



Secuencia Didáctica para promover la comprensión a partir de las microhabilidades lectoras
en los estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Ateneo,
Sede Santa Isabel, del Municipio de
Pradera – Valle del Cauca

Alba Rocío Núñez Castillo & María Eufemia Ruiz Rodríguez

Universidad Icesi

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2018

Secuencia Didáctica para promover la comprensión a partir de las microhabilidades lectoras
en estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Ateneo,
Sede Santa Isabel, jornada mañana del Municipio de Pradera – Valle del Cauca

Alba Rocío Núñez Castillo & María Eufemia Ruiz Rodríguez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación

Directora:

Mg. Gloria Milena Londoño Sepúlveda

Universidad Icesi

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2018

CONTENIDO

I. ÍNDICE DE IMÁGENES	6
II. ÍNDICE DE TABLAS	8
III. RESUMEN	9
IV. INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1.1. Formulación del Problema de Investigación	13
1.2. Objetivo general	13
1.2.1. Objetivos específicos	14
1.3. Justificación	14
1.3.1. Pertinencia legal	16
1.3.1.1 Estándares básicos de competencia de Lenguaje	16
1.3.1.2. Derechos básicos de aprendizaje en Lenguaje	16
1.3.1.3. Matriz de referencia den Lenguaje Grado 9°	17
1.3.1.4. Resultados Prueba Saber de Lenguaje 9° - 2016, I.E Ateneo	17
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	19
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	23
3.1. Noción de sujeto	23
3.2. Lev Vigotsky y la teoría Socio-cultural	26

	4
3.3. El rol del profesor	28
3.4. El rol del estudiante	30
3.5. Noción epistemológica	31
3.5.1. Noción de enseñanza	32
3.5.2. Noción de aprendizaje	34
3.6. Orígenes de la Teoría de van Dijk	35
3.6.1. La Teoría del Contexto en van Dijk	40
3.3.2 Modelos del Contexto en	43
3.3.3. El Contexto y el discurso	44
3.6.4. Noción y relación del concepto de estructuras	49
3.6.5. La noción de aprendizaje en van Dijk	51
3.7. Cassany, Luna, Sanz	52
3.7.1. La lectura y la comprensión lectora	52
3.7.1.1. Elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora en Cassany	53
3.7.1.2. Microhabilidades de la comprensión lectora	54
3.8. Constructivismo Modelo Social-transformador	59
3.9 La Secuencia Didáctica (SD)	62
4. MARCO METODOLÓGICO	65
4.1. Tipo de estudio	63
4.2. Participantes	65

	5
4.3. Diseño y análisis de información	66
4.4. Instrumento	66
4.5. Procedimiento	67
CAPÍTULO 5: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	69
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	116
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
VI. ANEXOS	124

I. ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Siempre Día E. Informe por colegio. Resultados Prueba Saber 3, 5, 9. Institución Educativa Ateneo. 2016	17
Imagen 2. Observación del video "Yo solo quiero darte un beso" de Prince Royce.....	72
Imagen 3. Muestra Taller Diagnóstico. Momento 1. Grupo 2. Fuente: toma propia.....	74
Imagen 4. Lectura guía Canción "Estrellitas y duendes" de Juan Luis Guerra. Fuente: propia..	76
Imagen 5. Representación gráfica. Construcción conceptual. Fuente: Grupo 2	76
Imagen 6. Grupo 1 interactuando con la letra de la canción "Estrellitas y duendes". Fuente: propia	78
Imagen 7. Muestra de Taller Diagnóstico. Momento 1. Fuente: Grupo 1	82
Imagen 8. Muestra de Taller Diagnóstico. Momento 1. Fuente: Grupo 2.....	83
Imagen 9. Muestra de Taller Diagnóstico. Momento 1. Fuente: Grupo 3.....	85
Imagen 10. Muestra de respuesta acerca de intenciones del autor. Fuente: Grupo 1	86
Imagen 11. Muestra de respuesta acerca de intenciones del autor. Fuente: Grupo 2.....	87
Imagen 12. Muestra de respuesta acerca de intenciones del autor. Fuente: Grupo 3.....	87
Imagen 13. Muestra de respuesta Relación de saberes previos con el contexto. Fuente: Grupo 1.....	89
Imagen 14. Muestra de respuesta Relación de saberes previos con el contexto. Fuente: Grupo 2.....	92
Imagen 15. Muestra de respuesta Relación de saberes previos con el contexto. Fuente: Grupo 3.....	92
Imagen 16. Mapa conceptual. Momento 2 SD. Fuente: Grupo 1.....	96
Imagen 17. Registro de apuntes para mapa conceptual. Momento 2 SD. Fuente: Grupo 3.....	98

Imagen 18. Mapa conceptual a partir del registro de ideas. Momento 2 SD. Fuente: Grupo 3...	99
Imagen 19. Reconocimiento de categorías gramaticales. Muestra Taller diagnóstico. Momento 1 SD. Fuente: Grupo 3	
Imagen 20. Reconocimiento de categorías gramaticales. Muestra Taller diagnóstico. Momento 1 SD. Fuente: Grupo 3.....	99
Imagen 21. Muestra de respuestas del Taller diagnóstico. Momento 1 SD. Fuente: Grupo 1...	104
Imagen 22. Muestra de respuestas del Taller diagnóstico. Momento 1 SD. Fuente: Grupo 2...	105
Imagen 23. Muestra de respuestas del Taller diagnóstico. Momento 1 SD. Fuente: Grupo 3...	108
Imagen 24. Mapa mental. Momento 1. Componente 2 SD. Fuente: Grupo 3.....	112
Imagen 25. Representación gráfica del concepto de Romanticismo. Construcción conceptual. Momento 1. Componente 2. Fuente: Grupo 2.....	113

II. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tabla 1. Compilación del método e instrumento utilizados en algunos proyectos para el Estado del arte.	21
Tabla 2. Habilidades de lector experto y principiante. Métodos para aprender a leer y escribir.....	57
Tabla 3. Secuencia Didáctica "El Romanticismo sigue vivo".....	68

III. RESUMEN

La investigación referida tiene por objeto fortalecer los niveles de comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel, jornada mañana, del Municipio de Pradera-Valle del Cauca.

Para lograr el propósito de la investigación, se desarrolla el diseño de una Secuencia Didáctica (SD), con base en la conceptualización del Romanticismo, recurriendo a medios audiovisuales y organizadores gráficos como dispositivos dinamizadores, que facilitaron el abordaje y el cumplimiento de los objetivos de la SD.

Luego de realizar un diagnóstico con un test de aprendizaje, la investigación se desarrolló en tres momentos: Motivación, Contextualización y Análisis y Reflexión. El método de investigación utilizado es cualitativo, como forma de indagación que busca favorecer la problemática de comprensión lectora recurrente en diferentes grados. El levantamiento de datos, permitió que los estudiantes tuviesen un rol activo y participativo en los procesos de construcción del conocimiento y las docentes como orientadoras y guías.

La implementación de la propuesta arrojó resultados positivos en el logro del aprendizaje y, específicamente, en el desarrollo de la competencia de comprensión partiendo de las microhabilidades lectoras, dejando datos empíricos que sugieren la importancia del ajuste a las prácticas docentes como agenciadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: comprensión lectora, microhabilidades lectoras, Secuencia Didáctica (SD).

ABSTRACT

The aforementioned research aims to strengthen the levels of understanding from the reading micro-skills in 9th grade students of the Ateneo Educational Institution, Santa Isabel Headquarters, tomorrow, of the Municipality of Pradera-Valle del Cauca.

To achieve the purpose of the research, the design of a Didactic Sequence (SD) is developed, based on the conceptualization of Romanticism, using audiovisual media and graphic organizers as dynamic devices, which facilitated the approach and fulfillment of the objectives of the SD.

After making a diagnosis with a learning test, the research was developed in three moments: Motivation, Contextualization and Analysis and Reflection. The research method used is qualitative, as a form of inquiry that seeks to favor the problem of reading comprehension recurrent in different degrees. The data collection allowed students to have an active and participatory role in the processes of knowledge construction and teachers as guides and guides.

The implementation of the proposal yielded positive results in the achievement of learning and, specifically, in the development of comprehension competence based on reading micro-skills, leaving empirical data that suggest the importance of the adjustment to teaching practices as agencies of the teaching process -learning.

Key words: reading comprehension, reading micro-skills, Didactic Sequence (SD).

INTRODUCCIÓN

No es nuevo el hecho de que tanto maestros de secundaria del sector público como del privado manifiesten preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora de sus estudiantes. Desde esta premisa, la Institución Educativa Ateneo en su sede Santa Isabel, jornada de la mañana, no es la excepción. Si bien es cierto, los contextos escolares difieren de una Institución a otra e incluso en la misma Institución en sus diferentes sedes, la problemática de bajos niveles de comprensión lectora debe ser atendida con estrategias efectivas y eficientes, en respuesta a las exigencias escolares y extraescolares.

El eje transversal que debe movilizar todas las áreas del conocimiento es la lectura y es tal vez esta habilidad comunicativa más señalada e implicada al momento de movilizar conocimiento. La importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura, entendiendo que son procesos que van siempre de la mano y, el interés por la comprensión lectora, se convierte en asunto de todos.

Ahora bien, el concepto de comprensión en Cassany, Luna, Sanz (2003), soporta lo dicho, pues sostienen que “leer significa comprender un texto. Leamos como leamos, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos”. (p. 197).

No se concibe la lectura sin comprensión. Aunque cada área del conocimiento implique formas diversas de enfrentarse a un texto, la interacción del lector con dicho texto debe darse dentro de un proceso que lleve a la comprensión y, con beneficios más óptimos si esta comprensión se alcanza en los niveles más altos, el inferencial o el crítico.

El lector encontrará a continuación el análisis de la estrategia utilizada, Secuencia Didáctica (SD), en la investigación en torno a los procesos de comprensión a partir de las microhabilidades lectoras de los estudiantes de grado 9º, el análisis a partir de siete categorías (Motivación, Reconocimiento de las intenciones del autor, Saberes previos, Síntesis de ideas, Relación con el contexto, Recopilación de información a partir de imágenes) en relación con las Debilidades y Fortalezas de tres grupos muestra en relación con los resultados académicos: Bajo, Básico y Superior, según el modelo de evaluación de la Institución Educativa Ateneo.

Capítulo 1.

Descripción del problema de investigación

Según los resultados de la Prueba Saber y del Índice Sintético de Calidad (ISCE) del año 2016 en Lenguaje y el análisis de sus correspondientes datos para Básica Secundaria, indican que un 50% de los estudiantes no responde satisfactoriamente en la Competencia lectora y el nivel satisfactorio en el ISCE tampoco supera el 50%. Con base en estos datos y otras pruebas internas como simulacros con empresas privadas en Lectura Crítica con resultados que entre la prueba inicial y la prueba final tienen un promedio de 198 puntos, se hace necesario fortalecer dicha competencia, a través de una investigación que permita identificar las posibles causas y las formas más eficientes para lograr su mejora, buscando elevar el porcentaje en el nivel avanzado.

1.1. Formulación del Problema de Investigación

¿Cómo promover el nivel de comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en los estudiantes de grado 9º, de la Institución Educativa Ateneo, sede Santa Isabel, jornada de la mañana del Municipio de Pradera, Valle del Cauca?

1.2. Objetivo general

Promover el nivel de comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en los estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel, jornada mañana, del Municipio de Pradera, Valle del Cauca.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades en comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel, jornada de la mañana del Municipio de Pradera, Valle del Cauca.
- Categorizar los elementos fundamentales a tener en cuenta en la enseñanza para promover el desarrollo de la comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en los estudiantes de grado 9° Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel, jornada de la mañana del Municipio de Pradera, Valle del Cauca
- Diseñar e implementar una Secuencia Didáctica que favorezca los niveles de comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en los estudiantes de grado 9° Institución Educativa Ateneo, sede Santa Isabel, jornada de la mañana del Municipio de Pradera, Valle del Cauca.

1.3 Justificación

Como se mencionó en la introducción, la lectura atraviesa todos los procesos de aprendizaje desde la más temprana edad hasta el final de la vida. En el ámbito escolar, esta habilidad o destreza, adquiere una relevancia tal que no se podría concebir el conocimiento sin ella.

Para nadie es un secreto que en los grados iniciales de escolaridad la lectura puede llegar a ser más “placentera” para los estudiantes, sin embargo, en tanto se asciende a la Básica secundaria y Media, pareciera que el vínculo emocional con la lectura, se ausentara y, en el peor de los casos, desapareciera. En este punto, no se puede ahondar en las causas que llevan a este ingrato

panorama, lo que sí es cuestión de análisis en el presente proyecto de investigación es la búsqueda de estrategias que movilicen y fortalezcan procesos de lectura a niveles superiores en los estudiantes de la I.E Ateneo, particularmente en los estudiantes de grado 9° de la Sede Santa Isabel.

El proyecto se fundamenta desde dos perspectivas: la socio-cultural y el marco legal desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Desde la perspectiva socio-cultural, se entiende al estudiante como un sujeto con una vida personal o subjetiva que se relaciona en todos sus momentos con el ámbito social, un contexto del cual aprende, al cual aporta y con el que interactúa constantemente. En esta relación permanente, el lenguaje y, particularmente, la lectura del mundo que le rodea, forman parte ineludible de su desarrollo subjetivo y social.

La comprensión del mundo que le rodea le permite reconstruir permanentemente el sentido de cualquier lectura que realice o de la interacción con su entorno. Los procesos de comprensión implican poner en juego diversas actividades desde el plano psicológico, biológico y social que lo llevan a formarse su propia visión del mundo para insertarse en un contexto social determinado, con una identidad particular y social que lo definen.

Así, la lectura, con su potente función social, permite al sujeto insertarse mejor en la sociedad en la que se vive, relacionarse con otros y comprender con un sentido más crítico el mundo que le rodea.

Desde el marco legal, el proyecto se soporta en los siguientes referentes:

1.3.1. Pertinencia legal

1.3.1.1. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje

Si bien es cierto los Estándares básicos en Lenguaje tienen una relación vertical y horizontal, en el caso del presente proyecto se referenciará el Factor de la Comprensión e Interpretación textual que señala: “comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto”, además su Enunciado identificador y algunos de sus Subprocesos relacionados con elaboración de hipótesis de lectura, comprensión del sentido global del texto, la caracterización de los textos de acuerdo con su intención comunicativa y la inferencia de otros sentidos en los textos que lee. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, MEN, 2006, p. 38.)

1.3.1.1.1. Derechos Básicos de aprendizaje en Lenguaje, versión 2

En los Derechos Básicos de aprendizaje de Lenguaje, versión 2 para grado 9, se propone entre otros: interpretar textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura. Con base en este derecho se soporta gran parte del presente proyecto de investigación. (Derechos Básicos de aprendizaje Lenguaje V.2, MEN. 2016, p. 42).

1.3.1.1.2. Matriz de referencia en Lenguaje, grado 9

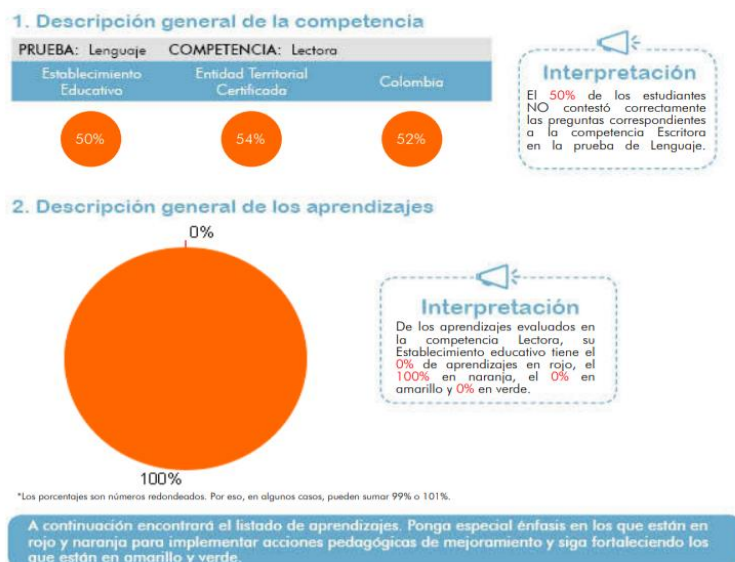
A partir de la matriz de referencia para grado 9 en Lenguaje, en el proceso de lectura, componentes Pragmático, Semántico y Sintáctico, se debe propender por hacer inferencia de las visiones del mundo o de los referentes ideológicos en los textos que lee, relacionar el contenido de un

texto con otros textos, elaborar hipótesis de lectura, identificar intenciones y propósitos en los textos que lee. (Matriz de referencia Lenguaje. Siempre Día E. Adaptación de MEN. 2016, p.5).

1.3.1.2. *Resultados Prueba Saber de Lenguaje 9° 2016, Institución Educativa Ateneo*

Se toma como referente la Prueba Saber de Lenguaje del año 2016 en relación con los resultados de la Competencia Lectora en la que el 50% de los estudiantes de la Institución Educativa Ateneo en Grado 9° no contestó correctamente las preguntas. Los estudiantes no relacionan, identifican, ni deducen información para construir el sentido global del texto, lo cual es uno de los factores que impacta negativamente los procesos de comprensión lectora.

A continuación los datos estadísticos tomados de la información brindada por el MEN en Siempre Día E. (2017).



3. Aprendizajes

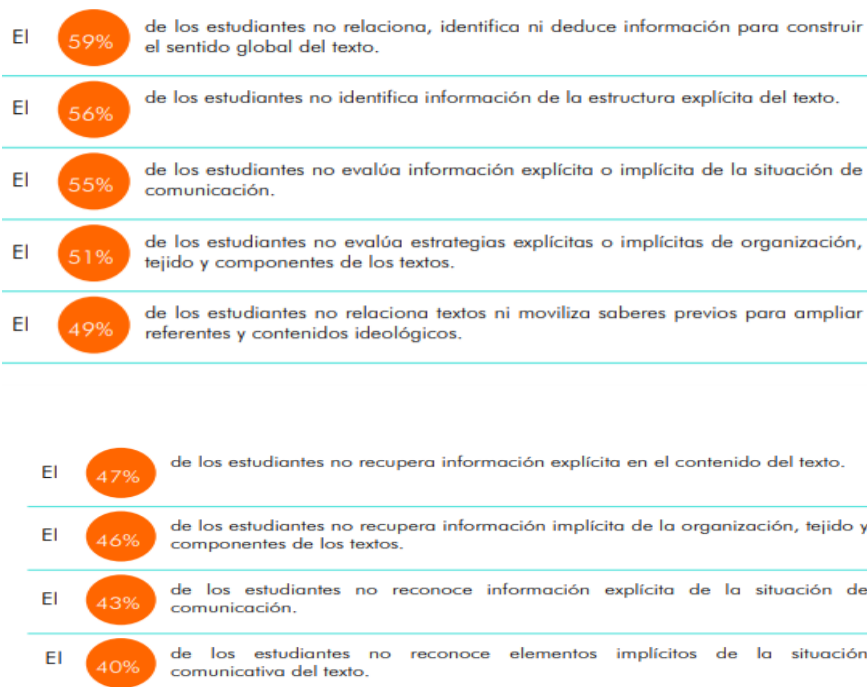


Imagen # 1. Siempre Día E. Informe por colegio.
Resultados Prueba Saber 3, 5, 9. Institución Educativa Ateneo. 2016

Capítulo 2.

Estado del arte

La información más reciente sobre el mejoramiento en los procesos de comprensión lectora, en los ámbitos nacional e internacional (países latinoamericanos especialmente), tomada de la base de datos de proyectos de investigación, se puede resumir así:

Casi la totalidad de las teorías más referenciadas por los autores de los proyectos relacionados en la Tabla 1, se remiten a la Psicolingüística y el Modelo Constructivista. Los más referenciados son:

Lev Vigotsky (1978), en relación con su teoría socio-cultural que, en resumen, señala que el Ser humano aprende en el momento en que interactúa con el medio ambiente, en donde influyen mediadores que guían al sujeto, lo que conocemos hoy como la Zona de Desarrollo Próximo. Esta teoría será uno de los pilares fundamentales para nuestro proyecto.

De otro lado, Teun Van Dijk (1983), nos remite al análisis del discurso, lo cual apoya los procesos de comprensión textual en todos sus niveles. A Van Dijk se une en colaboración, Walter Kintsch (1989), igualmente referenciado en todos los proyectos consultados. Estos dos autores, postularon un modelo estratégico-cognitivo para la comprensión de textos escritos, que afirma la posibilidad de construir el significado de un texto, desde el mismo texto sumado con la representación del mismo en un modelo de la situación y los conocimientos previos del lector, permitiendo hacer inferencias y construyendo otras proposiciones en los momentos en que se requiera. La referencia en el caso de Piaget, se hace en relación con su teoría de los esquemas

mentales, pues es la manera como un sujeto organiza cognitivamente las ideas que son ordenadas y relacionadas con otras para adquirir un aprendizaje y, para el caso de Ausubel, su referencia alude al énfasis que pone en los conocimientos previos del alumno y su trascendencia en el aprendizaje significativo con la adquisición de nuevos contenidos que llevan a un conocimiento verdadero.

En menor porcentaje, se remiten a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1982) quienes aportan a los proyectos en tanto consideran que el sujeto aprovecha sus conocimientos iniciales para adquirir una lengua escrita y, posteriormente comprenderla en un ámbito cultural.

En el nivel meso de la teoría, los autores más abordados y que consideramos mencionar fueron: Daniel Cassany (2000), Solé, I., Et al (2005), Díaz Barriga (2002), Abusamra (2010), Graesser, Perfetti, Parodi (1985), Pantoja (2009) Abducción, McNamara (2004), Colomer (1996), Palincsar y Brown (1994), Makuc (2009-2011), Molinari Marotto, Riffo (2012).

La selección de estos autores tiene mayor relevancia, pues podrían ser un importante soporte para el enfoque y los objetivos buscados en nuestro proyecto. Además, son remitidos en un buen porcentaje del material estudiado, por sus propuestas estratégicas en el mejoramiento de los procesos lectores desde Básica secundaria hasta los primeros años universitarios, en los instrumentos que pueden ser útiles para evaluar los niveles de comprensión lectora en todos los niveles o por sus modelos que pueden revolucionar y crear mejores mecanismos en comprensión textual.

En relación con los abordajes metodológicos de las investigaciones tenidas en cuenta para el estado del arte, para la presente estructura del Estado de la cuestión, mencionaremos la generalidad en el tipo de diseño y en los resultados. En algunos casos, haremos explícita la descripción de los Instrumentos y los Métodos utilizados por los autores de los proyectos.

En un alto porcentaje los proyectos utilizaron el Diseño Cuantitativo. En algunos casos fue de tipo mixto.

