no dejara que se rompiera todo

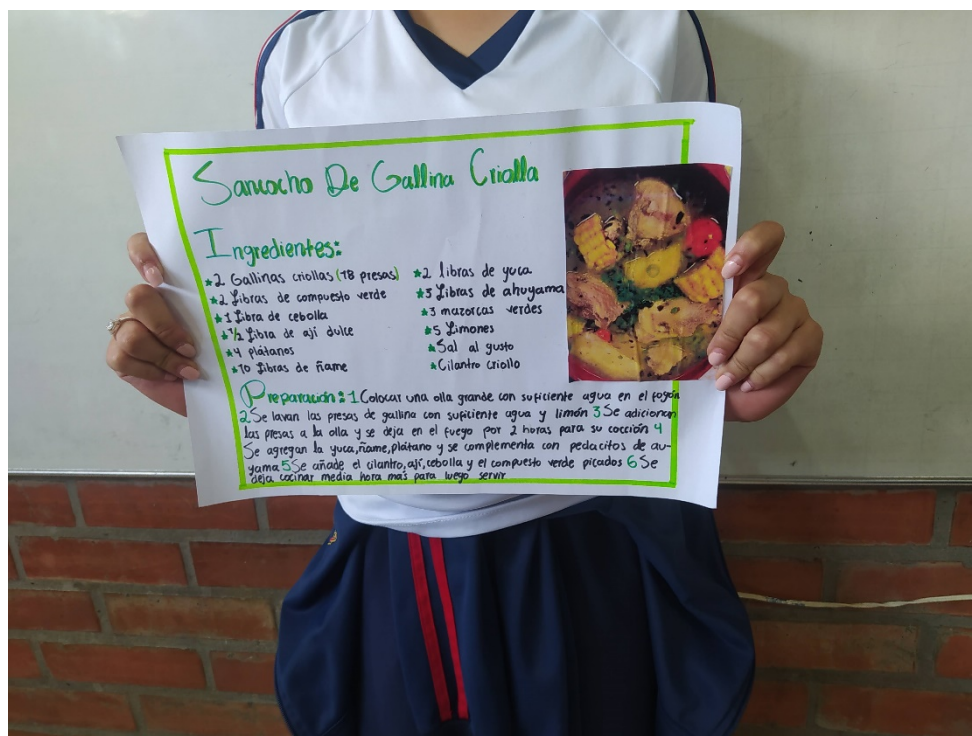
4. Zeus moriría la profesia de urano no podria completarse y el mundo que conocemos hoy en dia no existiria o no seria lo mismo como hoy en dia.

-TOKIH-

Hace 8 mil años las tribus pensaban que las auroras boreales eran debido a una sola cosa Tokih y su polo estelar. Ella era la diosa del cielo nocturno y la noche acompañada por estrellas aparte del cosmo.

Jose David, Isa Tella, Mariana Marin
Juan Jose Velez GB

Anexo 3. Clase de texto instructivo (recetas)





TORTA DE CHOCOLATE

Es un postre conocido internacionalmente y se popularizó a finales del siglo XIX. Se sirve frecuentemente en reuniones.

INGREDIENTES:

- 🍳 4 huevos
- 🥛 1/2 Taza de leche
- 🍪 1 lb de Harina
- 🍬 7 cdas de Azúcar
- 🛢️ 2 cditas de Aceite
- 🍄 1 cdita de levadura
- 🧈 8 cdas de Mantequilla

PREPARACION...

1. Precalentar el horno a 160°C.
2. Engrasar y enharinar un molde.
3. Mezclar todos los ingredientes.
4. Adicionar la mezcla en el molde y hornear por 1 hora.
5. Dejar enfriar la torta 20min antes de desmoldar.




Deditos de queso

Ingredientes

- * Pon Molido: Agregar pimienta + ajo + sal
- * Harina
- * 1 huevo
- * Queso Mozzarella
- * Poner el aceite en la estufa a fuego bajo

Lic Dayana Q.
Marzo - 27-2023
Score: 45

1. Batir el huevo
2. Cortar en tiras el queso
3. Pasar por la harina
4. Pasar por el huevo
6. Empanizar bien con la mezcla (sal, pimienta, ajo) + repetir 2 o 3 veces
6. Freír hasta que dore
7. Poner en papel para absorber



Receta para hacer crispetas saladas.

