



SITUACIÓN DIDÁCTICA Y COMPRENSIÓN LÉXICO – LECTORA: APRENDIZAJE
EN EL ORDEN DEL PENSAMIENTO ARGUMENTATIVO, EN LOS ESTUDIANTES
DE GRADO 7° DE LA I.E. HUMBERTO JORDÁN MAZUERA.

TRABAJO DE GRADO



ADRIANA ESPINOSA MOSQUERA

Armando Zambrano Leal PhD

Director

UNIVERSIDAD ICESI

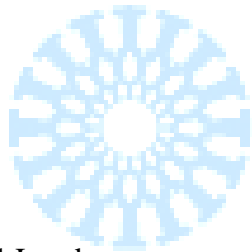
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Santiago de Cali

2016

Nota de Aceptación



UNIVERSIDAD
ICESI

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Tabla de contenido

Dedicatoria _____	III
Agradecimientos _____	VIII
Síntesis _____	X
Abstract _____	XI
Introducción _____	XII
Justificación _____	XIV
Tabla de Ilustraciones _____	V
Listado de Tablas _____	VI
1. Problema _____	1
1.1. Características de la Institución _____	1
1.2. Pruebas saber e índice sintético de la calidad educativa _____	3
1.3. Infraestructura _____	10
1.4. Planteamiento del problema de la investigación y sus objetivos _____	11
1.5. Objetivo general _____	16
1.6. Objetivos específicos _____	17
2. Marco Teórico _____	18
2.1. La didáctica, como disciplina _____	19
2.2. Didácticas de las disciplinas o didácticas específicas _____	20

2.3. Didáctica y aprendizajes _____	21
2.4. Teorías didácticas de referencia. _____	23
2.5. Teoría de las situaciones didácticas en mi investigación _____	24
2.6. ¿Qué es la didáctica? _____	31
2.7. Características de la didáctica _____	31
2.8. Máximos representantes de las situaciones didácticas _____	32
2.9. ¿Qué es una situación didáctica? _____	34
2.10. Clasificación de las situaciones didácticas _____	35
2.11. Efectos de la construcción del Conocimiento _____	36
2.12. Las paradojas de las situaciones didácticas _____	37
2.13. ¿Qué es una variable didáctica? _____	37
2.14. Tipología de situaciones o Dimensiones de las Situaciones Didácticas _____	38
2.14.1. Situaciones de acción _____	38
2.14.2. Situaciones de formulación _____	39
2.14.3. Situaciones de validación _____	39
2.15. ¿Qué es el contrato didáctico? _____	39
2.16. ¿Qué es la transposición didáctica? _____	40
3. Marco Metodológico _____	42
3.1. Tipo de investigación _____	42
3.2. Diseño del instrumento _____	44

	V
Análisis del Diagnóstico _____	44
3.2.2. Implementación de la Situación Didáctica _____	55
3.2.3. Pregunta de investigación: _____	55
3.2.6. Competencias a desarrollar _____	55
3.2.7. Situación Problema: _____	56
3.3. Variables y dimensiones _____	56
3.3.1. FASE 1 Situación de Acción _____	56
3.3.2. FASE 2 Situación de Acción y Formulación _____	56
3.3.3. FASE 3 Situación de Formulación _____	57
3.3.4. FASE 4 Situación de Acción, Formulación y Validación _____	58
3.3.5. FASE 5 Situación de Acción, Formulación y Validación _____	58
3.3.6. FASE 6 Situación de Acción, Formulación y Validación _____	59
Referencias Bibliográficas _____	83

Tabla de Ilustraciones

<i>Ilustración 1</i> _____	48
<i>Ilustración 2</i> _____	49
<i>Ilustración 3</i> _____	50
<i>Ilustración 4</i> _____	61
<i>Ilustración 5</i> _____	62
<i>Ilustración 6</i> _____	63
<i>Ilustración 7</i> _____	64

<i>Ilustración 8</i>	65
<i>Ilustración 9</i>	66
<i>Ilustración 10</i>	67
<i>Ilustración 11</i>	68
<i>Ilustración 12</i>	69
<i>Ilustración 13</i>	70

Listado de Tablas

<i>Tabla N° 1</i>	1
<i>Tabla N° 2</i>	4
<i>Tabla N° 3</i>	5
<i>Tabla N° 4</i>	6
<i>Tabla N° 5</i>	7
<i>Tabla N° 6</i>	9
<i>Tabla N° 7</i>	26
<i>Tabla N° 8</i>	47
<i>Tabla N° 9</i>	51
<i>Tabla N° 10</i>	73
<i>Tabla N° 11</i>	74
<i>Tabla N° 12</i>	74

Dedicatoria

A mi familia, a mi esposo Edilberto por apoyarme en todo de manera incondicional.

A mis hijos Gislen y Daniel por su paciencia y sacrificio.

**A mis estudiantes por su colaboración, disposición y apoyo en el desarrollo de la
investigación.**



Agradecimientos

En primera instancia doy gracias a mi Señor y Dios por la oportunidad que me brindó al poder cursar esta maestría y con ella cumplir una de mis metas profesionales, en pro de mis estudiantes.

De manera muy especial quiero agradecer al Doctor Armando Zambrano Leal, director de mi tesis, por su apoyo incondicional, ya que fue el motor para el desarrollo y construcción de mi investigación, pues creyó en mí y me impulsó en mis momentos de angustia al enfrentarme al gran reto de buscar solución a una problemática de lenguaje aunque pertenezco al área de las Ciencias Naturales, demostrando como siempre que ante todo es un gran ser humano, con unas virtudes invaluable y que con su vasto conocimiento logró hacer conmigo la transposición de saberes que esperaba que yo hiciese con mis estudiantes.

A mi esposo Edilberto Cerón Montilla, a mis hijos Gislen Cerón Espinosa y Daniel Cerón Espinosa por su paciencia, apoyo y comprensión, ya que gran parte de las horas invertidas en esta investigación fueron el tiempo que debí dedicarles, esas horas de trastrocho, esos fines de semana, esos tiempos de festejos y tantas otras cosas que por mis estudios no pude compartir con ellos y que con nada podré compensarles. ¡Les amo con todo mi corazón!

Al Ministerio de Educación Nacional, por generar entre sus políticas este tipo de oportunidades, para cualificar a los docentes de todo el país y así contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa que redunda en beneficios en pro de los miles de estudiantes del sector oficial.

Finalmente quiero agradecer a mis maestros y compañeros de la Maestría en Educación de la Universidad Icesi, por todos los momentos vividos, ya que han dejado una huella imborrable en mí que me permitió crecer como profesional.

A todos, que el Dios Altísimo les bendiga grandemente. ¡Mil gracias!



Síntesis

Sin lugar a dudas uno de los problemas que más aquejan a los docentes de Secundaria y Media es el hecho de que los estudiantes no tengan una buena comprensión léxico lectora, ya que esto se vea reflejado en el bajo rendimiento académico en general y por ende en los resultados obtenidos en las Pruebas Saber así como su formación profesional, liderazgo comunitario e incluso su elocuencia a la hora de relacionarse y desenvolverse en cualquier ámbito. Pues, para todos es bien sabido que los estudiantes descifran grafías pero se les dificulta grandemente comprender lo que leen. Debido a que desde la Básica Primaria se confunde el descifrar grafías con el saber leer (Proceso entendido como el comprender, analizar, inferir y argumentar de forma crítica sobre lo leído). Y aunque, este problema no es solo del Área de Lenguaje, se percibe como tal y como si sus docentes fueran los únicos responsables y además los llamados a buscar una pronta solución al mismo. Para ello, se estructuró una Situación Didáctica en el área de Lenguaje aplicada a estudiantes de grado séptimo del año lectivo 2016, con la que se propusieron situaciones de Acción, Formulación y Validación del conocimiento para ellos, siguiendo la Teoría de las situaciones Didácticas propuesta por Guy Brousseau, y cuya finalidad fue que los estos pudieran sobre ponerse a las dificultades de comprensión léxico lectora.

Palabras clave: Aprendizaje, Contexto, Dimensiones, Variables, Construcción de Conocimiento, Situación Didáctica, Acción, Formulación, Validación, Estudiante, Saber, Desarrollo intelectual, Rendimiento Académico, Pensar, Comprensión Léxico Lectora.

Abstract

Without place to doubts, one of the problems that more afflicting to the teachers of high school and middle school is that the students not have a good understanding lexicon reader, and this is reflected in the low performance academic general and therefore in the results obtained in the tests know as well as its training professional community leadership, and even his eloquence to interact and engage in any field. For it, for all it is well known that students decode spellings but are difficult for them greatly to understand what they read. The basic primary is confused the decoding spellings with the know read (process understood as the understand, analyze, infer and argue of form critical about it read). Although this problem is not only in the Area of language, perceived as such and as if their teachers are solely responsible for and also called to seek an early solution to it. So it was structured a didactic situation in the area of language applied to seventh grade students school year 2016, with the proposed situations of action, formulation and validation of knowledge for them, following the theory of situations proposed by Guy Brousseau, and whose purpose was that they could overcome difficulties lexicon reader comprehension.

Key word: Learning, Context, Dimensions, Variables, Construction of Knowledge, Didactic Situation, Action, formulation, validation, student, Know, intellectual development, academic achievement, Thinking, Lexicon reader comprehension.

Introducción

Una de las grandes equivocaciones que tenemos los docentes respecto a la enseñanza de la comprensión lectora, es el pensar que es un asunto exclusivo del Área de Lenguaje, y más aún que es responsabilidad de los docentes de primaria. Aunque es innegable que en muchos casos por desconocimiento frustramos el aprendizaje de los estudiantes cuando no son promovidos de primer grado a segundo porque están en su proceso alfabético aunque con errores grafo-fonéticos. Pues para el docente es fundamental que “sepa leer” para ser promovido, sin tener en cuenta que el nivel va hasta el tercer grado para afianzar sus conocimientos.

Posteriormente, al llegar a la básica secundaria asumimos que los estudiantes ya deben saber leer, es decir, infieren, anticipan, comprenden, analizan, interpretan y argumentan de manera crítica sobre lo leído. Y, no que simplemente descifran grafías. De ahí que su rendimiento académico sea tan bajo y se muestren apáticos frente al proceso de lectura. Aunado esto, al hecho de que por tradición somos conductistas en nuestras prácticas docentes y no permitimos que el estudiante sea el artífice activo de la construcción de su propio conocimiento.

Por todo lo anterior, se realizó esta investigación que tiene como finalidad, mejorar la comprensión léxico lectora en los estudiantes de séptimo grado de la sede Central de la I.E. Oficial Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali. Partiendo de la Teoría de las Situaciones Didácticas del profesor e investigador Guy Brousseau. Con el desarrollo de esta Situación Didáctica se creó un contexto por parte de la docente en el que los estudiantes

debían interactuar no solo con la situación problemática planteada, sino con sus pares con el fin de favorecer la aparición y construcción de los conocimientos o saberes nuevos deseados. Explicado de otro modo por **Jiménez, R. V. (2004)**. La Metacognición consiste en que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación; y así poder transferir esos 45 contenidos a otras situaciones o actuaciones similares.

Es decir, que desarrollen una lectura con gran fluidez y a su vez sea comprensiva, que les sirva para mejorar su rendimiento académico a nivel general, viéndose reflejado de igual forma en las Pruebas Saber y el Índice Sintético de Calidad, pero que además les sea el puente propicio para mejorar sus relaciones personales así como a futuro su vida profesional. Finalmente, que con el desarrollo de las diferentes variables que se plantearon se haya logrado despertar el interés por la lectura como un acto agradable que les ofrece un mundo maravilloso de conocimientos.

Estanislao Zuleta (1982). “no hay textos fáciles, ni textos difíciles de leer, lo que hay es lectores fáciles y difíciles”.

Justificación

Desde mi labor docente en el Área de Ciencias Naturales, siempre vi con gran preocupación el hecho de que los estudiantes en sus escritos tuvieran continuos errores ortográficos, mal manejo de los signos de puntuación, un léxico pobre, y además que al preguntársele cualquier cosa, sus respuestas tuvieran poca o ninguna relación con las preguntas. Y a esto, le sumé el hecho de que no tuvieran fluidez al momento de realizar lecturas en voz alta.

Posteriormente, hecha una pequeña indagación me encuentro con el hecho de que en sus casas no hay hábitos de lectura que puedan imitar y que en muchos casos son ellos quienes leen y firman por sus padres. Por eso, solicité a las directivas de mi institución, efectuar un trabajo desde el Área de Lenguaje que me permitiera aplicar los conocimientos adquiridos en la maestría, con el fin de contribuir en el mejoramiento de la comprensión léxico lectora de los estudiantes. Aunque, dicha propuesta pareciera un poco descabellada, mi experiencia docente por más de 15 años en la Básica Primaria, conjuntamente con mis 11 años de experiencia en la Básica Secundaria me serviría para abordar este reto sin mayor dificultad.

Al estudiar las Situaciones Didácticas planteadas por Guy Brousseau, vi en ellas la herramienta que necesitaba para que los estudiantes pudiesen participar activamente en la construcción y apropiación de los saberes y conocimientos requeridos para superar sus dificultades.

1. Problema

1.1. Características de la Institución

La Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, es etnoeducadora, pluriétnica, multicultural e incluyente, con cuatro sedes (Miguel Camacho Perea, Villa Blanca, Charco Azul y la sede central, de donde toma su nombre) con niveles de Transición, Básica, Media y técnica en convenios con el Sena, el CASD, Programa Semillero de la Univalle y la Fundación Universitaria Antonio José Camacho, en jornadas diurna, nocturna y sabatina, Jornada Única en la Sede Charco Azul, Jornada Escolar Complementaria en la sede Central. Cuenta con aceleración del aprendizaje, Brújula y brinda atención a estudiantes con necesidades especiales dentro de las aulas regulares. Está adscrita a la Secretaría de Educación Municipal, por lo que es de carácter oficial y mixto. (Ver anexo Tabla N° 1).

Tabla N° 1

CARACTERIZACIÓN	ESTADO
Sedes	<ul style="list-style-type: none"> ◆ CENTRAL ubicada en la Cra 26I #71A1-25 B/ Ricardo Balcázar ◆ Sede Miguel Camacho Perea Cra 28A # 72F-09 B/ Comuneros II

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sede Villa Blanca Dg 72F # 28A-05 B/ Villa Blanca ◆ Sede Charco Azul Dg 70B # 22BBis-01 B/ Charco Azul
Comuna y Ciudad	13 / Ciudad de Cali – Valle del Cauca.
Jornadas	Mañana, Tarde, Noche y Sabatina. Jornada Única Sede Charco Azul
Población estudiantil	2.537
Estrato socio-económico estudiantil	1, 2 y 3.
Docentes de planta	64
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiente • Carece de laboratorios y bibliotecas. • Sala de sistemas en tres sedes. • Zona de recreo en dos sedes. • Baños • Restaurante escolar en todas las sedes.

Desarrollamos proyectos educativos tales como:

- Proyecto Transversal de Manejo del Tiempo Libre
- Proyecto Transversal PESC (Proyecto de Educación Sexual Comunitario)
- Proyecto Transversal Etno-Educativo Comunitario
- Proyecto Transversal de Democracia
- Proyecto Transversal PRAES (Proyecto Ambiental Escolar, Gestión de riesgos y Seguridad vial)
- Proyecto Transversal de Ética y Valores
- PTA (Programa todos a Aprender)

- Red PaPaz (Programa SanaMente/Prevención del consumo de sustancias psicotrópicas y bebidas alcohólicas)
- Corpolatin, (Corporación para la Atención Integral de la Niñez) Línea 106 Jóvenes gestores de convivencia escolar

1.2. Pruebas saber e índice sintético de la calidad educativa

Las Pruebas Saber aplicadas a la institución de los años 2011-2012-2013- 2014 y 2015, en donde se puede evidenciar que los puntajes obtenidos por los estudiantes en las áreas evaluadas en dichos años no ha sido el mejor con respecto al promedio nacional y que la tendencia ha sido a desmejorar en la Básica Secundaria en los años 2012 y 2013, pero que en el año 2014 se vio una leve mejoría respecto de los tres años anteriores sin que ello signifique que hayamos mejorado el posicionamiento a nivel nacional. Pero en lo relacionado con el área objeto de este estudio (*Lenguaje-Lectura Crítica*) se puede observar que la tendencia marcada ha sido la siguiente:

En el año 2011 se obtuvo un promedio de 43,66 que fue mejorado con 3,25 puntos en el 2012 pues se obtuvo 46,91, pero en el 2013 tendió a bajar 2,08 puntos con un promedio de 44,83. Para el año 2014 la diferencia fue gratamente sorprendente pues se obtuvo un incremento de 4,68 puntos con un 49,91 que finalmente en el 2015 volvió a caer 1,87 puntos con un resultado de 48,04. Como se puede observar la fluctuación ha sido constante y a pesar de en algunas ocasiones subir jamás se ha podido alcanzar y mucho menos pasar

los promedios nacionales pues lo más cerca que hemos estado de los promedios nacionales ha sido en el año 2.012 con el promedio obtenido por los estudiantes del grado 5° donde el promedio de Colombia estaba posicionado en 302 y el de la institución en 292, es decir, 10 puntos por debajo.

Si se hace la comparación con las otras áreas evaluadas la tendencia a la fluctuación ha sido similar, lo que indica que el problema de comprensión de lectura si está afectando los resultados obtenidos a nivel general en las Pruebas Saber. (Ver Anexos Tablas N° 2, 3, 4 y 5).