MÉTODO	INSTRUMENTO
1. Cuantitativo	Test para comprender (TLC)
2. Investigación acción-participativa	Estrategias didácticas
3. Estudios experimentales	Pruebas de verificación de sentencia Pruebas de transferencia Protocolo de pensamiento en voz alta Pruebas escritas
4. Muestreo no aleatorio estratificado por cuotas	Test para comprender (TLC) Textos diversos
5. Nivel teórico: - Análisis síntesis histórico-lógico - Tránsito de lo abstracto a lo concreto Nivel Empírico: - Encuestas, entrevistas, observación, criterio de expertos, experimento en terreno Estadístico: - Análisis porcentual y tablas	Textos de Nicolás Guillén
6. Cuantitativo	Modelo Consensual de Giasson (derivados del texto, del contexto y del lector)
7. Técnica: lectura administrable 28 textos expositivos	Software ETAT
8. Experimental	Test de lectura oral de Gray-Gort 3
9. Tipo de investigación: cuasiexperimental	Test de comprensión lectora T student
10. Modelo de construcción-integración de Walter Kintsch	Test CLIP versión 5
11. Decodificación- Velocidad lectora - Habilidades verbales	Batería de evaluación neuropsicológica infantil ENI - Batería Evaluación de inteligencia (WISC III) - Test comprensión lectora (CCL)
12. Investigación descriptiva - Diseño transaccional o transversal descriptivo	Estructura de conocimiento conceptual: Mapa conceptual Medida de comprensión: Cuestionario abierto Capacidad de memoria: Adaptación de Test Daneman
13. Modalidad Proyecto factible (Nivel inferencial)	Talleres prácticos secuenciales. (Estructura de Cisneros, Olave, Rojas 2010)
14. Diseño correlacional	Prueba de comprensión lectora LECTUM Tarea de decisión léxica Test de vocabulario en imágenes (TEVI-R)
15. Muestreo estratificado- Diseño cuantitativo-longitudinal comparativo e inferencial	24 reactivos de respuesta cerrada, opción múltiple en habilidad de interpretación en inferencia en

	diferentes textos (literarios y no literarios)
16. Cuantitativo	Texto narrativo: Leyenda popular española “La leyenda del algarrobo” Texto expositivo: “Los árboles estranguladores”
17. Cuantitativo – semi experimental - Investigación en terreno	Test de Cloze (reconocimiento léxico o morfológico)
18. Estudio mixto, corte transversal, alcance descriptivo Modelo Construcción-integración (Kintsch) Diseño mixto Estrategias: subrayado, deducción, significado, cuestionario, relectura, preguntarse por qué.	Prueba de comprensión lectora LECTUM 7 Protocolo de pensamiento en voz alta
19. Diseño mixto Técnica: entrevista semi-estructurada	Encuesta a docentes y estudiantes
20. Diseño cuasi-experimental pre y postest grupo control asignado aleatoriamente - Método de Enseñanza Recíproca (ER)	Cuestionarios de hábito lector a padres y estudiantes (textos cortos) Batería PROLEC-SE Ideas principales y secundarias en el Recuerdo y el resumen
21. Mixto	Cuestionario de comprensión de textos expositivos Análisis de habilidades metacomprendivas en la base de la formulación de preguntas
22. Método: Tutoría entre iguales (Per tutoring). Programa Leemos en pareja Mixto, de estudio combinado. Estudio cuasiexperimental con grupo de comparación.	Comprensión lectora: Prueba ACL Fluidez lectora: EVALÚA 4, EVALÚA 5 Cuestionario de valoración final del programa Entrevistas semi-estructuradas
23. Enfoque de Teorías implícitas Mixto - Focus Group	Cuestionario atribucional Entrevistas
24. Mixto	Batería PROLEC-SE - Tarea de estructuración
25. Diseño cuasi-experimental Investigación mixta Técnica de muestreo aleatorio estratificado (MAE)	Encuesta socio-demográfica Cualitativa: Registros de clase Cuantitativa: Aplicación de pruebas no paramétricas SPSS versión 20.

Tabla 1. Compilación del método e instrumento utilizados en algunos proyectos para el Estado del arte.

Fuente: Elaboración propia

3. Capítulo 3

Marco Teórico

A continuación se describen las bases teóricas desde la Noción de sujeto hasta la estrategia didáctica utilizada en la investigación, Secuencia Didáctica.

3.1. Noción de sujeto estudiante

Para el desarrollo del presente proyecto, el sujeto estudiante debe entenderse en un sentido amplio e integral. Es decir, desde su concepción biológica, pasando por la psicológica y, en esencia, un sujeto social en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje.

Desde la concepción biológica, en el momento del nacimiento, el ser que se abre a la vida, llega con una carga genética proveniente de la familia, de sus rasgos particulares y de un contexto histórico-social que lo determinan. Con el paso de los días, se va fortaleciendo el vínculo con quienes le rodean, iniciando así un largo y complejo proceso para aprender del mundo que le rodea. El ser que nace, no viene con patrones de conducta determinados, por lo que requiere relacionarse con otros sujetos socialmente activos, con una comunidad que le brinde la posibilidad de consolidarse como persona, como ser humano, como sujeto. A partir de estas relaciones, se determina o configura su comportamiento, su conocimiento del mundo, su potencial como sujeto capaz de transformar sus vivencias y experiencias para su beneficio propio y el de quienes le rodean. Este sujeto debe ser concebido entonces como un ser que necesita el contacto con otros, pues no puede existir en solitario. Este sujeto solo concebido desde su ámbito biológico, no podría entenderse desde una perspectiva social.

Así entonces, surge en este sujeto la necesidad de compartir experiencias, transmitir conocimientos a través de diferentes mecanismos que le permitan potenciar su ser social. Este camino inicia en su espacio más próximo, su casa, el barrio y se va proyectando hacia la escuela. De esta forma la escuela se convierte en el sitio donde el sujeto consolida su rol social, su aprendizaje, en el amplio sentido del término.

Tal como afirman Berger y Luckmann (1967), “la adquisición del conocimiento social se tiene que vincular con la socialización. La socialización se suele entender como el proceso por el cual el individuo llega a adquirir las conductas y los conocimientos básicos de la sociedad en la que vive” (p. 20). Los autores además distinguen entre socialización primaria y socialización secundaria. Entendiendo la primera como el proceso mediante el cual el individuo se convierte en miembro de la sociedad, mientras que la socialización secundaria es el proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Tanto la socialización primaria como la secundaria, son vitales para el crecimiento de la conformación del sujeto del que se ha venido hablando. Es decir, desde la primera etapa de su niñez y primer vínculo con su medio local, hasta su acercamiento con otros mundos del entorno social amplio. Para los autores, uno se hace miembro de una sociedad, es decir, adquiere las conductas y los conocimientos básicos de esa sociedad, pero también del género humano, pues los parecidos entre los seres humanos son quizá mayores que sus diferencias. Las bases biológicas y las pautas de crianza pueden ofrecer algunas herramientas, pero sin la intervención de la sociedad, el sujeto no podría desarrollarse.

El sujeto del que hace mención este proyecto está determinado por todos los ámbitos en los que se desenvuelve y que lo van definiendo en el ámbito escolar. La educación le permite recibir las influencias tanto académicas como sociales para conducirse, entender y transformar la realidad que lo circunda. El comportamiento de este sujeto está determinado por su aprendizaje que se alimenta en la escuela, en una institución que, en su propósito inicial, busca la transmisión de conocimiento, apropiación de los mismos y el fortalecimiento de un ser social integral, capaz de desenvolverse y continuar con una cadena transformadora de otros seres humanos.

Se puede hablar aquí de un sujeto que aprende, pero que también puede enseñar, un protagonista de su propio conocimiento y el de quienes le rodean. En este contexto no se trata del sujeto que recibe pasivamente información, el alumno que adquiere conocimiento, pero que no comparte experiencias. El concepto de sujeto en el ámbito educativo debe incluir la interacción con sus pares, docentes y comunidad en general. En el caso del proyecto se entiende un sujeto que va construyendo su conocimiento en el intercambio de experiencias, con una motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Así, el sujeto, debe ser un sujeto que con sus propias bases y las que el medio le provee, llámese escuela o sociedad próxima, sea capaz de ser parte activa en el medio donde tenga que desenvolverse. Debe entenderse como un ser único y diferente, en todas sus dimensiones, capaz de comprender las particularidades y diferencias de otros, al que se le deben ofrecer herramientas adecuadas para que pueda transformar a su vez a otros sujetos.

3.2. Lev Vygotsky y la Teoría Socio-Cultural

En el nivel de la macro, la investigación se sustenta en la Teoría Socio-cultural de Lev Vygotsky, de tal forma, es importante partir de una de sus posturas centrales en relación con el aprendizaje. El autor afirmaba que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo. Por lo cual siguiendo la línea de Marx y Engels el mecanismo de cambio evolutivo de individuo se halla sus raíces en la sociedad y la cultura.

En la primera etapa de su pensamiento enfatizó en la comprensión de los procesos dinámicos que definen la psique como sistema activo generador y no como un reflejo, es decir, atribuía importancia a las emociones, los sentimientos, la imaginación y la fantasía. Estos elementos fueron base importante para posteriores postulados.

En términos del abordaje genético, considera importantes cuatro niveles en el desarrollo de un sujeto: el filogenético (desarrollo de la especie humana), el sociogenético (historia de los grupos sociales), el ontogenético (desarrollo del individuo) y el microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos) que intervienen en la construcción de los procesos psicológicos. No descarta entonces algunos elementos que fueron concebidos por el Constructivismo piagetiano, sino que los involucra para transformar sus postulados teóricos.

Para él, ese desarrollo en términos genéticos, no es una simple acumulación de cambios unitarios, es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad

en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y ciertos procesos adaptativos.

Entonces, este complejo desarrollo que exige interrelaciones tanto internas como externas, se logra evidenciar a través del lenguaje, que considera es la conducta más importante relativa al uso de signos en el desarrollo infantil. A través de esta conducta, el niño se libera de muchas de las limitaciones inmediatas de su entorno, permitiéndole relacionarse con los demás, es decir proyectarse en una vida social, utilizando signos y herramientas que le permitan transformar sus pensamientos en procesos psicológicos superiores. Su relación con los otros, permite pasar de un nivel individual a uno social. Estas relaciones con los otros se pueden resumir en su postulado sobre Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesta relacionada con aspectos particulares de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales y la evaluación de las prácticas de instrucción.

La ZDP plantea la importancia de la existencia del papel del “otro” en la formación de la subjetividad en el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas» y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados»

La afirmación de Vygotsky, 1978 en (Moll, s.f) "El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en relación", permite dar cuenta que la escuela, en consonancia con los conocimientos previos de un sujeto, le permiten seguir en relación consigo mismo y con la

sociedad. La postura socio-cultural vygotskiana aporta de manera significativa a las metas propuestas por este proyecto que busca, entre otras cosas, potenciar un aprendizaje significativo para sí mismos y para los demás.

3.3. El rol del profesor

En esta misma perspectiva, el sujeto profesor, es concebido como parte activa y transformadora del conocimiento, el profesor debe ser entendido en su naturaleza dinámica y con una amplia responsabilidad social.

En la llamada escuela tradicional, el profesor cumplía un rol casi omnisciente, que impartía conocimiento en una sola vía. Con el paso de los años y, según las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento, este rol ha tenido que modificarse.

Al igual que el alumno, el profesor también debe entenderse como un constante aprendiz en un contexto social y cultural que le exige cada vez más. La responsabilidad no se reduce a la transmisión de conocimientos, éstos deben dinamizarse al interior de una sociedad “líquida” de la que debe tomar las mejores herramientas para la construcción de sujetos integrales. El profesor hoy debe ser guía y orientador, pero debe tener claro encontrar el punto medio, es decir, no asumir la orientación de sus alumnos desde la barrera y dejarlo a su libre y completo albedrío, sino establecer un punto de equilibrio en el que su papel sea como guía entre lo que debe aprender para su formación académica, lo que debe hacer y lo que debe ser.

Hoy el maestro opera desde su naturaleza única como sujeto con influencias de un contexto socio-cultural, pero con una mirada más amplia hacia las necesidades de construcción de sujetos reflexivos, críticos, sensibles y competentes en una sociedad exigente en todos los ámbitos.

En teoría resulta sencillo asumir este rol, sin embargo, amerita mayor compromiso con sí mismo y con la sociedad que se desea construir. Para Brooks y Brooks (1999):

El perfil del maestro debe considerar algunas de las siguientes características, que se ajustan a la propuesta de este proyecto: aceptar y estimular la autonomía e iniciativa de los estudiantes, utilizar una diversidad de materiales interactivos, ser flexible en el diseño de clases, estimular el diálogo entre estudiantes y entre profesor y estudiante, involucrar a los estudiantes en experiencias innovadoras y creativas, alimentar la curiosidad, retar los conocimientos, entre otras que apoyan en crecimiento tanto individual como colectivo en la escuela. (p. 1)

Para hacer posible la inmensa responsabilidad social, no se puede obviar que el profesor es un sujeto con una naturaleza epistémica, afectiva y social, propia. En tal sentido, también debe considerarse como un sujeto susceptible de transformación, al igual que sus estudiantes, un sujeto dinámico que puede ir ajustando y ajustándose a las nuevas expectativas que la sociedad le imponga.

En conclusión, el rol del profesor implica la capacidad para ejercitar junto a los estudiantes la transformación del conocimiento, la consecución de los saberes, para poder transformar. En consecuencia, la transformación no puede estar al margen de la vida y de las demandas de la sociedad actual tanto para sí mismo como para sus estudiantes.

3.4. El rol del estudiante

El rol del estudiante del siglo XXI está enmarcado, por un parte, en la formación de un sujeto competente y, por otra, en la construcción de un ser integral con sentido humanista.

Tal como el rol de nuevo profesor, el estudiante de hoy, inmerso en un entorno familiar cambiante, debe contar con unas bases que le brinde las herramientas para consolidarse en la escuela. No obstante, las situaciones socio-culturales que ofrecen los diferentes contextos, pueden tambalear y verse en la necesidad de formarse, casi por completo en la escuela.

Por tal motivo, este nuevo estudiante, con sus bemoles y potencialidades, debe ser un sujeto capaz de enfrentarse a las exigencias de una sociedad cada vez más retadora en términos laborales y sociales. Este estudiante debe tener un rol protagónico en su formación académica y personal, teniendo la pericia para utilizar las herramientas más significativas que el medio le otorga.

Con la incorporación de los nuevos mecanismos de información y comunicación en la nueva sociedad, pareciera que todo está dado para que este estudiante tenga todas las herramientas que el mundo le exige. No obstante, debe ser orientado para tener las habilidades y destrezas de tomar lo que más le convenga para formarse como sujeto con aptitudes y actitudes adecuadas. Entonces, el estudiante en mención, se espera que cuente con automotivación y constancia para transformar su vida en pro de sí mismo y de la sociedad que lo circunda.

El rol de este estudiante implica dinamismo. Se espera que no sea solo receptor de información para aprender en el momento, se espera que él mismo sea emisor, haciendo parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudiante es concebido como protagonista de su propio conocimiento. Las expectativas de este estudiante deben ir más allá de la adquisición de resultados cuantitativos o de logros temporales; lo que pueden alcanzar debe dirigirse a su responsabilidad social de transformar otros sujetos.

Aunque pareciera un concepto idealista de este nuevo estudiante y, a pesar de las enormes dificultades socio-culturales y económicas que debe enfrentar, no puede evadir su responsabilidad como sujeto protagonista en el proceso educativo. El estudiante puede marcar el ritmo de su propio aprendizaje, organizando su tiempo, dedicándose a las exigencias y superando las barreras que se le impongan en el camino.

Con la orientación de la escuela y los diferentes integrantes del contexto en el que se desarrolla, el estudiante se convierte en agente movilizador del conocimiento, aumentando su autonomía para alcanzar el objetivo principal de aprender a aprender para la vida.

3.5. Noción epistemológica

Para efectos del proyecto, la noción epistemológica debe entenderse en relación a cómo esta ciencia aporta a la comprensión del conocimiento de los sujetos, cómo se produce, o cómo se valida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario así, entender que este conocimiento debe estar sujeto a todos los factores que entran en juego afectando a los sujetos, objeto de conocimiento. Entender cómo se produce el conocimiento exige comprender también que todo

sujeto está inmerso en un contexto, con unas particularidades históricas, biológicas, sociales o psicológicas. Por ello, se vuelve un tanto más complejo advertir la naturaleza y trascendencia del conocimiento.

La Epistemología se entiende así como la ciencia de la que se sirven los sujetos o persona que conoce y que se forma una representación mental del exterior, en relación con el objeto, persona o cosa conocida, para descubrir la manera más expedita de llegar a captar lo trascendente: el conocimiento.

Se debe especificar la noción epistemológica en términos del ámbito educativo. En el ámbito escolar, la epistemología se ha visto relegada al conocimiento fragmentado y, pocas veces, trascendente en la vida de los sujetos, llámense estudiantes o incluso profesores. Cada grado de escolaridad contiene unos mínimos establecidos a los que el estudiante debe llegar y que el profesor debe proveer. Desde esta realidad, lo que pretende este proyecto es propiciar un espacio para entender cómo los estudiantes en relación con sus pares y orientados por las maestras, en un determinado contexto, logran transformar su conocimiento.

3.5.1. Noción de enseñanza

No se puede concebir enseñanza sin aprendizaje. Por lo que deben entenderse en su conjunto. En primer lugar, la enseñanza es una actividad que amerita la interacción de diferentes elementos: el profesor, el estudiante, el objeto de conocimiento y el contexto escolar y socio-cultural, en los que cada uno de éstos se pueden desarrollar. Siendo un proceso dinámico en el que se transmiten conocimientos, entendidos estos como un conjunto de aptitudes, normas,

destrezas, habilidades, métodos, resulta ser el insumo con el que un sujeto, puede transformar su vida y la de quienes le rodeen.

En segundo lugar, el aprendizaje, del que se ampliará en el siguiente apartado, es un proceso con un carácter más individual que se soporta desde un punto de vista bioquímico de cada uno de los sujetos.

Aunque la enseñanza y el aprendizaje van de la mano, especialmente en el ámbito escolar, la enseñanza resulta del desarrollo cultural de un sujeto. Tal como afirma Baranov et al. (1989) la enseñanza es “[...] un proceso bilateral de enseñanza y aprendizaje. Por eso, es axiomático explicitar que no existe enseñanza sin “aprendizaje” (p.1) Además para Neuner et al. (1981) “La línea fundamental del proceso de enseñanza, es la transmisión y apropiación de un sólido sistema de conocimientos y capacidades duraderas y aplicables.” (p.1)

De otro lado, el término enseñanza también ha estado relacionado con educación, pero resulta necesario diferenciar el objeto del que se encarga cada una. Por una parte, la enseñanza tiene un carácter más intencionado en el ámbito escolar, es decir en relación con la actividad cognoscitiva, en tanto en la educación, se involucra más con aspectos axiológicos y la influencia familiar. En resumen se podría afirmar entonces que se enseña más para un oficio y se educa para la posteridad.

Aunque la enseñanza siempre vaya de la mano con uno u otro concepto, su importancia y trascendencia en la construcción de sujetos más críticos, con bases integrales más sólidas, es innegable en el devenir histórico-social de una sociedad. De ella depende, en gran medida, el

soporte para la formación de seres humanos capaces de afrontar los retos que se le impongan.

3.5.2 Noción de aprendizaje

Como se mencionó en el apartado anterior, en éste se especifican los aspectos más relevantes en relación con el aprendizaje de los seres humanos.

Todo sujeto que inicie su proceso de socialización en un contexto socio-cultural determinado y que, además, cuente con un insumo personal biológico y químico, puede acceder al aprendizaje. Así entonces, el aprendizaje se entiende como el proceso a través del cual se pueden fortalecer las habilidades, destrezas o valores de un sujeto, mediados por la experiencia con su entorno y con quienes le rodean.

Las representaciones mentales que se haga un sujeto, los factores medioambientales, los valores y principios de la familia o los amigos, son de vital importancia en el proceso de aprendizaje. Este aprendizaje concierne tanto a la educación como al desarrollo individual y contiene un elemento que lo potencia: la motivación.

La complejidad del proceso de aprendizaje como habilidad mental de un sujeto en un contexto social o cultural determinado, le permite adquirir hábitos, desarrollar habilidades, fortalecer actitudes para adaptarse al medio en que le corresponda vivir. Quien logra hacer un equilibrio entre todos estos factores, podrá aprender con mayor eficacia y eficiencia para la vida.

En lo que corresponde al aprendizaje en la escuela, el aprendizaje de un sujeto supone que el proceso de enseñanza se dio en forma efectiva. Es decir, quien enseña, en este caso el profesor, debe alimentarse en algo del conocimiento de otras áreas para que el resultado sea óptimo. Por supuesto, no se trata de que el maestro sea versado en ciencias como la neuropsicología o la antropología, pero sí debe tener la habilidad para entender cómo pueden aprender sus alumnos y futuros transmisores de conocimiento.

Si en la noción de enseñanza el sujeto central era el profesor, en la noción de aprendizaje el eje central es el alumno. De cualquier forma, tanto uno como otro, son vitales en este proceso de la mano con el objeto de conocimiento y el contexto donde se desarrollen. El conocimiento tanto de uno como de otro se retroalimenta en concordancia con el entorno y con las individualidades de cada sujeto. En conclusión, la concepción de adquirir conocimiento, es un proceso que vincula la interacción con otros en momentos y tiempos determinados.

3.6. Orígenes de la Teoría de Teun van Dijk

En el nivel de la teoría meso, Teun A. Van Dijk aportará la base para la comprensión de los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en diferentes niveles. Tomando en consideración lo hallado en otras investigaciones, los autores que mayor aporte pueden hacer a ese tema de investigación se presentan a continuación.

Como innovador en la lingüística del texto en el siglo XX, desarrolló su trabajo a partir del análisis de las estructuras gramaticales, la producción y la recepción de la información en

relación con factores étnicos, racismo, identidad cultural, entre otros. Sus estudios se enfocaron entonces en el análisis de la construcción discursiva en las diferentes variables mencionadas, convirtiendo el enfoque socio-cultural en el pilar de su teoría a partir del discurso de poder y la función cognitiva (Meersohn, 2005, p.296)

Desde esta premisa, es necesario puntualizar sobre los aspectos más relevantes de la teoría propuesta por el autor, en tanto facilita el seguimiento del proyecto sobre comprensión lectora.

Durante los primeros años de la construcción de su teoría, el lenguaje literario fue su mayor interés. Posteriormente, sus investigaciones, se inclinaron más a la crítica y se enfocaron en el discurso, la ideología, el conocimiento y el contexto. El principal insumo para continuar en estas investigaciones fue Noam Chomsky y su Gramática transformacional-generativa, con el fin de iniciar la comprensión sobre cómo las reglas y normativas gramaticales le permitían entender la estructura de los textos literarios. No obstante, la Gramática solo brindaba la posibilidad de comprender la estructura básica de un texto, la oración, por lo que se dedicó al estudio del texto en toda su dimensión. Van Dijk consideraba que al estudio de la estructura de una oración le faltaba la coherencia y cohesión entre oraciones para determinar todo el engranaje que podía conformar el texto y, en consecuencia, el discurso (Meersohn, 2005, p. 25 -26).

Al lado de otros investigadores que tomaron la psicología y la filosofía, Van Dijk también se acercó a aquellos y trabajó, a inicios de los años 70, de la mano del psicólogo norteamericano Walter Kintsch, quien había afirmado que “el objeto de estudio de la psicología cognitiva del entendimiento, no debía ya comprender oraciones individuales, sino textos completos”. (Meersohn, 2005, p. 289)

Además de las importantes influencias de Chomsky con su Gramática generativa-transformacional, de quien rescató los estudios formales en Sintaxis y Semántica, se enfocó, al lado de Kintsch, en la aplicación de sus estudios de la Pragmática del discurso. Apuntó su estudio acerca de cómo un individuo logra apropiarse de los enunciados, entendidos como una unidad de la lengua que tiene una intención comunicativa y que se construyen al producir texto. Cuando se pone en práctica el lenguaje en la interacción con otros, el individuo enuncia y esa enunciación tiene en sí misma una condición lingüística que está mediada por un qué, un para qué y un por qué de lo que se dice, también conocida como intención; es decir, tiene un sentido que permite la comprensión del discurso. Van Dijk entonces se centró en el discurso, no de las oraciones aisladas, sino la apropiación de los mismos, es decir, de los actos de habla. Searle, 1962 en (Meersohn, 2005, p. 289)

Con el paso de los años, la teoría de Van Dijk con fuertes bases lingüísticas, filosóficas y psicológicas, se perfiló hacia una orientación más política y social. El análisis sobre cómo se expresa o reproduce una situación social a través del texto y el habla en ámbitos de contextos sociales más cotidianos, tomó fuerza en sus investigaciones hacia el análisis del discurso en forma más crítica.

Su interés se dirigió a la comprensión de cómo se relacionan los discursos al interior de un contexto y todas las condiciones formales y de fondo que deben ponerse en juego en los diferentes ámbitos sociales, de una forma más crítica, en contextos como los medios de

comunicación, la política y otros discursos sociales importantes que producen poder o abuso de poder Van Dijk, 2004 en (Meersohn, 2005, p. 290).

En resumen, el trabajo de Van Dijk (2007) en el terreno de la gramática del texto y estudios del discurso, buscó, sobre todo, integrar varios métodos y resultados, con una orientación interdisciplinaria. Partió del estudio de propiedades semánticas de la poesía, continuó con la Lingüística y la Lingüística del texto (primero desde el marco del estructuralismo francés y luego dentro de la rama de la “semántica generativa” del paradigma de la gramática transformacional, luego a la Semántica formal (lógica) y a la Pragmática). Posteriormente, dio el paso al estudio empírico de la comprensión del discurso en la Psicología cognoscitiva experimental para aplicar los resultados en Psicología social en la Lingüística del texto y el estudio del discurso.