Ingredientes:

- * 2 copos de aceite
- * 3 copos de maíz pira
- * Sal al gusto
- * Olla

Preparación:

Tomamos la olla, agregamos el aceite, el maíz pira, tapamos la olla y colocamos a fuego medio. Una vez dejen de estallar, apagamos el fuego, servimos y agregamos sal al gusto.

Lic Dayana Q.
Marzo - 27-2023
Score: 50

Y a disfrutar!!!

Helias Flores
Juan D Garcia

Pankekes


Ingredientes

- * leche
- * Harina
- * Azúcar
- * huevos
- * clarifí
- * miel
- * Agua
- * esencia de vainilla

Pasos

1. Mezclar la harina con la leche.
2. Batir los huevos en la mezcla.
3. Añadir el azúcar, el clarifí y el miel.
4. Después de revolvel bien añadir el agua y la esencia de vainilla.
5. Cocinar en el sartén hasta que dore por los dos lados.
6. 1 solo plato con 2 pankekes.

Y así haci de Fácil
hacemos Pankekes
Viva La grasa




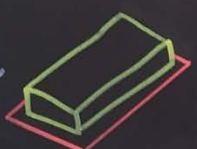



Somos Wauw

Receta PASTITAS DE COLORES

INSTRUCCIONES RECETA




CHURROS

- 260 ml de agua 
- 25 gr de manteca 
- 2 grs de sal 
- 2 grs de azúcar 
- 250 grs de harina 