Tabla N° 2

PROMEDIOS 2011-2012-2013

Área/Año	2011	2012	2013
MATEMÁTICA	43,82	42,74	41,08
QUIMICA	42,64	44,93	42,02
FISICA	41,25	43,00	39,92
BIOLOGIA	43,98	43,91	41,24
FILOSOFIA	37,70	39,53	36,14
INGLÉS	40,09	41,63	40,71
LENGUAJE	43,66	46,91	44,83
SOCIALES	42,14	43,81	39,33

Tabla N° 3

PROMEDIOS 2011-2012-2013-2014

ÁREA/ AÑO	2011	2012	2013	2014
MATEMÁTICA	43,82	42,74	41,08	47,71
CNATURALES	42,62	43,28	41,06	46,57
INGLÉS	40,09	41,63	40,71	45,61
LEC-CRITICA	40,68	43,22	40,48	49,51
SOCIALES	42,14	43,81	39,33	48,22
RCUANTITATIVO				48,29
C. CIUDADANA				47,98

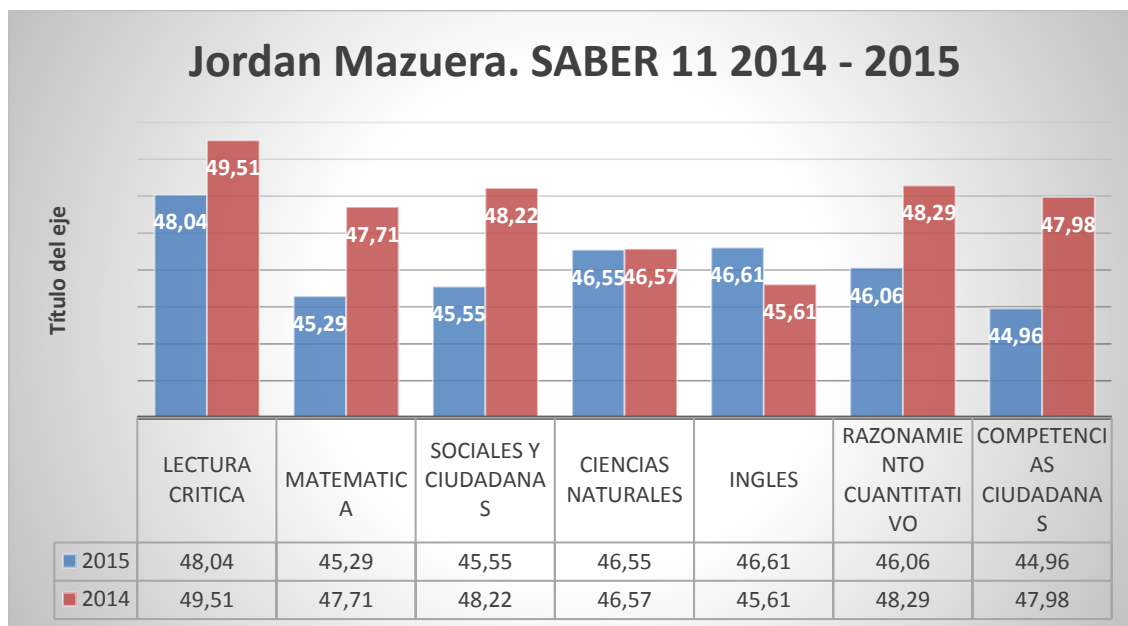


Tabla N° 4

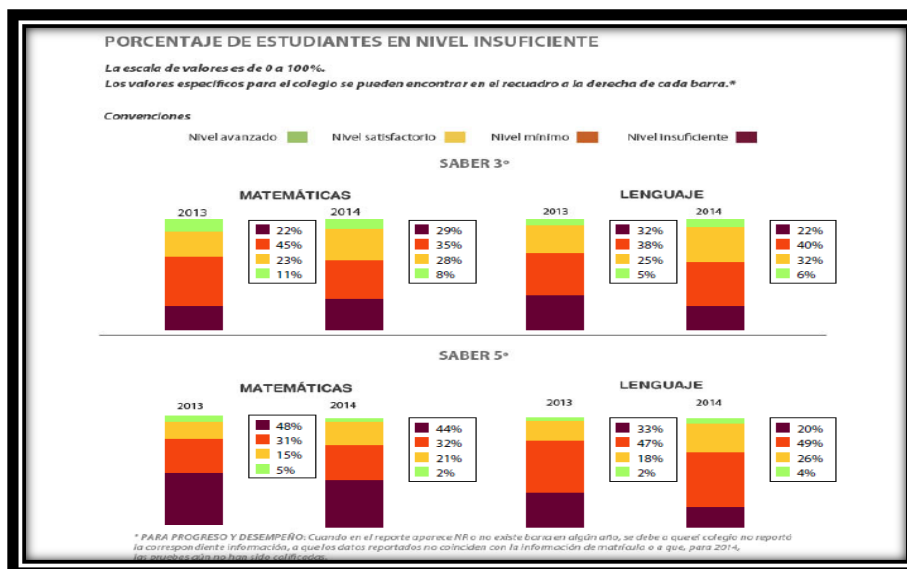
Análisis de desempeño en el área de Lenguaje

HUMBERTO JORDAN MAZUERA														
Área de Lenguaje. Ciclos 3° - 5° y 9° 2012-2013-2014														
LENGUAJE	DESEMPEÑO				COMPETENCIAS				COMPONENTES				BALANZA	
	PROMEDIO Colombia	PROMEDIO I.E.D	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	Compet. comunicativa- lectora	Compet. comunicativa- escritora	Compon. semántico	Compon. sintáctico	Compon. pragmático	FRAGILIDADES	FORTALEZAS	
Leng 3° 2012	298	283	27	34	32	8	Muy fuerte	Fuerte	Muy fuerte	Fuerte	Muy fuerte	61	40	
Leng 3° 2013	302	269	32	38	25	5	Similar	Débil	Fuerte	Débil	Débil	70	30	
Leng 3° 2014	309	282	22	40	32	6	Fuerte	Débil	Fuerte	Similar	Débil	62	38	
Leng 5° 2012	302	292	14	53	28	6	Muy fuerte	Fuerte	Muy fuerte	Débil	Muy fuerte	67	34	
Leng 5° 2013	303	259	33	47	18	2	Similar	Similar	Fuerte	Débil	Similar	80	20	
Leng 5° 2014	297	282	20	49	26	4	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Fuerte	69	30	
Leng 9° 2012	307	286	20	42	36	2	Débil	Fuerte	Fuerte	Débil	Similar	62	38	
Leng 9° 2013	300	283	19	46	34	1	Débil	Fuerte	Similar	Débil	Fuerte	65	35	
Leng 9° 2014	297	250	38	44	19	0	Similar	Similar	Débil	Similar	Fuerte	82	19	

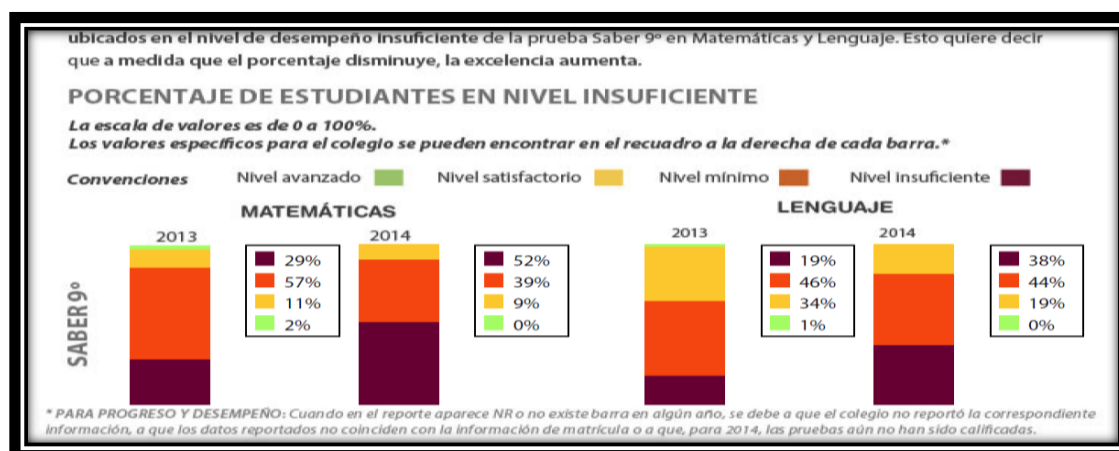
Tabla N° 5



Finalmente podremos observar el índice sintético de la calidad educativa de la institución pues a nivel general tuvo una mejoría muy pequeña en especial en la Básica Primaria pero que para el MEN fue significativa, lo que permitió que se tuviera en cuenta para hacerle el reconocimiento. Según el ISCE nuestra institución para el año 2015 tuvo la siguiente puntuación para la Básica Primaria: 0,60 en Progreso+ 2,22 en Desempeño+ 0,84 en Eficiencia y 0,76 en Ambiente Escolar para un total de 4,43 en una escala de 1-10. Esto significa que la institución educativa mejoró su progreso comparado consigo mismo con el desempeño obtenido el año anterior. (Ver anexos Tabla N° 6 e imágenes).



Para la Básica Secundaria: 0,00 en Progreso+ 1,96 en Desempeño+ 0,79 en Eficiencia+ 0,75 en Ambiente Escolar para un total de 3,52 en una escala de 1 - 10. Lo que muestra que la institución no mostró ningún progreso comparado con consigo mismo con el desempeño obtenido el año anterior.



Para la Media: 1,44en Progreso+2,25 en Desempeño+1,73 en Eficiencia+ NR(No Reporto) en Ambiente Escolar para un total de 5,44 en una escala de 1 - 10. Lo que muestra que la institución no mostró ningún progreso comparado con consigo mismo con el desempeño obtenido el año anterior.

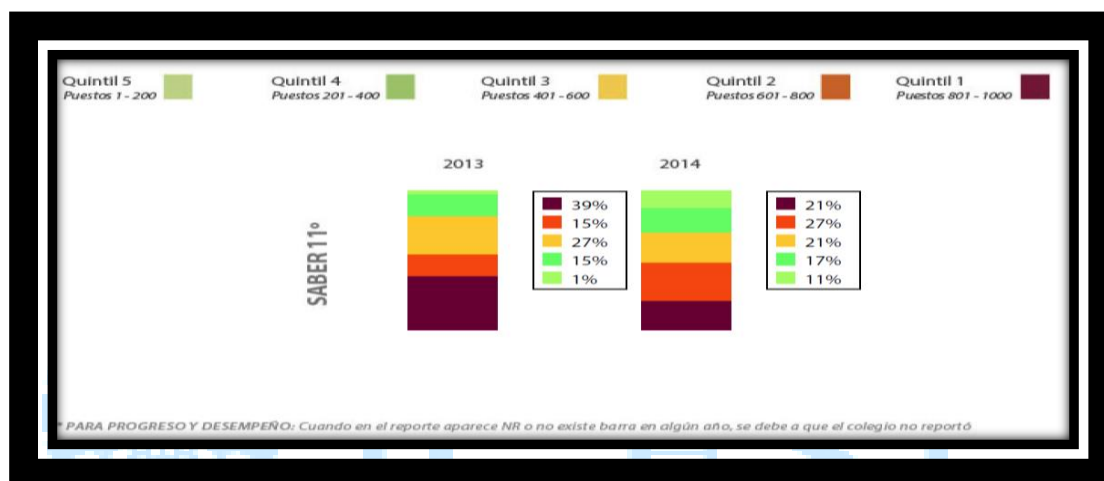


Tabla N° 6

ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA

MEJORAMIENTO MÍNIMO ANUAL		
PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA
4.4929	<u>3.6041</u>	5.4888

META DE LA EXCELENCIA		
PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA
4.55	<u>3.68</u>	5.52

1.3. Infraestructura

La institución tiene dos sedes grandes y con posibilidad de ampliación (Miguel Camacho Perea- Villa Blanca) y dos sedes pequeñas sin posibilidad de ampliarse (Central – Charco Azul) ninguna cuenta con aulas especializadas y las dos más pequeñas carecen de zona verde o de un sitio adecuado para realizar la Educación Física. No existe un verdadero espacio que se pueda considerar sala de profesores en las otras sedes, sólo la Central posee un pequeño espacio pero no todos los docentes tienen un escritorio para ubicarse.

En cuanto a la parte tecnológica la sede Charco Azul carece de Sala de Sistemas, y las otras sedes tienen pero no están dotadas para que un grupo completo pueda usarla al mismo tiempo o si se hace deben compartir los equipos. No hay un sitio destinado para audiovisuales y los salones carecen de Vídeo-Beam. A pesar de todo esto los docentes han recibido capacitaciones para mejorar sus prácticas docentes por medio del uso de la tecnología con programas como TiT@, Computadores para Educar, Ciudadano Digital, Intel, Microsoft, entre otros. Se espera poder hacer uso de unos tableros inteligentes que se adquirieron pero nunca instalaron.

El deporte ha sido una forma de aprovechar el tiempo libre, los estudiantes de las diferentes sedes han participado de diversas competencias y han representado a la institución en Atletismo, Boxeo, Judo, Fútbol entre otros. Las presentaciones culturales han estado presentes en las todas las sedes pues se ha aprovechado el potencial de los

educandos en las diferentes expresiones artísticas, (Canto, Teatro, Danzas, Dibujo, Murales, Banda Marcial, Técnica Vocal, Orquesta de Salsa, Grupos de Hip Hop y Rap).

En la parte administrativa tenemos dificultad con la secretaría pues no hay secretaria de planta para atender las 4 sedes. Sólo la sede Camacho tiene vigilantes de planta y Villa Blanca Comodato, las otras sedes tienen vigilancia privada y el personal de servicios generales fluctúa por todas las sedes.

1.4. Planteamiento del problema de la investigación y sus objetivos

Sin temor a equivocarnos podríamos decir que uno de los problemas que se presentan con mayor frecuencia en los estudiantes de los diferentes grados dentro de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera es la comprensión lectora, esto lo vemos reflejado en nuestro diario vivir dentro de las aulas de clases, pero con mayor trascendencia en los resultados obtenidos por ellos en las Pruebas Saber.

A pesar de que la población estudiantil es muy diversa, ya que en un gran número está conformada por Afro-descendientes provenientes de la Costa Pacífica, y teniendo en cuenta que la Institución se define dentro de su misión y visión como etno-educativa, no todos los maestros manejan en sus aulas de clases el contextualizar las áreas para darle a estas la

verdadera orientación que se pretende. Aunque desde el proyecto Etno-educativo se elaboró una cartilla con dialectos, jergas, y léxico propios de dicha región no todos la conocen o simplemente no se han apropiado de su contenido para enriquecer con ella su labor académica y así empleando dicho material y a su vez enseñándole a los estudiantes los sinónimos y antónimos pertinentes que le permitan desde las diferentes áreas y a través cualquier de tipo de lectura realizar una buena comprensión léxica y lectora.

En este trabajo, inicialmente se muestran los antecedentes de la investigación y que tiene como finalidad el tratar de ayudar a la resolución de la problemática analizada focalizada en la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Sede Central, específicamente en los estudiantes de grado séptimo, pues se ha observado que presentan dificultades de lectoescritura y por ende de comprensión lectora, por lo que los docentes de secundaria y media manifiestan que el problema radica en las bases que están recibiendo desde la primaria.

Dicho problema se ve reflejado en los resultados que se obtienen en las pruebas Saber no sólo para este grado sino para los otros que evaluó dicha prueba. Teniendo en cuenta que ellos también hacen parte de los grupos que el MEN evalúa y que por cuestiones de aleatoriedad no han sido evaluados, pero que deben prepararse para ello pues, en las pruebas de aula regularmente manifiestan esta dificultad en todas las áreas y eso se refleja en los grados posteriores al momento de presentar las pruebas saber pues sin importar lo que se evalúe el problema de comprensión lectora les afecta por igual, por lo que existe la

necesidad de abordar este tema y tratar de esclarecer cuales son las causas que lo generan para poder mejorar las consecuencias.

Desde el preescolar al estudiante se le trabaja el aprestamiento, manejo del renglón, forma de coger el cuaderno y el lápiz. El nivel según el MEN va de Primero a Tercero, pero, en los dos primeros se continúa con este aprestamiento y a ello se le suma el aprender a hacer las grafías y a descifrarlas más no a comprender la lectura como tal, el maestro se dedica a decirle al estudiante lo que tiene que hacer más no le permite que infiera y descubra solo lo que tiene que hacer. Por esta razón no es conveniente que el mismo docente de los dos primeros grados continúe con ellos en tercero pues utilizaría por costumbre la misma metodología impidiendo así que el estudiante desarrolle su lógica, su interpretación y comprensión de manera espontánea.

Los docentes acostumbramos darles a los estudiantes ciertos textos para que realicen una lectura con unas actividades preestablecidas, por lo que son orientados a obtener de estas unos significados cuyo patrón ha establecido el maestro dentro de lo que él considera son apropiados para éstos.

A lo largo de los años la educación ha tenido como fin formar ciudadanos eficaces, eficientes, competentes que desarrollen habilidades como el saber leer, calcular, medir, comparar, clasificar, adaptarse, innovar, analizar, comprender, entre otras. Y para ello

requiere recibir un aprestamiento fundamental desde el área de lenguaje en donde la comprensión léxica y la comprensión lectora estén a la vanguardia de los cambios y demandas sociales en los que el individuo pueda a partir de un texto inferir, indagar, argumentar, reflexionar, ser crítico para asumir los retos laborales y sociales que se le presenten.

Es bien sabido que los estudiantes tienen dificultad en la comprensión lectora en los siguientes aspectos:

- ◆ Léxico demasiado pobre, lo que les impide hacer una lectura corrida sin recurrir al diccionario o a preguntar al docente por significados.
- ◆ No son capaces de anticiparse e inferir la acción predominante del autor o idea principal.
- ◆ No son capaces de deducir los significados de los términos desconocidos guiándose del contexto.
- ◆ No hacen uso de los procesos memorísticos por lo que pueden preguntar varias veces en la misma lectura por el significado de una palabra o expresión.
- ◆ Presentan apatía constante ante los procesos de lectura si son ellos quienes la realizan.
- ◆ Generalmente confunden o interpretan mal la demanda de las tareas y actividades, por lo que las evaluaciones no se exceptúan del problema.