Ahora bien, el proyecto que se desarrolla, tiene sus bases desde este último enfoque en el que se analiza la gramática textual definida en términos de la clase de objeto, es decir, “texto” (Van Dijk, 2007, p. 10-11). La Gramática explica todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada. La descripción de la estructura de estos enunciados tiene lugar en diferentes niveles (van Dijk, 1983). Entre los niveles se encuentran, por ejemplo, la Fonología, la Morfología, la Sintaxis y la Semántica.

En (van Dijk, 1983), así como las formas de los sonidos pueden enlazarse hasta crear formas de palabras, también las formas de palabras pueden ligarse formando unidades mayores. Una unidad fundamental que crean es la *oración*... en Gramática los enunciados se describen desde la estructura de las oraciones. En el caso de la Semántica, el aporte está dado por el nivel de los

significados de palabras o grupo de palabras y más adelante en el significado de la frase. Este significado, a partir de las ideas de van Dijk, va más allá de la comprensión aislada y amerita un acuerdo entre los hablantes, una convención que les asigne significado. En este lugar, el valor social debe ser añadido para propiciar significado, mediado por las intenciones que le aporten el nivel de comprensión que se busca al abordar un texto. (p.16-18).

Tal como apuntó Van Dijk, el estudio del discurso se debe apoyar en las teorías lingüísticas y las gramáticas que den cuenta de: las estructuras lingüísticas de emisiones completas, es decir, de las emisiones de secuencias de oraciones y sus relaciones semánticas; un estudio del discurso que permita generalizaciones sobre propiedades de oraciones compuestas y sus respectivas secuencias; la relación entre la Gramática y la Pragmática que construya un discurso como un todo, relacionando actos de habla y macroactos de habla; la gramática del texto da mejores bases para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (por lo tanto del discurso); y, por último, la gramática del texto que proporciona mejores bases para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e institucional, y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas.

Parafraseando al autor (Van Dijk, 2007), la importancia de la Gramática del texto radica en que permite explicar cómo se estructura la lingüística en el discurso y cómo las oraciones hacen parte de esas estructuras. El acercamiento al discurso se da en la construcción secuenciada de las oraciones y dicha secuencia exige, entonces, la inclusión de los niveles arriba mencionados y, para el caso de van Dijk, con fuertes relaciones desde la Pragmática y la Semántica.

Por un lado, la incidencia de la Semántica en las relaciones entre oraciones es importante pues apunta a la coherencia y cohesión textual tanto en el ámbito local como en el global, por otra parte, la Pragmática se dirige a la relación con el contexto donde se desarrolla la idea.

Aquí cabe enunciar dos conceptos trascendentes, que serán profundizados más adelante para entender el soporte teórico que se ha venido abordando. En primer lugar, el Discurso, en (Van Dijk, 2007), se considera como la unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. En un discurso normalmente ocurren errores gramaticales, iniciativas falsas, incoherencia parcial, etc.

El segundo concepto, el Texto, posee un carácter más abstracto, es un constructo teórico de varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No solo tiene estructura gramatical, sino también estilística retórica, esquemática y otras clases de estructura que la lingüística actual no puede explicar. Tanto uno como otro concepto son desarrollados por van Dijk de la mano de la noción de Contexto que añade el soporte más sólido para la propuesta de construcción y comprensión textual. En lo sucesivo, se exponen estas ideas.

3.6.1 La teoría del contexto en Van Dijk

Hablar del concepto de contexto, es tanto o más complejo que hablar del discurso o del texto. Los orígenes del concepto de contexto no cuentan con un amplio soporte teórico. En lingüística, por ejemplo, Halliday 1978; Martín 1992, en Van Dijk (2001), otras contribuciones desde la Psicología social (Brown y Fraser, 1979; Giles y Coupland, 1991) y en la etnografía de la comunicación (Auer y DiLuzio, 1992; Duranti y Goodwin, 1992; Gumperz, 1982).

La comprensión de las bases teóricas del contexto ofrece que quienes participen en el proceso discursivo puedan adaptarse a cualquier situación comunicativa o interacción social. Para entender la anterior premisa, es necesario partir del hecho de que todo individuo se acerca al conocimiento, lo procesa o interpreta, desde las representaciones mentales, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la retroalimentación de la información en la interacción social. Según van Dijk (1993), estos conocimientos y creencias que son compartidos por los participantes del discurso, debemos hacerlos explícitos para explicar cómo tales presuposiciones afectan las estructuras del discurso. La manera en que se hace evidente este proceso es en la interacción, es decir, en el ámbito social, en un contexto.

Las representaciones mentales que se forma un individuo no son solamente de lo que se dice sino de la manera como se dice, en situaciones o espacios determinados. Estas representaciones mentales subjetivas de los eventos comunicativos y la situación social actual, y sus restricciones en el discurso, serán llamados modelos de contexto o simplemente contextos Van Dijk (2001) en (Van Dijk, 2007, p.297).

El contexto entonces, aunque parte de una situación comunicativa en sociedad, se construye al interior de cada individuo, con una representación diferente y subjetiva para cada participante de un grupo social. Se pueden compartir opiniones en el ejercicio del discurso, pero las representaciones mentales que se hacen, son dinámicas y pueden variar de individuo a individuo o de una situación comunicativa a otra. El discurso cambiará dinámicamente el conocimiento que los participantes tienen del conocimiento del otro. Así también la acción en curso, los roles

de los participantes, objetivos y otras creencias pueden cambiar durante la interacción Van Dijk, (2001) en (Van Dijk, 2007, p. 295)

Según Van Dijk (1981), esto implica que quienes participan en una situación comunicativa pueden hacer interpretaciones o inferencias sobre el mensaje o la información que transmite otro u otros individuos. Es importante que para lograr una mínima sintonía con el discurso del otro o los otros que participan en el discurso, se conserven elementos o características en común entre los hablantes como aspectos culturales, idioma, creencias, entre otros. Lo importante es dejar el camino abierto para que los diversos participantes de un discurso puedan interpretar la situación social, generar el contexto en que se está dando e incorporarse al evento mediante la producción y comprensión de la situación comunicativa

El acercamiento de la comprensión discursiva a través de los contextos implica no solo la importancia de las representaciones sociales en el procesamiento del discurso, sino también la interpretación subjetiva del discurso y sus diferencias en los modelos mentales personales.

Además de comprender cómo operan los modelos mentales personales en la interacción social, es necesario entender cómo las opiniones dadas en el discurso por un individuo, son potenciadas. Al respecto, van Dijk (1981) en Van Dijk (2007) menciona que las opiniones son organizadas en una forma similar a las representaciones sociales, en guiones o marcos, es decir, en una manera jerárquica. Dicha jerarquía sitúa a las actitudes como la estructura que organiza e incluye las opiniones, intenciones y creencias parciales acerca de ciertos temas socialmente relevantes.

Por definición, los marcos son unidades de conocimiento organizadas alrededor de un determinado concepto, pero a diferencia de un grupo de asociaciones, estas unidades contienen la información esencial, típica y posible asociada a este concepto. Tienen una naturaleza más o menos convencional, y por esto debieran especificar qué es característico o típico en una determinada cultura (Van Dijk, 2007, p.294).

En el proceso discursivo, la información se conecta a través de dichas unidades organizadas que tienen fuertes bases en las creencias o los referentes culturales de los hablantes o de los oyentes. Un individuo infiere o interpreta un discurso a partir de su referente cultural o de los referentes culturales con los que se puede identificar. Dicho conocimiento es al que está cercano, pues es su marco de referencia para comprender el mundo que le rodea y con base en el cual puede interactuar en sociedad. A esto se suma, el conocimiento que posea del lenguaje que puede utilizar en determinadas situaciones de habla. Se trata de que posea entonces el conocimiento, la actitud, las reglas básicas en determinados contextos, sus intenciones y actitudes, poniéndolas en juego asertivamente en una situación comunicativa o en futuras situaciones comunicativas. Tal como añade Van Dijk (2007) como no todos los detalles de los estados anteriores de interacción pueden ser almacenados, deben funcionar procedimientos permanentes de asignación de relevancia para encontrar la información que hipotéticamente será importante en las futuras interacciones.

Dentro del conocimiento que se ha venido mencionando, hay otro aspecto muy importante a tener en cuenta, el significado o la referencia que se asigna a determinada información. Éste

debe ser analizado en relación con cómo están estructuradas las secuencias del discurso, no de manera aislada, sino en su totalidad. Entonces, la información que se transmite en la interacción social, tiene una función específica en un contexto o contextos específicos. Para Van Dijk (2007), los actos de habla solo pueden ser actos sociales que se llevan a cabo en un contexto pragmático.

Este contexto pragmático Van Dijk (2007) lo define como el conjunto de datos a base del cual se puede determinar si los actos de habla son o no son adecuados. Señala además que las condiciones bajo las cuales cada tipo de acto de habla es adecuado, deben estar mediadas por la Gramática, que opera en las reglas de oraciones y textos, la Sintaxis, que organiza la forma, la Semántica, que tiene por objeto el significado y la referencia de esas oraciones y textos. La Pragmática entonces, le da sentido a la información transmitida en los actos de habla, en la interacción social.

Es importante señalar que en la interacción social, el valor del acto de habla se da por el contexto en que se desarrolle o emita la información. La trascendencia del acto de habla se da con el contexto, a la praxis.

El contexto pragmático debe estar acompañado de las condiciones sociales en que se emitan las informaciones, a través de medios verbales, escritos, icónicos, entre otros. Un hablante, un escritor o, en últimas un transmisor de información, además de contar con unas condiciones formales de interacción con una lengua en particular, requiere ubicarse en un plano específico para que su oyente, receptor o lector, entre en sintonía con lo emitido. Se sirve entonces de los

llamados actos de habla que para (Van Dijk, 2007, p.292) son acciones sociales tanto en el monólogo como en el diálogo y forman parte de una secuencia de interacción comunicativa.

La secuencia puede estar determinada por las intenciones de quienes participan en la interacción social y puede formar cadenas de secuencias de actos de habla conectados en forma coherente o lineal, según los conocimientos o los contextos en que se desenvuelvan los hablantes. A este acto de habla que resulta de la realización de secuencias de actos de habla linealmente conectados, se le denomina un macroacto de habla (Van Dijk, 2007, p.291).

3.6.2 Modelos del contexto en Van Dijk

En Van Dijk (2001), los modelos del contexto sirven en general para que la gente (los participantes en una interacción o comunicación) tenga una representación más o menos adecuada y relevante de su entorno. Los modelos del contexto controlan la producción y la recepción del discurso, de tal manera que la estructura del discurso (o su interpretación por el receptor) sea 'adecuada' o 'apropiada' a la situación interpersonal y social. (p. 71).

Las secuencias discursivas se pueden ver afectadas por el contexto, es decir, todos los elementos como léxico, estilo, estructuras formales de la lengua en estructuras sintácticas, semánticas y, en general, la organización global del discurso.

El modelo de contexto se puede entender como la primera representación mental que un individuo en un acto de habla se hace de una producción discursiva. Dicha representación es

general y es el punto de partida para la interpretación o comprensión de la información en el discurso. Para van Dijk y Kintsch en Van Dijk (2001), la formación del modelo del contexto es estratégica y se hace rápidamente, en fracciones de segundos, llenando primero las categorías más relevantes en cada momento: escenario, participantes, objetivos, etc.

La importancia del modelo del contexto radica en que puede determinar lo relevante o no en el acto discursivo. Es decir, el manejo de los conocimientos o los soportes teóricos con que cuenta un individuo, está determinado por el modelo del contexto. Cuando esta primera representación mental es coherente con los conocimientos de quienes participan en el discurso, se construye con mayor facilidad una adecuada estructura semántica del discurso.

Además, esas estructuras semánticas del discurso se controlan con el modelo del contexto: la entonación, el léxico, las estructuras sintácticas, la variación del formato global, las estructuras retóricas, etc. Aparte de la regulación de la manera en que los conocimientos controlan la semántica, es especialmente para la descripción y explicación de estos niveles que necesitamos el modelo del contexto. El estilo, en ese sentido, es la huella textual del contexto.

En resumen, la teoría del contexto se sirve y combina muchas disciplinas, como se ha mencionado. Por una parte las reglas formales en la construcción del lenguaje y por la otra, las estructuras y formas particulares de interacción social y cognitiva en que se dan los discursos.

3.6.3 El contexto y el discurso en Van Dijk

Para ampliar la idea, los modelos mentales son la base de la interacción social en un discurso y como tal, la teoría del contexto tiene su asidero entendiendo la relación contexto- estructuras discursivas.

En primer lugar, las estructuras formales de la gramática como las estructuras fonológicas, léxicas o sintácticas, pueden ser la base de la comunicación, sin embargo, su función en los diferentes contextos no está supeditada a la construcción de estructuras esquemáticas; éstas deben ir acompañadas de las representaciones mentales o modelos del contexto que implica unas estructuras sociales globales y unas estructuras locales.

En Van Dijk (2001) las categorías sociales globales son denominadas categorías macro y las locales, micro. Dentro de las globales menciona el dominio, es decir, un sector global de la sociedad, como la política, la educación o la salud; los participantes globales, como por ejemplo quienes participan de un discurso ideológico; en tercer lugar, la acción global, por ejemplo los políticos `gobiernan' un país o los profesores que educan a los alumnos. (p.76).

Adicionalmente menciona que esta categoría es importante en tanto controla el uso de los conocimientos o la interpretación global de los temas abordados en un discurso. Para el caso de las categorías locales, éstas caracterizan la representación mental de las estructuras de interacción social. Para Van Dijk (2001), las categorías locales constituyen el contexto propiamente dicho,

además de tener una representación de las categorías globales. El autor afirma que no se deben confundir las categorías globales con el contexto global, pues éste apunta a la estructura social, política histórica o cultural, de un evento comunicativo.

Lo explica añadiendo que “ese macro "contexto" social puede influir en la gente, los actos, o situaciones locales, pero la influencia se analiza a través de procesos sociales, y no mediante los modelos del contexto.

Adicional a las categorías o estructuras contextuales mencionadas, también es necesario tener en cuenta el escenario, la acción, los participantes y la cognición. El autor sostiene que en el caso del escenario con sus subcategorías de tiempo y lugar, controlan las expresiones deícticas en el discurso, es decir, aquellas que dependen del contexto. En el caso de la acción, el modelo del contexto debe indicar lo que realizan socialmente los participantes en el discurso. La categoría de los participantes, puede ser de tipo social, político o interactivo. Por último, la cognición, en donde se representan los objetivos de la comunicación y del conocimiento para producir e interpretar.

Así entonces, la relación entre contextos y estructuras es necesaria e imprescindible dentro de la interacción social para producir discursos. Tanto las estructuras globales como las locales de las que habla van Dijk, permiten la realización de los actos de habla y la posterior comprensión o no en todo acto comunicativo.

3.6.4. Noción y relación del concepto de estructuras en Van Dijk

Para hablar del concepto de estructuras, Van Dijk (2007), alude primero a la noción de “tema” o “asunto”. Este se define como la idea general o lo más importante o esencial del discurso; la considera como una propiedad del significado o del contenido del discurso como un todo. En términos del discurso como un todo, es decir de la secuencia completa de oraciones, se denomina macroestructuras semánticas o más claramente, proposiciones. Van Dijk define la macroestructura semántica como la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o asunto del discurso. Añade que el objetivo de las macroestructuras es explicar relaciones entre estructuras semánticas de las oraciones de un discurso y estructura semántica o tema. La macroestructura entonces se refiere al contenido global del discurso, en tanto la microestructura se remite a la estructura local de un discurso o también denominada estructura de oraciones y relaciones de cohesión y coherencia entre ellas. (p.76).

Para que un discurso sea comprensible, debe ser coherente y dicha coherencia debe ser, en primera instancia, en el nivel más amplio, es decir desde el tema o asunto. Cuando se logra construir una macroestructura o identificar el tema o asunto, el discurso es coherente globalmente. Para acceder a la comprensión global, es necesario acceder al significado de las partes, que pueden entenderse como las oraciones. El asunto de un discurso se da en términos de proposiciones, las que forman parte de la macroestructura de un discurso o también llamadas macroproposiciones (Van Dijk, 2007, p. 43).

Para van Dijk las macroestructuras son necesarias en el análisis de la coherencia de un discurso, lo que se explica desde el conocimiento previo, pues no solo se espera que haya conexiones secuenciadas entre las proposiciones sino que se conecten de manera más amplia en relación con un asunto central o común. Para construir un discurso que sea coherente en el ámbito local, se necesita que haya coherencia y comprensión del discurso en el ámbito global.

Para que las proposiciones o como llama van Dijk, macroestructuras se construyan en forma coherente, se requieren reglas que relacionen las proposiciones de las microestructuras textuales con las de las macroestructuras textuales; a éstas se les llaman “macrorreglas”. Su función es, por una parte, transformar o reducir la información semántica para lograr la comprensión, almacenar o reproducir discursos y, por otro lado, ordenar el discurso.

Dentro de las macrorreglas se pueden mencionar, la supresión, la generalización y la construcción. En una secuencia de proposiciones, la primera macrorregla suprime las presuposiciones de las proposiciones siguientes; en la segunda, una proposición que contenga un concepto derivado, puede ser sustituido por otro; en la última macrorregla, se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

Estas tres macrorreglas permiten entonces, suprimir, generalizar y construir información para obtener un “cuadro global”, como denomina van Dijk (2007), un tema o una idea general del discurso.

3.6.5. La noción de aprendizaje en van Dijk

Van Dijk (2007) define el conocimiento como las creencias y representaciones compartidas por una comunidad epistémica, diferenciando entre conocimiento subjetivo, intersubjetivo y sociocultural en relación con los criterios de uso. Aquí es necesario mencionar que una comunidad epistémica, se define como una cultura, una sociedad, una nación o un grupo profesional, cada uno con su propio conocimiento histórico. La importancia del contexto, o como llama van Dijk modelos mentales, en la vinculación entre el discurso y el conocimiento es trascendental.

El conocimiento es el aspecto más relevante en el ámbito educativo, pero no puede abordarse sin la interrelación permanente con el discurso; uno y otro son la base para el aprendizaje. La adquisición del conocimiento en términos contextualizados, serán de gran utilidad para la construcción de discursos posteriores y la comprensión de los diversos contextos.

En la escuela, entendiéndose cualquier escenario de formación normatizada, los estudiantes adquieren conocimiento en otros espacios personales o familiares, del que pueden servirse para construir, reconstruir o deconstruir sus futuras construcciones discursivas y, en últimas, su aprendizaje.

Para van Dijk (2002) un aspecto importante de la adquisición del conocimiento es relacionar nuevos ítems de conocimiento con los ya existentes, disminuyendo de esta forma la generación de conocimiento básico (base-K) de textos y análisis. Lo que necesitamos saber entonces, es

cómo los niños aprenden a ser capaces de establecer tales conexiones y cómo usan el discurso para hacerlo. (p.10).

3.7. Cassany, Luna, Sanz

Otros autores que aportan de manera significativa en este trabajo de investigación son Cassany, Luna, Sanz, pues ofrecen especial importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene ésta en la vida de las personas, tanto en el ámbito académico como en la cotidianidad.

3.7.1. La lectura y la comprensión lectora

Cassany (2003) sostiene que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Para estos autores, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p.193).

El proceso de lectura va más allá cuando se trata de leer entre líneas, de hacer inferencias o de acceder a los implícitos que cualquier texto puede ofrecer. Así, para Cassany (2003), la comprensión lectora es un algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos, a los que denomina microhabilidades. Su propuesta entonces se basa en trabajar estas microhabilidades por separado para adquirir una buena comprensión lectora. (p. 204).

3.7.1.1. Elementos que intervienen en el proceso de la Comprensión lectora

Cassany (2003) menciona que en todo proceso de comprensión lectora participan tres elementos imprescindibles: el lector, el texto y la actividad.

A continuación, se resume la función de cada uno de dichos elementos y su participación en el proceso de comprensión lectora.

El autor define el primer elemento, el Lector, como el agente que lleva a cabo la comprensión del texto. Es quien debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. La intención a la hora de trabajar la comprensión lectora con un lector no es que pueda comprender un texto determinado, sino que consiga la capacidad de convertirse en un lector independiente y capaz de comprender cualquier texto que se encuentre en el día a día.

El segundo elemento, el Texto, debe ser comprendido por el lector y puede tener diferentes características: medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial, entre otros. A su vez, éste puede brindar dos tipos de información, la implícita y la explícita. El concepto de texto puede considerarse más amplio, sin embargo, debe entenderse desde sus características propias a la hora de comprenderlo y de poder relacionarlo con las habilidades y capacidades del lector.

El último elemento, la Actividad, corresponde a la finalidad del texto, es decir, a la actividad donde se vea reflejada la comprensión del texto. Dicha Actividad debe estar compuesta por una

serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura. La finalidad del texto puede variar según la intencionalidad del lector con respecto al texto o de la repercusión directa a corto o largo plazo en el lector incrementando sus experiencias con la lectura.

A los tres elementos mencionados, Cassany añade un cuarto, el Contexto Sociocultural. Éste importante elemento, se refiere a la influencia que tiene el lector ante un ambiente determinado. En el caso de los niños, su influencia es recibida de los adultos, llámense padres o familiares y luego de los profesores. Así, los elementos mencionados pueden incidir de manera significativa en el desarrollo de las capacidades de comprensión del lector.

3.7.1.2. Microhabilidades de la comprensión lectora

Para hablar de microhabilidad es necesario primero remitirse al concepto de Habilidad. Se considera habilidad a una destreza o capacidad para realizar o resolver alguna situación, dificultad o problema. Ahora bien, las microhabilidades se refieren a las unidades menores o micro que, en conjunto, pueden desarrollar la capacidad o habilidad macro.

En el caso de los procesos de lectura y escritura, McDowell (1984) ideó el término microhabilidad para designar “cada uno de los pequeños átomos en que se puede descomponer el proceso global de lectura y escritura”. Con base en este concepto, el término ha trascendido en otros autores.

Así, Cassany, Luna, Sanz (2003), identifican nueve microhabilidades: la percepción, la memoria, la anticipación, la lectura rápida y atenta, la inferencia, las ideas principales, la

estructura y forma, el leer entre líneas y la autoevaluación. A continuación se resumen los rasgos más importantes de cada una.

En primer lugar, la percepción. Su objetivo primordial es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Además busca desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora, así como que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.

En segundo lugar, la memoria, Cassany la retoma de otros autores como memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP). La memoria a corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola permite acceder al significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.

La anticipación, a su vez pretende trabajar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. Si no se es capaz de anticipar el contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil. Esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector y la predisposición que puede tener para leer un determinado texto.

Para el caso de la lectura rápida, cuyo término más conocido en inglés es *skimming* y lectura atenta o *scanning*, son fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, sino que en primer lugar damos

una ojeada general en busca de cierta información que nos pueda parecer más relevante o que nos interesa antes de comenzar una lectura más detallada. Debemos conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.

En la microhabilidad de la inferencia, ésta permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. En resumen, se puede decir que ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Se trata de una microhabilidad muy importante para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que les aclare el significado de lo leído.

En la microhabilidad de Ideas principales el lector experto puede extraer determinada información de un texto concreto: las ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, entre otros aspectos.

La séptima microhabilidad, Estructura y Forma, pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Es importante, entre otras cosas, porque la estructura y la forma de un texto ofrece un segundo nivel de información que afecta al contenido. En esta microhabilidad se trabajan los aspectos más globales como la coherencia, cohesión y adecuación hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.

En el caso de Leer entre líneas, esta microhabilidad puede proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto o que el autor lo da por entendido o supuesto. Esta es de las microhabilidades más importantes pues va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto, lo que fortalece la lectura inferencial.

En el caso de la última microhabilidad, la Autoevaluación, brinda al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde antes de empezar la lectura hasta acabarla.

Desde el primer paso con la microhabilidad de la Anticipación, se pueden comprobar posibles hipótesis sobre el contenido del texto y con el desarrollo de las siguientes microhabilidades evaluar la comprensión del contenido y los implícitos del texto. Tras haber adquirido todas estas habilidades, se espera haber conseguido pasar de ser un lector principiante a un lector experto y de esta manera lograr la comprensión de cualquier tipo de texto.