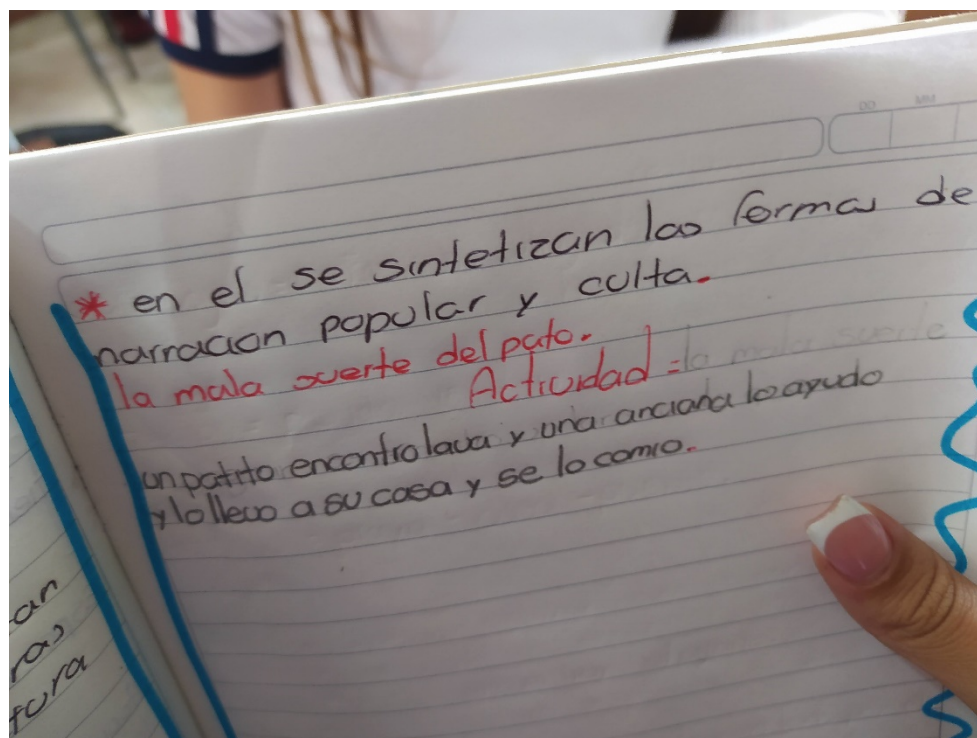
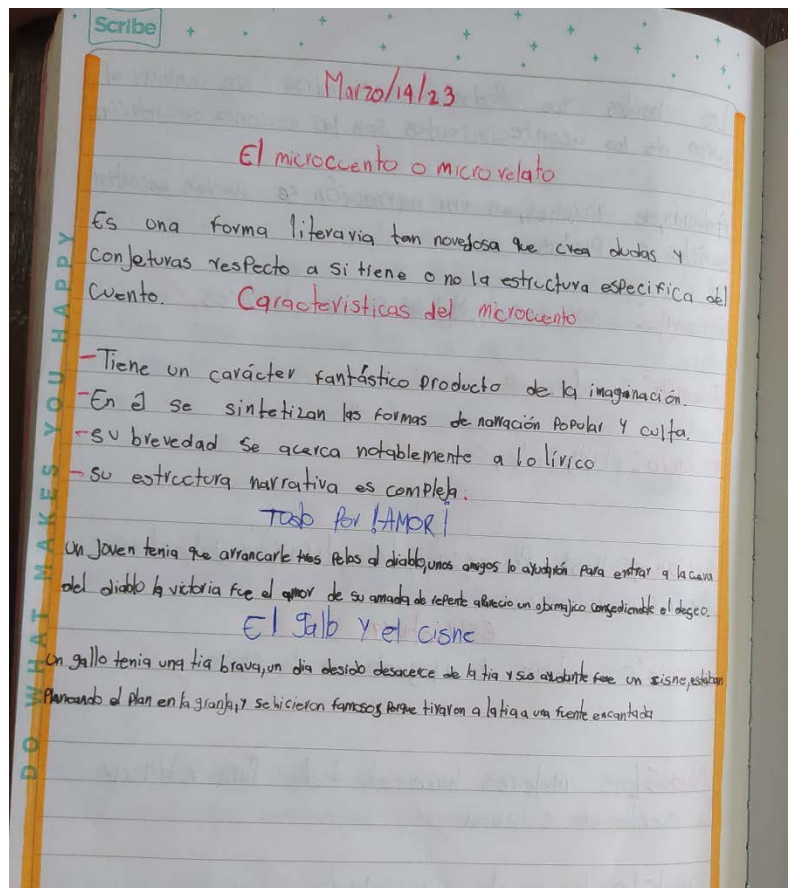
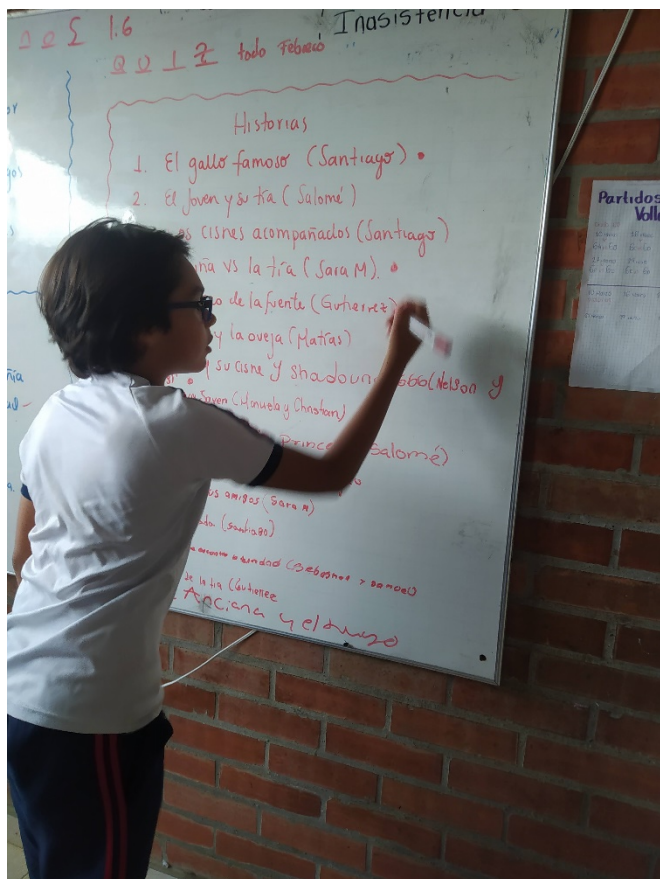
Receta