- ◆ Desconocen el orden y estructura correcta de la oración, lo que les impide descubrir las oraciones que constituyen un párrafo.
- ◆ Manejan mal los signos de puntuación y las tildes por lo que desvirtúan la intención del autor en la lectura.

La necesidad de esta investigación parte del hecho de querer cumplir por un lado con los Derechos Básicos de la Educación en el área de Lenguaje, y con ello a su vez mejorar los resultados en la Pruebas Saber y el promedio del ISCE (Índice Sintético de la Calidad de la Educación).

La importancia para la institución radica básicamente en querer mejorar y posicionarse mejor a nivel nacional, lo que le permitirá acceder a los incentivos que está ofreciendo el MEN.

Lo novedoso de este estudio radica en el hecho de que a pesar de las dificultades que se han presentado en los últimos años, nunca se ha realizado una investigación ni se han propuesto posibles soluciones a tales problemáticas.

El aprovechamiento de los resultados que arroje este estudio beneficiara a los estudiantes no sólo de la sede objeto del estudio sino a los de toda la institución.

Con este trabajo no se pretende descalificar la posición de ninguno de los actores, por el contrario lo que se quiere es llegar a una aproximación de las posibles respuestas, que orienten y mejoren la comprensión lectora de los estudiantes desde la Básica Primaria para ver reflejadas esas mejoras en la Básica Secundaria y Media y por ende en los resultados de las pruebas Saber a nivel institucional.

Por todo lo anteriormente citado concretamente, la pregunta que orienta este trabajo es:

¿Las situaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión léxico - lectora, promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en los estudiantes de grado 7° de la I.E. Humberto Jordán Mazuera?

Hipótesis: Las situaciones didácticas potencian la movilización de saberes y promueve el aprendizaje de la comprensión léxico lectora en el orden del pensamiento argumentativo.

1.5. Objetivo general

- ◆ Promover y potenciar el aprendizaje de la comprensión léxico-lectora en el orden del pensamiento argumentativo en los estudiantes del grado 7° de la IE Humberto Jordán Mazuera.

1.6. Objetivos específicos

- ◆ Diagnosticar, diseñar, e implementar situaciones didácticas de aprendizaje para mejorar la comprensión léxico-lectora en el orden del pensamiento argumentativo.
- ◆ Observar y evaluar el aprendizaje de la comprensión léxico-lectora en el orden del pensamiento argumentativo.
- ◆ Inferir, interpretar y derivar los resultados de las situaciones didácticas y del aprendizaje de la comprensión léxico-lectora en el orden del pensamiento argumentativo.



2. Marco Teórico

El acto de aprender es un asunto muy complejo. La mente humana nos sorprende porque su constitución biológica particularmente en el sistema neuronal tiene la capacidad de realizar infinitas operaciones. Operaciones que son del orden de la cognición y que dejan ver las capacidades que tiene el ser humano para hechos o situaciones en el mundo real o el mundo imaginario, el mundo ideal, etc. El ser humano al establecer conexiones gracias a su capacidad de ver, sentir, oler, pensar puede generar operaciones que son del orden de la inteligencia y que a la vez lo diferencian de otras especies incluso de sus más cercanos como los simios, los monos, etc. El conocimiento humano es producto del aprendizaje, es decir, que aprender es establecer conexiones entre lo que vemos, sentimos, experimentamos en el mundo de lo real o en el mundo de lo imaginario.

La investigación que nos ocupa tiene su epicentro en los aprendizajes escolares. Tal como lo hemos señalado en el problema, las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se ven reflejadas en los bajos resultados obtenidos en las Pruebas saber y el índice sintético de calidad educativa institucional. Son múltiples las causas que dan origen a los exiguos resultados escolares positivos y muy a pesar de que la institución tiene en su PEI un modelo pedagógico orientado al aprendizaje. Tal vez la causa más directa de dichos resultados provenga de las prácticas de enseñanza que realizamos los profesores y que en general pueden inscribirse en el frontalismo, es decir, en una pedagogía situada en el saber del profesor. La enseñanza tradicional contradice la exigencia de los aprendizajes pues se privilegia la magistralidad en detrimento del aprendizaje del estudiante. Así, entonces, con miras a resolver el problema que me he planteado, en el siguiente apartado expongo la

teoría de referencia. No sobra decir que todo problema de investigación exige de nosotros una teoría y en mi caso, producto del seminario permanente con mi director, he privilegiado la teoría de las situaciones didácticas, creada, desarrollada y puesta en funcionamiento por Guy Brousseau. Esta teoría nace en el seno de la didáctica de las matemáticas pero ha sido aplicada en otras disciplinas escolares.

2.1. La didáctica, como disciplina

Afirma **Zambrano (2005)** que la didáctica nace en Francia producto de la transformación de la enseñanza de la matemáticas. Específicamente, ella tiene su génesis en la carrera espacial que vimos florecer entre 1960 y 1970. La necesidad de formar mejor a los ingenieros con miras a potenciar el desarrollo tecnológico que exigía la carrera espacial produjo un viraje en la enseñanza de la matemática. En el ámbito internacional, fueron los franceses y los norteamericanos quienes se dieron a la tarea de replantear la enseñanza de esta disciplina en la escuela lo que dio lugar al nacimiento de un nuevo campo denominado didáctica. Así, existen múltiples definiciones de la didáctica. Zambrano describe su objeto como el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (**Zambrano, ibíd.Pág.14**). El saber se refiere a lo que se enseña en la escuela en el marco de las matemáticas, las ciencias, las ciencias sociales, el lenguaje o la filosofía. Anterior a él, encontramos muchas definiciones y por cuestiones de espacio solo nos limitamos a citar las siguientes: “La didáctica es una disciplina “praxeológica”, indiscutiblemente arraigada en un cuerpo de conocimientos científico metodológicos de tipo teórico – que tienen un vínculo fuerte con las disciplinas científicas; pero también ella

está estrechamente ligada a la acción, aquel que caracteriza el terreno práctico donde se expresa su dimensión “aplicada” (Bailly, 1987, pág. 37). Así mismo, Bronckart (1989, pág. 64) consideraba que la didáctica es “una disciplina de acción o una tecnología, en el sentido general del término”. Dabane (1989) estimaba que la didáctica es una disciplina de terreno y de experimentación. Por su parte Daunay & Reuter (2008: 57) estiman que la didáctica es una disciplina de investigación centrada en un doble registro: la enseñanza y el aprendizaje lo que supone una distancia sobre la pedagogía. Astolfi & Develay (1989: Pág. 26) señalan que ella es una disciplina sólidamente organizada con capacidad de forjar los aprendizajes y los saberes de las ciencias.

2.2. Didácticas de las disciplinas o didácticas específicas

El desarrollo de la didáctica desencadena en el uso de los términos didáctica de las disciplinas y didácticas específicas. Esta diferencia es clara en los países francófonos para quienes la didáctica trabaja sobre el saber de las disciplinas (Chervel, 1991), mientras que en los países de lengua castellana, el término más generalizado es el de las didácticas específicas (González, 2010). Las didácticas específicas se refieren a los procesos de organización del saber en las diferentes áreas escolares como las ciencias, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, filosofía. Es decir que cada área escolar tiene su propio modo de organizar los conocimientos. Por ejemplo en matemáticas su saber es diferente al de sociales y este muy distinto al de las ciencias. Así mismo, las didácticas específicas toman tanto de la disciplina madre el saber y se nutre, a la vez de las ciencias de la educación cuya aplicación es difícil debido a su generalidad sobre el hecho y el acto educativo (Fernández,

2005), (Zambrano, 2013). En síntesis, la perspectiva que guardamos en nuestra investigación es la de la didáctica de las disciplinas escolares pues la teoría de las situaciones didácticas son claras en este sentido y además porque en nuestro país las ciencias de la educación no tienen el entronque con las áreas disciplinares como en España.

2.3. Didáctica y aprendizajes

La didáctica como disciplina de acción tiene su génesis en la psicología del desarrollo de la inteligencia y obedece a la fuerte relación entre psicología y educación (**Hernández, 1996**). Este vínculo se da, particularmente, a través del aprendizaje y la enseñanza. En el campo de la educación ha sido la didáctica la disciplina que más estrechamente se ha interesado por los procesos de aprendizaje de ahí su fuerte relación con las dos vertientes más contemporáneas: la genética y la cultural. Estas dos corrientes inauguran el constructivismo y el socio-constructivismo. En el seno de las dos corrientes se encuentran los procesos de conocimiento y de aprendizaje. Uno de los forjadores más importantes del constructivismo fue Jean Piaget (1969). Este epistemólogo consideraba que todo aprendizaje era el paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento (**coll, 1986**) y para ello establecía los estadios por los que pasa el niño: asimilación-equilibración-acomodación lo que significa el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. El aprendizaje es en la teoría genética un proceso que viene de las estructuras psicológicas internas y que al entrar en relación o contrato con el mundo exterior producen desacomodo en las operaciones intelectuales, una vez el niño es capaz de producir nuevo conocimiento se dice que entra en acomodación.

Esta perspectiva es biológica. Desde una perspectiva diferente, **Vigostky (1978, Pág. 10)** plantea su teoría del aprendizaje-desarrollo y para ello forja el concepto de Zona Próxima de Desarrollo. El niño llega con elementos de aprendizaje previo y la escuela coadyuva a su desarrollo. Esto se entiende como el nivel de desarrollo prospectivo lo que no es otra cosa que la capacidad que tiene el niño de poder realizar cosas con la ayuda de otro (andamiaje). En la corriente de la psicología cognitiva más cercana a nosotros, los teóricos se esfuerzan por conciliar las dos teorías esto con el fin de explicar los aprendizajes en la escuela. Así, por ejemplo, **Coll (1991)**, estimaba que estas dos perspectivas teóricas coinciden en la idea de que «el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.

Si acudimos a estas dos teorías clásicas del aprendizaje –genética y cultural- es porque ellas han tenido una gran repercusión en el ámbito de la didáctica. De hecho, esta disciplina tiene por objeto el aprendizaje y considera que éste solo procede del estudiante para lo cual el profesor es un guía que procura que ellos tengan lugar. Su papel no es otro que el de ser un gran arquitecto de situaciones de aprendizaje. Significa esto que el profesor crea las condiciones para que el estudiante cree por sí mismo el conocimiento.

2.4. Teorías didácticas de referencia.

Durante el seminario con mi director de trabajo de grado tuvimos la oportunidad de conocer el desarrollo de la didáctica como campo general de referencia, los conceptos que ella ha generado y las tres grandes teorías de referencia de la didáctica. En primer lugar, la didáctica ha creado la Transposición Didáctica gracias a los trabajos de **Yves Chevallard (1991)**. Esta teoría se nutre del saber y plantea que los procesos de enseñanza tienen como objetivo el paso del saber científico al saber común. Este proceso de didactación consiste en la distancia marcada que existe entre el conocimiento que se elabora en los círculos de la ciencia y cuya característica es la de ser cerrado, hermético e incomprensible. La traducción de dicho conocimiento es obra del especialista universitario o del investigador quien traduce el lenguaje científico en lenguaje académico y se lo enseña al licenciado para que este pueda organizarlo, en términos de aprendizaje, en la escuela.

La segunda teoría importante de la didáctica es la desarrollada por Shulman. Esta teoría se conoce como el Conocimiento Didáctico del Contenido. Plantea su creador que los profesores deben conocer el contenido de su disciplina o de lo que enseñan, conocimiento de las estrategias y representaciones instruccionales y tener conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos sobre el contenido a enseñar (**Bolívar, 2005**). Queda claro que esta teoría nace más o menos por la misma época en que nació la Transposición Didáctica. La tercera gran teoría de referencia es la gestada por **Guy Brousseau (19 en la década de los 80's del siglo anterior y cuyo nombre son las situaciones didácticas)**. Esta teoría nace en el aro de la reforma de la matemática y plantea, siguiendo el triángulo didáctico Saber-profesor-estudiante. Ella se nutre poderosamente del

socio-constructivismo y de los campos conceptuales como del medio. Se trata, como veremos más adelante, de que el estudiante sea capaz de construir él mismo el aprendizaje para lo cual es necesario que los aprendizajes estén organizados en términos de situaciones problemas.

El medio didáctico y adidáctico son claves tales como los tipos de contratos, expectativas implícitas entre el profesor y el estudiante. La primera y la tercera es de origen francés y las segunda es típicamente estadounidense.

2.5. Teoría de las situaciones didácticas en mi investigación

Como ya lo hemos señalado en este apartado de mi investigación, la teoría que he estudiado en el seminario de Trabajo de Grado bajo la dirección de mi director es el de las situaciones didácticas. En el siguiente esquema se presentan los elementos de la teoría.

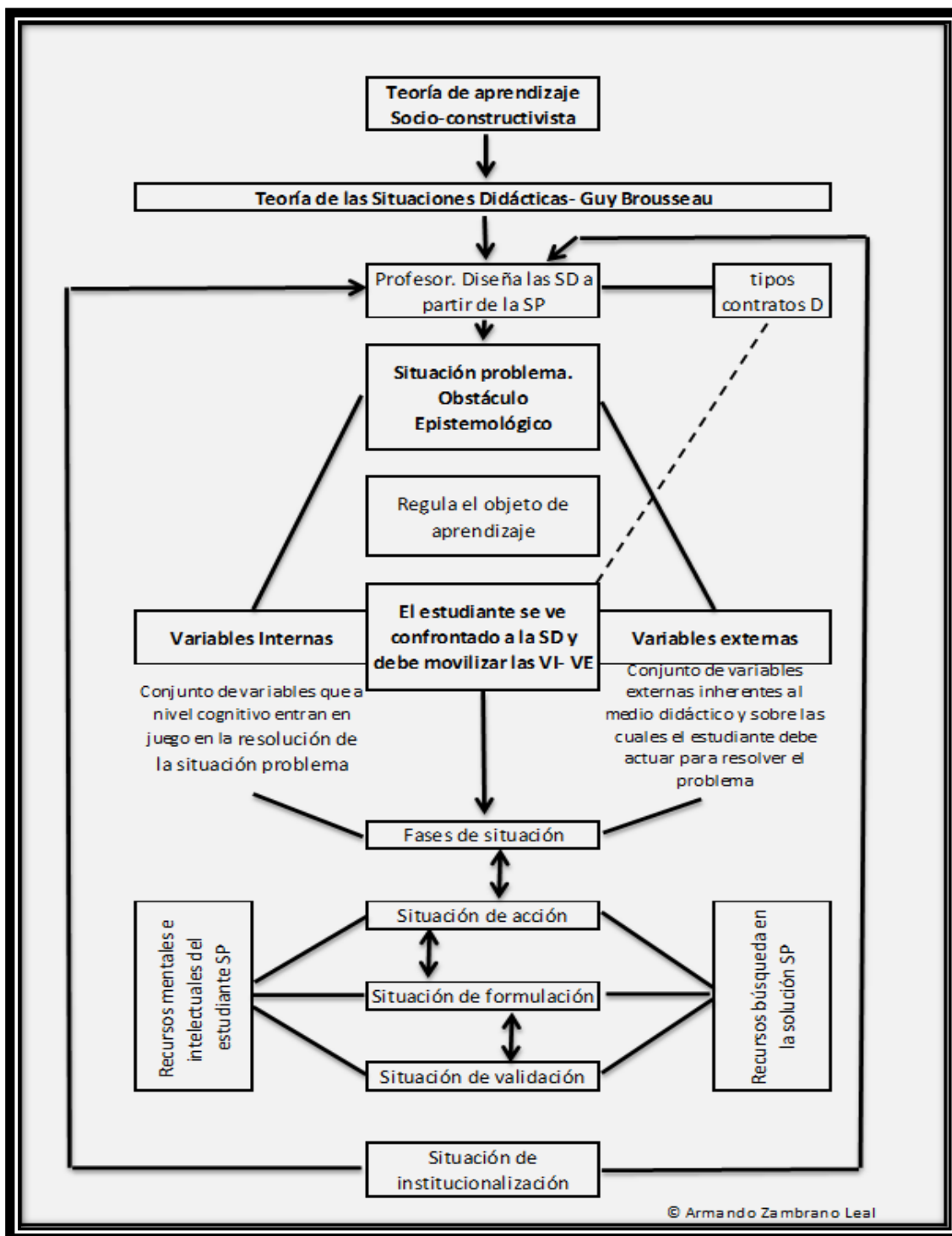
Como se observa en el esquema, la teoría se nutre del socio-constructivismo. El profesor, plantea Brousseau diseña las situaciones didácticas a partir de las situaciones problemas. Cada situación contempla el objetivo-obstáculo lo que significa un trabajo de tipo socio-constructivista. Esta se entienden como:

Situación didáctica e la cual se le propone al sujeto –estudiante- que no puede tener buenos resultados sin efectuar un aprendizaje preciso. Este aprendizaje constituye el verdadero objetivo de la situación problema, se alcanza cuando el estudiante, en la realización de la tarea, es capaz de

sobrepasar el obstáculo. De esta forma, la producción impone la adquisición, lo que indica que tanto la una como la otra debe ser objeto de distintas evaluaciones. **(Meirieu, 1994, Pág. 191)**

La situación-problema y el objetivo obstáculo regulan, potencian, contribuyen en el aprendizaje en el estudiante. Toda situación está compuesta de variables internas (tipo intelectual) y variables externas (tipos recursos materiales). Las primeras son recursos cognitivos los cuales son necesarios en la resolución de la situación-problema. Las segundas, por su parte, hacen referencia al medio didáctico sobre las cuales el estudiante debe actuar para resolver el problema. La teoría plantea una serie de fases. Ellas son: fase de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. Las tres primeras hacen referencia a los recursos mentales y materiales que el estudiante requiere para darle respuesta a la situación-problema. La cuarta fase compete al profesor y su relación con la institución y los pares. La retroalimentación de las situaciones didácticas ocurre en un medio que puede ser didáctico o a-adidáctico y compromete ciertos tipos de contratos. Para poder entender estos elementos estructurales, procederé a definir lo que es una situación y cómo ella ha sido entendida por los diferentes investigadores y en diferentes ciencias.