Por esto, Cassany ofrece una distinción entre las habilidades conseguidas por un lector experto en comparación con un lector nivel en la Tabla 1.

Cassany (2001) expone:

HABILIDADES DEL LECTOR EXPERTO Y EL PRINCIPIANTE

Lector experto	Lector principiante
-----------------------	----------------------------

Resume el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto.	Acumulan la información en forma de lista.
Sintetizan la información y comprenden de forma precisa el contenido del texto.	Leen la información si comprenden correctamente el contenido suprimiendo aquella información que no entienden.
Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor.	Seleccionan las palabras en función de la situación en el texto y no por la importancia en el mismo. Normalmente se centran en las frases iniciales de cada párrafo.

Tabla 2. Habilidades del lector experto y principiante (Cassany, 2002, p. 202)
Métodos para aprender a leer y escribir

3.8. Constructivismo, Modelo social-transformador

Para dar soporte teórico a la investigación, tomamos como referente inicial tres modelos, a saber: el Constructivismo pedagógico y el Modelo Social-transformador.

En primer lugar, sobre el Constructivismo, mucho se habla hoy en entornos escolares del término, del cual se pueden tomar varias perspectivas. En el caso de esta investigación se hará referencia al Constructivismo pedagógico. Mario Carretero (1997) en Ramírez, (s.f) afirma que:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que

se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Así, lo que construye el sujeto, no es la realidad que observa, sino cómo la construye. Parte entonces de los conocimientos previos tanto particulares como los que su entorno le ofrece o los que puede aprovechar del mismo. De esta manera, el conocimiento no es adquirido en forma pasiva, sino recreado por los sujetos, según sus experiencias. (p. 1)

Es importante tener en cuenta que el Constructivismo es tal vez la corriente pedagógica del siglo XX y que ha trascendido al siglo XXI como el modelo que logra identificar un mayor número de variables operantes e intervinientes en el proceso de aprendizaje, y además logra explicar la relación entre las mismas, con ello ofrece un panorama de acción a los profesionales de la pedagogía y la docencia para tomar acciones conducentes a procesos de aprendizaje significativos y efectivos. En diversos autores existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. En este enfoque, pueden mencionarse autores como Vigotsky, quien centra su interés en el desarrollo del dominio en el orden social. Otra corriente del Constructivismo, donde se puede mencionar a Piaget, se enfoca en el estudio del funcionamiento de la mente de los sujetos, es decir, en el estudio psicogenético. En estas dos vertientes constructivistas se apoyará el presente proyecto, especialmente en el Constructivismo de orden social de Vigotsky.

En Ramírez, (s.f), cabe anotar las características más relevantes del Constructivismo y sobre las cuales se soportará la macro teoría del proyecto. El Constructivismo parte de la idea de que el aprendizaje humano es una construcción interior que involucra conocimientos previos de los estudiantes con los conocimientos que recibe en la escuela, bien sea del profesor o de sus pares.

Ahora bien, se pueden identificar cuatro características básicas del Constructivismo pedagógico, así: primero, tiene en cuenta las ideas y preconceptos del estudiante; segundo, anticipa el cambio conceptual que se espera del nuevo concepto; tercero, confronta las ideas anteriores con los nuevos conceptos científicos y, cuarto, aplica el nuevo concepto a situaciones de la realidad. Estos rasgos particulares se potencian cuando se dan las condiciones de enseñanza, por parte del docente y de aprendizaje, del estudiante.

Por el lado del docente, su rol debe ser de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes. Por parte del estudiante, debe existir responsabilidad en el proceso de aprendizaje, realizando actividades de asimilación y acomodación en forma permanente.

Desde el soporte del Constructivismo pedagógico, se puede promover un aprendizaje más autónomo y significativo. En el ámbito escolar se pueden aprovechar los conocimientos previos para promover el conocimiento científico, desde las necesidades, intereses, contextos y entornos de cada sujeto que comparte experiencias con otros y aprende de éstas. Se trata de propiciar autonomía en los procesos de adquisición de conocimiento en forma más comprensiva, significativa y creativa.

En segundo lugar, nos remitiremos al Modelo social-transformador de Giovanni M. Iafrancesco, en tanto soporta el PEI de la Institución Educativa Ateneo. Este modelo, también conocido como Holístico transformador, tiene como propósito:

Formar integralmente al educando, desde la singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio

- cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular” Iafrancesco, (sf) (p.6), a partir de fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos en las diferentes dimensiones del ser humano: el Ser, el Saber y el Saber Hacer.

En conjunción con el Constructivismo pedagógico, el Modelo social- transformador, promueve un estudiante integral, siendo protagonista de su propio proceso de aprendizaje, participando activamente en la búsqueda por relacionar el Ser con el Saber y con el Hacer para aprender a vivir, convivir y a emprender. En este camino, el docente es un animador y facilitador que estimula la búsqueda de nuevas vías para la comprensión del mundo en sus estudiantes.

3.9. La Secuencia Didáctica – en adelante SD

En el nivel micro teórico que apoyará la construcción del dispositivo para la obtención de datos y posteriormente la intervención a la problemática de estudio, se ha tomado como referente a Camps (1995), Pérez Abril y Rincón (2009), Roa, Pérez Abril, Villegas & Vargas (2015) en relación con el concepto, propósitos y características de este dispositivo.

Aunque existen diferentes conceptos en relación con la Secuencia Didáctica, el presente proyecto se apoya en el de los autores Pérez Abril y Rincón (2009), quienes afirman que es “una organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones)” (p.20). Además de estructurar

unas acciones relacionadas entre sí, éstas son de carácter intencional para alcanzar un propósito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que toda Secuencia Didáctica debe cumplir un proceso, éste se orienta a unos saberes específicos y a unos saberes-hacer, en relación con un contexto determinado. El docente planea dichos saberes y debe tener en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes para vincularlos en la producción de un discurso específico: texto.

Ana Camps (1995) en Pérez Abril, Rincón (2009) afirma que una SD es la unidad de enseñanza de la composición (oral escrita) que se define por las siguientes características:

- Se formula como un proyecto de grado que tiene como objetivo la producción de un texto que se desarrolla en un determinado periodo de tiempo
- La producción de texto forma parte de una situación discursiva que le da sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables
- Se plantean objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados explícitos para los estudiantes. Estos objetivos se convierten en los criterios de evaluación. Los alumnos utilizan sus saberes previos y los encaminan a los nuevos objetivos de aprendizaje.
- El esquema de una SD debe contener: preparación, producción y evaluación

Roa, Pérez Abril, Villegas & Vargas (2015) señalan la utilidad de este dispositivo al momento de planear y desarrollar actividades pedagógicas, por su flexibilidad y alcance. La SD permite “organizar las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina”. Además, en

la Didáctica de Lenguaje, la SD puede desarrollar diferentes tipologías textuales, profundidad en diferentes temas, intencionalidad del docente, extensión temporal diversa, entre otros aspectos. Aunque la responsabilidad de la planeación, momento a momento, está a cargo del docente con unos propósitos específicos, la SD puede brindar autonomía a los estudiantes durante el proceso y hasta su finalización o valoración reflexiva.

Desde este soporte teórico, el presente proyecto contiene el desarrollo de actividades intencionadas para buscar el fortalecimiento de la comprensión a partir de las microhabilidades lectoras de los estudiantes de grado 9º, en un proceso que involucra la lectura y la interpretación de textos con contenido romántico a través de diferentes herramientas como los medios audiovisuales.

4. Marco metodológico

4.1. Tipo de estudio

Esta investigación se enmarca en el abordaje cualitativo interpretativo que como lo menciona Hernández (2010) “el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa” (p. 9). El investigador se vale de estrategias para recolectar información, a partir de un diagnóstico, en este caso, acerca de cómo aprenden los estudiantes de grado 9º, diseña una propuesta, la aplica y hace seguimiento para evaluarla, para verificar cómo fortalecer el problema de la falta de comprensión lectora, en la población objeto de estudio.

El desarrollo del trabajo tiene un alcance descriptivo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias de un grupo o población. De manera específica, esta investigación describirá el proceso de comprensión partiendo de las microhabilidades lectoras de los estudiantes de grado 9º, para evidenciar cómo se transforma su comprensión lectora.

4.2. Participantes

De grado 9º (38 estudiantes), se seleccionaron tres subgrupos, cada uno de cuatro (4) estudiantes de la Sede Santa Isabel, jornada mañana, considerando como variable el desempeño académico: bajo (grupo 1), básico (grupo 2), superior (grupo 3) que permitirá dar respuesta a los objetivos de investigación. La selección de los tres grupos de estudiantes se realizó teniendo en cuenta los resultados de rendimiento académico con base en el modelo de evaluación institucional cuya escala valorativa está entre Bajo (1.0 a 2.9), Básico (3.0 a 3.9) y Superior (4.0 a 5.0)

4.3. Diseño y Análisis de información

El diseño de la Secuencia Didáctica (SD) y su implementación, facilita en esta investigación la toma de datos en diferentes momentos, por tanto el diseño de corte longitudinal garantiza el cumplimiento de los objetivos planteados.

La técnica es análisis de datos, ya que se basa en la interpretación de los datos a partir de los constructos teóricos que se tuvieron en cuenta en el Marco teórico y que son el motor de rastreo

de los datos representativos o relevantes, además de permitir la inteligibilidad del dato mismo para convertirse en conclusiones de tipo descriptivo para el grupo de estudio.

4. 4. Instrumentos

La recolección de la información se realizará partiendo de la aplicación de un Test diagnóstico de estilos de aprendizaje para determinar cómo accede cada estudiante al aprendizaje. El protocolo de actividades de clase constituye también un instrumento de movilización de los sujetos y a partir de allí se inicia la toma de datos usando un diario de campo.

Posteriormente se usa la rejilla de sistematización de los datos organizada por categorías, lo que facilita la interpretación y posterior descripción de las situaciones para responder finalmente a la pregunta problema que motivó esta investigación.

Para el cumplimiento del tercer objetivo de esta investigación, se debió construir un dispositivo basado en el modelo de la Secuencia Didáctica (SD). La SD se convierte en el instrumento que a su vez contiene tres momentos que cuentan con otros instrumentos como talleres de comprensión y rejillas de sistematización para la recolección de datos.

4.5. Procedimiento

La Secuencia Didáctica diseñada por las docentes investigadoras, estará dividida en tres momentos apoyados en las conceptualizaciones de los Estándares Básicos de aprendizaje de Lenguaje (2006) para grado 9°, el plan de área de Lengua Castellana de la Institución y el Test

diagnóstico de aprendizaje que mostró una tendencia de aprendizaje visual del 50% y el restante 50% con una tendencia auditiva en los estudiantes del grado 9°.

El primer momento, Motivación y Construcción conceptual con saberes previos, tiene como objetivos motivar al análisis de las canciones con contenido romántico e identificar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con las conceptualizaciones sobre el Romanticismo. El segundo momento, Contextualización, se enfocará en Distinguir las ideas relevantes de la información en la contextualización del Romanticismo y Organizar jerárquicamente las ideas en un mapa conceptual. El tercero, Análisis y Reflexión, está dirigido a inferir la micro y la macroestructuras del texto cinematográfico, para finalizar evaluando el contenido de la película atendiendo a las intenciones del autor en un taller de comprensión lectora.

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, los datos recolectados en la identificación de debilidades y fortalezas de los tres subgrupos muestra, fueron analizados partiendo de las siguientes categorías: Motivación, Reconocimiento de las intenciones del autor, Saberes previos, Relación con el Contexto, Síntesis de ideas y Recopilación de información a partir de imágenes, las cuales arrojarán las conclusiones y discusiones respectivas.

A continuación se resume el contenido de la SD implementada. Ver anexos para Secuencia completa:

SECUENCIA DIDÁCTICA “EL ROMANTICISMO SIGUE VIVO”

OBJETIVO GENERAL DE LA SECUENCIA: Promover en los estudiantes de grado 9-6 de la Institución Educativa Ateneo, sede Santa Isabel, jornada mañana, del Municipio de Pradera – Valle del Cauca, la Comprensión lectora en el nivel inferencial.

SECUENCIA DIDÁCTICA	
MOMENTO NO. 1	MOTIVACIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL CON SABERES PREVIOS
DEBILIDADES A SUPERAR	COMPRESIÓN DE UNA PALABRA – NO HAY DEDUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS A PARTIR DEL CONTEXTO COMPRESIÓN SOBRE CÓMO UNA ORACIÓN SE RELACIONA CON OTRA COMPRESIÓN SOBRE CÓMO ENCAJA EL TEXTO COMPLETO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	* Motivar al análisis de las canciones con contenido romántico * Identificar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con las conceptualizaciones sobre el Romanticismo.
COMPONENTES	1. Presentación de la letra y el video de las canciones 2. Construcción de una definición colaborativa
MOMENTO NO. 2	CONTEXTUALIZACIÓN
DEBILIDADES A SUPERAR	COMPRENSIÓN SOBRE CÓMO ENCAJA EL TEXTO COMPLETO RECONOCIMIENTO DE INFORMACIÓN ESENCIAL DE LOS TEXTOS DIFICULTADES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	* Distinguir las ideas relevantes de la información en la contextualización del Romanticismo * Organizar jerárquicamente las ideas en un mapa conceptual
COMPONENTES	1. Contextualización
MOMENTO NO. 3	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN
DEBILIDADES A SUPERAR	COMPRENSIÓN SOBRE CÓMO ENCAJA EL TEXTO COMPLETO REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS RECONOCIMIENTO DE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS DEL AUTOR EVALUACIÓN DE ASPECTOS RELACIONADOS CON LA FORMA DEL TEXTO (RECURSOS GRÁFICOS, CUADROS, RECURSOS NO VERBALES) - CONTEXTO SOCIO-CULTURAL
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	* Inferir la micro y la macroestructuras del texto cinematográfico * Evaluar el contenido de la película atendiendo a las intenciones del autor
COMPONENTES	1. Comprensión de un texto cinematográfico 2. Elaboración grupal del taller de comprensión

Tabla 3. Secuencia Didáctica “El Romanticismo sigue vivo”

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5

Presentación y Análisis de Resultados de la SD

La Secuencia Didáctica “El Romanticismo sigue vivo” tuvo tres momentos que se retoman en este capítulo para guiar al lector. El primer momento, Motivación y Construcción conceptual con saberes previos, se dividió en dos componentes: 1. Presentación de la letra y el video de las canciones “Yo solo quiero darte un beso” de Prince Royce y “Estrellitas y duendes” de Juan Luis Guerra y 2. Construcción de una definición colaborativa sobre el Romanticismo; el

Momento 2, Contextualización y su componente Contextualización; el Momento 3, Análisis y Reflexión, con dos componentes: Comprensión de un texto cinematográfico y Elaboración grupal del taller de comprensión.

Para el presente análisis se tomarán las categorías mencionadas con base en las Debilidades y Fortalezas de los Grupos 1 o de desempeño bajo, 2 o de desempeño básico y 3 o de desempeño superior durante los dos primeros momentos.

5.1 Motivación

En esta categoría observamos el desempeño de los integrantes de los tres grupos en relación con su actitud frente la propuesta inicial de los videos de las canciones con contenido romántico “Estrellitas y duendes” de Juan Luis Guerra y “Yo solo quiero darte un beso” de Prince Royce, a partir de los cuales se esperaba que construyeran conceptos y juicios valorativos relacionados con el Romanticismo y, posteriormente se plasmaran en el desarrollo del Taller diagnóstico de comprensión lectora en relación con el la letra y el video de la primera canción, teniendo en cuenta los saberes previos de los integrantes de cada subgrupo.

Partimos de los conceptos de motivación en Solé (2009) y cómo los esquemas de conocimiento o “paquetes de datos” en Cassany (2006) y en Cassany, Luna, Sanz (2003), inciden para activar el comportamiento y la disposición de los estudiantes para alcanzar los propósitos

Así entonces, en Solé (2009):

Un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje. La motivación es una variable explicativa de la conducta lectora y puede ser relevada como

fenómeno predictor del éxito o fracaso académico, debido a que un lector comprende un texto no solo porque puede hacerlo, sino porque está motivado para ello. (p.53).

Además Cassany (2006) menciona los esquemas de conocimiento o denominados también “paquete de datos”, que se almacenan en la memoria y se interconectan entre sí. Al presentarse una información, la memoria se abre o se cierra según las necesidades del lector, como si fueran archivos informáticos. Según los conocimientos que se vayan adquiriendo, así mismo se construye significado. (p.30)

En Cassany, Luna, Sanz (2003), toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo, que en lo sucesivo se identificará como MLP, en los esquemas de conocimiento que se mencionaron y que organizan la información de forma estructurada. De este modo, se puede prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además la MLP permite almacenar el léxico, la gramática y los conocimientos del tema sobre el cual se leerá. (p.32) Todas estas informaciones previas, es decir la observación de los videos de las canciones con contenido romántico, permitirían anticipar o formular hipótesis sobre lo que se desarrollaría más adelante, relacionado con los conceptos de “Romanticismo”.

El análisis de esta categoría surge de dos actividades en el aula: la primera, la visualización de los dos videos musicales mencionados que se vincula con la conceptualización grupal de los términos romántico, romancón, romancero, romanticismo y, la segunda, desarrollo del taller diagnóstico con base en la letra de la canción “Estrellitas y duendes”.

5.1.1. Análisis de las Debilidades

Grupo 1

En este primer momento, no se demuestra relación entre los dispositivos que se ofrecieron y los intereses de los estudiantes. No se observó vinculación con la actividad de inicio, ya que se mantenían conectados a su dispositivo móvil y no participaron de la actividad, evidenciando que los sujetos no se vincularon con la misma velocidad a la actividad.

En consecuencia, se observó ausencia de “enganche”, con los propósitos de la Secuencia Didáctica. Se asume que para este grupo, el contenido audiovisual parecía no ser llamativo, o suficientemente motivador para los estudiantes.

Se observó atención dispersa al inicio de la actividad, utilizando como dispositivo los dos videos musicales, por lo que la exploración conceptual se vio afectada en el componente actitudinal. La falta de conectividad a Internet se convirtió en la excusa para no avanzar en la exploración conceptual. No hubo entregable de representación gráfica (dibujo, mapa mental), que permitiera dar cuenta de la vinculación con el primer momento de la SD.



Imagen # 2. Observación del video - Canción
“Yo solo quiero darte un beso” de Prince Royce. 2017.
Toma propia: Pradera – Valle del Cauca

Con el lenguaje musical y el contenido de las canciones, los cantantes o el idioma, se esperaba que este espacio de interacción hubiese facilitado la vinculación de los estudiantes a la actividad. El trabajo grupal buscaba que el acceso al significado de la letra de las canciones fuera más fructífero en términos del resultado y de la actitud, donde la interacción con sus pares, pudiese haber ofrecido mayores posibilidades para alcanzar la comprensión y, en este sentido, agenciar un espacio intersubjetivo para la construcción y transformación del conocimiento. En este grupo, la interacción con los compañeros no brindó todas las garantías de completa motivación.

Según los datos recolectados es posible inferir que el componente actitudinal que se relaciona con las dificultades del contexto socio-cultural, de intereses subjetivos, prevalecen frente a lo


ofertado por las maestras. Además es necesario considerar que los estudiantes no se vinculan con la misma velocidad a las actividades propuestas, es necesario considerar las singularidades del sujeto que aprende, aun cuando la apuesta didáctica que plantea el trabajo en colectivo pretenda aumentar la motivación y conexión.

En relación con la utilización de dispositivos audiovisuales, ésta no garantizó una adecuada motivación. Además, la proyección de la información en la mente de los integrantes no tuvo el sentido esperado, pues no se trataba solo de que leyeran la letra de las canciones sino de que construyeran su propio conocimiento.

Grupo 2

En este grupo, el nivel de concentración se dirigió, en algunos integrantes, a sus dispositivos celulares, es decir sus intereses subjetivos. En comparación con el grupo 1 de desempeño bajo, el grado de concentración fue algo mayor, por algún grado de identificación con los contextos en que se desarrollaban las canciones, las imágenes y las letras. Es importante anotar que en este grupo como en el 3, algunos integrantes pidieron más canciones con contenido romántico, propusieron algunos temas y manifestaron el gusto por escucharlos. La identificación con el contexto juega un papel importante en el momento de la motivación hacia los procesos de lectura y escritura, esto se explica en tanto que el componente afectivo y motivacional en el proceso lector, es el aspecto primario que determina la comprensión textual. Por otra parte los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto.

Como muestra de lo anterior, algunos de los integrantes del grupo que lograron interactuar con la propuesta inicial de los videos de las canciones y sus correspondientes letras, se acercaron más al objetivo de comprensión en el nivel inferencial.


INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATENEO SEDE SANTA ISABEL
JORNADA MAÑANA - GRADO 9°

TALLER DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA CANCIÓN
"ESTRELLITAS Y DUENDES" DE JUAN LUIS GUERRA

NOMBRES:
Andrés Felipe Torres Díaz
Alexandro Angulo suero

Teniendo en cuenta la canción, los conceptos dados y tus conocimientos previos, reflexiona y responde los siguientes interrogantes.

- ¿Qué encuentras de romántico en la canción?

Es que cuando ya se termina el amor la sigue queriendo y se extraña y en el momento sus cosas se acuerdan
- ¿A qué se refiere el autor cuando dice "Viviré en tu recuerdo como un simple aguacero de estrellitas y duendes"?

Que en sus recuerdos aún estarán esos momentos lindos y hermosos que pasaron cuando en lugar especial
- ¿Qué comparación hay cuando dice "No se olvida el idioma cuando dos hacen amor"?

La comparación es que el idioma representa los sentimientos y la manera en que se expresan su amor.
- ¿Qué contraposición hay en el verso "Me tosté en tus mejillas como el sol en la tarde... Se desgarró mi cuerpo y no vivo un segundo para decirte que sin ti muero"?

Cuando habla sobre que se tosta en sus mejillas habla sobre los besos que cuando se besa se dice que se muere sin él y no vive un segundo que sin ella muere es por
- ¿Cómo explicas el trasfondo en el verso "Me quedé en tus pupilas mi bien ya no cierro los ojos. Me tiré a lo más hondo y me ahogo en los mares de tu partida, de tu partida"?

Que no puede olvidarlo y que puede superar su partida y que no puede vivir sin ella a su lado
- ¿Qué clase de sentimiento podemos deducir en el verso "Andaré sin saberlo, calzaré de tu cuerpo como huellas en hierro, comeré lo que sobre dentro de tu corazón"?

Un sentimiento de amor como la compasión y la desesperación
- ¿Por qué afirma que "seré un mar desierto"? ¿La comparación corresponde con lo que está sintiendo esta persona?

Si quisiera decir que se va a sentir como un mar desierto que no puede entender la realidad que siente.

Handwritten notes:
 Dificultad para explicar (next to question 1)
 No recuerdo el verso final (next to question 2)
 No compara literal (next to question 3)
 Pasa a comparar (next to question 4)
 Explica trasfondo (next to question 5)
 No cloro cuerpo sino amor (next to question 6)
 Del acierto (next to question 7)

Imagen # 3. Muestra de Taller diagnóstico. Momento 1. Grupo 2 o de de desempeño Básico. Fuente: Elaboración propia

En las respuestas 4, 5 y 7 del taller diagnóstico que apuntan a la comprensión de algunos versos de la canción y su relación con el contexto del Romanticismo, algunos integrantes del

grupo 2 establecieron comparaciones parciales o leyeron entre líneas, lo cual nos permite evidenciar que se acercaron al nivel de comprensión inferencial esperado.

Para el momento de la conceptualización de los términos, en relación con el Romanticismo, el grado de motivación frente a los videos de las canciones, permitió una construcción más cercana a lo esperado. Los dibujos acerca de su representación conceptual de los términos románticos, dan cuenta de la importancia de la activación de los conocimientos previos, toda vez que permite el reconocimiento de recursos para afrontar un nuevo reto de aprendizaje y dar significado al esfuerzo en lo sucesivo del ejercicio. El logro de representar a través de imágenes y dibujos su construcción conceptual, permitió evidenciar que en sus esquemas mentales se aprovechó la información ofrecida en la presentación de las docentes y las actividades que se realizaron, así en buena parte de los integrantes del grupo, quedó guardada la información para posteriormente ponerla en funcionamiento al realizar la representación gráfica. Como lo muestra la fotografía 2 y 3.