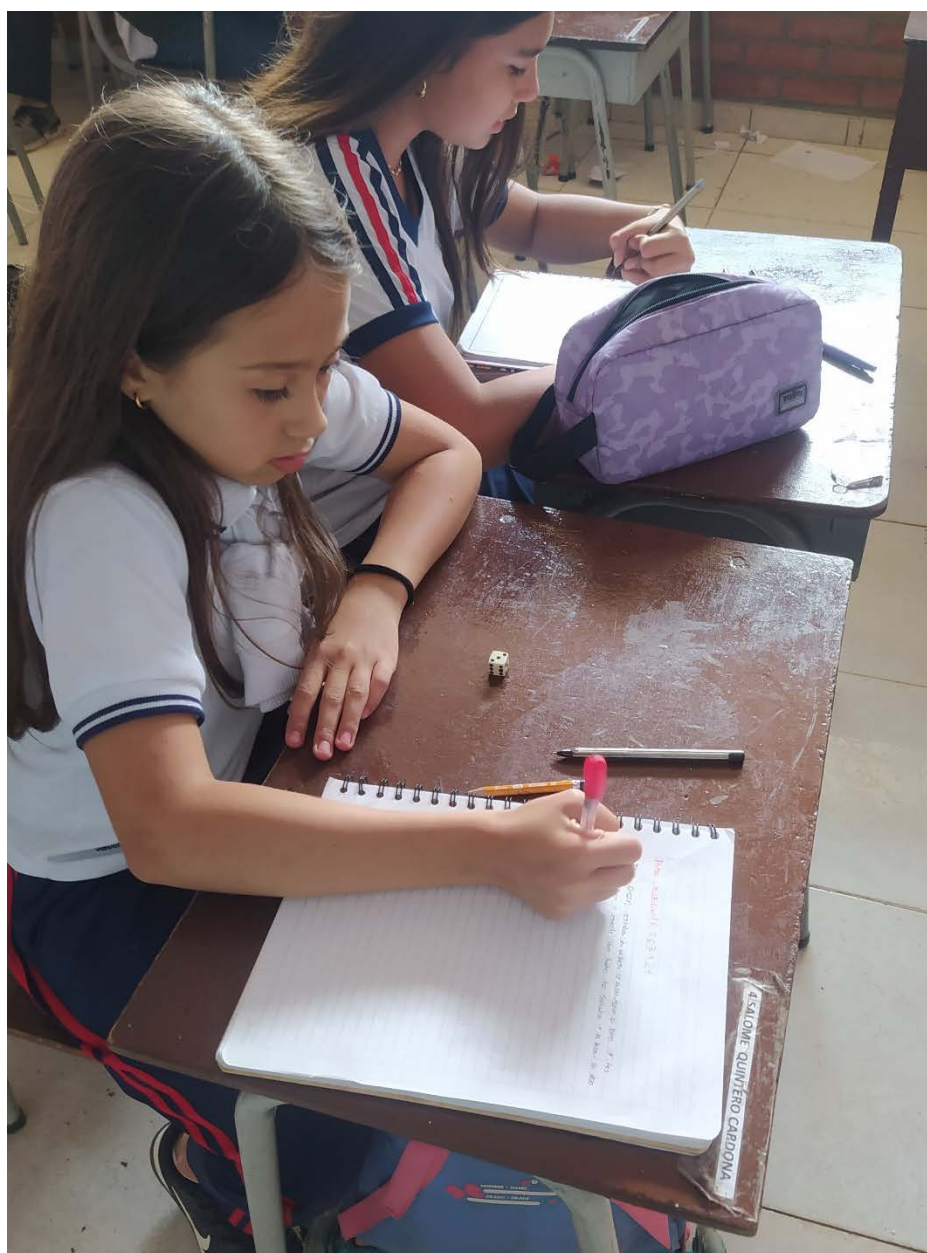
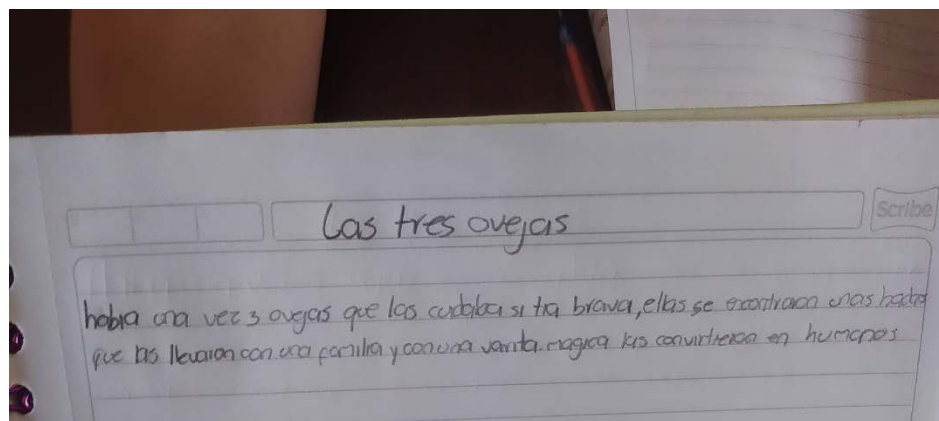
- En una olla poner el agua, el azúcar la sal y la manteca y poner a hervir
- Cuando hierva agregar la harina hasta formar la masa hasta que se despegue y retirar del fuego
- Cuando enfríe, ponerla en una manga, formar los churros y ponerlos en una olla con aceite caliente
- Servir con chocolate