Tabla N° 7



Esquema diseñado por Armando Zambrano Leal. Seminario de Trabajo de Grado Maestría en

Educación

Debido a que me sitúo en la didáctica, es pertinente situar su especificidad para comprender el qué y el cómo de la teoría.

El aprendizaje ha sido objeto de estudio de las diferentes ciencias en particular de la psicología de la inteligencia. Es así, como diferentes autores entre los que contamos al psicólogo suizo **Jean Piaget (1971)** definía el aprendizaje como: “El paso de un mínimo conocimiento a uno más avanzado como las adaptaciones que operan en los esquemas de pensamiento y que tienen lugar entre situaciones dadas y situaciones acontecidas. Para Piaget el aprendizaje tiene las siguientes características:

“**La adaptación** como proceso de ajuste en el que el conocimiento y la información que le llegan al individuo del contexto se adaptan mutuamente. De igual modo, la **asimilación** como la etapa en la que los esquemas mentales preexistentes en el sujeto asimilan los estímulos, o ideas (**Piaget, 1948**). También, la **acomodación** que modifica la organización que el individuo tiene en cuanto a las respuestas a estímulos se refiere. (**Vielma & Salas, 2000**). Y finalmente, la **equilibración** que es el proceso por el cual se regula la relación existente entre la asimilación y la acomodación, basado en tres niveles a saber: En *primer lugar*, encontramos el equilibrio establecido entre los esquemas del sujeto y estímulos del medio, en *segundo lugar* tenemos al equilibrio establecido entre los propios esquemas del individuo y en *tercer lugar* el equilibrio que integra jerárquicamente los diferentes esquemas” (**Piaget, 1976; 126**) citado por **Muntaner, Joan J.**

Otro psicólogo que se ha interesado mucho por el aprendizaje fue **Lev Vygotsky**, este ruso define el aprendizaje como: Uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. Es

un aprendizaje basado fundamentalmente en lo socio-cultural, es decir, lo más importante es el contexto en el que se desarrolla el individuo. Dicho contexto está compuesto básicamente por objetos y personas que median en la interacción del sujeto con los instrumentos. Entre estos instrumentos se encuentra el lenguaje, que es transmitido al niño por el adulto con el que interactúa el niño. (**Vielma & Salas, 2000**). De acuerdo con **Chaves (2001)**, es a partir de la interacción social que el niño puede realizar regulaciones cognitivas que pasan del campo inter-psicológico al intra-psicológico. En el tipo de dialéctica generada entre aprendizaje y desarrollo (para cual el aprendizaje según el autor precede al desarrollo), la enseñanza es el medio para crear Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP).

Por otra parte, el psicólogo estadounidense **Burrhus Frederic Skinner**, hace refiere al aprendizaje como: un condicionamiento operante o condicionamiento instrumental, en el que el individuo adquiere un aprendizaje dependiendo del tipo de respuestas que se emitan ante un estímulo y estas son seguidas de estímulos reforzadores que pueden ser positivos o negativos, con los que se pretende modelar la conducta del educando. Por tal razón, en este tipo de aprendizaje los profesores son considerados moldeadores (**Evans, 1987**). Según Skinner citado por **Agudelo, R., & Guerrero. J.(1973)**. Hay adquisición o aprendizaje cuando el sujeto produce respuestas que antes no tenía en su repertorio. Crear comportamientos, supone por parte del experimentador utilizar un proceso de condicionamiento que pone en juego tres elementos, unidos por una relación de causa efecto: Estímulo, Respuesta, Refuerzo.

Dicho en otras palabras, es a través del estímulo que se favorece la producción de respuestas, que de acuerdo con la conducta que se desea generar, siendo reforzadas por el experimentador, activando la motivación y la repetición de comportamientos (Agudelo & Guerrero 1973). Para el filósofo y psicólogo ruso Pavlov, **Ivan Petrovich (1927)**, el aprendizaje y el comportamiento son un condicionamiento clásico, que aparea un estímulo natural con su respuesta natural conectándolo con un segundo estímulo para producir otra respuesta que ya no es natural sino la reacción propia de ese estímulo. Lo anterior se basa en su estudio realizado a animales para definir en qué consiste la teoría conductual.

De otro lado, **Bruner, Jerome S. (2000: 22)**, afirma: "el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales". El aprendizaje es una experiencia humana y por ello mismo objeto de la escuela. La escuela contemporánea dirige toda su acción pedagógica para que los estudiantes aprendan, es decir para que cada niño y niña viva en la institución escolar la experiencia de una profunda transformación de su ser. Para el investigador francés y especialista en Didáctica de la Matemática **Guy Brousseau (1986)**, el aprendizaje, en sentido constructivista, se manifiesta a través de respuestas nuevas fruto de la adaptación del alumno a un medio que ofrece dificultades, desequilibrios y contradicciones. Al respecto, para **Frade (2012)**, una situación didáctica es el escenario, la excusa o conjunto de actividades que, articuladas entre sí, propician que los y las estudiantes desarrollen las competencias. En dicha situación se lleva a cabo una interacción entre todos los y las participantes, incluido el docente, quien además, supervisa que se adquieran los contenidos

dispuestos. Cuenta con una secuencia didáctica, es decir, con una serie de actividades para resolver el conflicto cognitivo que se presenta en cada situación.

Los aprendizajes escolares comienzan a ser objeto de estudio y de preocupación por parte de las políticas públicas después de 1980. En efecto la educación para todos consagrada en la *Declaración de Jomtien 1990*, establece la importancia de que la escuela centrara su actividad en los aprendizajes de los niños.

Las declaraciones mundiales de educación de la década de 2000 y de la presente, guarda el mismo espíritu de la declaración de 1990, incluso estas declaraciones retoman el espíritu de la educación entre “la educación encierra un tesoro” quien ya en 1980 estableció los pilares del saber: Saber buscar información, saber conocer, saber convivir con los otros y saber aprender.

En lo que respecta a la política contemporánea en nuestro país los aprendizajes están en el centro de ella y eso se traduce por las *Pruebas Saber*, recordemos que dichas pruebas no son otra cosa que la puesta en escena de las *competencias*. Así entonces, el tema que nos ocupa en este apartado tiene que ver con la teoría que hemos retenido para nuestra investigación y cuyo nombre es *Situaciones didácticas*. En un primer momento definiremos qué entendemos por ella, en un segundo momento hablaremos de sus dimensiones o características, en un tercer momento abordaremos a sus máximos representantes, en cuarto momento situaremos su importancia en los problemas de los

cuales ella se ocupa y finalmente mostraremos su dinámica en el área de estudio de nuestro interés: *Lengua Castellana*.

2.6. ¿Qué es la didáctica?

Acorde con **González. F. E. (1996a)**, «Sobre la situación y el significado de la Didáctica». “La Didáctica es un saber hacer reflexivo y riguroso, desvelador, conocedor incompatible con un desentrañamiento total entre conocimiento, método y objeto... **(González, 1990-b)**... un saber hacer, equilibrado, científico y desocultador, dispuesto para la comunicación adecuada”. Así mismo, para **Mallart, Joan (2001)**, la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, podríamos decir que esta palabra que proviene del griego *didactikos*, termino relacionado con la *instrucción o enseñanza* (docencia-discencia) de un saber específico, y podríamos definirla como la ciencia de la educación que estudia los procesos de enseñanza – aprendizaje. En donde el docente tiene como meta el formar intelectualmente al discente. Además está relacionada con el entorno de aprendizaje en el que se desenvuelve el individuo que recibe la instrucción.

2.7. Características de la didáctica

La didáctica por ser una ciencia situada en el campo del aprendizaje de las ciencias específicas y que conlleva en sí un conjunto de obligaciones implícitas y explícitas entre el

estudiante y el docente en referencia a un saber, presenta entre otras las siguientes características: En primera instancia, encontramos las *Científicas*: pues debe ser interdisciplinar, además de cumplir con criterios de racionalidad científica, por lo que posee un carácter explicativo, así como un amplio número de conceptos, permitiendo de este modo generar nuevas ideas. Es decir posee el *Saber*.

Posteriormente, están las *Artísticas*: porque requiere de una praxis, así como de una inspiración que conduzca al *Hacer*. Ésta es fundamental en el aula de clases para la transmisión de conocimientos. De la estética que el maestro aplique a su quehacer pedagógico se presentaran las actividades innovadoras que le permitan llegar con más claridad y facilidad a los educandos. (Medina, 2002). Por último, tenemos las *Tecnológicas*: y es aquí, donde se evidencia el *Saber- Hacer* ya que está provista de un soporte teórico científico que busca mejorar la práctica. Según Skinner (1973) y Fernández Huerta (1990) es un puente normativo-fundamentado entre la teoría y la práctica. Citados por Medina Rivilla, A. & Salvador Mata, F. (2002). Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se puede decir que la Didáctica es una disciplina pedagógica orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres humanos (Medina, 2002).

2.8. Máximos representantes de las situaciones didácticas

Por un lado, tenemos a Brousseau, Guy (1986), que define las situaciones didácticas como un conjunto de relaciones establecidas explícita o implícitamente entre un alumno o

un grupo de alumnos en un cierto medio, comprendiendo eventualmente instrumentos y objetos en un sistema educativo (el profesor con la finalidad de posibilitar a los alumnos un saber constituido).

Según el psicólogo cognitivo francés **Vergnaud, Gerard. (1990)**, la situación didáctica es la puesta en escena de intereses. A su vez, el francófono **Rousseau (1986)**, define la situación didáctica como aquella en la que se manifiesta directa o indirectamente una voluntad de enseñar. Citado por **Otero, María Rita (2006)** La Teoría de las situaciones didácticas de las matemáticas. Así mismo, especialista en ciencias de la educación y la pedagogía **Meirieu, Philippe (1987)**, define la situación didáctica como una situación de aprendizaje elaborada por el docente que proporciona unos materiales que permiten recoger una información y por otro lado una instrucción (meta) que pone al sujeto en situación de proyecto. De manera análoga, para **Vergnaud, G. (1990: 8)** La situación didáctica tiene el carácter de tarea y toda situación compleja puede ser analizada como una combinación de tareas acerca de las cuales es importante conocer su naturaleza y los campos. (**Otero, María Rita**, Pág. 16 Teoría de los campos conceptuales). Consideremos ahora al catedrático **Jonnaert, Philippe (1996: 234)**, quien consideraba que los pedagogos definían con frecuencia “situación” a una categoría de actividades propuestas a los alumnos al mismo título que los ejercicios sistemáticos, los problemas y sus soluciones, las actividades de síntesis o de estructuración, las situaciones de creatividad.

Desde el punto de vista de **Brousseau (1982)**, citado por Gálvez (1994: Pág. 4), Define la situación didáctica como una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. Adicionalmente, **Fregona, Dilma (2011: 15)**, define una situación didáctica como un modelo de interacción entre un sujeto y un medio

determinado. Del mismo modo, **Brown & Cone (1990: 226)**, definen la situación didáctica como la representación de una situación como todo el contenido del pensamiento del sujeto organizado alrededor de esta. Al respecto, para **Gálvez, Grecia (1994)**, Situación didáctica se entiende como una situación construida intencionalmente por el profesor con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado e en vías de construcción. Entre otros, nos dice **Chavarría, Jesennia (2006)**, “Brousseau plantea las situaciones didácticas como una forma para “modelar el proceso de aprendizaje”.

2.9. ¿Qué es una situación didáctica?

A cerca de éste tema, el investigador francés **Brousseau, Guy (1997)**, manifiesta que, la situación didáctica es todo el medio que comprende el alumno, el profesor y el sistema educativo, es el ambiente del alumno puesto en práctica. De igual modo, **Meirieu, Philippe (1987)**, define la situación didáctica como una situación de aprendizaje elaborada por el docente que proporciona unos materiales que permiten recoger una información y por otro lado una instrucción (meta) que pone al sujeto en situación de proyecto. Por todo lo anterior, y tomando como punto de partida las definiciones de situación didáctica hechas por los diferentes autores aquí expuestos, podríamos decir que es: la modelización del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollado en un determinado contexto, o sea la interacción o múltiples relaciones existentes entre el docente, el estudiante con referencia a un saber y entorno específicos. Comprendido dentro de una triangulación como la siguiente:



2.10. Clasificación de las situaciones didácticas

En la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau encontramos que estas se clasifican en: **Situación Didáctica, Situación A- Didáctica, Situación Fundamental y Situación Institucional.** A continuación definiremos brevemente cada una de estas situaciones:

Inicialmente tenemos la **Situación Didáctica:** que es una situación generada por el docente en la que éste interactúa con los estudiantes en la búsqueda de alcanzar un conocimiento dado en un momento específico. Ahora veamos, la **Situación A- Didáctica:** entienda como toda situación que no puede ser dominada convenientemente sin los saberes y que sanciona las decisiones tomadas por el educando sin importar si son buenas o no. (Brousseau, 1986). En otras palabras, el estudiante tendrá la facultad de resolver una problemática determinada sin la intervención directa del docente y pondrá en práctica sus saberes previos. Consideremos ahora, la **Situación Fundamental:** comprendida como un conjunto de situaciones en las que el estudiante puede abordar un campo de problemas

específicos mediante la asignación de diversos valores a las variables didácticas logrando un saber o tipo de aprendizaje que parte de una situación global.

Prosiguiendo, encontramos la **Situación de Institucionalización**: en la que el estudiante tiene su conocimiento construido por lo que el docente reafirma los conceptos impartidos hasta el momento, realizando las observaciones pertinentes y aclara aquellos conceptos donde se presentaron dificultades.

2.11. Efectos de la construcción del Conocimiento

Existen algunos efectos en la construcción del conocimiento de los estudiantes identificados por Guy Brousseau que pueden inhibirlo y que están presentes en el entorno didáctico diseñado por el docente. Estos pueden repercutir negativamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje así como en la construcción del contrato didáctico. Entre estos efectos se encuentran el **Topaze** al que define como aquellas resoluciones de problemas que realiza el educando no por sus propios medios sino que es el docente quien se ve en la necesidad de hacerlo viendo las dificultades del estudiante. Otro efecto es el **Jourdain** que es la posición del docente al observar que el estudiante da una respuesta errónea, optando por decirle que “está bien” pero que la respuesta es otra, induciendo así al estudiante a buscar la solución correcta. Luego describe el **deslizamiento meta-cognitivo** en el que se toma una postura heurística o en la que se opta por tomar atajos mentales para las decisiones o las representaciones. “Finalmente, encontramos el *uso abusivo de las*

analogías con las que se pretende resolver problemas sin hacer el estudio de la noción compleja”. Chavarría, (2006).

2.12. Las paradojas de las situaciones didácticas

Cabe agregar que Brousseau, también plantea que en las situaciones didácticas se presentan *las paradojas*, es decir, que se pueden presentar contradicciones en el campo del aprendizaje a pesar de que su intencionalidad sea buena. Dichas paradojas pueden ser en el orden del efecto *Topaze* descrito anteriormente, en el que el docente se ve obligado a darle al estudiante la resolución de los problemas debido a que ve que este es incapaz de hacerlo por sus propios medios. Así mismo, podemos encontrar la *paradoja de inadaptación a la exactitud*, en donde se analizan los conocimientos, al transmitir el saber sabio transponiéndolo muchas veces y quizás de manera incorrecta con el objeto que el estudiante comprenda el conocimiento. Otra es la *paradoja de inadaptación a una situación ulterior*, en la que el educando construye el conocimiento de forma correcta, sin embargo, esto se podría constituir en un obstáculo didáctico para la construcción de otro posible conocimiento posterior.

2.13. ¿Qué es una variable didáctica?

La variable de situaciones didácticas fue definida en la década de los 80 por varios autores entre los que se encuentra Guy Brousseau. Para él, las situaciones didácticas son objetos teóricos que tienen como fin el estudiar las condiciones y relaciones propias de un

conocimiento. Y que además pueden variarse a criterio del maestro, constituyéndose en una variable didáctica modificando las estrategias y el conocimiento para resolver la situación.

(Panizza Mabel, 2011).

2.14. Tipología de situaciones o Dimensiones de las Situaciones Didácticas

La teoría que apoya mi trabajo de investigación recoge cuatro grandes situaciones: acción, formulación y validación. La situación de institucionalización corresponde a la reflexión que el docente realiza ya sea a nivel personal, ya a nivel institucional con el fin de mejorar, potenciar, los aprendizajes en el espacio escolar.

En la teoría didáctica se distinguen tres tipos de situaciones que son: *situaciones de acción, situaciones de formulación y situaciones de validación.*

2.14.1. Situaciones de acción

Brousseau las define como el interactuar que deben tener los estudiantes con el medio, sea este material o simbólico, es decir que deben poner en práctica sus conocimientos y tomar decisiones para desarrollar las actividades.

2.14.2. Situaciones de formulación

Ahora bien, en esta los estudiantes deben interactuar como emisores y receptores en la comunicación de un mensaje específico, de forma tal que al ser recibida la información de manera, clara se pueda ejecutar la acción pertinente.

2.14.3. Situaciones de validación

Consiste básicamente, en que los estudiantes formularan aseveraciones tratando de convencer a sus interlocutores de su veracidad o falsedad. Dichas afirmaciones serán sometidas a consideración por otro grupo que estará en la capacidad de validarlas o refutarlas. **Brousseau (1986).**

2.15. ¿Qué es el contrato didáctico?