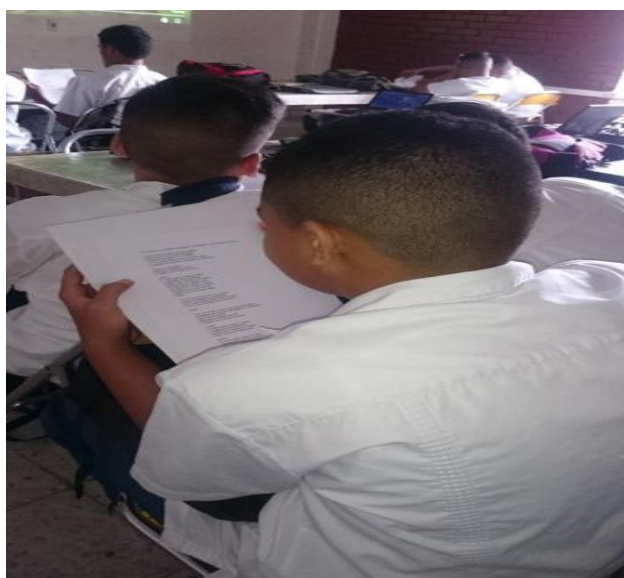


Imagen # 4. Lectura guida Canción “Estrellitas y duendes” de Juan Luis Guerra

Estudiantes de grado 9°
Fuente: Toma propia

Los integrantes del grupo 2, lograron realizar todo este proceso, demostrándolo con la representación gráfica de lo que para ellos significó la relación entre sus saberes previos, los videos, las letras de las canciones, los conceptos, la interacción con sus pares y con su entorno



Imagen # 5. Representación gráfica Construcción conceptual. Momento 1 Componente 2.
Fuente: Grupo 2 o de desempeño Básico

5.1.2. Fortalezas

Grupo 1

Algunos integrantes mostraron disposición para la búsqueda de conceptos sobre el Romanticismo. Se evidenció respuesta favorable a la distribución del trabajo acorde con la propuesta inicial de la SD. El grupo decidió quiénes se quedaban en el salón y quiénes se desplazaban para indagar acerca de los conceptos con profesores, compañeros u otras personas de la Sede. En algunos de los estudiantes, la motivación favoreció la disposición, ésta fue una consecuencia que facilitaría la posterior comprensión.

La presentación del video de la canción “Estrellitas y duendes”, junto con la contextualización histórica del Romanticismo, las indagaciones individuales y grupales sobre el concepto de Romanticismo, dieron origen a una motivación parcial de los estudiantes. Luego de la observación realizada por las maestras, la utilización de los medios audiovisuales aportó a la organización de las ideas sobre el Romanticismo para construir el mapa conceptual.

Grupo 2

En este grupo, el nivel de motivación fue moderado. La utilización de herramientas audiovisuales, video y música en la propuesta para comprender el contenido romántico de las canciones, generó expectativas y respuesta positiva en gran parte de los estudiantes. A pesar de que las canciones abordadas para la clase, no eran de su generación, se identificaron con las imágenes románticas y con el género musical, constituyéndose en un vehículo movilizador de conocimiento. La música los llevó a cantar, a participar y hasta cuando se les quitó la canción, querían escuchar otras canciones y propusieron algunas con contenido romántico, con las que se identificaban más; además varios las corearon y bailaron. En términos generales, los estudiantes respondieron a las propuestas de la SD.



Imagen # 6. Grupo 1 interactuando con la letra de la canción “Estrellitas y duendes”
Fuente: Toma propia

Grupo 3

Los integrantes de este grupo respondieron positivamente, entusiasmados, a la propuesta del medio audiovisual cuando se presentaron los videos musicales con contenido romántico, además con la introducción que hicieron las maestras y las letras de las canciones que se les entregaron. La primera canción con propósito motivacional y luego la segunda que sería objeto de análisis en el taller diagnóstico, llamaron la atención de buena parte del grupo, generando expectativas frente a las siguientes actividades.

Posteriormente, en la indagación conceptual sobre el Romanticismo que realizaron con sus pares y otros maestros, los estudiantes de este grupo, establecieron nexos entre la información que se les ofertó en los videos, la letra de la canción y los conceptos que encontraron en otras fuentes para llevarlos a construir por escrito y verbalizar su propio concepto al interior del grupo.

Los estudiantes de este grupo se mostraron motivados con la utilización de diferentes dispositivos en la SD. Se observó participación activa sobre la percepción de las imágenes pictóricas del Romanticismo, igualmente cuando construyeron la síntesis de sus ideas para el mapa conceptual. Al igual que el grupo 1 y el 2, se evidenció trabajo en equipo en las actividades propuestas que, favoreció el compartir de sus saberes. La utilización de diversas herramientas en la propuesta, generó expectativas y respuesta positiva en los estudiantes.

El uso de la oralidad en el trabajo grupal es una de las habilidades comunicativas más implicada. Durante toda la SD, los estudiantes siempre desarrollaron sus actividades en grupo, lo cual les facilitaba dialogar e interactuar con sus pares y maestras durante todo el tiempo.

A manera de conclusión en esta categoría se pueden resaltar algunas ideas:

La utilización del video en el aula debe optimizarse e integrarse a los propósitos de las actividades desarrolladas y no solo como una herramienta que si no se utiliza adecuadamente sería infrautilizada. Cabe plantearse una serie de posibilidades diferenciadas en la integración del vídeo en el aula, porque puede potenciarse su eficacia, diversificando su uso.

Uno de los factores que pudo haber propiciado la disposición en algunos estudiantes es la apertura a la participación en clase, el respeto y, en general, un entorno escolar favorable. Además de las bases gramaticales, se necesita experimentar con los otros, activando pensamientos y sentimientos, en este momento de la SD, en torno al Romanticismo o sobre las

opiniones de uno mismo. La clase debe ser antes, un espacio de relaciones interpersonales, de vinculación con sus pares y, en general, con su entorno socio-cultural. Así también promover el paso siguiente o introspección, lo que en palabras de Vigotsky se declara como aprendizaje intrasujeto.

5.2 Reconocimiento de las intenciones del autor

Para lograr la comprensión de cualquier tipo de texto, se requiere no aislar elementos tales como el discurso, el autor y el lector, así como tener las habilidades suficientes para plasmar las ideas por escrito en forma coherente y cohesionada. Como se menciona en Cassany (2006), “los actos de literacidad o prácticas de comprensión de escritos, se dan en ámbitos e instituciones particulares”. (p. 14). Los textos son producidos por alguien con un discurso, una identidad y una historia particular que se proyecta al momento de leer los textos, lo cual implica una práctica social compleja. Además, en Cassany, Luna, Sanz (2003), “un escritor (productor de cualquier tipo de texto) competente tiene que poder redactar cualquier tipo de texto”. (p. 258).


Para el análisis de esta categoría se tuvieron en cuenta las respuestas del taller diagnóstico en relación con la letra de la canción “Estrellitas y duendes” de Jun Luis Guerra, pues tuvieron que vincular los aportes del contexto, el autor e intérprete de la canción y sus saberes previos, a partir de las preguntas: ¿Qué propósitos motivan la acción del autor en la canción? y ¿Cuál es la intención del autor?

5.2.1. Debilidades

Grupo 1

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos era que los estudiantes reconocieran la intención del autor de la canción “Estrellitas y duendes”, con contenido romántico, para el grupo 1, se evidenció que no fueron explícitos en la expresión de las ideas por escrito. No identificaron los propósitos que motivaban la acción del autor, dirigida a temas románticos.

En la siguiente imagen, en las respuestas 1, 2, 4, 5 y 6 no se evidencia relación con las intenciones del autor, el contexto del Romanticismo y sus saberes previos.


INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATENEO SEDE SANTA ISABEL
JORNADA MAÑANA - GRADO 9°

TALLER DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA CANCIÓN
"ESTRELLITAS Y DUENDES" DE JUAN LUIS GUERRA

NOMBRES: Muñoz Agreda, Mathew Galban
Kevin Agredo

Teniendo en cuenta la canción, los conceptos dados y tus conocimientos previos, reflexiona y responde los siguientes interrogantes.

- ¿Qué encuentras de romántico en la canción?
Tiene romántico la canción ya que habla de una relación la cual se terminó y solo quedaron recuerdos de lo que vivieron juntos *No explicita*
- ¿A qué se refiere el autor cuando dice "Viviré en tu recuerdo como un simple aguacero de estrellitas y duendes"?
El autor quiere decir que el universo dentro de la mente de aquella persona que pasaron que tuvieron un bonito amor *De la persona*
- ¿Qué comparación hay cuando dice "No se olvida el idioma cuando dos hacen amor"?
Que no importa las diferencias entre una pareja esto no impide que se relacionen o más por el amor puede todo *Puede ser posible de aprendizaje*
- ¿Qué contraposición hay en el verso "Me tosté en tus mejillas como el sol en la tarde... Se desgarró mi cuerpo y no vivo un segundo para decirte que sin ti muero"?
 7
- ¿Cómo explicas el trasfondo en el verso "Me quedé en tus pupilas mi bien ya no cierro los ojos. Me tiré a lo más hondo y me ahogo en los mares de tu partida, de tu partida"?
De tanto querer a esa persona queda enamorado *Falta literal*
- ¿Qué clase de sentimiento podemos deducir en el verso "Andaré sin saberlo, calzaré de tu cuerpo como huellas en hierro, comeré lo que sobre dentro de tu corazón"?
que siempre será por que la otra persona no le da un pedazo de su corazón *Descarpe / Corazón / Sentimiento*
- ¿Por qué afirma que "seré un mar desierto"? ¿La comparación corresponde con lo que está sintiendo esta persona?
Si, porque la comparación es que el sea solo un mar desierto que es igual a un mar desierto *Hay una comparación*


Imagen # 7. Muestra de Taller diagnóstico. Momento 1 SD.

Fuente: Grupo 1 o de desempeño bajo

La canción "Estrellitas y duendes", tiene un compositor e intérprete, inscrito en un contexto social y cultural y una época distinta a la de los jóvenes lectores, estudiantes de grado 9°, esto implica que el rol que adoptan tanto autor como lector puede dificultar la comprensión de la canción con el sentido romántico y la posterior construcción del concepto de Romanticismo a partir de la reflexión.

Grupo 2

Algunos integrantes del grupo describieron las ideas en forma superficial acerca de las relaciones implícitas entre la canción con contenido romántico “Estrellitas y duendes” y los propósitos que movían al compositor e intérprete; otros, expusieron con mayor claridad las ideas, profundizándolas y estableciendo nexos más coherentes y pertinentes.


INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATENEO SEDE SANTA ISABEL
JORNADA MAÑANA - GRADO 9°

TALLER DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA CANCIÓN
“ESTRELLITAS Y DUENDES” DE JUAN LUIS GUERRA

NOMBRES:
Andrés Felipe Torres Díaz
Alexandro Angulo Cuero

Teniendo en cuenta la canción, los conceptos dados y tus conocimientos previos, reflexiona y responde los siguientes interrogantes.

- ¿Qué encuentras de romántico en la canción?
Es que cuando ya se termina el amor la
sigue queriendo y la extraña y en el aire
viven sus lindos recuerdos
- ¿A qué se refiere el autor cuando dice “Viviré en tu recuerdo como un simple aguacero de estrellitas y duendes”?
Que en sus recuerdos aún estaban esos
momentos lindos y hermosos que fueron
duendes un lugar especial
- ¿Qué comparación hay cuando dice “No se olvida el idioma cuando dos hacen amor”?
La comparación es que el idioma representa
las frases y la manera en que se expresan
su amor
- ¿Qué contraposición hay en el verso “Me tosté en tus mejillas como el sol en la tarde... Se desgarró mi cuerpo y no vivo un segundo para decirte que sin ti muero”?
Cuando habla sobre que se tosta en sus
mejillas y dice que se desgarró su cuerpo
y no vive un segundo para decirte que sin ella muere es por
- ¿Cómo explicas el trasfondo en el verso “Me quedé en tus pupilas mi bien ya no cierro los ojos. Me tiré a lo más hondo y me ahogo en los mares de tu partida, de tu partida”?
Que no puede olvidarla y no puede superar
su partida y que no puede vivir sin ella
a su lado
- ¿Qué clase de sentimiento podemos deducir en el verso “Andaré sin saberlo, calzaré de tu cuerpo como huellas en hierro, comeré lo que sobre dentro de tu corazón”?
Un sentimiento de amor como la
ambición y la desesperación
- ¿Por qué afirma que “seré un mar desierto”? ¿La comparación corresponde con lo que está sintiendo esta persona?
Es por el decir que se va a sentir como
un mar desierto da a entender la soledad
inmensa que siente

Dificultad para explicar
 comprensión
 No relaciona el verso literal
 No compara literal
 Literal
 No explica trasfondo
 No clara concepto sentimental
 Delicada

Imagen # 8. Taller diagnóstico Momento 1 SD.

Fuente: Grupo 2 o de desempeño básico.

Las respuestas 2, 3 y 4 del taller diagnóstico, permiten evidenciar respuestas literales que no ofrecen elementos suficientes como evidencia del reconocimiento de las intenciones del autor.

Los conocimientos previos en algunos de los estudiantes se activaron mejor que en otros, pues identificaron al intérprete en otras de sus canciones que habían escuchado, lo asociaron con otras letras con contenido similar, además solicitaron escuchar otras de sus canciones, más recientes, también de género romántico. La práctica social compleja que incluye el discurso, en este caso la canción, el autor, Juan Luis Guerra y, el lector, los estudiantes de grado 9°, facilitó el acceso a un grado de inferencia mayor, en comparación con el grupo 1.

En los estudiantes que no evidenciaron por escrito la relación entre la canción y las intenciones del autor, dejan a la luz una nueva dificultad en el proceso que no había sido explicitada en la SD, es decir, plasmar por escrito sus ideas sobre la intención o las relaciones entre los diferentes contenidos ofrecidos tanto visuales como teóricos. Lo que evidencia la necesidad de trabajar (motivar), reforzar, alentar al estudiante a escribir su pensamiento, sus propias concepciones o ideas, pensamientos críticos y diferenciales y opiniones acerca de algo.

Grupo 3

En el caso de las respuestas de los estudiantes del grupo 3, no se evidenciaron debilidades, lo que se puede demostrar con la siguiente imagen del taller diagnóstico, en donde la respuestas a la pregunta 2 demuestran identificación con intenciones del autor: “*cuando el autor canta dicha*

frase, se puede referir a que su amor no fue duradero como un simple aguacero, también puede referirse a un amor lleno de ilusiones, como un duende”



INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATENEO SEDE SANTA ISABEL
JORNADA MAÑANA - GRADO 9°

TALLER DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA CANCIÓN
“ESTRELLITAS Y DUENDES” DE JUAN LUIS GUERRA

NOMBRES:

Gilmar Andres Amezcua Romero
Justin Camilo Velazquez Aguirre

Teniendo en cuenta la canción, los conceptos dados y tus conocimientos previos, reflexiona y responde los siguientes interrogantes.

1. ¿Qué encuentras de romántico en la canción?

Lo que encontramos de romántico en la canción es lo que nos expresa el cantante con la letra y como lo expresa su tono de voz.

2. ¿A qué se refiere el autor cuando dice “Viviré en tu recuerdo como un simple aguacero de estrellitas y duendes”?

Cuando el autor canta dicha frase se puede referir a que su amor no fue duradero, como un simple aguacero, también podría referirse a una relación llena de ilusiones, como un duende.

3. ¿Qué comparación hay cuando dice “No se olvida el idioma cuando dos hacen amor”?

Se le llama “hacer el amor” como una forma de expresar. Comparación de las formas de expresión del ser humano bastante importantes, como para dividirlas.

4. ¿Qué contraposición hay en el verso “Me tosté en tus mejillas como el sol en la tarde... Se desgarró mi cuerpo y no vivo un segundo para decirte que sin ti muero”?

Que en la primera frase nos exponen la canción con ternura, mientras que en la segunda frase nos dan una imagen de una persona destruida, un momento trágico, consecuencia de tenerlo con la amargura.

5. ¿Cómo explicas el trasfondo en el verso “Me quedé en tus pupilas mi bien ya no cierro los ojos. Me tiré a lo más hondo y me ahogo en los mares de tu partida, de tu partida”?

El trasfondo es que se queda atrapado en la vista de su amada, pero al ella irse, el queda desolado.

6. ¿Qué clase de sentimiento podemos deducir en el verso “Andaré sin saberlo, calzaré de tu cuerpo como huellas en hierro, comeré lo que sobre dentro de tu corazón”?

Se puede sentir un sentimiento de amor el cual no es mutuo, pero a pesar de que ella ama a otra él la ama a ella.

7. ¿Por qué afirma que “seré un mar desierto”? ¿La comparación corresponde con lo que está sintiendo esta persona?

Con la afirmación “seré un mar desierto” afirma que estará solitario sin la compañía de su amor. Este se corresponde a los sentimientos expresados después de todo el sentimiento trágico porque la chica que ama lo ha abandonado.

No responden
Inferencia
además comparan en
Buena relación
si hay deducción
Correspondencia de ideas

Imagen # 9. Muestra Taller diagnóstico. Momento 1 SD.
Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior

5.2.2. Fortalezas

Grupo 1 y Grupo 2

En los dos grupos, en las respuestas del taller diagnóstico, la mayoría de los estudiantes planteó una adecuada hipótesis, en relación con las intenciones.

Los integrantes de los dos grupos lograron vincular algunos de los elementos más importantes del discurso: autor y lector. El compositor de la canción ofrece, además de un texto con contenido romántico, un mundo propio y personal para compartirlo con sus oyentes o lectores, una historia particular que se puede vincular con quienes la escuchan y los lleva a un mundo fantástico y de exploración de sentimientos y pensamientos. Esta práctica social enmarcada en un discurso, en este caso la canción de Juan Luis Guerra, permitió a sus lectores, los estudiantes de grado 9°, identificar el propósito romántico de la canción y facilitar su acceso a un grado de inferencia mayor, movilizando otros saberes.

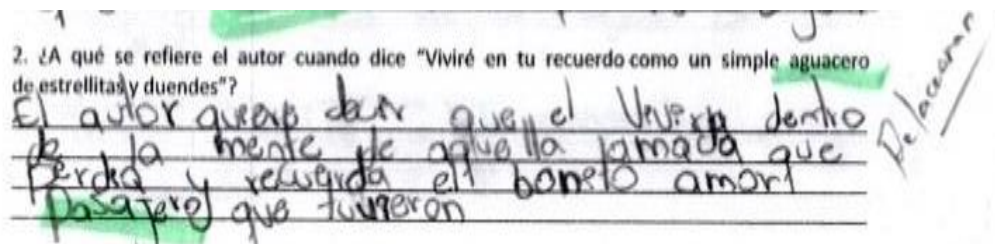


Imagen # 10. Muestra Respuesta acerca de las intenciones del autor.
Taller diagnóstico Momento 1 SD. Fuente: Grupo 1 o de desempeño bajo

Algunos integrantes del grupo 1 evidenciaron relación con las intenciones del autor, al inferir que “*al vivir dentro de la mente de aquella amada que perdió, recuerda el bonito amor pasajero que tuvieron*”

2. ¿A qué se refiere el autor cuando dice "Viviré en tu recuerdo como un simple aguacero de estrellitas y duendes"?

Que en sus recuerdos aún estarán esos momentos lindos y hermosos que pasaron dándole un lugar especial.

Imagen # 11. Muestra de respuesta acerca de las intenciones del autor.

Taller Diagnóstico. Momento 1 SD.

Fuente: Grupo 2 o de desempeño básico.

La respuesta del grupo 2 "*en sus recuerdos aún estarán esos momentos lindos y hermosos que pasaron, dándole un lugar especial*", se evidencia identificación con las intenciones del autor.

Grupo 3

En este grupo, la mayoría de los estudiantes planteó una adecuada relación entre el título de la canción y el contexto, identificaron lo romántico de la canción, la idea del Romanticismo estaba acorde con el contexto, tuvieron en cuenta el vocabulario y los sentimientos del autor, logrando hacer inferencia y respondiendo adecuadamente a la pregunta: ¿qué comparación hay cuando dice "no se olvida el idioma, cuando dos hacen amor"? En la imagen # 12 se evidencia comparación entre el idioma y el amor como expresiones del ser humano.

3. ¿Qué comparación hay cuando dice "No se olvida el idioma cuando dos hacen amor"?

Compara el idioma con el amor por ser dos expresiones del ser humano.

Imagen # 12. Muestra de respuesta reconocimiento intenciones del autor

Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior

Se evidenció que los estudiantes de este grupo lograron establecer relaciones entre lo que el autor expresaba en su canción y sus saberes como lectores.

En general, el grupo logró descifrar algunos detalles sutiles de las canciones, es decir, leyeron entre líneas aspectos sobre el autor, sus intenciones, opiniones, estado de ánimo o su visión del mundo, además pudieron identificar algunas palabras ambiguas o con sentidos ocultos o figurados, aspecto característico de las canciones de Juan Luis Guerra, para discernir sus posibles significados.

5.3 Saberes Previos

Desde la concepción psicolingüística en Cassany (2006), leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. (p. 32)

Entonces, como afirma Cassany (2006), “el significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos las herramientas de albañilería”. (p. 32).

Así, en Cassany, Luna, Sanz (2003), las informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto, estableciendo mentalmente unos objetivos de lectura, que definen la forma en que se debe leer y, posteriormente, verificar dicha hipótesis. “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es

la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura”. (p.204).

A partir de estos referentes teóricos sobre los que nos apoyamos, este momento de la SD se desarrolló a partir de la pregunta en el taller diagnóstico: ¿Según tus saberes previos y la letra de la canción, qué concepto de Romanticismo te queda?

5.3.1. Debilidades

Grupo 1

Los estudiantes del grupo no definieron explícitamente el concepto, así como tampoco relacionaron sus saberes previos con la letra de la canción.

En el desarrollo del taller diagnóstico, los estudiantes del grupo 1 se centraron en respuestas literales y fragmentadas donde no se evidenció la aplicación de los saberes previos, ofrecidos en el primer componente de la SD. Los estudiantes no desarrollaron textos amplios que permitieran apreciar la construcción de mejores niveles inferenciales y conceptuales.

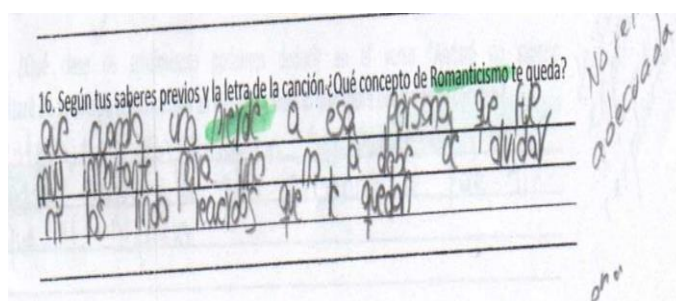


Imagen # 13. Relación de saberes previos con el contexto.
Taller diagnóstico

Fuente: Grupo 1 o de bajo desempeño.

En la imagen # 13, algunos integrantes del grupo respondieron a la pregunta No 16, sin embargo no se evidencia relación adecuada con el concepto de Romanticismo que quedó después del momento motivacional y de contextualización.

Grupos 2 y 3

En estos grupos no se evidenciaron debilidades significativas. Para el caso del grupo 3, el simple seguimiento de instrucciones (parámetros, disciplina, compromiso, orden, disposición) limitó la indagación con otros en la construcción de nuevos saberes.

5.3.2. Fortalezas

Grupo 1

En este grupo, sus integrantes plantearon hipótesis previas encaminadas a realizar deducciones adecuadas sobre el contenido romántico de la canción, relacionar el título de la misma con el contexto y reconocer la intención del autor, encaminándolos a construir nuevas hipótesis. En la formulación de estas hipótesis los estudiantes debieron poner en práctica microhabilidades como la anticipación, la predicción y la inferencia, además de los diferentes niveles de lectura que pudieron dar pistas sobre lo que realizarían.

A diferencia del momento motivacional en el que surgieron algunas dificultades, en el desarrollo del taller grupal diagnóstico a partir de la canción de Juan Luis Guerra, si bien es cierto los estudiantes respondieron parcialmente a las preguntas, las que respondieron, evidencian un nivel adecuado de reconocimiento de la información esencial y cómo la

vincularon con sus saberes previos. Es importante tener en cuenta que con las respuestas parciales del taller, los estudiantes dieron cuenta del conocimiento requerido en esa unidad.