Anexo 4. Clase de creación de microcuentos.





March / 15 2023

Personajes

1. Tres ovejas
2. Un joven
3. Un gallo
4. Un patito
5. Tres hermanos
6. Una niña huérfana

Un obstáculo

1. Un lobo hambriento
2. Arrancarle tres pelos al diablo
3. Un bosque oscuro
4. Condena a muerte
5. Una tía brava
6. Un hechizo mágico.

Un lugar

1. La cueva del diablo
2. Una casa
3. Una granja
4. Un bosque
5. Un palacio encantado
6. Un lago

Un ayudante

1. Un cisne
2. Las hadas
3. Las abejas
4. La oveja menor
5. Una anciana
6. Unos amigos

Una víctima

1. La fama
2. El amor
3. El reino
4. La familia
5. La compañía
6. La felicidad

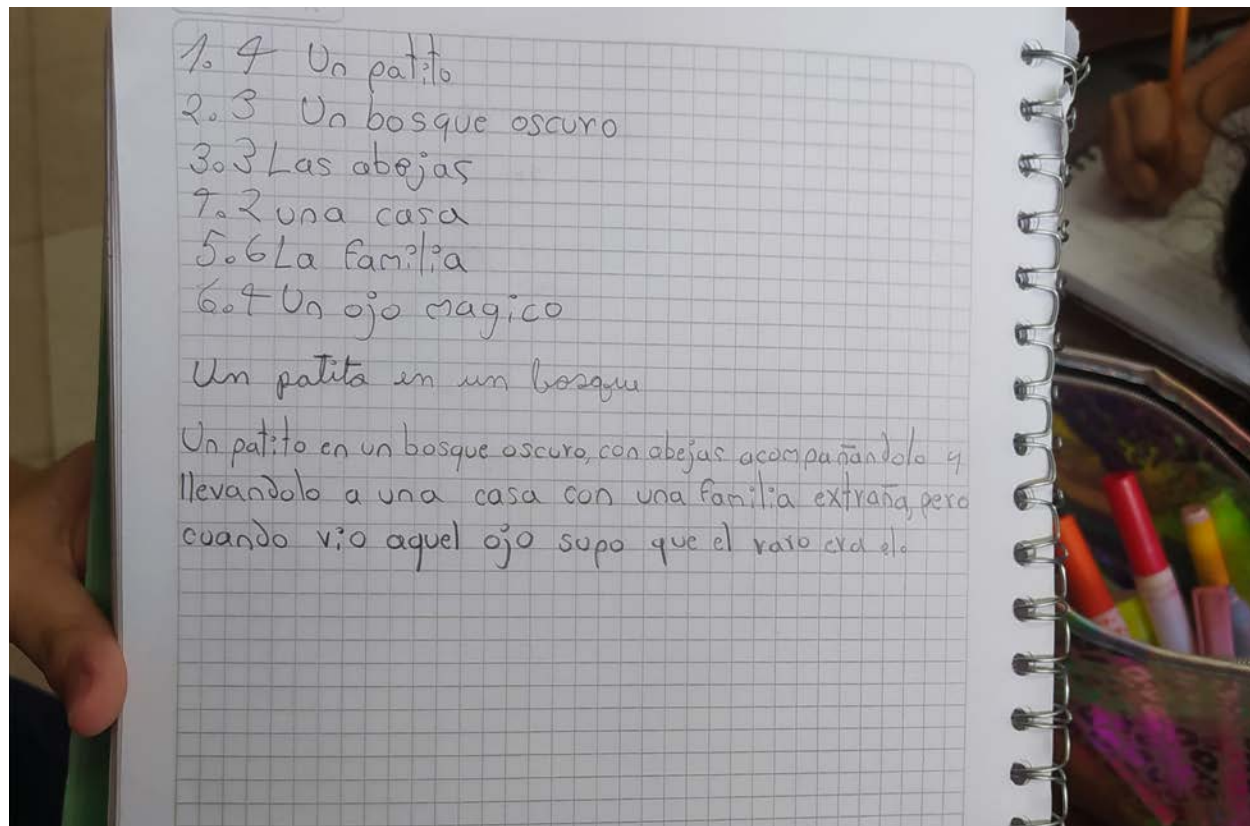
Objeto mágico

1. Bolas mágicas
2. Fuente encantada
3. Una varita mágica
4. Un ojo mágico
5. Lámpara maravillosa
6. Alfombra voladora

Horario de ensayo de final
9:15 a 9:25 am
Juan Pablo Orjuela
Tina Beltrán

1) (La anciana con tres ovejas en la cadena de la muerte)
Tres ovejas y una anciana estaban en la cadena de la muerte con la familia de la cueva del diablo y se desaparecieron con una varita mágica.

2) (la niña huérfana)
Una niña huérfana estaba en la casa con la tía brava a compañía de unos amigos con fama de un ojo mágico



1. 4 Un patito

2. 3 Un bosque oscuro

3. 3 Las abejas

7. 2 una casa

5. 6 La familia

6. 4 Un ojo magico

Un patito en un bosque

Un patito en un bosque oscuro, con abejas acompañándolo y llevándolo a una casa con una familia extraña, pero cuando vio aquel ojo supo que el rato era él.

Primer microcuento: 163424

Las Saladas

1. Tres mujeres estaban en un lago y destruyeron el reino y les dieron condena a muerte. Una hada las salvó y le dio un ojo magico.

Segundo microcuento: 346255

La Suerte

Un gallo estaba en un bosque. Se hizo de la felicidad un amigo. Le arranco tres pelos al diablo. Una anciana lo usó y le dio una lampara maravillosa.

Tercer microcuento: 422113

el amor

Un patito estaba en una casa y encontró el amor de su vida. Un lobo hablante se comió a su amor que era un cisne y sacó a su amor con una varita magica.

Anexo 5. Cuestionario sobre la competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase.

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y marca con una X la casilla que mejor refleje tu nivel de acuerdo con la afirmación.

NOMBRE: _____ GRADO: _____ EDAD: _____

SEXO: Masculino () Femenino ()