“El Contrato Didáctico refiere a la consigna establecida entre profesor y alumno, de esta forma, comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente.”... “El contrato didáctico son las reglas del juego, no siempre deben ser explícitas, no todo debe estar dicho, porque, como lo menciona Brousseau, el estudiante puede sentirse oprimido por las reglas del juego, debe de haber libertad en algunas cosas pero con claridad de la intención del juego. Esto es lo que el profesor espera del estudiante y lo que los estudiantes esperan del profesor. **Echavarría, Jesennia (2006).**

Por lo tanto, se podría definir como *contrato didáctico o contrato pedagógico* al acuerdo suscrito entre los estudiantes y el docente, es decir, es una herramienta verbal o escrita donde se establecen acuerdos que permite concertar las reglas bajo las cuales se va a desarrollar determinada área o asignatura y que a pesar de tener esas directrices claras no sea percibida por las partes como represiones en su libertad para actuar.

2.16. ¿Qué es la transposición didáctica?

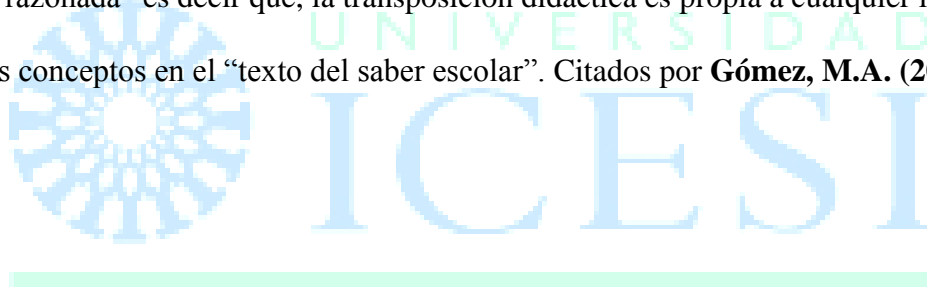
Para definir lo que es *transposición didáctica* comenzaremos por entender de manera etimológica a que hacen referencia los dos términos: en primer lugar, tenemos transposición compuesta por el prefijo *trans* que significa *al otro lado, más allá, a través de, o que implica un cambio*. En segundo lugar, encontramos el término *posición* que indica *postura, lugar o manera*. Por lo que de esta palabra podremos decir que equivaldría a la *alteración de un orden natural*. En tercer lugar, encontramos el término *didáctica* que hace referencia al *proceso de enseñanza – aprendizaje*.

Por consiguiente, podríamos decir que *Transposición didáctica* es: un conjunto de *transformaciones adaptativas* en los que un contenido entendido como conocimiento científico o *saber sabio* ha sido designado como *saber a enseñar* que hace referencia a un contenido escolar o curricular para luego pasar a un *saber enseñado* o conocimientos escolares . Otra notación importante, es la de **Yves Chevallard (1998)**, quien plantea la transposición didáctica como “El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”. También **Chevallard** denomina la transformación de un

contenido de saber preciso a saber didáctico como *transposición didáctica stricto sensu* y el estudio didáctico denominado por él *sensu lato* lo representa en el siguiente esquema:

Objeto de saber ➡ Objeto a enseñar ➡ Objeto de enseñanza

Además, afirma que existe otra forma de comprobar la transposición didáctica y es a través de la *vigilancia epistemológica* que el didacta debe ejercer constantemente y que busca garantizar la calidad de lo que se enseña al pasar por el proceso de transformación del contenido. **Jean-Pierre Astolfi y Michel Develay (1998)** hablan de una “transposición didáctica razonada” es decir que, la transposición didáctica es propia a cualquier inclusión de nuevos conceptos en el “texto del saber escolar”. Citados por **Gómez, M.A. (2000)**.



3. Marco Metodológico

3.1. Tipo de investigación

La teoría de la situación didáctica que se aplicó en este caso específico para el Área el Lenguaje, se fundamentó en la investigación cualitativa, descriptiva con enfoque correlacional.

La investigación cualitativa por su parte, se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. El pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino también que significan, hablan, son reflexivos. También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de dominación. **Monje Álvarez, C.A. (2011).**

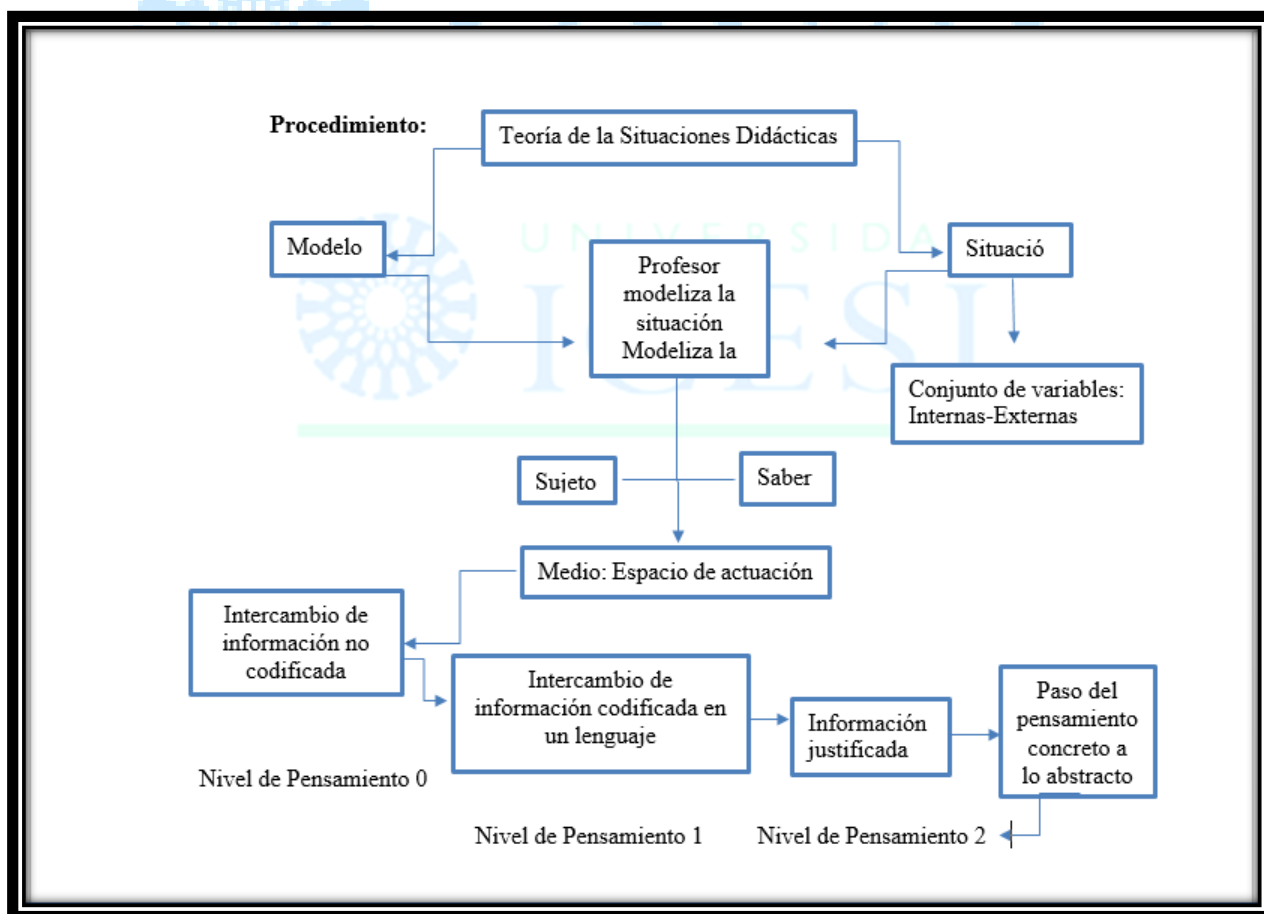
Método: La comprensión lectora es un proceso difícil de estudiar pues depende del ritmo de aprendizaje de cada sujeto y los estudiantes no son conscientes de cuáles son las estrategias que aplican para realizarla. Por esta razón se efectúa observación directa de tipo cuasi experimental con enfoque de intervención en el aula. Esto se hizo así, debido a que nuestra investigación es situada en un grado y un contexto específico.

Técnica: Observación no participativa, diseño de situación didáctica, comparación entre dos grupos. Uno donde se aplica la investigación y otro donde no se aplica sino que se siguen las clases tradicionales.

Análisis de datos: registro del desarrollo de la situación didáctica en las clases a través del cuaderno de observación según las fases de la teoría. (Situación de acción, situación de formulación, situación de validación). La situación de la institucionalización es la realizada con los maestros con el fin de compartir lo ocurrido en el desarrollo de la situación didáctica para ir dando cuenta de los logros alcanzados por los estudiantes.

Muestra: Clases de lenguaje- grado Séptimo.

Procedimiento:



3.2. Diseño del instrumento

Para esta investigación se utilizó una rejilla de observación que resume las características principales del grupo experimental al cual se le aplicó esta Situación Didáctica. Con dicho instrumento se pretende explicar de forma clara y puntual lo observado durante el desarrollo de las fases de aplicación. (Ver Anexo Tabla 9).

Cabe aclarar que antes de la implementación fue necesario aplicar una prueba diagnóstica para establecer cuáles eran las necesidades reales de los estudiantes en cuanto a la comprensión léxico lectora se refiere.

A continuación podremos observar los resultados obtenidos en el diagnóstico previo.

Análisis del Diagnóstico

Con el objeto de conocer el nivel de comprensión léxico lectora de los estudiantes de grado séptimo de la jornada de la mañana de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Sede Central, para validar sus procesos cognitivos así como hacer el reconocimiento de sus saberes previos se realizó esta prueba diagnóstica.

Se estimó conveniente tomar un grupo control a quienes no se les aplicaría la prueba diagnóstica y con los que se trabajarían las clases como se hace cotidianamente (en este caso el grado 7-1) que es un grupo con estudiantes extra muros, a los que se les dan talleres

para trabajar en sus casas lo que imposibilita hacer una observación del desarrollo de las actividades y además no cuentan con un director de grupo pues la docente que lo hacía salió jubilada lo que hace dispendioso trabajar con ellos, y un grupo experimental al que se le aplicaría la situación didáctica, pues es un grupo con unas características particulares a saber:

Es una población estudiantil muy diversa, conformada por Afro-descendientes provenientes de la Costa Pacífica con una jerga y dialectos propios; estudiantes con necesidades educativas especiales que tienen unos ritmos de aprendizaje diferente al del resto de los estudiantes; desplazados y los educandos propios de la ciudad; algunos con extra edad, con repitencia en el grado; con un rendimiento escolar en general bajo; no vienen de familias con una tradición de lectura que puedan imitar para fortalecer este hábito. (Para este caso es el grado 7-2 que cuenta con 38 estudiantes con edades entre los 11 y 16 años).

Para el desarrollo de ella, simplemente se les entregó un texto que desconocían y se les pidió hacer uso de sus conocimientos frente a lo que ellos consideraban comprensión de lectura. Además se les solicitó inferir el significado de las palabras desconocidas a través del contexto del texto en el que se encontraban.

Esta prueba se desarrolló en una sesión de clase que tiene una duración de 55 minutos, de la cual se les asignaron 15 (quince) minutos para realizar la lectura contabilizados a partir de que la docente diera la orden de voltear la hoja entregada. Luego, tomarían otros 15 (quince) minutos para escribir que habían entendido del texto. Sólo la asistieron 35 estudiantes ese día.

El texto trabajado en esta prueba diagnóstica pertenece al género de ciencia ficción y se titula “Asnos estúpidos” de Isaac Asimov. Se escogió este texto por la variedad de léxico que se maneja en este género y porque al ser literatura con ese toque fantástico, utópico e irreal lograría atrapar la atención de los estudiantes. (Ver Anexo Ilustraciones 1, 2, 3)

Se observó que el simple hecho de sentir que tenían controlado el tiempo los puso muy nerviosos pues preguntaban a cada instante que cuánto tiempo les restaba para terminar. Para analizar esta prueba diagnóstica se tuvo en cuenta el desenvolvimiento de los estudiantes a nivel personal, por lo que se realizó una tabla que contempla los siguientes ítems: (Ver Anexo Tabla N° 8).

- A- Establece el tema principal.
- B- Establece la idea principal.
- C- Capta información importante o relevante.
- D- Parafrasea.
- E- Glosa el texto.
- F- Hace inferencias o anticipaciones.
- G- Reescribe el texto con coherencia y cohesión.

H- Identifica la intención del texto.

Tabla N° 8

Información del análisis de la prueba diagnóstica de comprensión léxico lectora para grado 7°-2				
Ítems	Si	Porcentaje	No	Porcentaje
A. Establece el tema principal.	9	25.7%	26	74.3%
B- Establece la idea principal.	7	20%	28	80%
C- Capta información importante o relevante.	20	57.1%	15	42.9%
D- Parafrasea.	16	45.7%	19	54.3%
E- Glosa el texto.	8	22.8%	27	77.2%
F- Hace inferencias o anticipaciones.	5	14.2%	30	85.8%
G- Reescribe el texto con coherencia y cohesión.	9	25.7%	26	74.3%
H- Identifica la intención del texto.	5	14.2 %	30	85.8%

Como se pudo constatar con la tabla anterior el porcentaje de estudiantes que no logran efectuar una comprensión léxico lectora adecuada para su nivel de escolaridad es

demasiado elevado. Esto reafirma que se hace necesario implementar la situación didáctica con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para mejorar dicha comprensión. Afirma **Ferreiro (2001)**. El libro se completa cuando encuentra un lector-intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes). Esto es lo que pretendo con mis estudiantes, que se conviertan en una comunidad de lectores-intérpretes.

Ilustración 1

Ejecución del diagnóstico

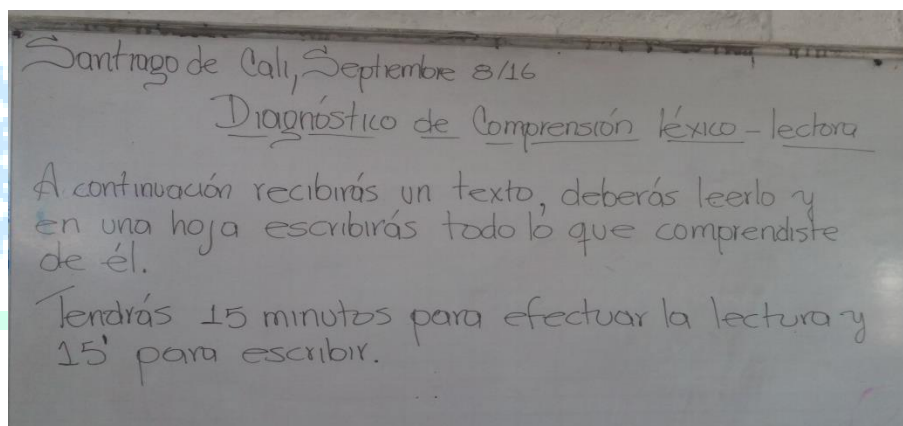


Ilustración 2

Asnos estúpidos

Naron, de la longeva raza rigeliana*, era el cuarto de su estirpe que llevaba los anales galácticos. Tenía en su poder el gran libro que contenía la lista de las numerosas razas de todas las galaxias que habían adquirido el don de la inteligencia, y el libro, mucho menor, en el que figuraban las que habían llegado a la madurez y poseían méritos para formar parte de la Federación Galáctica. En el primer libro habían tachado algunos nombres anotados con anterioridad: los de las razas que, por el motivo que fuere, habían fracasado. La mala fortuna, las deficiencias bioquímicas o biofísicas, la falta de adaptación social se cobraban su tributo. Sin embargo, en el libro pequeño nunca se había tenido que tachar ninguno de los nombres anotados.

En aquel momento, Naron, enormemente corpulento e increíblemente anciano, levantó la vista al notar que se acercaba un mensajero.

—Naron —saludó el mensajero—. ¡Gran Señor!

—Bueno, bueno, ¿qué hay? Menos ceremonias.

—Otro grupo de organismos ha llegado a la madurez.

—Estupendo, estupendo. Hoy en día ascienden muy aprisa. Apenas pasa año sin que llegue un grupo nuevo. ¿Quiénes son?

El mensajero dio el número clave de la galaxia y las coordenadas del mundo en cuestión.

—Ah, sí —dijo Naron— lo conozco.

Y con buena letra cursiva anotó el dato en el primer libro, trasladando luego el nombre del planeta al segundo. Utilizaba, como de costumbre, el nombre bajo el cual era conocido el planeta por la fracción más numerosa de sus propios habitantes.

Escribió, pues: La Tierra.

—Estas criaturas nuevas —dijo luego— han establecido un récord. Ningún otro grupo ha pasado tan rápidamente de la inteligencia a la madurez. No será una equivocación, espero.

—De ningún modo, señor —respondió el mensajero.

—Han llegado al conocimiento de la energía termonuclear, ¿no es cierto?

—Sí, señor.

—Bien, ese es el requisito —Naron soltó una risita—. Sus naves sondearán pronto el espacio y se pondrán en contacto con la Federación.

—En realidad, señor —dijo el mensajero con renuencia—, los observadores nos comunican que todavía no han penetrado en el espacio.

Naron se quedó atónito. —¿Ni poco ni mucho? ¿No tienen siquiera una estación espacial?

—Todavía no, señor.

—Pero si poseen la energía termonuclear, ¿dónde realizan las pruebas y las explosiones?

—En su propio planeta, señor.

Naron se irguió en sus seis metros de estatura y tronó: —¿En su propio planeta?