En el grupo objeto de este análisis, tener una idea clara sobre lo que los hablantes, escritores u otros interlocutores comunican, influye en la información o el modelo mental que construyan posteriormente. Los estudiantes vincularon todos estos elementos para plasmarlos en unas respuestas que dieron cuenta de procesos adecuados de inferencia e interpretación global de los tópicos.

Grupo 2

Las respuestas de este grupo dieron cuenta de una relación adecuada entre lo romántico de la canción, hicieron comparaciones entre los conceptos, enunciaron las emociones que se pueden experimentar en una canción de este género, realizaron inferencia de los significados de los términos según el contexto. Se encontraron respuestas profundas con sentido reflexivo y crítico, llevándolos a tener un concepto más claro de Romanticismo.

Los integrantes de este grupo alcanzaron niveles más allá de lo esperado, es decir, un nivel reflexivo y crítico, en comparación con el grupo 3. Esto se podría explicar porque, al observarlos en el proceso de indagación, se dieron la oportunidad de explorar y compartir con sus pares y otros maestros sus dudas e inquietudes, aportaron a otros grupos y aprovecharon el espacio para enriquecer su saber. La comunicación fluyó mejor y fue mucho más abierta, lo que pudo incidir en una reflexión con sentido más crítico.

Las respuestas de la mayoría de los integrantes del grupo dieron cuenta de un adecuado análisis de las ideas, con deducciones acordes, especialmente en la lectura de los versos de la canción y una buena comprensión del sentido literario de la misma.

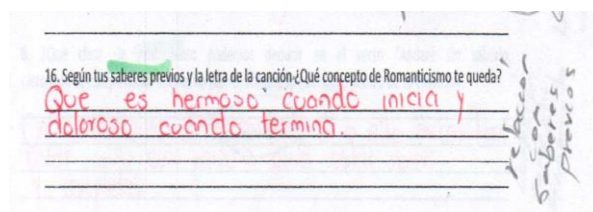


Imagen # 14. Muestra de respuesta Relación con saberes previos. Taller diagnóstico. Momento 1.
Fuente: Grupo 2 o de desempeño básico

Grupo 3

Los integrantes de este grupo dieron cuenta de un adecuado análisis de las ideas con deducciones acordes, especialmente en la lectura de los versos de la canción y una buena comprensión del sentido literario de la misma. Las respuestas de este grupo en comparación el grupo 2, alcanzaron el nivel inferencial. Podemos concluir que accedieron a los saberes previos ofrecidos en la SD, a partir de lo que para ellos fue más relevante. En la imagen # 15, lo más relevante para los integrantes de este grupo fue la “admiración” y “el amor”, pues establecen una comparación adecuada entre sus saberes, el proceso de indagación conceptual y la contextualización desarrollada sobre el Romanticismo.

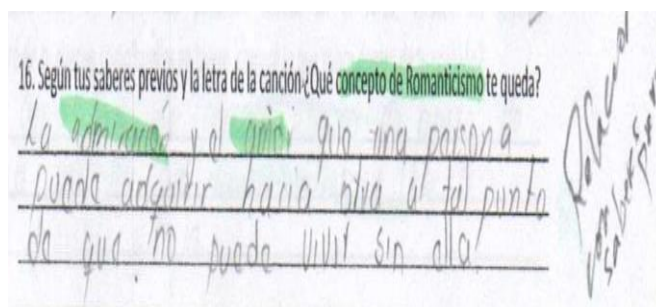


Imagen # 15. Muestra de respuesta Relación Romanticismo con saberes previos.
Taller diagnóstico.
Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior

5.4 Síntesis de ideas

Para el análisis de esta categoría nos apoyamos en Cassany, Luna, Sanz (2003), Cassany (2006), en Chomsky (1957) en Cassany (2006) y en Novak y Bob Gowin en relación con el concepto de mapa conceptual

Para esta investigación, la categoría tiene en cuenta que todo acto de escribir requiere un proceso que pasa desde la cognición, la representación mental, hasta la representación gráfica. Se toma como soporte a Cassany, Luna, Sanz (2003) cuando mencionan que “este acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y pasar por un mecanismo de control que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos”. (p. 265). Primero nos hacemos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder, posteriormente, se generan las informaciones en la memoria que son organizadas, clasificadas para formular los objetivos que se establecen como los propósitos de la composición.

Además, los mismo autores añaden que los lectores que entienden el texto logran resumir un texto de forma jerarquizada, sintetizando y seleccionando la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor (relevancia textual según van Dijk), a pesar de que a ellos mismos pueda interesarles una selección diferente (p. 202).

La organización esquemática de dichas ideas jerarquizadas se escriben en un mapa conceptual que para el caso de esta investigación se entenderá como un instrumento, desarrollados por Joseph Novak y Bob Gowin, para ilustrar gráficamente relaciones significativas entre conceptos unidos por conectores y que en conjunto forman una unidad de significado .

Desde la Concepción Lingüística, Cassany (2006) afirma que “aprender a leer es una cuestión lingüística que consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo”. (p. 6). Además, en relación con las reglas de la gramática generativa-transformacional, propuestas por Noam Chomsky (1957) en Cassany (2006), la competencia comunicativa que incluye la gramática dentro de un sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. No obstante, para tener una competencia comunicativa, se requiere que, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad, hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc.

En el análisis de esta categoría partimos de distinguir las ideas relevantes de la información en la contextualización del Romanticismo y organizar jerárquicamente las ideas en un mapa conceptual. Adicionalmente, una de las preguntas del taller se encaminó a identificar al interior de las letras de la canción, algunas categorías gramaticales: verbo, adjetivos, sustantivos, pronombres.

5.4.1. Debilidades

Grupo 1

El grupo 1 listó algunas ideas principales y secundarias de manera textual, es decir, sujetas a las ofrecidas por las maestras en la contextualización teórica sobre el Romanticismo. Estas ideas,

al momento de ubicarlas jerárquicamente en el mapa conceptual, carecieron de los enlaces y la coherencia adecuados.

La extracción de las ideas principales y secundarias de la contextualización histórica, la indagación personal y entre pares o con otros profesores acerca del Romanticismo, no fueron jerarquizadas en su totalidad. Teniendo en cuenta que la evidencia de la organización de dichas ideas debía plasmarse en un mapa conceptual, esto no se explicitó en el papel. Es importante rescatar que algunas de las ideas extraídas corresponden con los saberes previos, sin embargo la ausencia de clasificación y organización en el mapa conceptual, no ofreció más elementos que pudieran dar cuenta de mejores niveles de comprensión o rutas de aprendizaje más enriquecedoras entre los conceptos adquiridos.

Una posible deducción a partir de lo observado, puede indicar que falta conocimiento o éste es parcial en relación con la elaboración de un mapa conceptual, reconociendo su estructura y funcionalidad en los procesos de comprensión. Los aspectos formales de un texto, mapa conceptual, deben estar apoyados en otros más globales como coherencia, cohesión, adecuación, sintaxis o léxico. La siguiente imagen da cuenta de lo analizado.

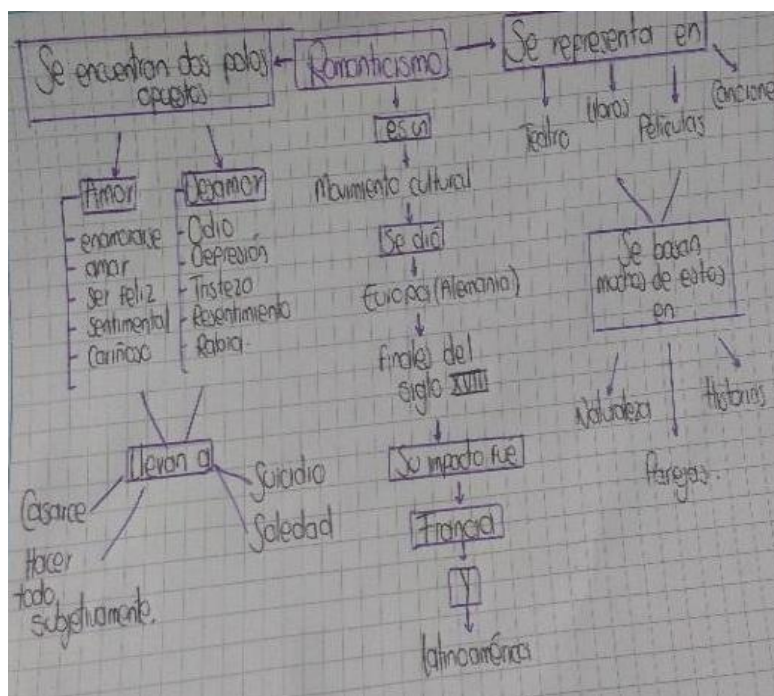


Imagen # 16. Mapa conceptual. Momento 2 SD
Fuente: Grupo 1 o de desempeño bajo.

En el desarrollo de las preguntas sobre el reconocimiento de algunas de las categorías gramaticales, los estudiantes de este grupo respondieron sin clasificarlas. Esto es, hicieron una lista con diversas categorías, que no permitía evidenciar si las identificaban o no.

Grupo 2

Con respecto a los procesos de este grupo, no se evidencia relación de los elementos de la competencia lingüística (categorías gramaticales) con la estructura del contexto.

En relación con las categorías gramaticales, este grupo, en comparación con el Grupo 1, las dificultades son similares, aunque con algunos niveles de diferencia, mediados por aspectos actitudinales en menor grado en el grupo 1.

Grupo 3

Los estudiantes del grupo 3 o de desempeño alto realizaron un proceso de construcción del mapa conceptual con ideas que no correspondían, en su mayoría, a sus apuntes registrados. Es decir, no aprovecharon sus ideas escritas previamente para ser jerarquizadas coherente y cohesionadamente en el organizador gráfico. En el caso de las ideas en relación con las imágenes de pinturas del Romanticismo universal, se remitieron a la descripción en ausencia de la interpretación de las mismas. Además no explicitaron posibles nexos comparativos entre dichas imágenes del Romanticismo. Se evidencia desconocimiento del proceso para la elaboración del mapa conceptual.

Los estudiantes realizaron una lista de ideas y de palabras clave, sin embargo no las utilizaron para organizarlas en el mapa conceptual. Los contenidos hallados en el mapa conceptual, estaban claramente relacionados con los presentados por las docentes en las diapositivas sobre el Romanticismo.

Cabe señalar que este proceso de elaboración del organizador gráfico, exigió mayor complejidad, pues debía pasar por múltiples exigencias simultáneas de tipo semántico, gramatical, sintáctico e inferencial. Frente a este panorama de exigencia en el proceso escritural que diera cuenta de comprensión en el nivel inferencial, los integrantes del grupo demostraron haber llegado a una parte del proceso, quedando pendiente explicitar las ideas en el organizador gráfico. Lo anterior permite concluir que es probable que los ritmos pausados en este grupo, no permitieran culminar todo el proceso, sin embargo, demostraron niveles inferenciales.

En las siguientes imágenes, el registro de las ideas tomadas a partir de la información sobre el Romanticismo y la correspondiente elaboración del mapa conceptual es literal y no utiliza ideas registradas en los apuntes.

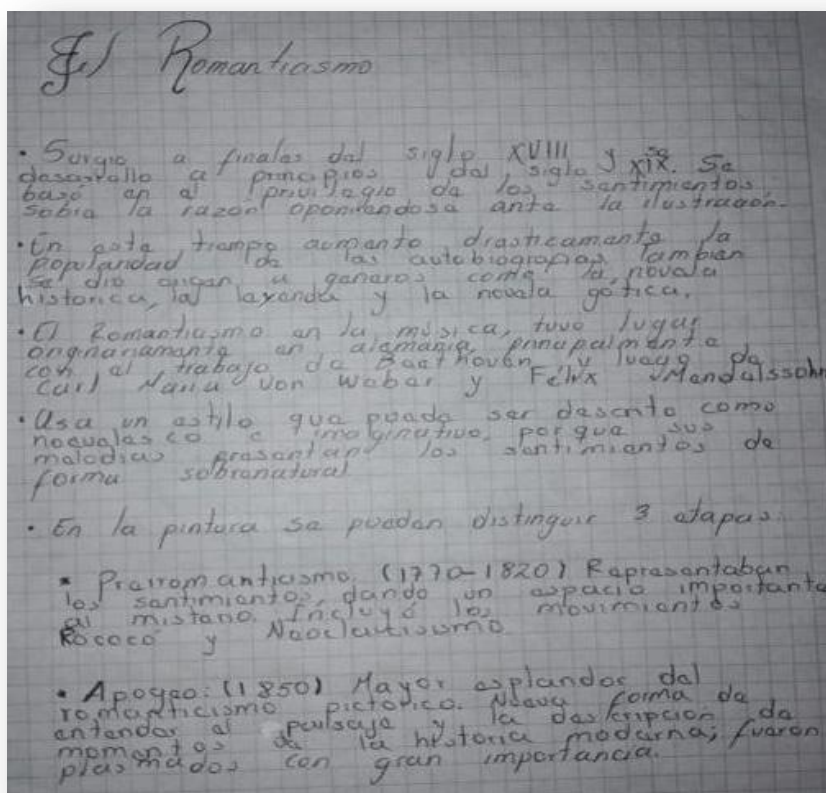


Imagen # 17. Registro de algunos apuntes para mapa conceptual. Momento 2 SD.

Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior.

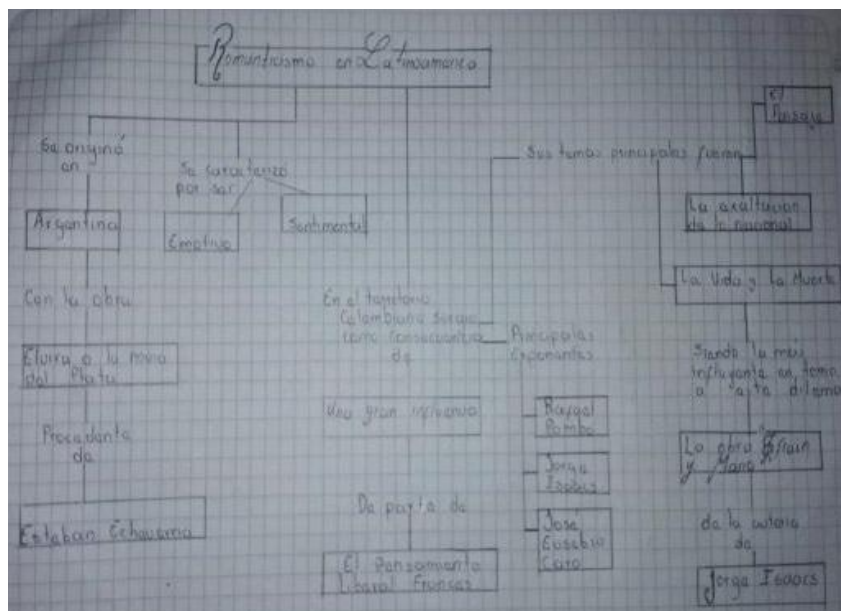


Imagen # 18. Mapa conceptual a partir del registro de ideas.

Momento 2 SD

Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior

En relación con el reconocimiento de las categorías gramaticales, al proponer al grupo 3 que identificara dentro de la letra de la canción los pronombres, los verbos, los sustantivos y los adjetivos, algunos integrantes hicieron una lista de los mismos, pero no reflejaron con claridad la clasificación de las categorías gramaticales. Se puede pensar entonces que desconocen los referentes teóricos de la Gramática o de los aspectos formales de la lengua, lo que dificultaría mejores procesos de comprensión y producción de un texto.

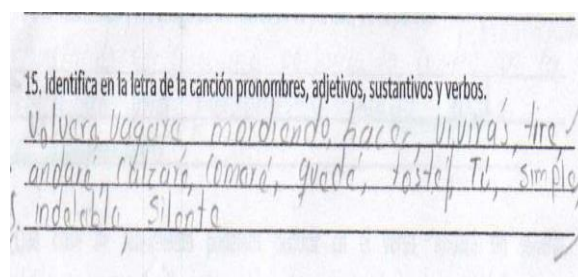


Imagen # 20. Reconocimiento de categorías gramaticales.

Muestra Taller diagnóstico. Momento 1 SD.

Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior.

Esta dificultad reside en la falta de reconocimiento de las categorías gramaticales y la variedad de sentidos que tiene un término según los contextos ofrecidos. La ambigüedad que pudo haber propiciado palabras como “emociones” o “sentimientos”, los condujo a no contar con los elementos necesarios para evidenciar el grado de comprensión o a escribir ideas confusas o parciales de lo comprendido.

5.4.2. Fortalezas

Grupo 1

Las ideas principales y secundarias que registraron, demuestran adecuados niveles de jerarquización, aunque no se evidenciara su síntesis en el mapa conceptual.

Lo anterior permite indicar que el grupo 1, a pesar de estar nombrado como de bajo desempeño, ha demostrado, con ritmos particulares de trabajo, adecuados niveles de comprensión de los diferentes textos abordados y con diversos dispositivos propuestos.

Grupo 2

Al igual que el grupo 1, el grupo 2 desarrolló las ideas principales y secundarias jerarquizadas adecuadamente, lo cual les permitió realizar la representación gráfica o mapa conceptual sobre el Romanticismo. Las ideas que resultaron de la interacción, a partir de la canción con contenido romántico, la indagación y comparación entre los saberes previos y los

adquiridos en el desarrollo de la SD, enriquecieron la producción de nuevas ideas enlazándolas con marcadores textuales acordes.

El grupo se dio el tiempo de planificar el texto que reconstruirían en el mapa conceptual, herramienta en la que podrían hacerse una imagen mental del proceso de escritura. Estos procesos de escritura se fortalecieron en la interacción con otros.

Lo anterior permite establecer relaciones entre los resultados de los grupos 1 y 2 cuyos integrantes, con ritmos diferentes de trabajo, lograron alcanzar niveles adecuados de comprensión de los textos abordados y con diversos dispositivos propuestos, a pesar de que el grupo 1 no hubiese elaborado un mapa conceptual con una estructura en relación con la organización de las ideas.

Grupo 3

En este grupo, los integrantes indagaron externamente sobre los conceptos, registrando los comentarios de las profesoras, subrayando palabras de la letra de la canción de Juan Luis Guerra, con dudoso significado para ellos y comentando entre sí para luego escribir sus propias conclusiones. A partir de un propósito que se les hizo explícito desde el inicio de la SD, los estudiantes tomaron un camino que les facilitó redactar sus propias ideas, releer lo que cada uno tenía como apunte, comentarlo y estructurarlo para el entregable final.

5.5 Relación con el Contexto

Para esta investigación, la categoría tiene sus fundamentos en Cassany, Luna, Sanz (2003) y Cassany (2006).

En Cassany, Luna, Sanz (2003) las palabras importantes son las que designan conceptos clave en el texto y suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas. Si no comprendemos alguna de estas palabras, lo primero que debemos hacer es intentar deducir su significado aproximado aplicando alguna técnica, por ejemplo, a partir de la morfología, el contexto gramatical, semántico, cultural' o el paralelismo con otras lenguas (p. 239).

Además, en Cassany (2006), la comparación de textos permite analizar diferencias y semejanzas, no solamente en la vida académica sino en la cotidianidad, lo cual exige habilidades lectoras significativas que lo pueden llevar a comprender un texto por separado o en contraste con otros. (p. 233)

Estos elementos que permiten establecer relaciones entre los diferentes contextos, están enmarcados principalmente por la microhabilidad de la inferencia a la que se refieren Cassany, Luna, Sanz (2003) cuando afirman que:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas del texto (dificultades léxicas, fragmentos complejos, etc.) que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión, exigiendo que el alumno se arriesgue a interpretarlas a partir del contexto. (p. 218).

Para la investigación se tuvieron en cuenta las respuestas del taller diagnóstico en relación con las canciones con contenido romántico. Algunas preguntas incluían palabras que, para el criterio de las maestras, serían conocidas por todos los estudiantes y, por lo tanto, podrían ser comprendidas. Lo que es bien importante sobre la actividad de diagnóstico, fue permitir la comparación de los términos, la búsqueda de los significados reales y la adjudicación de significados a partir de la actividad grupal, la discusión y la posible construcción de significados compartidos o elaborados en el colectivo para aportar al acumulado de saberes del sujeto.

5.5.1. Debilidades

Grupo 1

En las respuestas de este grupo se evidencia falta de deducción del significado de algunas palabras a partir del contexto. Palabras como “emociones”, “sentimientos” “contraposición”, entre otras, aparentemente de uso social cotidiano, se convirtieron en objeto de discusión, actividad que posibilitó la comprensión y consecución de posibles respuestas. Para los integrantes del grupo, seguramente los conceptos estuvieron asociados en su memoria, a una variada gama de posibilidades o conjunto de conocimientos. No obstante, a pesar de contar con unos conocimientos estructurados, se presentó ambigüedad para que los estudiantes le diesen sentido. Esto nos lleva a reflexionar que muchas veces lo que planeamos o esperamos que hagan los estudiantes, puede ir en un sentido contrario o cercano a los saberes previos de los estudiantes.

Los integrantes del grupo no respondieron algunas de las preguntas del taller, debido a la variedad de sentidos que se le podía dar a algunos términos, generando imprecisiones. Lo

anterior podría indicar que, por una parte los estudiantes requieren ampliar vocabulario o, por otra, ampliar las competencias necesarias para lograr identificar el sentido de las palabras según el contexto.

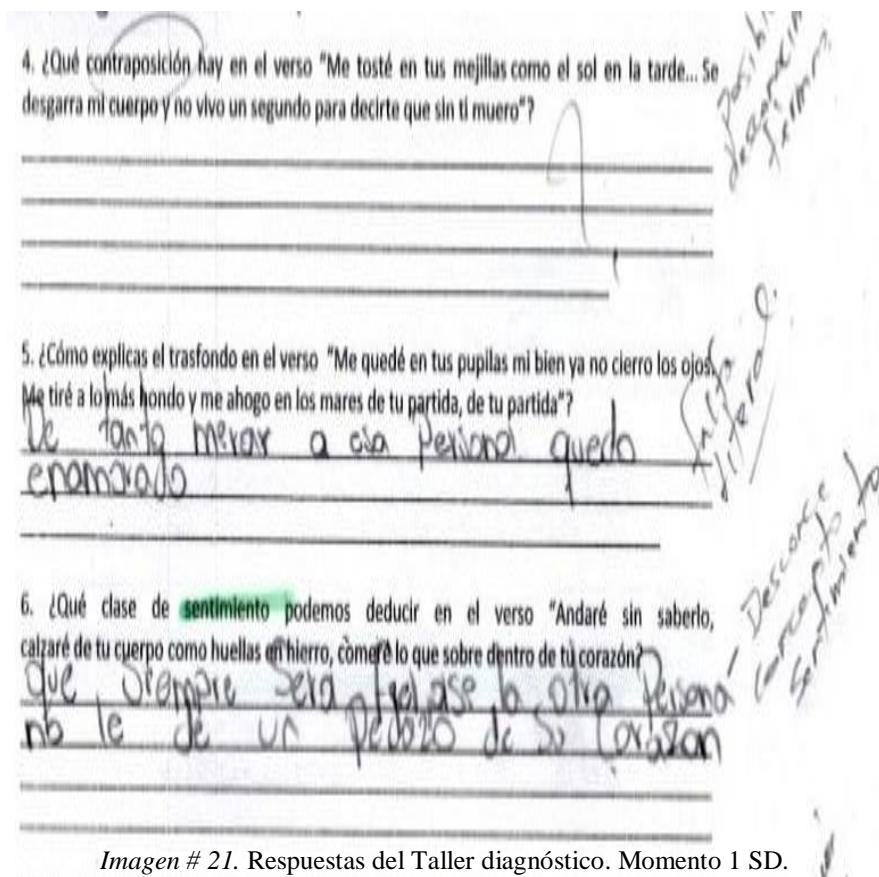


Imagen # 21. Respuestas del Taller diagnóstico. Momento 1 SD.
Fuente: Grupo de Desempeño bajo.

En la imagen anterior, la pregunta 4 no fue respondida, en la pregunta 5, los estudiantes debieron preguntar a qué se refería el término “*trasfondo*”, al igual que en la pregunta 6, en la que desconocieron el significado de la palabra “*sentimiento*”. La ambigüedad o imprecisión de algunos términos no permitió relacionar el sentido de los mismos con el contexto de la canción, generando dificultades para la comprensión.