ENUNCIADOS	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Soy capaz de hacerme preguntas sobre las cosas que leo y escribo.					
A la hora de intervenir en clase respondo o participo con lo primero que pienso.					
Puedo hacer preguntas claras y precisas cuando no entiendo un tema o actividad.					
Soy capaz de expresar mis propias opiniones y argumentos con claridad.					
Me siento cómodo compartiendo mis opiniones en clase.					
Entiendo la importancia de tener una opinión propia y compartir mi punto de vista.					
Permito que otros encuentren la solución a mis problemas					
Pienso antes de actuar.					
Suelo tomar el liderazgo en mi grupo para realizar actividades o resolver problemas.					
Sé cómo buscar información de diferentes fuentes para obtener una perspectiva más completa.					
Soy capaz de defender mis opiniones y argumentos de manera efectiva.					
Respeto las opiniones de mis compañeros.					
Las opiniones de mis compañeros no afectan lo que yo pienso o crea.					

Anexo 6. Ejemplos cuestionarios diligenciados.

Cuestionario sobre la competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase.

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y marca con una X la casilla que mejor refleje tu nivel de acuerdo con la afirmación.

NOMBRE: Jucia Peña GRADO: 6B EDAD: 12 SEXO: Masculino () Femenino (✓)

ENUNCIADOS	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Soy capaz de hacerme preguntas sobre las cosas que leo y escribo.	X				
A la hora de intervenir en clase respondo o participo con lo primero que pienso.	X				
Puedo hacer preguntas claras y precisas cuando no entiendo un tema o actividad.		X			
Soy capaz de expresar mis propias opiniones y argumentos con claridad.				X	
Me siento cómodo compartiendo mis opiniones en clase.	X				
Entiendo la importancia de tener una opinión propia y compartir mi punto de vista.					X
Permito que otros encuentren la solución a mis problemas					X
Pienso antes de actuar.					X
Suelo tomar el liderazgo en mi grupo para realizar actividades o resolver problemas.	X				
Sé cómo buscar información de diferentes fuentes para obtener una perspectiva más completa.					X
Soy capaz de defender mis opiniones y argumentos de manera efectiva.					X
Respeto las opiniones de mis compañeros.					X
Las opiniones de mis compañeros no afectan lo que yo piense o crea.	X				

Cuestionario sobre la competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase.