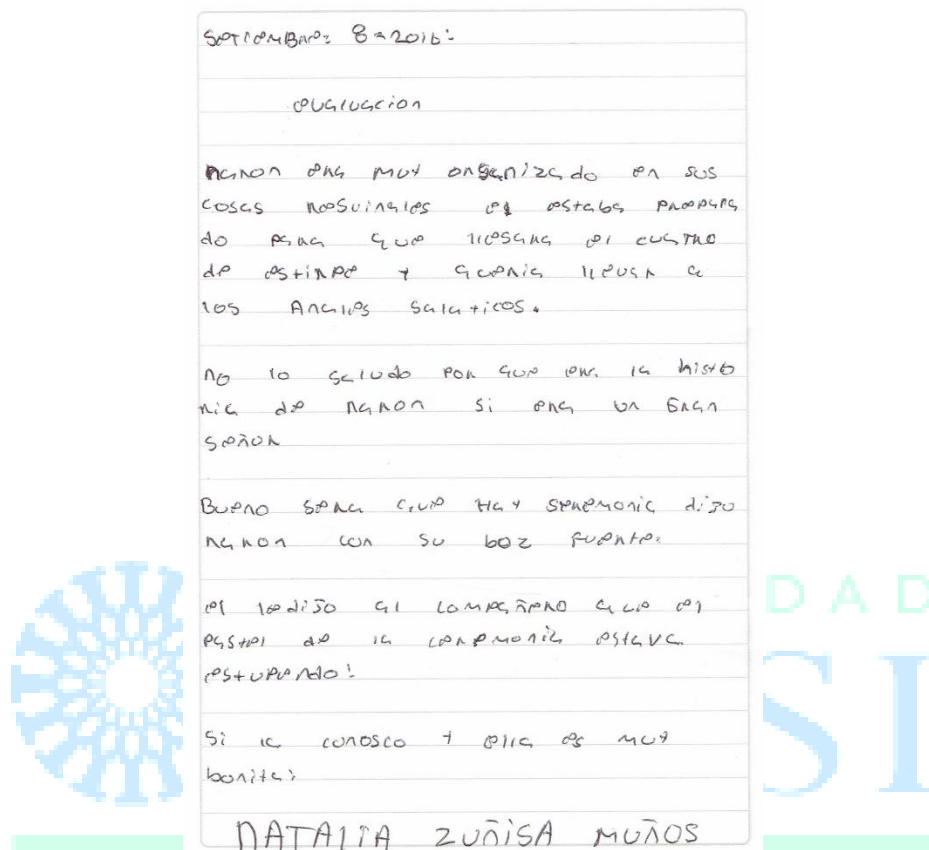
—Sí, señor.

Con gesto pausado, Naron sacó la pluma y tachó con una raya la última anotación en el libro pequeño. Era un hecho sin precedentes; pero es que Naron era muy sabio y capaz de ver lo inevitable, como nadie, en la galaxia.

— ¡Asnos estúpidos! —murmuró.

Ilustración 3

Evidencias de la comprensión lectora antes de la situación didáctica



SOPHOMBROS BARDIB:

CONCLUSION

NINGON PUEBLO MUY ORGANIZADO EN SUS COSAS MUNDANAS DE ESTOS PAISES DO ASIA QUE TIENEN EL COSTO DE ESTAR Y QUE EN UNO DE LOS ANCIOS SALUDICOS.

NO LO SEI POR QUE EN LA HISTORIA DE NINGON SI EN UN GRAN SION

BUENO SI EN UNO DE LOS GRANES DIOS NINGON EN SU BOZ FUENTE:

EL TENDIO EL COMPLETO QUE EN ESTE DE LA COMPLETA ESTE ESTUPENDO!

SI LO CONOSCO Y EN ES MUY BONITA:

NATAIA ZUNISA MUÑOS

Desarrollo

Se entiende que el personaje Nason es un ser poderoso y es administrador de un libro el cual poseía los nombres de las razas que habían adquirido la inteligencia y otro menor en el que estaban las razas que llegaron a la madurez de su inteligencia y mediante el cual podrían hacer parte de la federación Galáctica y le había llegado la noticia de que la tierra podría formar parte de ella porque habían llegado a su madurez y habían llegado a tener conocimiento de la energía termonuclear y Nason esperaba a que se pusieran en contacto con la Federación Galáctica pero le informaron a Nason de que ~~no habían~~ los habitantes de la tierra no habían llegado a penetrar el espacio y se preguntó donde hacían sus pruebas con explosiones a lo cual le informaron que lo hacían en su propio planeta, Nason nos creyó estúpido porque era sabio y sabía que con esto nos íbamos a destruir nosotros mismos y a nuestro planeta.

Tabla N° 9

REJILLA DE OBERVACIÓN SITUACIONES DIDÁCTICAS GRUPO EXPERIMENTAL	
OBJETO DE ENSEÑANZA	Comprensión léxico - lectora
PREGUNTA PROBLEMA	Las situaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión léxico lectora, promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en los estudiantes del grado 7° de la I. E. Humberto Jordán Mazuera.
Clase 0	<p>Describo y caracterizo al grupo</p> <p>El grupo experimental está compuesto de 19 niños y 19 de niñas. Están en el grado 7°. Cuyas edades oscilan entre los 11 y 16 años distribuidos así: 11=1, 12=6, 13=16, 14=7, 15=6, 16=2. Es una población estudiantil muy diversa, conformada por Afro-descendientes provenientes de la Costa Pacífica con una jerga y dialectos propios; estudiantes con necesidades educativas especiales que tienen unos ritmos de aprendizaje diferente al del resto de los estudiantes; desplazados y los educandos propios de la ciudad; algunos con extra edad, con repitencia en el grado; con un rendimiento escolar en general bajo; no vienen de familias con una tradición de lectura que puedan imitar para fortalecer este hábito. (Para este caso es el grado 7-2 que cuenta con 38 estudiantes). Son de estrato socioeconómico 1 y 2. La mayoría vive en asentamientos subnormales en sectores aledaños a la institución. Sus mayores problemas en el aprendizaje son la poca comprensión léxico - lectora que incide de manera negativa en el desempeño de ellos en la mayoría de las áreas y/o asignaturas.</p>
Competencias	<p>Tomadas del MEN para el grado Séptimo: Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Para lo cual, (cuáles y sobre ellas diseñar las situaciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.

Clase 1	Índices iniciales de saber del estudiante	El diagnóstico realizado al grupo experimental se efectuó en una sesión de clases. Se dio inicio a esta actividad con la explicación de la consigna. Se hizo observación a la ejecución de todas las actividades desarrolladas por los estudiantes, así mismo se efectuaron cuestionamientos a las observaciones. Todo esto con el propósito de aclarar dudas, como las surgidas a partir del tipo de estrategias que los estudiantes utilizaron para desarrollar las actividades. Con esta observación y cuestionamiento se logró esclarecer algunas dudas frente al trabajo que realizaron de forma individual y el trabajo colaborativo que hicieron al trabajar grupalmente. Aunque son muy competitivos el ver a sus compañeros con dificultad los motivaba a pararse de sus puestos para explicarle como solucionar las actividades. Esto lo hicieron no solo con los compañeros de su grupo sino con los de otros grupos.			
Clase 1	Información de las consignas y del tipo de trabajo	Consignas		Trabajo grupal El trabajo grupal propuesto fue de tipo colaborativo. Aquí los estudiantes formaron grupos de 4. Eligiendo moderador, relator y representante.	Trabajo individual La actividad está dirigida a que cada estudiante pusiera en juego diversas estrategias para llegar a la resolución de las problemáticas por sí mismo y así construyera su propio conocimiento.
comprensión consignas por los alumnos		claramente			
Todos		29	Poco o nada claras		
Unos		9	Por qué es clara		
Por qué es poco o nada c		Es clara porque el estudiante entiende las reglas del trabajo a realizar.			
Es poco o nada clara pues el estudiante me pregunta sobre qué cosas de la actividad es lo que debe realizar.		Indicadores de saber (corresponde a cada objeto que usted busca que aprendan los estudiantes)			
Clase 1 tomo nota del tiempo	Situación de Acción (es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante)	Intenta resolver	Le pide ayuda a otro compañero	Consulta información	Se concentra en la actividad
Lee la consigna		Se concentra en la actividad		Simula resolver	Intenta escribir, etc.
Clase 2 tomo nota del tiempo	Situación de formulación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante)	Formula una hipótesis	Lanza ideas de cómo res plantea una idea	Propone soluciones	Plantea una estrategia
Analiza		Redacta		Comparte y anima al grupo	
Clase 3 tomo nota del tiempo	Situación de validación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argumentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema.	Describe cómo lo hizo		Elabora argumentos sólidos	La respuesta escrita es... la respuesta oral es...
Es crítico		Explica		Diferencia	Comprende
Infiere		Deduce		Compara	Agrupa
Emite una respuesta cierta		Claridad		Organiza las ideas	Demuestra

Reunión fecha, lugar, n. asistentes, etc.	Situación de institucionalización (comparto la investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados).	Tomo notas de las observaciones de mis colegas y trato de relacionar el logro de las situaciones con el PEI, área de Lenguaje, nivel de Básica Secundaria, en pro del mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes y de mejorar así mismo los resultados de las Pruebas Saber.
--	--	---



3.2.1. Diseño de la Situación Didáctica

Con el diseño e implementación de esta situación didáctica se pretende que los estudiantes superen sus dificultades de comprensión léxico lectora, mejorando su rendimiento académico, su elocuencia, y su futuro profesional y social, pues es básicamente para estos que la escuela les forma.

La comprensión de textos es un proceso interactivo e inferencial que implica la construcción de un modelo mental del significado del texto. Cuando un lector se enfrenta con la lectura de un texto, construye una representación producto de las propias características del texto, de sus conocimientos previos de las acciones que el lector realiza sobre el texto al tratar de adueñarse de su sentido. En este proceso de apropiación se producen inevitablemente todo tipo de inferencias. **Tolchinsky, L.**

M. Pipkim (1995).

Teniendo en cuenta la definición anterior se diseñó la situación didáctica a aplicar con la intención de enfrentar a los estudiantes a la lectura de varios tipos de textos para que efectúen las construcciones de modelos mentales de los significados de estos, se apropien de los mismos y hagan las inferencias pertinentes. De acuerdo con **Ana Teberosky. (1988)**

- Lectura: “Es la primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc... Eran para aumentar o disminuir la distancia”. Por ello desde la escuela se deben generar los ambientes propicios para que los estudiantes logren hacer una buena comprensión léxico lectora. “Los niños y jóvenes no desarrollan sus habilidades verbales sólo dentro de la escuela. Los entornos familiares, sociales, tienen en ellas una influencia decisiva. Se aprenden fuera de la escuela formas verbales que ésta no controla, pero que son modos de comunicar en la sociedad”. **Camps, A. (2005).**

3.2.2. Implementación de la Situación Didáctica

3.2.3. Pregunta de investigación: ¿Las situaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión léxico - lectora, promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en los estudiantes de grado 7° de la I.E.

Humberto Jordán Mazuera?

3.2.4. Objeto de enseñanza: Pensamiento argumentativo (Comprensión léxico-lectora.)

Como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede -y se debe- enseñar lo que se ha de construir (Solé, 1991). Por ello los estudiantes deben tener claro que se pretende con el desarrollo de esta Situación Didáctica.

3.2.5. Tema de enseñanza: Géneros literarios (la novela).

3.2.6. Competencias a desarrollar

- **Comprensión e interpretación textual:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **Literatura:** Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

1. Identifica los elementos constitutivos de la novela: tiempo, personajes, espacio, trama.
2. Interpreta textos narrativos (la novela) teniendo en cuenta la intención del autor.
3. Infiere el sentido de la novela anticipándose a la intención del autor.

3.2.7. Situación Problema: (Actividad individual y/o grupal)_Los estudiantes deben aprender a interpretar) Frente a un texto desordenado, sin coherencia, sin título ni signos de puntuación el estudiante debe organizar el texto para comprenderlo (primer paso de la interpretación). Esta actividad también puede ser en grupos de 4 estudiantes)

3.3. Variables y dimensiones



3.3.1. FASE 1 Situación de Acción

Tiempo de ejecución 110 minutos.

La docente entrega a cada estudiante una copia del fragmento de una novela, la cual no presenta un orden lógico, es decir sin coherencia.

Cada estudiante tendrá en cuenta la siguiente consigna: Lee el texto y escribe que comprendiste. El fragmento recibido es “Relatos de un naufrago” de Gabriel García Márquez.

3.3.2. FASE 2 Situación de Acción y Formulación

Tiempo de ejecución 110 minutos.

El estudiante seguirá ésta consigna: Ordena el texto teniendo en cuenta su coherencia y cohesión, coloca los signos de puntuación pertinentes, complétalo con las palabras que consideres adecuadas en los espacios en blanco y ponle un título.

Material entregado: Texto desordenado, para este caso se usó el cuento “El mago orgulloso” (Autor desconocido) y Rejilla de ordenamiento textual para escribir: tesis del texto o idea central con la que el autor pretende persuadir al lector, de qué habla el texto, cuáles son los elementos del problema que habla el texto.

3.3.3. FASE 3 Situación de Formulación

Tiempo de ejecución 110 minutos.

Durante la primera hora la docente lee la novela original (sin alteraciones) haciendo las entonaciones y gesticulaciones pertinentes y, a su vez, haciendo hincapié en el título, en los signos de puntuación, en el orden lógico y en las palabras que faltaban. Esto con el fin de que los estudiantes hagan un contraste entre el orden que le dieron al texto con la rejilla, y el original. En la segunda hora analizarán otro de los textos preparados para la secuencia y que también está encaminado a que realicen la comprensión léxico lectora.

Material entregado: El mismo texto de la fase anterior, pero lo intercambian con sus compañeros para que verifiquen sí coincidieron con lo solicitado en la consigna.

3.3.4. FASE 4 Situación de Acción, Formulación y Validación

Tiempo de ejecución 110 minutos.

Trabajo en grupo: Los estudiantes se reúnen en grupos de cuatro y para realizar el siguiente trabajo: Escogen un moderador, un relator, luego leerán muy bien los fragmentos de las novelas que la docente les suministre escogiendo la que consideren que es de fácil comprensión. Entre todos explicarán ¿por qué creen que el texto que escogieron es más fácil de comprender? Finalmente el grupo seleccionará un representante para que lea la novela seleccionada para todo el salón y comparta las razones por la que la escogieron.

Material entregado: Dos fragmentos de novelas, uno de la novela Fantástica “Tour y su llegada a Gondolin” de J. R. R. Tolkien y el otro de la novela de ciencia ficción “Marte XXIII” de Jordi Sierra I Fabra.

3.3.5. FASE 5 Situación de Acción, Formulación y Validación

Tiempo de ejecución 220 minutos.

Los estudiantes elaboraran un glosario sobre los términos que desconocen del fragmento de la novela en primera instancia de lo que entienden por el contexto, para luego compararlos con las definiciones del diccionario. Luego reescribirán el texto cambiando estas palabras por sinónimos de acuerdo a los significados encontrados. Finalmente volverán a escribir el texto pero esta vez harán uso de antónimos y serán ellos mismos

quienes infieran si la intención inicial del autor sigue siendo la misma o no con estos cambios.

Material entregado: Fragmento de la novela “Viaje al centro de la Tierra” de Julio Verne.

3.3.6. FASE 6 Situación de Acción, Formulación y Validación

Tiempo de ejecución 110 minutos.

Los estudiantes escribirán un texto de 200 palabras opinando sobre la trama de las novelas trabajadas. Para ello, tendrán en cuenta: asignarle un título, un orden lógico, los signos de puntuación necesarios y las palabras adecuadas, además hará uso de los conectores lógicos gramaticales.

Nota aclaratoria: también se trabajaron los textos “Un capitán de 15 años” de Julio Verne y “El niño que vivía en las estrellas” de Jordi Sierra I Fabra, “Viajes con mi tía” de Graham Greene entre otros.

En cada fase la maestra: debe tomar nota de lo que observa de los estudiantes: cómo hacen para ordenar el texto, de qué hablan, qué estrategias usan para ordenar el texto, qué información buscan para resolver las actividades, en dónde buscan la información, si responden acertadamente a la rejilla de comprensión del texto desordenado y que ellos reorganizaron, que conclusiones sacaron, etc.

Como es bien sabido el innovar en el desarrollo de las clases, también permite mejorar la forma como los estudiantes construyen sus propios conocimientos a partir de enfrentarse dentro del aula a diferentes actividades, en donde sólo reciben una instrucción inicial y el material a trabajar, pero deben ser ellos quienes lleguen a la resolución de las situaciones como participantes activos, valiéndose de sus saberes previos y apropiándose del saber sabio. En cuanto a esta necesidad de incorporar nuevas prácticas a la enseñanza Teresa Colomer afirma:

En los últimos tiempos ha empezado a sentirse la necesidad tanto de integrar estas técnicas en las prácticas normales de aula de las distintas materias como de interesar a todos los enseñantes en el conocimiento de qué significa entender los textos que proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan su comprensión. (Colomer, 1993).

Durante la ejecución de las diferentes fases componentes de esta situación didáctica se llevó al estudiante a movilizar sus saberes y desarrollar estrategias para poder llegar a la resolución de los problemas planteados.

En el desarrollo de la Fase 1 se observó: Los 38 estudiantes hicieron la lectura del texto y miraban con extrañeza, haciendo señas a sus compañeros. Durante la primera hora de clases releeron los textos y se paraban a preguntarle a la maestra pues están acostumbrados a una enseñanza muy conductista. Luego, un estudiante exclamó:- Ah ya entiendo hay que ordenar el texto para saber que dice- Después empezó a ponerle números a los párrafos. Paso seguido a esto algunos le preguntaron cómo lo hiciste y él les explicó,

los demás le imitaron y empezaron a escribir. Con ello cumplieron con el propósito de esta fase que era la Acción. (Ver Anexo Ilustración 4).