Grupo 2

En este grupo, algunas preguntas le resultaron difíciles de responder, viéndose en la necesidad de indagar con las maestras o algunos de sus compañeros. Las dificultades para la comprensión del significado de algunos de esos términos, limitaron inferencias o planteamiento de hipótesis con mayores niveles de profundización. La siguiente imagen, evidencia comprensión parcial en relación con la contextualización, especialmente en las preguntas 4 y 6 en las que debían realizar inferencias sobre el verso “*Me tosté en tus mejillas como el sol en la tarde... se desgarra mi cuerpo y no vivo un segundo para decirte que sin ti muero*” y relacionar el significado del término “*sentimiento*” con el contexto del Romanticismo.

3. ¿Qué comparación hay cuando dice “No se olvida el idioma cuando dos hacen amor”?

La comparación es que el idioma representa los sentimientos y la manera en que se expresan su amor.

4. ¿Qué contraposición hay en el verso “Me tosté en tus mejillas como el sol en la tarde... Se desgarra mi cuerpo y no vivo un segundo para decirte que sin ti muero”?

Cuando habla sobre que se tosta en sus mejillas habla sobre los besos que se le vuelven a dar y dice que se desgarra su cuerpo y no vive luego decirte que sin ella muere es por

5. ¿Cómo explicas el trasfondo en el verso “Me quedé en tus pupilas mi bien ya no cierro los ojos. Me tiré a lo más hondo y me ahogo en los mares de tu partida, de tu partida”?

que no puede olvidarla y no puede superar su partida y que no puede vivir sin ella en su vida

6. ¿Qué clase de sentimiento podemos deducir en el verso “Andaré sin saberlo, calzaré de tu cuerpo como huellas en hierro, comeré lo que sobre dentro de tu corazón”?

Un sentimiento de amor como la confusión y la desesperación.

No compara el idioma
Porque compara
explica trasfondo
No clamo como sublime

Imagen # 22. Respuestas del Taller diagnóstico. Momento 1 SD.
Fuente: Grupo 2 o de Desempeño básico.

Grupo 3

En menor grado que los grupos 1 y 2, los integrantes de este grupo tuvieron algunas dificultades para acceder al significado de algunas palabras: contraposición, sentimientos, emociones.

5.5.2. Fortalezas

Grupo 1

En este grupo, las palabras como: emociones, sentimientos o contraposición, incluidas en algunas de las preguntas del taller, se convirtieron en objeto de discusión. Actividad que posibilitó la comprensión y consecución de algunas de las respuestas

Grupo 2

Algunos integrantes establecieron una relación adecuada entre conceptos o palabras claves para inferir el contenido romántico de la canción. Enunciaron por escrito, de manera creativa y espontánea las emociones expresadas en la canción, llevándolos a una idea más clara sobre el concepto romántico y a realizar una comprensión mucho más amplia del texto. En su mayoría, lograron deducir el significado de algunas palabras expuestas en el taller diagnóstico de la SD sin utilizar el diccionario. Le otorgaron un sentido más coherente a conceptos como “situaciones”, a pesar de algún grado de confusión en otras como “emociones”, “sentimientos” o “contraposición”. En estos últimos términos, si bien es cierto el desconocimiento del sentido que

tenían en el texto pudo haberlos limitado para continuar el proceso de comprensión, no impidió que indagaran con las maestras o con sus pares para relacionarlas con el contexto de la canción. La comparación que realizaron entre dichos conceptos, permitió el desarrollo de sus capacidades para observar, analizar, discriminar, llevándolos a la comprensión y potenciando su aprendizaje.

Grupo 3

En su mayoría, los integrantes dedujeron el significado de algunas palabras y su correspondiente sentido. En los casos de las palabras que no lograron resolver con el contexto, al igual que el grupo 2 también realizaron indagación con sus pares y las maestras para acceder a la comprensión.

Lo anterior se puede analizar en dos sentidos. Por una parte en la observación se evidenció que las inquietudes giraban en torno a la pregunta, lo que podría indicar que ésta no estuvo adecuadamente formulada o acorde con los saberes previos de los estudiantes. Por otra parte, el desconocimiento de algunos términos o el sentido de los mismos dentro de un contexto, nos lleva a reflexionar como maestras que se requiere afianzar más en el campo semántico con el fin de guiar a los estudiantes a mejores niveles de inferencial.

En la siguiente imagen, se evidencia relación entre, por ejemplo el concepto “*sentimientos*” y la comparación entre el verso “*seré un mar desierto*” y el sentido romántico de la canción.

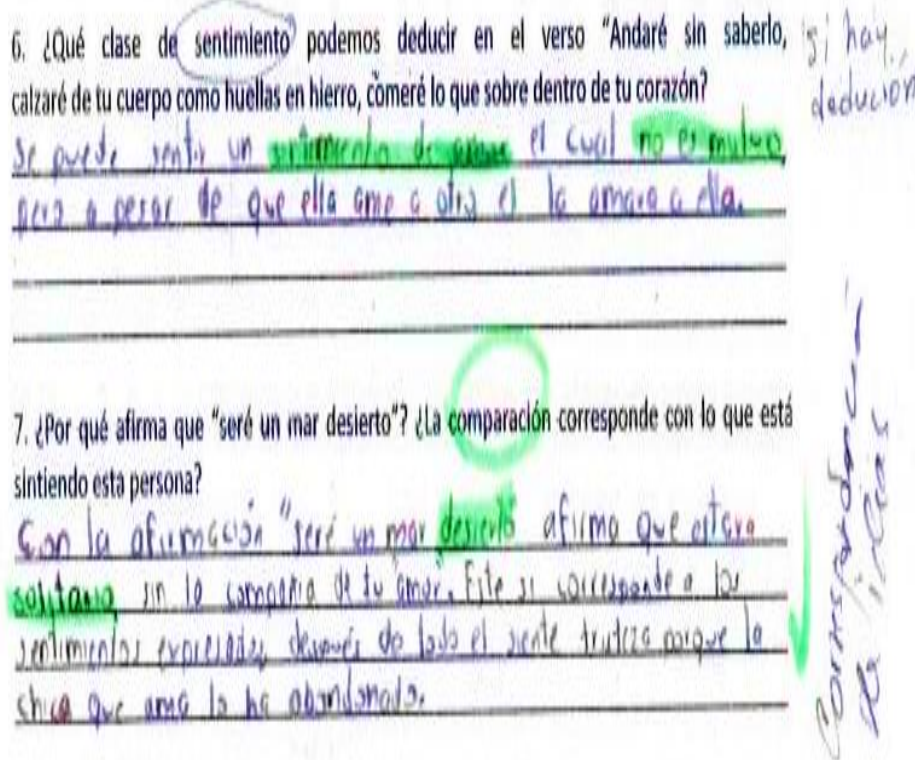


Imagen # 23. Respuestas muestra de Taller diagnóstico. Momento 1 SD.
Fuente: Grupo 3 o de Desempeño superior.

5.6. Recopilación de información a través de imágenes

Para esta categoría se tuvo en cuenta la teoría del Contexto en Van Dijk (2001), la estructura del contexto, en Van Dijk (1996) y el concepto de mapa mental de Tony Buzan.

En primera instancia, el concepto de contexto en van Dijk (2001) se entiende como un modelo de contexto, que es de carácter subjetivo e individual, es decir, es una representación personal de lo que es relevante para alguien en una situación comunicativa. Tiene en cuenta elementos particulares, aspectos de la vida de cada individuo, sus experiencias, que son diferentes en cada

persona, lo que implica que el contexto sea dinámico y esté en permanente cambio, adaptándose o actualizándose según la situación social. (p. 4).

Además, según Van Dijk (1996) las operaciones mentales que se hace cada individuo, inicialmente, se estructuran para relacionarse con la información de otros textos, recurriendo a la memoria en procesos no solo reproductivos sino constructivos para construir nueva información. (p. 157).

De otra parte en Cassany, Luna, Sanz (2003):

Las imágenes o el material visual (fotografías, dibujos, cómics, reproducciones artísticas, etc.) seguramente son mucho más conocidos y aprovechados que el auditivo. La cultura de la imagen nos ofrece muchos productos para llevar a clase y hacer ejercicios con ellos. Además, hay algunos que coinciden plenamente con los intereses de los alumnos". (p. 172)

Para el caso de los mapas mentales, cabe anotar que para este análisis, este concepto hace referencia al diagrama, atribuido al psicólogo, escritor y consultor educativo Tony Buzán (Anthony Peter Buzan), cuya técnica didáctica, Mind Maps, ayuda a identificar lo esencial de un tema y ha demostrado su eficacia principalmente en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los niños, buscando fortalecer las conexiones sinápticas neuronales para que todas las capacidades cognoscitivas del individuo trabajen en forma armónica sobre un mismo propósito.

En el momento de la Contextualización se espera que los integrantes de los grupos, a partir de los conceptos construidos colaborativamente en el momento 1, reconozcan el momento histórico del Romanticismo, a través de la exploración de pinturas u otras imágenes de este

Movimiento. Se aspira que manifiesten sus apreciaciones y las comparen con otras expresiones artísticas del Siglo XIX en Europa y América. Para plasmar estas apreciaciones se espera que las representen gráficamente.

5.6.1. Debilidades

Grupo 1

No se evidenciaron pues no realizaron el entregable de la representación gráfica

Grupo 2

No se evidenciaron debilidades pues su representación gráfica dio cuenta de adecuados niveles de comprensión inferencial. En la imagen que aparece en el apartado de las fortalezas se explicita el nivel de comprensión inferencial alcanzado por los integrantes del grupo.

Grupo 3

Los estudiantes de este grupo, seleccionaron la herramienta en línea coggle para representar gráficamente el concepto de Romanticismo, evidenciándose un análisis superficial, ya que se quedaron con la teoría o en el contenido que las maestras ofrecieron al momento de contextualizar sobre el Romanticismo.

Este grupo empleó con propiedad la herramienta tecnológica que había sido compartida con las profesoras en actividades anteriores, sin embargo, no se evidenció reflexión sobre los contenidos en torno al tema.

Es interesante mencionar que, aunque el grupo mostró vincularse con la actividad (video de canciones), el resultado de las secuencias de los actos de habla contenidas en las canciones románticas y la teoría sobre el Romanticismo, no estuvieron conectados linealmente. Hay una fuerte presencia de la MCP, no obstante, la información contextual no llegó a niveles inferenciales o planteamiento de hipótesis propias.

La construcción de los modelos conceptuales sobre el Romanticismo a partir de la información que tomaron del medio, les pudo haber llevado a formarse un nuevo esquema, pero al momento de plasmarlo en el mapa mental, no manifestaron con claridad la comprensión de una “nueva” situación que integrara elementos de su entorno y de la construcción grupal que había tenido lugar en la clase. En este orden de ideas, su producción o entregable, estuvo dotado de conceptos muy similares a los que encuentran en los libros, es decir, contenidos textuales, lo que permite inferir que este grupo de estudiantes respondió de la manera acostumbrada, entregando un contenido formal que tradicionalmente es solicitado por el maestro, sin que otros aspectos de su elaboración grupal (discusión) se conjugaran con la interpretación conceptual (dibujo), probablemente este resultado se dio debido a que la actividad que se les planteó no representó para ellos una nueva situación, un nuevo discurso.

Haciendo un comparativo de los tres grupos, acerca de los dos objetivos propuestos: motivar el análisis de las canciones con contenido romántico e identificar los conocimientos previos para contextualizar sobre el Romanticismo, el grupo 2 obtuvo resultados más cercanos al propósito

de la SD en el momento 1. Los integrantes del Grupo 2 lograron establecer comparaciones entre sus saberes previos, el contexto de los contenidos audiovisuales y la teoría, desarrollados en la SD. Entre tanto, el grupo 1 no dio cuenta del proceso, pues no lo entregó, mientras que el grupo 3, lo hizo con ideas literales.

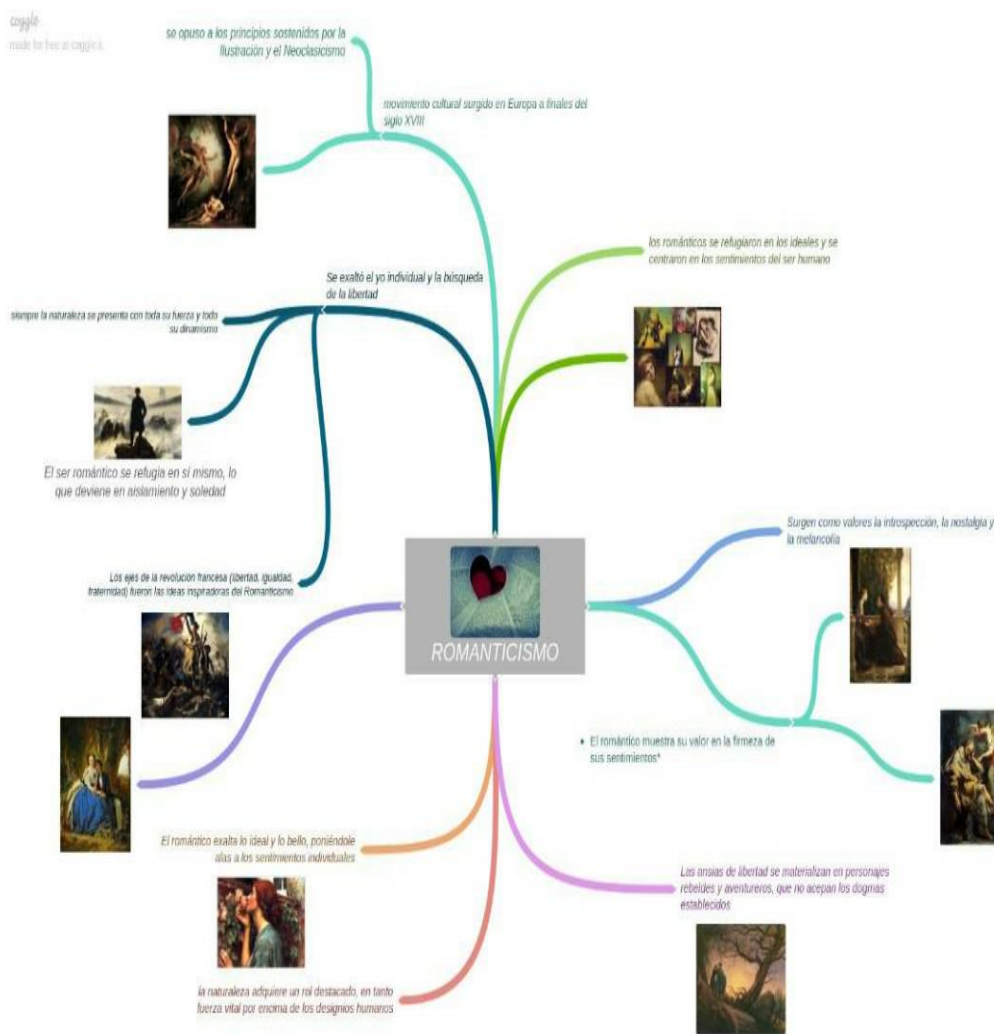


Imagen # 24. Mapa mental. Momento 1. Componente 2 SD.
Fuente: Grupo 3 o de desempeño superior

5.7.2. Fortalezas

Grupo 1

En este grupo no se logró evidenciar el análisis comparativo entre la contextualización histórica del Romanticismo, las pinturas de algunos artistas universales y las indagaciones conceptuales con sus pares o maestros, por cuanto no realizaron el entregable.

Grupo 2

Los integrantes del grupo lograron expresar adecuadamente por escrito dicha relación, sintetizando a través de ideas cohesionadas, su percepción entre el concepto romántico y las imágenes de los artistas.



*Imagen # 25. Representación Gráfica del concepto de Romanticismo. Construcción conceptual
Momento 1. Componente 2.*

Fuente: Grupo 2 o de desempeño básico

Uno de los elementos que pudo haber potenciado dicho proceso en los estudiantes fue ofrecerles un dispositivo diferente, dibujo o pintura, a los que se presentaron en el momento 1 de la SD (video de la canción, concepto de Romanticismo y contextualización histórica). Las imágenes de los artistas románticos llamaron su atención por la diversidad de colores, facilitando las diferentes interpretaciones que podían dar a partir de lo que observaban y cómo las podían relacionar y asociar con la teoría inicialmente recopilada.

Estas formas pictóricas o gráficas pudieron comunicar diferentes interpretaciones y diferentes tipos de información con el propósito de establecer comparaciones entre la teoría y las imágenes.

Podemos concluir, de manera particular, que las imágenes de los artistas del Romanticismo, pudieron despertar en este grupo de estudiantes el interés y así vincularse fácilmente con el propósito de la actividad. Ésta les permitió ejercitar la observación, formular opiniones personales, compartirlas, situarlas históricamente, describirlas, interpretarlas, criticarlas e inferir.

Grupo 3

Para el caso de este grupo, el grupo logró plasmar en un dibujo, las conclusiones a las cuales llegaron. El resultado de ese compartir sus saberes fue un mapa mental o esquema gráfico utilizando la herramienta tecnológica coggle.

Lo anterior indica que los estudiantes lograron realizar su propia interpretación en grupo, es decir, pusieron en juego un aprendizaje intersubjetivo, analizando el contexto para crear un nuevo “producto”, aplicando un proceso cognitivo superior.

En esta fase de procesamiento, los estudiantes recuperaron y reprodujeron en la MLP, aunque no de manera automática, la información que recibieron y con la que contaban de sus saberes previos.

Capítulo 6

Discusión y Conclusiones

En relación las Categorías analizadas a partir de las microhabilidades lectoras se pudo concluir:

En la Motivación, la propuesta de la SD (uso de herramientas audiovisuales, movilización de espacios, interacción con otros, etc.), facilitó la motivación de los tres grupos. Estuvieron atentos, dispuestos, receptivos, estableciendo nexos entre el contenido de la canción, la contextualización del Romanticismo y sus saberes, llevándolos a realizar comprensión inferencial.

En el Reconocimiento de las intenciones del autor, se evidenció un planteamiento adecuado de hipótesis en relación con la vinculación autor – lector, apropiándose de una mayor comprensión

En los Saberes previos, hubo activación de los mismos, realizando comparaciones, indagaciones, análisis, inferencias, planteamiento de hipótesis coherentes, relacionando las características románticas de la canción con la conceptualización teórica.

En relación con la Síntesis de ideas, demostraron una adecuada jerarquización de ideas principales y secundarias, sin embargo, en la producción escrita se presentaron debilidades (mapa conceptual, categorías gramaticales, uso de conectores, entre otros). Lo anterior amerita reflexión frente a los procesos de escritura en el aula.

En el caso de la Relación con el contexto, reflejaron una construcción intersubjetiva de nuevos saberes, asociando, comparando e infiriendo el significado de palabras con relación al contexto, llevándolos a niveles de comprensión más amplios.

Para el caso de la última categoría, Recopilación de información a través de imágenes, lograron establecer comparaciones entre sus saberes previos, el contexto de los contenidos audiovisuales y la teoría desarrollada, plasmándolas en imágenes o representaciones gráficas, evidenciándose comprensión inferencial.

Otras conclusiones y reflexiones:

* El componente afectivo y motivacional en el proceso lector es el aspecto primario que determina la comprensión textual.

* Se debe hacer una reflexión sobre lo que es necesario valorar en el proceso de enseñanza aprendizaje Vs lo que tradicionalmente se espera que los estudiantes respondan.

* Dentro de la competencia lingüística, se deben fortalecer aspectos formales como la Gramática y la Semántica.

* La denominación de los estudiantes en relación con su desempeño académico como: bajo, básico y superior, puede ser una categorización que no se relaciona directamente con sus procesos de aprendizaje, pues el alcance de interesantes procesos reflexivos pueden estar atravesados por otros factores: conocimientos previos, contexto social-cultural, interacción social, aprendizaje en la escuela, entre otros.

- * La escritura se puede convertir en un medio y un fin para favorecer la comprensión lectora.

- * La utilización del video en el aula debe optimizarse e integrarse a los propósitos de las actividades desarrolladas y no solo como una herramienta que si no se utiliza adecuadamente sería infrutilizado. No siempre la utilización de medios audiovisuales nos garantiza una adecuada motivación, esto puede depender de otros aspectos tales como: la forma como se planteen las actividades, la claridad en la información sobre los propósitos de las actividades o el acompañamiento en el proceso de comprensión de los mismos.

- *La identificación con el contexto juega un papel importante para la motivación en los procesos de lectura y escritura.

- * La clase debe ser antes un espacio de relaciones interpersonales de vinculación con sus pares y, en general, con su entorno socio-cultural.

- * El docente activo en el proceso de planeación y diseño es quien agencia que las dificultades se minimicen. Todo esto para lograr que quien sea activo en la clase sea el estudiante.

- * Las posibilidades que ofrecen la oralidad, el trabajo en equipo y, en especial el uso de los dispositivos audiovisuales en la actualidad, permiten generar espacios de aprendizaje más motivantes y efectivos en el aula de clase.

- * El proceso de escritura, como una nueva y compleja dificultad que se presentó en el análisis, amerita un espacio de reflexión.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abusamra, Valeria. Cartoceti, Romina. Ferreres, Aldo. De Beni, Rossana y Cornoldi, Cesare. (2009). *La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El Test "Leer para comprender*. Montevideo, Uruguay. Ciencias Psicológicas, vol. III, núm. 2. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Alonso Larrañaga. Pp. 193-200.

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (13, 14, 15 de septiembre de 2010) en Ferreres, Aldo., Abusamra, Valeria y Squillace, Mario. *Metas 2021*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. República Argentina

Cassany, Daniel., Luna, Marta. y Sanz, Gloria. *Enseñar lengua. Leer es comprender*. (2003). Editorial Graó, de IRIF, S.L. 9ª Edición.

Cassany, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Cap. 1 *Leer desde la comunidad*. Editorial Anagrama, Barcelona, 2006. Pp. 21-43

Cisneros, Estupiñan. M., Olave-Arias, G., Rojas-García, I. (2012). *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios*. Educ. Educ. Vol. 15, No. 1, 45-61.

Derechos Básicos de aprendizaje Lenguaje V.2. (2016). Siempre Día E. MEN. P.42.
Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>.

De Montes, G., Montes, Zoraida., G, Laura. (2002) *Mapas mentales. Paso a Paso*, México, Alfaomega. P. 35. En Mapas visuales, Consideraciones para la Construcción de un Modelo de Mapa Hipertextual. Virtual Educa 2005.

Díaz, Rosalín. (2013). Rol del docente. *Los valores y la formación espiritual y académica*. Universidad de Panamá. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos97/rol-del-docente-valores-y-formacion-espiritual-y-academica/rol-del-docente-valores-y-formacion-espiritual-y-academica2.shtml#ixzz5DYH8pwNd>.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. (2006). Revolución Educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional. P. 38.

Ferrés, Joan. *El vídeo en el aula*. (s.f) Universidad Ramón. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/56198953/Resumen-El-video-en-el-aula-Joan-Ferres>

Ferreres, Aldo. Abusamra, Valeria. Squillace, Mario. (Septiembre 13, 14, 15 de 2010). *Competencias básicas. Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, República Argentina.

Cuervo, Marina., Cornejo, Maricarmen. (Septiembre, 13, 14, y 15 de 2010). Fomento de lectura. *Actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal y de producción de textos en el Área de Ciencias sociales*. Programa de Intervención Pedagógica. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. República Argentina .

Fumero, Francisca. *Estrategias didácticas para la comprensión de textos*. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. (Enero – Abril de 2009) Investigación y Postgrado, vol. 24, número (1). Pp. 46-73. Universidad Pedagógica experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Guerra, Juan Luis. (1990). Estrellitas y duendes. (1990). Álbum “Bachata rosa”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=e-bgciRYXdA>.

Gómez, Juan. (011) Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, volumen (2), julio-diciembre, 27-36 Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>.

Hernández Sampieri, Roberto. Fernández, Carlos., Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw Hill. Recuperado de www.FreeLibros.com

Iafrancesco, Giovanni. *Educación, Escuela y Pedagogía transformadora-EEPT-(s.f)*. Modelo Pedagógico holístico para la formación integral del Siglo XXI.