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y marca con una X la casilla que mejor refleje tu nivel de acuerdo con la afirmación.

NOMBRE: Emmanuel Jutado Gomez GRADO: 6B EDAD: 11 SEXO: Masculino (✓) Femenino ()

ENUNCIADOS	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Soy capaz de hacerme preguntas sobre las cosas que leo y escribo.			✓		
A la hora de intervenir en clase respondo o participo con lo primero que pienso.		✓			
Puedo hacer preguntas claras y precisas cuando no entiendo un tema o actividad.				✓	
Soy capaz de expresar mis propias opiniones y argumentos con claridad.			✓		
Me siento cómodo compartiendo mis opiniones en clase.					✓
Entiendo la importancia de tener una opinión propia y compartir mi punto de vista.				✓	
Permito que otros encuentren la solución a mis problemas			✓		
Pienso antes de actuar.			✓		
Suelo tomar el liderazgo en mi grupo para realizar actividades o resolver problemas.	✓				
Sé cómo buscar información de diferentes fuentes para obtener una perspectiva más completa.					✓
Soy capaz de defender mis opiniones y argumentos de manera efectiva.			✓		
Respeto las opiniones de mis compañeros.					✓
Las opiniones de mis compañeros no afectan lo que yo piense o crea.			✓		

Cuestionario sobre la competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase.

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y marca con una X la casilla que mejor refleje tu nivel de acuerdo con la afirmación.

NOMBRE: Juan Diego Sanchez Giraldo GRADO: 6B EDAD: 12 SEXO: Masculino Femenino ()

ENUNCIADOS	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Soy capaz de hacerme preguntas sobre las cosas que leo y escribo.			X		
A la hora de intervenir en clase respondo o participo con lo primero que pienso.		X			
Puedo hacer preguntas claras y precisas cuando no entiendo un tema o actividad.			X		
Soy capaz de expresar mis propias opiniones y argumentos con claridad.				X	
Me siento cómodo compartiendo mis opiniones en clase.					X
Entiendo la importancia de tener una opinión propia y compartir mi punto de vista.		X			
Permito que otros encuentren la solución a mis problemas		X			
Pienso antes de actuar.				X	
Suelo tomar el liderazgo en mi grupo para realizar actividades o resolver problemas.		X			
Sé cómo buscar información de diferentes fuentes para obtener una perspectiva más completa.					X
Soy capaz de defender mis opiniones y argumentos de manera efectiva.				X	
Respeto las opiniones de mis compañeros.					X
Las opiniones de mis compañeros no afectan lo que yo pienso o crea.					X

Cuestionario sobre la competencia de pensamiento crítico y el uso de una voz propia en el aula de clase.

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y marca con una X la casilla que mejor refleje tu nivel de acuerdo con la afirmación.

NOMBRE: Juliana Campos Cx GRADO: 6B EDAD: 11 SEXO: Masculino () Femenino

ENUNCIADOS	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Soy capaz de hacerme preguntas sobre las cosas que leo y escribo.	X				
A la hora de intervenir en clase respondo o participo con lo primero que pienso.			X		
Puedo hacer preguntas claras y precisas cuando no entiendo un tema o actividad.				X	
Soy capaz de expresar mis propias opiniones y argumentos con claridad.		X			
Me siento cómodo compartiendo mis opiniones en clase.		X			
Entiendo la importancia de tener una opinión propia y compartir mi punto de vista.					X
Permito que otros encuentren la solución a mis problemas			X		
Pienso antes de actuar.			X		
Suelo tomar el liderazgo en mi grupo para realizar actividades o resolver problemas.		X			
Sé cómo buscar información de diferentes fuentes para obtener una perspectiva más completa.					X
Soy capaz de defender mis opiniones y argumentos de manera efectiva.		X			
Respeto las opiniones de mis compañeros.				X	
Las opiniones de mis compañeros no afectan lo que yo pienso o crea.	X				