Ilustración 4

Fase 1



En la Fase 2 se observó: Los estudiantes leyeron en primera instancia todo el texto, posteriormente, se enfocaron en cada párrafo según manifestaron algunos, buscando coherencia entre estos. Otros manifestaron haber buscado las acciones, dónde ocurrían los problemas, y las posibles soluciones a estos. En esta ocasión asistieron los 36. (Ver Anexo CD e Ilustración 5).

Ilustración 5

Fase2

Camilo ANDES - CAROLINA - 7-22 - 13-ANDES

Teniendo en cuenta que todo escrito tiene una cohesión textual lógica, enumera los párrafos organizándolos adecuadamente.

El mago orgulloso

(2) Pero, a pesar de ello, no había logrado debilitar su orgullo. La muerte no perdona a nadie, y cierto día, Yama, el Señor de la Muerte, envió a uno de sus ayudantes para que acompañara al mago a su reino.

(1) Sometiéndose a toda suerte de disciplinas y austeridades, había obtenido un asombroso dominio sobre sus facultades y desarrollado portentosos poderes mentales.

(2) Cuando llegó el emisario de la muerte, contempló cuarenta cuerpos iguales y, siéndole imposible descubrir el cuerpo verdadero, no pudo apresar al astuto mago y llevarse lo consigo. Fracassado el emisario de la muerte, regresó junto a Yama y le expuso lo acontecido.

(1) Era un mago de muy avanzada edad. Sus cabellos eran blancos como la espuma, y su rostro aparecía surcado con las profundas arrugas de más de un siglo de vida. Pero su mente continuaba siendo hábil y despierta y su cuerpo flexible como un lirio.

(4) De nuevo, el mago, con su tercer ojo altamente desarrollado y perceptivo, intuyó que se aproximaba el ayudante. En unos instantes, reprodujo el truco al que ya había hecho anteriormente y copió treinta y nueve formas iguales a la suya.

(3) Y el emisario de la muerte pudo atrapar el cuerpo real del ermitaño y conducirlo sin demora a las tenebrosas esferas de la muerte.

(5) El mago, con su desarrollado poder adivinó las intenciones del ayudante de la muerte y realizó un acto de magia: realizó treinta y nueve formas idénticas a la suya.

(10) Entonces el eremita, herido en su orgullo, se apresuró a preguntar: ¿Cuál?

(6) El emisario de la muerte se encontró con cuarenta formas iguales. Siguiendo las instrucciones de Yama, exclamó: -Muy bien, pero que muy bien. ¡Qué gran proeza! Y tras un breve silencio, agregó: -Pero, indudablemente, hay un pequeño fallo.

(5) El poderoso Señor de la Muerte, se quedó pensativo durante unos instantes. Acercó sus labios al oído del ayudante y le dio algunas instrucciones.

Teniendo en cuenta que todo escrito tiene una cohesión textual lógica, enumera los párrafos organizándolos adecuadamente.

El mago orgulloso

(2) Pero, a pesar de ello, no había logrado debilitar su orgullo. La muerte no perdona a nadie, y cierto día, Yama, el Señor de la Muerte, envió a uno de sus ayudantes para que acompañara al mago a su reino.

(2) Sometiéndose a toda suerte de disciplinas y austeridades, había obtenido un asombroso dominio sobre sus facultades y desarrollado portentosos poderes mentales.

(5) Cuando llegó el emisario de la muerte, contempló cuarenta cuerpos iguales y, siéndole imposible descubrir el cuerpo verdadero, no pudo apresar al astuto mago y llevarse lo consigo. Fracassado el emisario de la muerte, regresó junto a Yama y le expuso lo acontecido.

(1) Era un mago de muy avanzada edad. Sus cabellos eran blancos como la espuma, y su rostro aparecía surcado con las profundas arrugas de más de un siglo de vida. Pero su mente continuaba siendo hábil y despierta y su cuerpo flexible como un lirio.

(4) De nuevo, el mago, con su tercer ojo altamente desarrollado y perceptivo, intuyó que se aproximaba el ayudante. En unos instantes, reprodujo el truco al que ya había hecho anteriormente y copió treinta y nueve formas iguales a la suya.

(3) Y el emisario de la muerte pudo atrapar el cuerpo real del ermitaño y conducirlo sin demora a las tenebrosas esferas de la muerte.

(4) El mago, con su desarrollado poder adivinó las intenciones del ayudante de la muerte y realizó un acto de magia: realizó treinta y nueve formas idénticas a la suya.

(6) Entonces el eremita, herido en su orgullo, se apresuró a preguntar: ¿Cuál?

(6) El emisario de la muerte se encontró con cuarenta formas iguales. Siguiendo las instrucciones de Yama, exclamó: -Muy bien, pero que muy bien. ¡Qué gran proeza! Y tras un breve silencio, agregó: -Pero, indudablemente, hay un pequeño fallo.

(5) El poderoso Señor de la Muerte, se quedó pensativo durante unos instantes. Acercó sus labios al oído del ayudante y le dio algunas instrucciones.

En la Fase 3 se observó: Al momento de la docente efectuar la lectura, todos escucharon atentos y posteriormente manifestaron no haberla entendido de esa forma y que lo que habían organizado en la fase anterior no se parecía a lo que escuchaban sólo 12 de los 36 que asistieron acertaron con lo pedido. Las correcciones las hacían entre pares y estaban atentos a los comentarios que sus compañeros les hacían sobre su desempeño en la fase anterior. Posteriormente, se efectuó la otra actividad programada para la segunda hora y aunque cada uno poseía su propia hoja trataban de buscar ayuda en sus compañeros para resolver sus inquietudes. Finalmente preguntaron si era posible trabajar en parejas o grupos pues el texto tenía palabras que no entendían y les era más fácil realizar la actividad si se ayudaban entre varios a buscar los significados en el diccionario. Por supuesto se les aceptó la petición pues, entre la situación estaba planteado el trabajo colaborativo. (Ver Anexo Ilustración 6).

Ilustración 6



Fase 3

Tabla 10

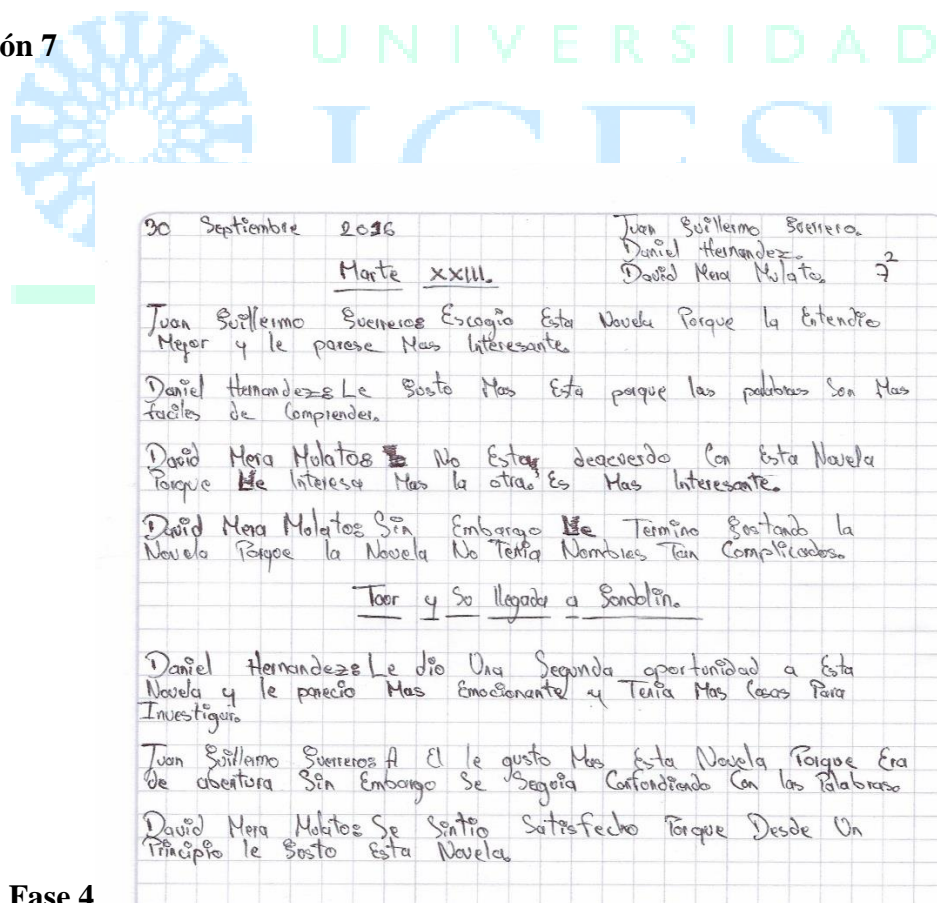
Coherencia del texto	Si	No
¿Tiene el texto un inicio, un desarrollo y un desenlace?		
¿Hay relación entre las diferentes partes del texto?		
¿Están bien empleados los conectores?		
¿Todas las ideas corresponden al propósito del texto y son claras?		
¿Las palabras empleadas son apropiadas?		
¿Están escritas todas las palabras según las normas de ortografía?		

En la Fase 4 se observó: Después de conocer la consigna los estudiantes se distribuyeron en grupos de 4 de acuerdo como la docente les asignó para obligarles a relacionarse con los

que generalmente no se integran y así poder observar si mejora el trabajo pues con los que siempre trabajan tienden a distraerse demasiado. Polemizaron un rato frente a como distribuirían los roles solicitados y en algunos grupos se pudo ver que los que tienen un marcado liderazgo simplemente se proclamaron el representante del grupo y delegaron a los otros integrantes los papeles de relator y moderador, en otro simplemente designaron como representante al que consideraban más inteligente o al que leía mejor. En algunos hicieron ensayos para asignar los roles y se decían unos a otros “No, vos no servís para eso. Mejor lo hace fulano”.

Luego de esto hicieron las respectivas lecturas y cada uno argumentó porque consideraba que era la de más fácil comprensión. (Ver Anexo CD e Ilustración 7).

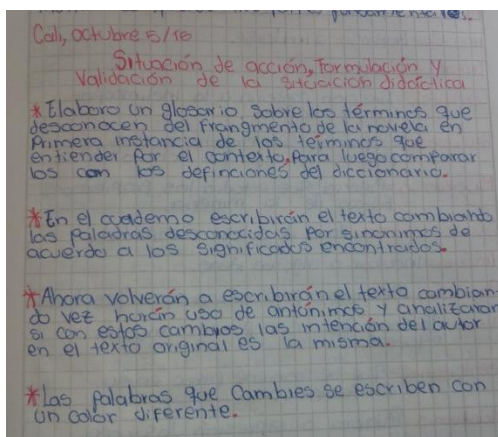
Ilustración 7



Fase 4

En la Fase 5 se observó: Leyeron detenidamente el texto asignado e iban subrayando las palabras que no comprendían. Luego escribieron dichas palabras en el cuaderno escribiéndoles el significado que ellos pensaban tenían de acuerdo al contexto de las palabras. Posteriormente, buscaron en el diccionario los significados de dichas palabras y los contrastaron con lo que ellos presumieron significaban. Con el desarrollo de las fases anteriores se evidenció que fueron mejorando su comprensión léxico lectora por lo que la mayoría de los estudiantes descubrieron que se habían acercado a la significación de muchas de las palabras, mientras que, en otras sus respuestas distaban de la realidad. Finalmente reescribieron el texto cambiando las palabras que inicialmente subrayaron en primera instancia por sinónimos y argumentaron si el sentido del texto era el mismo o cambiaba. Concluyeron la actividad reescribiendo el texto con los antónimos y aquí también argumentaron si el texto había cambiado su sentido o se entendía como el original. Cabe resaltar que esta fue la fase que tuvo mayor duración por la complejidad de las actividades pero al finalizarla los resultados de la mayoría eran los esperados. Porque se apropiaron del nuevo léxico, argumentaron, infirieron, y analizaron. (Ver Anexo Ilustración 8-9-10-11).

Ilustración 8



Fase 5

Ilustración 9

Fase 5

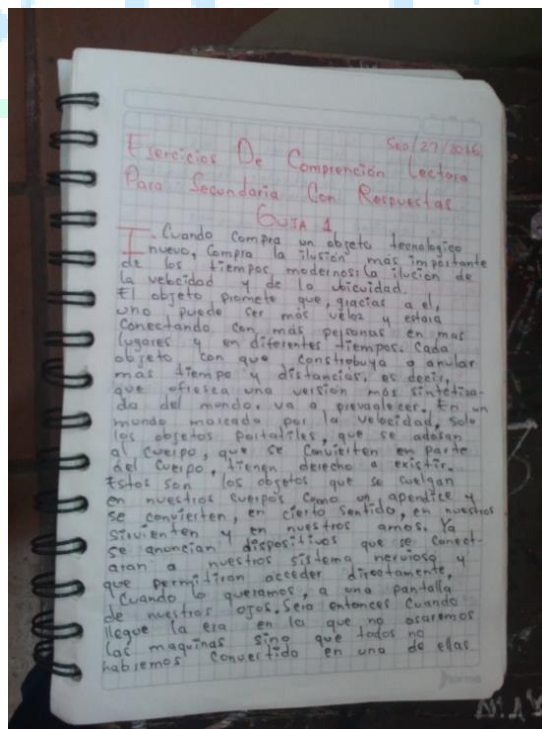
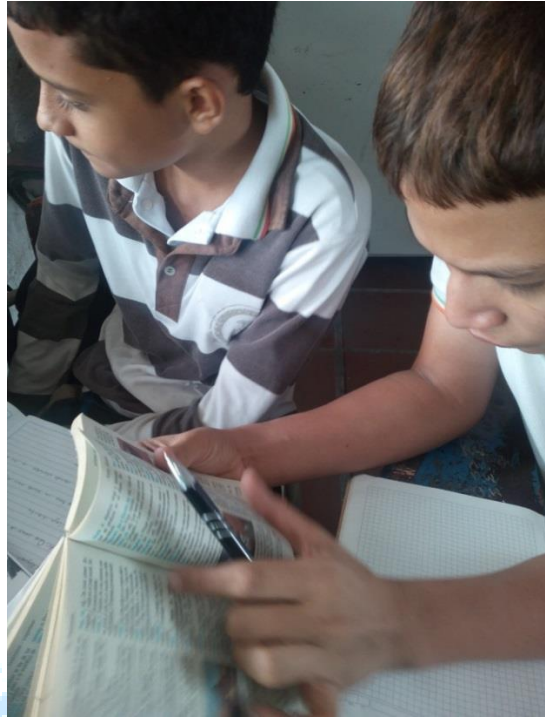


Ilustración 10



Fase 5

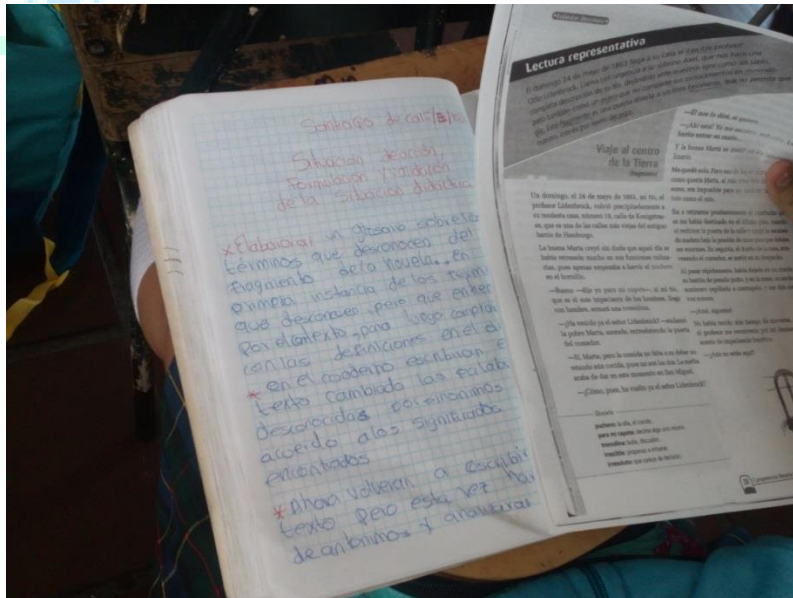


Ilustración 11**Fase 5**

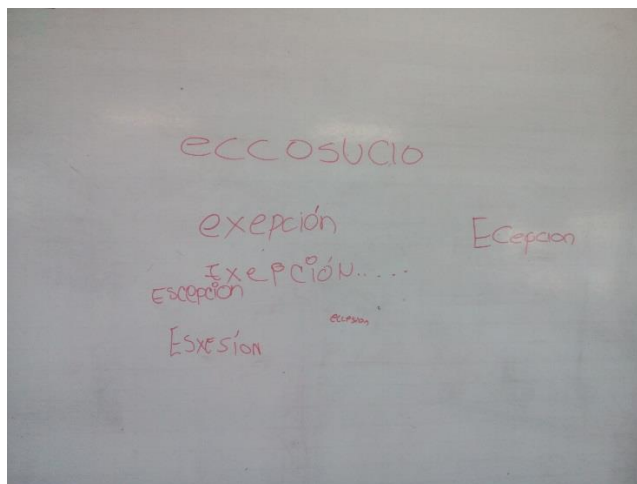
En la fase 6 se observó: En esta ocasión, hicieron un trabajo grupal y la docente esperaba se organizaran como lo hacen normalmente, pero no fue así para sorpresa de ella volvieron

a formar los grupos que ella había sugerido, al indagárseles porque lo hacían respondieron que les había parecido que así les rendía el trabajo porque con los amigos conversaban y se reían mucho de otras cosas, lo que les impedía concentrarse. Debatieron durante la primera hora lo que les había parecido la trama de las diferentes novelas trabajadas durante el desarrollo de la Situación Didáctica. Luego escribieron lo que opinaba cada uno y al terminar hicieron la lectura de sus argumentaciones para constatar que el relator había captado la idea de cada uno y si lo leído no era lo que esperaban lo refutaban y exigían se corrigiera.