Icfes mejor Saber (2017). *Divulgación 2017*. Recuperado de

<http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9>

Lomas, Carlos. *La Educación lingüística y literaria en Secundaria*. (s.f). Unidad 1 Enseñar Lengua y literatura para aprender a comunicar(se). Pp. 21-33. Recuperado de:

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>

Makuc, Margarita. *Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes*. (2011). Estudios Pedagógicos XXXVII, No 1:237-254.

Matriz de referencia Lenguaje. (2006). Siempre Día E. Adaptación de MEN. Estándares Básicos de competencias, Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_l.pdf

Meersohn, C. (2005) *Introducción a Teun Van Dijk*. Análisis del discurso. Moebio. p. 295. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>.

Muñoz, Carla., Valenzuela, Jorge., Avendaño, Carola y Núñez, Claudia. *Mejora en la motivación por la lectura académica*. La mirada de estudiantes motivados. (2016). Ocnos,

Revista de estudios sobre lectura, vol. 15. pp. 52-68. Universidad de Castilla-La Mancha.

Cuenca, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259145814004.pdf>.

Moll, Luis. *La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. (s.f).Universidad de Arizona. Recuperado de:

<file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/Dialnet-LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf>

Nilo Rodríguez Corra, Humberto (Agosto, 2007). *Fundamento teórico de los Mapas Conceptuales*. Revista de Arquitectura e Ingeniería, vol. 1, núm. 2. Empresa de Proyectos de Arquitectura e Ingeniería de Matanzas Matanzas, Cuba. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/1939/193915938003.pdf>

Normas Apa 6ª Edición. Centro Javeriano. Recuperado de:

[file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n%20(1).pdf)

Pérez, Mauricio & Rincón, Gloria. *Actividad, Secuencia didáctica y Pedagogía por proyectos*. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del Lenguaje.

Bogotá. Cerlalc. (s.f). Recuperado de:

[file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/ Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20(1).pdf)

Ramírez, Antonio. (s.f). *El Constructivismo pedagógico*. Universidad veracruzana.

Recuperado de:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EI%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>.

Riffo, Bernardo., Reyes, Fernando., Novoa, Abraham., Veliz, Mónica., Castro, Ginette.

Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Revista Scielo, volumen (30)*, pp. 165-180. *Literatura y Lingüística*. Recuperado de:

<http://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n30/art09.pdf>

Roa Casas, Catelin; Pérez Abril, Mauricio; Villegas Mendoza, Laura & Vargas González, Ángela (2015). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Colciencias.

Royce, Prince. (Agosto de 2013). Yo solo quiero darte un beso. Álbum "Soy el mismo". Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bdOXnTbyk0g>

Suárez, Miriam. (Febrero 10 de 2014). Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura. Recuperado de:
<http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Habilidades,%20microhabilidades%20de%20lectura>

Shinkai, Makoto. (Director). (2016). Película Kimi no Na wa. "Tu Nombre" en español. Inspirada en la novela de Shinkai. Sitio oficial: <http://www.yourname.es/>. Japón.

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gràcia, M. (2005). *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria*. *Infancia y aprendizaje*, 28(3), 329-347.

Solé, Isabel. *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. (1987). Universidad de Barcelona. pp 1 – 12. Recuperado de:
[file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FAM%20L.N/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20(1).pdf)

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

Valdebenito, Vanessa., Durán, David. *La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora*. (2013). Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, vol. 52, núm. 2, pp. 154-176. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del mar, Chile. Recuperado de:
www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328170008

Van Dijk, Ten A. *Algunos principios de una teoría del contexto*. (2001). In: ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso 1(1), pp. 69-81.

..... *Las estructuras y funciones del discurso*. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso (1996). Décima edición en español. Traducción de Myra Gann y Martí Mur. Siglo XXI Editores.

..... *La ciencia del texto*. (1992). Segunda reimpresión, p.16 -18

Zapata, M. (2016). La abducción como estrategia cognitiva para potenciar el nivel inferencial en la comprensión textual. Escenarios, 14 (1), p.p 63-71

VI. ANEXOS

¿Qué tipo de examen realizas con mayor facilidad?

- Examen escrito
- Examen oral
- Examen de opción múltiple

Cuando tienes que aprender algo de memoria...

- Memorizo lo que veo y |1 recuerdo la imagen (por ejemplo, la página del libro)
- Memorizo mejor si repito lo estudiado rítmicamente y recuerdo paso a paso
- Memorizo a base de pasear y mirar, y recuerdo una idea general mejor que los detalles

Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones...

- Escuchando al profesor.
- Me aburro y espero a que me den algo para hacer.
- Leyendo el libro o la pizarra.

Marca la frase con las que te identifiques más.

- Prefiero escuchar chistes que leer cómics.
- Mis cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, me molestan los tachones y las correcciones.
- Me gusta tocar las cosas y tiendo a acercarme mucho a la gente cuando hablo con alguien.

¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?

- Ver películas.
- Escuchar música.
- Bailar.

Muestra del tipo de pregunta para el Test de aprendizaje.

Tomado de: <https://www.psicoadictiva.com/tests/estilos-aprendizaje/test-estilos-aprendizaje.htm>

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTO NO. 1 TIEMPO: 2 SESIONES FECHA: Noviembre 14	MOTIVACIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL CON SABERES PREVIOS		
DIFICULTADES A SUPERAR	COMPRENSIÓN DE UNA PALABRA – NO HAY DEDUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS A PARTIR DEL CONTEXTO COMPRENSIÓN SOBRE CÓMO UNA ORACIÓN SE RELACIONA CON OTRA COMPRENSIÓN SOBRE CÓMO ENCAJA EL TEXTO COMPLETO		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	* Motivar al análisis de las canciones con contenido romántico * Identificar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con las conceptualizaciones sobre el Romanticismo.		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS DE LOS ESTUDIANTES	* Construye conceptos relacionados con el Romanticismo, a partir de los saberes previos * Hace juicios valorativos de los contenidos de las canciones “Estrellitas y duendes” de Juan Luis Guerra y “Yo solo quiero darte un beso” de Prince Royce		
DESCRIPCIÓN DEL MOMENTO	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Presentación de la letra y el video de las canciones	Se espera que los estudiantes se motiven con el video y la letra de las canciones de Juan Luis Guerra y Prince Royce. Además que anticipen sus conocimientos en relación con los títulos de las canciones y sus contextos.	* ANTICIPACIÓN, LECTURA EN VOZ ALTA, IDENTIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y EXPLICACIÓN DE SECUENCIA DE PALABRAS Las profesoras proyectan en video beam las letras de las canciones “Estrellitas y duendes” y “Yo solo quiero darte un beso” y entregan, por parejas, fotocopias con las mismas, sin contextualizarlos sobre los compositores, el género o la época en que fueron escritas o salieron al mercado. Se propicia discusión en relación con los títulos de las canciones; luego, una de las profesoras realiza lectura en voz alta y orienta la participación de los estudiantes sobre los significados de las palabras desconocidas, los posibles contextos, los personajes, situaciones y cómo se pueden relacionar entre sí. * CONSOLIDACIÓN DE IMÁGENES MENTALES Se les proyecta el video de las dos canciones para facilitar el paso al contraste entre los textos y las imágenes y sonidos. Se invita a observar detenidamente los colores, los personajes, los ambientes, escuchar las letras de las canciones para, posteriormente, construir sus conceptos sobre el carácter romántico de las canciones. Posteriormente realizan taller diagnóstico de comprensión lectora * PRESENTACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA Se les plantea paso a paso el desarrollo de la secuencia didáctica con sus respectivos objetivos, general y específicos para cada momento, hasta la presentación del producto final. Indagamos, al finalizar de cada momento, si la consigna ha quedado clara para todos.

			Acerca del producto final, se les indica que será la resolución de un taller grupal sobre la película anime japonesa “kimi no nawa”, conocida en inglés “your name” y en español “tu nombre”, que dé cuenta del nivel de análisis de la misma y la construcción valorativa del Romanticismo en diferentes contextos espacio-temporales.
	Componente 2. <i>Construcción de una definición colaborativa</i>	Esperamos que los estudiantes indaguen acerca de los conceptos sobre el Romanticismo, o términos afines como romántico, románticón, romance, romancero, entre otras. A partir de dichas indagaciones, plantean hipótesis acerca de posibles orígenes del término romántico o del carácter romántico de las personas en la actualidad.	Las maestras orientamos la participación, dando los turnos en el momento adecuado y realizando registros personales sobre las intervenciones que a criterio particular consideremos más importantes para movilizar la comprensión lectora en su nivel inferencial.
MECANISMOS PREVISTOS PARA LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES	Componente 1 : Observación, participación de los estudiantes, taller diagnóstico de comprensión lectora en el nivel inferencial (Anexo 1) Componente 2: Participación de los estudiantes y registro en el cuaderno de la construcción conceptual colaborativa sobre los términos relacionados con el Romanticismo.		
DECISIONES SOBRE LA INFORMACIÓN QUE SE TOMARÁ PARA LA SISTEMATIZACIÓN	Fotografías del componente 2 acerca de registros individuales en el componente 2. Se toma una muestra de estudiantes. Taller diagnóstico de comprensión lectora (Anexo 1)		

MOMENTO NO. 2 TIEMPO: 2 SESIONES FECHA: Noviembre 15	CONTEXTUALIZACIÓN		
DIFICULTADES A SUPERAR	COMPRESIÓN SOBRE CÓMO ENCAJA EL TEXTO COMPLETO RECONOCIMIENTO DE INFORMACIÓN ESENCIAL DE LOS TEXTOS DIFICULTADES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	* Distinguir las ideas relevantes de la información en la contextualización del Romanticismo * Organizar jerárquicamente las ideas en un mapa conceptual		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS DE LOS ESTUDIANTES	* Identifica el contexto social, histórico, político y cultural del Romanticismo en Latinoamérica * Asocia coherentemente las ideas extraídas de la información para plasmarlas en un mapa conceptual.		
DESCRIPCIÓN DEL MOMENTO	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. <i>Contextualización</i>	Se espera que, a partir de los conceptos colaborativamente en el momento 1, los estudiantes reconozcan el momento histórico del Romanticismo. A través de la	* COMPRESIÓN DE LA COHERENCIA GLOBAL Una de las profesoras profundiza acerca del Contexto histórico-social y cultural del Movimiento, haciendo énfasis en los aspectos literarios en Europa y Latinoamérica. Para tal efecto presenta en power point (Anexo 2), inicialmente, presentando algunas imágenes representativas sobre las características

	<p>exploración de pinturas u otras imágenes de este Movimiento. Se aspira que manifiesten sus apreciaciones y las comparen con otras expresiones artísticas del Siglo XIX en Europa y América.</p> <p>Para plasmar estas apreciaciones las describen, en grupos de cuatro estudiantes, en un mapa conceptual, identificando los contrastes, situaciones, conceptos que se habían formado, con las nuevas ideas que se le aportan</p>	<p>del Movimiento en términos literarios y sociales; posteriormente enfocándose en los rasgos literarios de esta época con algunos autores latinoamericanos.</p> <p>* IDENTIFICACION DE IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS</p> <p>Paralelamente dice a los estudiantes que, en forma individual, tomen los apuntes que consideren más relevantes de la contextualización. La profesora enfatiza en la importancia de algunos aspectos que deben registrar con mayor relevancia.</p> <p>* CONSTRUCCIÓN DE RESUMEN EN MAPA CONCEPTUAL</p> <p>Al finalizar la contextualización, la profesora solicita a los estudiantes que se organicen en grupos de cuatro estudiantes con el fin de poner en común las ideas registradas en forma individual y que pueden organizar en mapa conceptual.</p> <p>Las profesoras orientan a cada uno de los grupos con respecto a la elaboración de los esquemas, recordándoles, por una parte la estructura (que ya ha sido objeto central en otras clases) y, por la otra, acerca de profundizar en el contenido de los mismos.</p> <p>Una de las profesoras concentra su atención en dos de los grupos en relación con los registros de sus respectivos mapas conceptuales. Toma fotografías de los esquemas y graba el diálogo de los estudiantes sobre los acuerdos a los que llegan para elaborar el esquema final.</p>
MECANISMOS PREVISTOS PARA LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES	Componente 1: Observación, toma de apuntes de la contextualización del Romanticismo, elaboración del mapa conceptual, registro de apuntes individualmente, a partir de la contextualización	
DECISIONES SOBRE LA INFORMACIÓN QUE SE TOMARÁ PARA LA SISTEMATIZACIÓN	Registro de apuntes sobre los acuerdos a los que llegan para elaborar el mapa conceptual final. Toma fotografías de los mapas conceptuales a partir de las ideas principales y secundarias del Romanticismo, realizados en grupo.	
MOMENTO NO. 3 TIEMPO: 3 SESIONES FECHA: Noviembre 16	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	
DIFICULTADES A SUPERAR	<p>COMPRESIÓN SOBRE CÓMO ENCAJA EL TEXTO COMPLETO</p> <p>ENFRENTAMIENTO A TEXTOS DE DIVERSOS TIPOS</p> <p>REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS</p> <p>RECONOCIMIENTO DE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS DEL AUTOR</p> <p>EVALUACIÓN DE ASPECTOS RELACIONADOS CON LA FORMA DEL TEXTO (RECURSOS GRÁFICOS, CUADROS, RECURSOS NO VERBALES)</p> <p>DIFICULTADES DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL</p>	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>* Inferir la micro y la macroestructuras del texto cinematográfico</p> <p>*Evaluar el contenido de la película atendiendo a las intenciones del autor</p>	
RESULTADOS DE	* Responde al taller de comprensión lectora que dé cuenta de la asociación de los acontecimientos en la	

APRENDIZAJE ESPERADOS DE LOS ESTUDIANTES	historia de la película y las conceptualizaciones de los momentos anteriores de la SD.		
DESCRIPCIÓN DEL MOMENTO	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Comprensión de un texto cinematográfico	Se espera que, a partir de los conceptos construidos colaborativamente en el momento 1, los estudiantes establezcan relaciones entre los conceptos abordados sobre el Romanticismo y la historia que se desarrolla en la película anime Kimi no nawa. A través del seguimiento de la historia de la película, sus personajes, las imágenes, su relación con las canciones que ambientan la historia, los sucesos fantásticos y reales, los estudiantes distinguen hechos reales, probables y fantásticos, evaluando al final el contenido de toda la película.	* ANTICIPACIÓN Las profesoras hacen introducción sobre la película, especialmente porque está contextualizada en la cultura japonesa, algunas curiosidades de la misma, personajes con los que se pueden encontrar. Para tal motivo, entregan con anticipación el taller de comprensión lectora (Anexo 3) que deberán realizar en grupo, luego de ver la película (www.animeFLV.net) * COMPRENSIÓN DE LA MICRO LA MACROESTRUCTURA DE LA PELÍCULA Las profesoras presentan en video beam la película y, en tanto transcurre la historia, hacen algunas intervenciones intencionales, dirigidas a que estén más atentos en algunos momentos cruciales que le servirán para responder el taller que se les ha entregado. Si es necesario se hacen algunas devoluciones de escenas para comentar situaciones trascendentales.
	Componente 2 Elaboración grupal del taller de comprensión	Se espera que los estudiantes, al finalizar la película, respondan asertivamente cada una de las preguntas del taller de comprensión, encaminado a evaluar las inferencias y la lectura de los implícitos en la película.	Luego de haberse conformado por grupos de tres estudiantes, las profesoras realizan observación a cada uno de los grupos en torno a cómo van desarrollando el taller de comprensión. Se enfocan en algunos grupos, grabando los diálogos que les permiten llegar a las respuestas.
MECANISMOS PREVISTOS	Componente 1: Observación de los estudiantes		

PARA LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES	Componente 2: Resolución de taller de comprensión lectora, grabación del diálogo de los estudiantes en torno a las conclusiones que los llevan a elegir las respuestas adecuadas del taller
DECISIONES SOBRE LA INFORMACIÓN QUE SE TOMARÁ PARA LA SISTEMATIZACIÓN	Taller de comprensión del texto cinematográfico en el nivel inferencial, grabación del audio de grupos control

Secuencia Didáctica aplicada a estudiantes de Grado 9-6
I.E Ateneo Sede Santa Isabel – Jornada mañana
Fuente: Elaboración propia



INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATENEO SEDE SANTA ISABEL
JORNADA MAÑANA - GRADO 9°

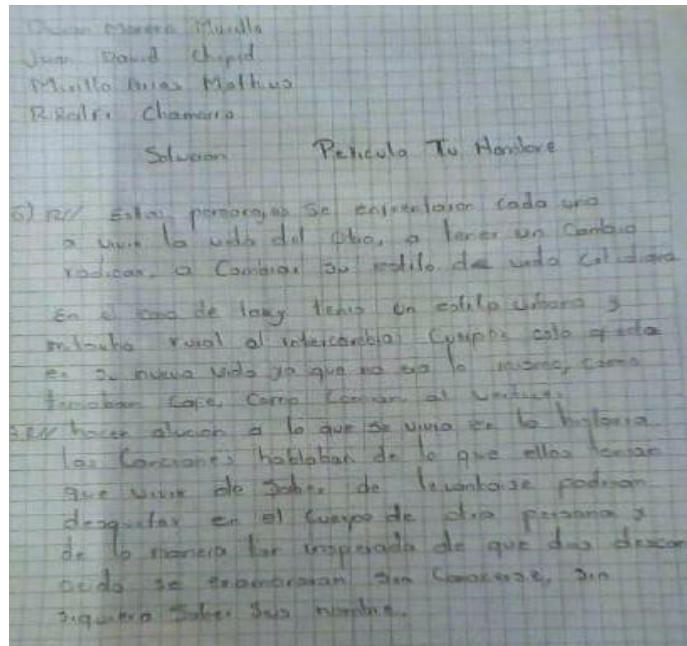
**TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA PELÍCULA "KIMI NO NAWA"
EN ESPAÑOL "TU NOMBRE" - ÁNIME JAPONÉS**

NOMBRES: _____

Teniendo en cuenta la película, los conceptos abordados y tus conocimientos previos, reflexiona y responde los siguientes interrogantes.

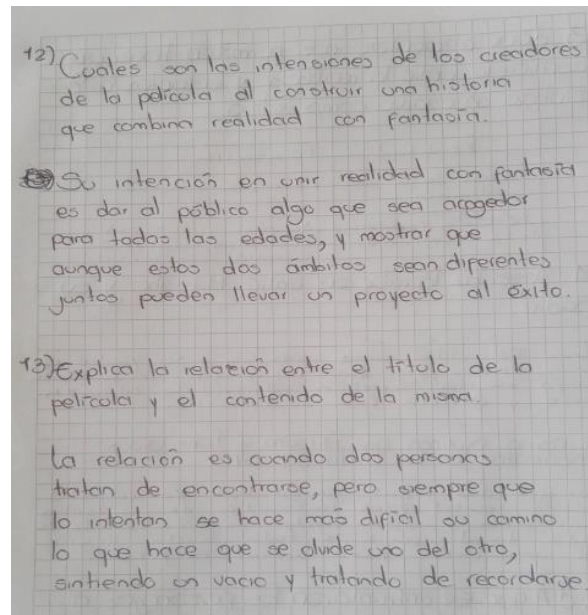
1. Construye una línea del tiempo de la historia en la vida de los dos personajes principales
2. Explica con evidencias concretas de la historia, ¿cómo llegaron a encontrarse Mitsuha y Taki?
3. ¿Qué elementos nos permiten hacer un contraste entre la realidad y la fantasía? Elabora un cuadro comparativo que dé cuenta de ello
4. Describe la relación entre Mitsuha y su padre
5. Cómo explicas que Mitsuha y Taki vivan momentos de la vida el otro
6. ¿A qué se enfrentaron los personajes al vivir uno en el cuerpo del otro?
7. ¿Qué aportes en concreto hacen las imágenes y las canciones a la historia?
8. ¿Qué elementos de la tradición y la cultura japonesa les llamó la atención en la historia? ¿Por qué?
9. Cuadro comparativo entre algunas tradiciones de la historia con sus propias experiencias aquí en Colombia
10. ¿Cómo aportan los personajes secundarios a la construcción de la historia de los personajes principales?
11. ¿Qué situaciones de la historia evidencian elementos románticos? ¿Por qué?
12. ¿Cuál o cuáles consideras que son las intenciones de los creadores de la película al construir una historia que combina realidad con fantasía?
13. Explica la relación entre el título de la película y el contenido de la misma

Momento 3 SD. Modelo Taller de comprensión Película anime "Tu nombre"
Fuente: elaboración propia



Momento 3 SD. Modelo de respuestas al Taller de comprensión Película Ánime "Tu nombre".

Fuente: Grupo 1



Momento 3 SD. Muestra de Taller de comprensión Película Ánime

Fuente: Grupo 2

Noviembre 21 2017
 Taller: El Romanticismo
 Película: "Kimi no na wa"
 (Tu nombre)

8. ¿Qué elementos de la tradición y la cultura japonesa les llamó la atención en la historia? ¿Por qué?

9. Cuadro comparativo entre algunas tradiciones de la historia con sus propias experiencias aquí en Colombia

P/ Las cordas trenzadas: por la forma en como se explica como estas se unen, entrelazan, desenrollan y se vuelven a unir comparandolo con el tiempo.

- El Sake: por la forma como se prepara y se usa en diferentes rituales.
- El festival, porque nos enseña un poco mas de su cultura, ciencias y distintos pensamientos.
- Dios: Musubi; porque es un Dios de vital importancia para la cultura del pueblo de Itombi.

9. Cuadro comparativo entre algunas tradiciones de la historia con sus propias experiencias aquí en Colombia.

Kimi no na wa	Colombia
• El festival	• El festival de las cosas de avera
• Romanticismo	• Romanticismo

Kimi no na wa | Colombia

- El uso de mapas o líneas.
- Son muy raras.
- El transporte.
- El uso de la música.

13. Relación entre el título y la Película.

El La relación que existe entre el título y los sucesos de la película es que en ambas se hace referencia a la historia y a los sucesos de la historia. El título de la película "Kimi no na wa" que significa "alguna vez olvidas" y "alguna vez olvidas".

3. Que elementos nos permiten hacer un contraste entre realidad y la fantasía.

Realidad	Fantasia
<ul style="list-style-type: none"> • Las cordas trenzadas pueden ser usadas para hacer personas de forma simbólica como un punto de cambio de cuerpo. • En realidad, Tramu es un Dios japonés asociado con cosas de vida y muerte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las cordas trenzadas y el "anillo" que hace con las personas a tal punto de hacerlos cambiar de cuerpo. • El cometa Tramu, en la película representa al fin de la vida de alguna persona y luego resucita a otras.

Momento 3 SD. Muestra de Taller de comprensión lectora Película Anime Kimi no na wa.

Fuente: Grupo 3



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ATENEO SEDE SANTA ISABEL
JORNADA MAÑANA**

**REJILLA DE EVALUACIÓN TALLER DE COMPRENSIÓN PELÍCULA ÁNIME
"KIMI NO NAWA"**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1.0 – 2.9)	BÁSICO (3.0-3.9)	BUENO (4.0-4.5)	EXCELENTE (4.6-5.0)
Identifica elementos que se encuentran de manera explícita.				
Realiza inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y establece relaciones entre dos o más elementos.				
Identifica si la estructura de alguna parte de la película es adecuada al contenido que presenta				
Ubica e integra diferentes partes del texto.				
Reconoce la idea central y comprende relaciones del tipo problemas-solución, causa-efecto, comparación-contraste.				
Infiere el significado de las palabras, así como la relación entre los eventos de la historia.				
Reconoce las intenciones de los creadores de la película.				
Relaciona la información que se presenta en la película con sus saberes previos.				
Relaciona elementos que se encuentran a lo largo de la película.				
Comprende los elementos que enlazan la historia y sintetiza su contenido global.				
Infiere relaciones del tipo problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste				
Establece relaciones entre la postura del creador y la información que apoya su punto de vista, por ejemplo un dato, un hecho, el contexto, etc.				
Evalúa la estructura de la película en relación con su contenido.				
Realiza inferencias complejas para construir una interpretación global de la película.				
Comprende el contenido de la película y lo relaciona con sus saberes previos.				
Analiza si la organización, las expresiones y los recursos que utiliza el autor son adecuados al tipo de texto y a su destinatario.				

Muestra Rejilla de valoración Taller de comprensión lectora Película Anime
"Kimi no na wa" o "Tu nombre"
Fuente: Elaboración propia