Al concluir el trabajo todos expresaron lo que les había parecido trabajar la Situación Didáctica y porque consideraban que había sido una experiencia enriquecedora para sus actividades académicas pero también para su formación personal. (Ver Anexo Ilustración 12, 13).

Ilustración 12

Fase 6 Evidencias del antes de aplicar la Situación Didáctica



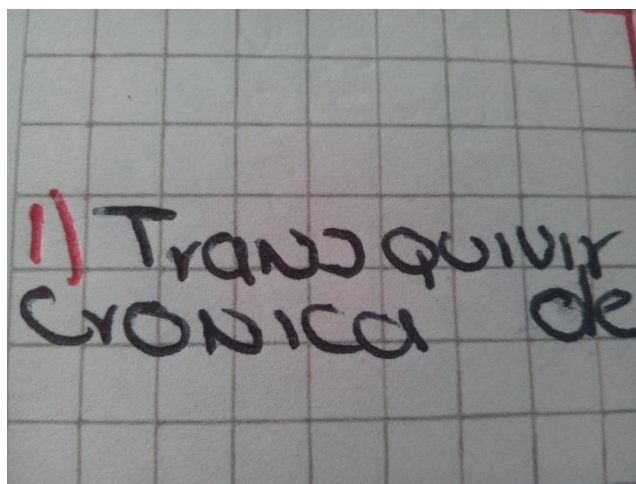


Ilustración 13

Evidencias después de aplicar la Situación didáctica

Marisol Arias - Valentina Arias - Melani Arevalo

Juan Pablo Astudillo

La novela "Un Capitán de Quince Años" fue una novela muy interesante hablaban de los corazos de ballenas, del viaje en barco. Sus personajes sonaban muy interesantes. Era una novela por la cual podrias aprender mucho, por ultimo era una novela historica y su trama era muy buena.

Por otro lado, estan los asnos estupidos. Una novela "muy, muy" interesante. Su trama era que los asnos estupidos eramos nosotros, mejor dicho eramos nosotros que no entendiamos nada de la galaxia y el espacio.

En otras palabras la novela Viajes con mi tia me parecio de mi agrado por que hablaban de Houston y de muchas cosas mas divertidas indudablemente.

Todas las novelas fueron de a mi agrado. Primeramente fue la novela el niño que vivia en las estrellas. Fue muy facil de cumplir. Finalmente todas estaba muy buenas. ademas de eso me gusta mucho

"Un Capita de Quince años" 1908 que la otras novela como.

"Viaje al Centro de la Tierra", "Un Caso Entre muchos". Y muchas más

novelas que me gustaron mucho por sus palabras desconocidas y podemos aprender mucho más de lo que hemos aprendido en todo lo que hemos hecho en el año escolar.

Para realizar el análisis de las fases de la situación didáctica aplicada, se tuvo en cuenta un estudio grupal. Para esto se utilizó una tabla que contiene los logros generales del grupo en cuanto a los niveles de comprensión léxico lectora y la participación de cada estudiante.

Tabla 11

Estrategias de comprensión léxico lectora										
Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E001	S	A	A	S	A	S	S	S	A	A
E002	A	A	A	A	A	A	A	A	S	S
E003	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S
E004	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E005	S	A	A	S	A	S	S	S	S	A
E006	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E007	N	A	A	A	N	N	A	A	N	A
E008	S	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E009	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E010	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E011	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E012	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E013	A	A	S	S	S	S	A	A	S	S
E014	N	A	A	A	S	S	S	A	A	S
E015	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E017	A	A	A	A	A	A	A	A	S	A
E018	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E019	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E020	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E021	A	A	A	S	A	S	S	A	A	S
E022	S	S	S	A	S	S	S	S	S	S
E023	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E024	A	N	A	A	A	A	A	A	A	A
E025	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E026	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E027	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E028	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E029	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E030	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E031	A	N	A	A	A	A	A	A	A	N
E032	A	S	S	S	S	S	S	S	S	A
E033	S	A	A	S	S	A	S	S	S	S
E034	A	A	S	S	S	S	S	S	S	S
E035	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E036	N	A	S	S	S	S	S	S	A	S
E037	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E038	N	N	N	A	N	A	N	A	N	N

Convenciones: S = Siempre A = A veces N = Nunca

Como se puede observar de las estrategias propuestas se obtuvieron los siguientes porcentajes, dejando ver que la aplicación de la situación didáctica comparada con la prueba diagnóstica arrojó muy buenos resultados de mejoramiento de la comprensión léxico lectora.

Tabla 12

	Siempre	Porcentaje	A veces	Porcentaje	Nunca	Porcentaje
Participa del aprendizaje colaborativo	20 de 38	52.63%	13 de 38	34.21%	5 de 38	13.15%
Anticipa o infiere	18 de 38	47.36%	17 de 38	44.73%	3 de 38	7.89%
Selecciona u omite para resumir	21 de 38	55.26%	16 de 38	42.10%	1 de 38	2.63%
Pone títulos	24 de 38	63.15%	14 de 38	36.84%	1 de 38	2.63%
Parafrasea	13 de 38	34.21%	13 de 38	34.21%	0 de 38	0%
Formula preguntas	25 de 38	65.78%	12 de 38	31.57%	2 de 38	5.26%
Establece diferencias y similitudes	25 de 38	65.78%	12 de 38	31.57%	1 de 38	2.63%
Localiza e investiga términos desconocidos	22 de 38	57.89%	16 de 38	42.10%	0 de 38	0%
Señala palabras claves	24 de 38	63.15%	12 de 38	31.57%	2 de 38	5.26%
Identifica el tema	24 de 38	63.15%	12 de 38	31.57%	2 de 38	5.26%

Tabla N° 13

CRONOGRAMA DE APLICACIÓN DE LAS SD		
Diagnóstico	Septiembre 08	Se aplicó la prueba diagnóstica al grupo experimental.
Informe, autorización y caracterización tanto del grupo experimental para la aplicación de la Situación Didáctica como del grupo control.	Septiembre 09	Se seleccionó el grupo experimental y el grupo control, por las características descritas en el análisis del diagnóstico. Al grupo experimental, se le comenta que participarán de una investigación y se les informa a los acudientes en la reunión de padres de familia, para poder recolectar evidencias del trabajo como fotos y/o videos de los estudiantes, e incluso audios.
Fase 1 Situación de Acción.	Septiembre 21	Se aplicó la situación planeada. Se les explicó la consigna y todos trabajaron según lo esperado.
Fase 2 Situación de Acción y Formulación.	Septiembre 23	Esta situación fue aplicada y la desarrollaron de manera individual para observar las estrategias utilizadas por cada uno.
Fase 3 Situación de Formulación	Septiembre 24	Esta situación se desarrolló en dos etapas pues en la primera contrastaron la información con la fase anterior y en la otra realizaron otro trabajo de comprensión léxico lectora.
Fase 4 Situación de Acción, Formulación y Validación.	Septiembre 29 y 30	Se aplicó en dos etapas debido a que esos días solo tenían una hora de clases.
Fase 5 Situación de Acción, Formulación y Validación.	Octubre 5-18-20-21	Se programó con más sesiones pues se requería resolver un número mayor de actividades. Finalmente se cumplió con lo planeado.
Situación Acción, Formulación y Validación.	Octubre 25	Se aplicó la situación programada y se culminó la situación con una evaluación hecha por los estudiantes expresando sus opiniones sobre lo que les pareció la situación y si la consideraron útil o no.
Situación de Institucionalización	Noviembre	Se espera poder socializar la información obtenida y mostrar los resultados obtenidos.

Tabla N° 14

Logros y dificultades hallados en el desarrollo de la Situación Didáctica:

Grupo Experimental Vs Grupo Control

Situación Didáctica Grupo Experimental 7-2	Logros	Dificultades
Situación de Acción	La mayoría de los estudiantes aprendieron a accionar sin necesidad de ser conducidos paso a paso. Hicieron uso de los conocimientos previos.	Para los estudiantes con necesidades educativas especiales fue muy difícil el actuar sin preguntar constantemente que más hacían.
Situación de Formulación	Lograron transmitir la información requerida durante la situación. Realizando un intercambio de información codificada.	Los estudiantes con mayor rango de edad fueron los que más dificultad tuvieron para desarrollar las fases.
Situación de Validación	Elaboran juicios, justifican la información pasando del pensamiento concreto al abstracto.	Aún les da temor aceptar que son capaces de trabajar sin necesidad de que la docente les guíe.

Tabla N° 15

Clase Tradicional Grupo Control 7-1	Logros	Dificultades
La docente dirige toda la clase y está siempre en control. No hay una situación de acción que parta del estudiante.	Hacen el trabajo que se les solicita pero se demoran más que el grupo experimental en llegar a la resolución de la problemática.	Se les dificulta tomar decisiones y por ello preguntan constantemente que deben hacer aunque ya se les haya dado la consigna.
Como no hay una formulación propia por parte de los estudiantes, es la docente quien lanza argumentos esperando que ellos los refuten o afirmen.	Algunos lograron poner en marcha diferentes estrategias que les permitieran intercambiar información codificada con sus pares.	Creen que por que la docente les suministra la información es quien tiene la verdad absoluta. No se atreven a tomar la iniciativa y proponer hipótesis diferentes.
No se produce una verdadera validación de los conocimientos para todo el grupo.	Algunos se arriesgan a lanzar juicios frente a los argumentos que se les den. Solo algunos lograron pasar del pensamiento concreto a lo abstracto.	A pesar de desarrollar las actividades les cuesta trabajo argumentar y defender sus propuestas frente al grupo.

De lo anterior podemos deducir, que los estudiantes del grupo experimental al momento de movilizar sus saberes o conocimientos previos durante la situación de acción se motivan y les satisface el saber que tienen el control de lo que hacen. Además el movilizar estos saberes les permite adquirir conocimientos nuevos que a su vez les generan cierta

resistencia a aceptar que son capaces de llegar a ellos sin la intervención de la docente pues están demasiado acostumbrados al conductismo. Mientras que para los estudiantes del grupo control al ser guiados constantemente los mantiene en una zona de confort de la que se resisten a salir. También, el rol que desempeña el docente en esta situación es más el de facilitador de la construcción del conocimiento, lo que le resta protagonismo a la hora de transmitir y lo enfoca en el papel de observador.

La situación de formulación por su parte brinda la posibilidad de realizar construcciones colectivas. Se pone en marcha el trabajo colaborativo, la opinión de los pares pasa a ser de gran importancia a la hora de buscar alternativas de solución. Todo esto los conlleva a ser más críticos, analíticos, propositivos y coadyuva en la construcción del conocimiento propio, con lo que pueden alcanzar uno de los objetivos planteados en esta investigación. Es decir, los obliga a inferir, proponer, argumentar, formular, desarrollando el pensamiento argumentativo para la comprensión léxico lectora.

Posteriormente, la implementación de la teoría de las situaciones didácticas muestra su eficacia en los procesos de validación que los estudiantes deben validar sus propuestas o juicios ante el grupo con argumentos sólidos que ninguno pueda refutar. Y para llegar a ello han debido reafirmar las situaciones de acción y las situaciones de formulación validando así la construcción del nuevo conocimiento.

Para concluir con la aplicación de la situación didáctica se socializan los resultados de las fases desarrolladas, en este caso específicamente en el área de lenguaje, para el grado séptimo y se tienen en cuenta las apreciaciones, sugerencias o críticas que se den por parte

de los miembros de la comunidad educativa y de esta forma se desarrolla la fase de institucionalización.



Conclusiones

La investigación me permitió conocer la magnitud de una teoría didáctica muy importante para el trabajo escolar. Aunque inicialmente fue concebida para el campo matemático, los trabajos en ciencias sociales y ciencias naturales han mostrado la efectividad de esta teoría. En el registro de la enseñanza del lenguaje, son escasos los trabajos de investigación, por lo menos en lengua castellana y menos en francés o inglés. La teoría es fecunda porque pone en situación de aprendizaje a los estudiantes pues permite que sean ellos los que tracen los procesos de aprendizaje gracias al diseño de una situación-problema.

Las situaciones-didácticas están dirigidas al aprendizaje de los saberes escolares siendo muy valioso para el sistema escolar de nuestro país. Por múltiples razones, el sistema escolar colombiano está organizado de tal forma que los profesores enseñamos sin tomar en cuenta al niño en su especificidad y sin dejarlo actuar. De otro modo, la organización del saber escolar en nuestra sociedad aparta al niño del aprendizaje al legarle toda la responsabilidad al profesorado. En el sentido inverso, la teoría le hace frente a esta situación pues busca siempre que los procesos y mecanismos mentales del niño afloren. Por esto mismo, la teoría se inspira del socio-constructivismo y también de la teoría genética.

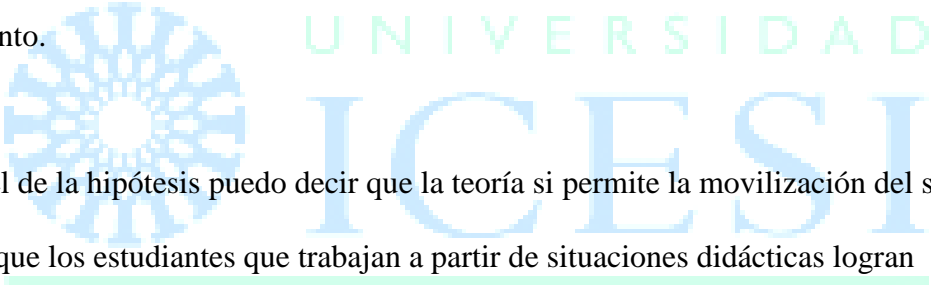
La estructura de la teoría muestra las fases por la cuales deben pasar los estudiantes cuando se enfrenta a una situación-problema. El núcleo de la teoría está aquí, contenido en las situaciones-problema y este es un objeto que el profesor diseña siempre en función del aprendizaje del estudiante. Diseñar una situación de aprendizaje exige, como lo pudimos

ver en la teoría, ponderar una serie de factores y de contratos didácticos. Se trata, entonces, permitir que el estudiante encuentre el placer en el acto de aprender. Situación-problema y placer emergen como elementos sustanciales del aprendizaje.

Estos aspectos son importantes y los pude reconocer en el presente trabajo de investigación. De un lado, me enfrenté a una teoría muy poco conocida en nuestro medio aunque con más desarrollos en el campo de la matemática. Conocer y apropiarme la literatura sobre la teoría significó una ganancia importante en mi formación. A partir de esta experiencia comprendí el grado de conductismo que predomina en nuestras clases. De otro lado, enfrentarme al diseño de la situación didáctica en la enseñanza del lenguaje significó un reto para mí, pues debía definir la situación-problema para que los estudiantes pudieran entrar en relación con el saber. El placer también fue una variable clave en este ejercicio y muy bien lograda en cada una de las fases que establece la teoría.

El objeto de la situación problema estuvo ligado a la comprensión léxico – lectora como elemento fundamental del aprendizaje del pensamiento argumentativo. La estrategia seleccionada y los materiales utilizados fueron claves aunque limitados por tratarse de una experiencia singular en mi función docente. A nivel de los objetivos, puedo confirmar que logramos nuestro propósito en la medida en que las situaciones didácticas movilizan el saber en el orden del pensamiento argumentativo. Esto fue posible gracias al diseño metodológico trazados en cada uno de los objetivos específicos. Digamos que se conjugaron las fases de la teoría (acción, formulación y validación) con las fases metodológicas consignados en os objetivos específicos.

En términos del diseño de la investigación fue clave la selección y delimitación de dos grupos de estudiantes. El grupo experimental, grupo al cual se le aplicó el diseño de las situaciones didácticas, mostró ampliamente grados de compromiso y mejores desempeños en cuanto al aprendizaje del pensamiento argumentativo. Esto confirma uno de los principios de la teoría y es que el estudiante es el actor de su propio aprendizaje. Para efectos del contraste, hubo necesidad de conformar un grupo control. A diferencia del grupo experimental, este grupo recibió el mismo tema pero bajo la modalidad de una clase tradicional. Los resultados son ampliamente diferentes y confirman que, en efecto, los estudiantes que están expuestos a las situaciones didácticas tienen mejores resultados en la competencia argumentativa al desarrollar y movilizar elementos propios de este tipo de pensamiento.



A nivel de la hipótesis puedo decir que la teoría si permite la movilización del saber debido a que los estudiantes que trabajan a partir de situaciones didácticas logran identificar, de forma individual y grupal, elementos del pensamiento argumentativo. Al inicio de la investigación consideré que en efecto las situaciones didácticas permitían la movilización del pensamiento a condición que el estudiante se enfrente a una situación problema. La movilización significa que un estudiante es capaz de poner en juego las estrategias mentales para resolver un problema que demanda la puesta en escena de recursos intelectuales.

Una vez los estudiantes se ven enfrentados a este tipo de situaciones les es más fácil resolver problemas que cuando sólo nos limitamos a dictarles los temas y simular que ellos aprenden. En la investigación, el ejercicio de validación del saber supuso un elemento más

para la teoría. Esto significa que me vi obligada a diseñar una situación-problema complementaria –evaluación- con el fin de constatar los grados de dominio del tema sin intervención alguna de parte mía. Mientras los estudiantes del grupo control tienden a ser más dependientes del profesor, los del grupo experimental logran una mayor autonomía. A diferencia del grupo control, los del grupo experimental lograron comprender la importancia de trazar estrategias para resolver el enigma contenido en la situación-problema y llegar, así, a conclusiones válidas. Este es un elemento clave de la teoría y un aprendizaje considerable para mi función como docente.

En cuanto a las limitaciones, debo reconocer el factor tiempo y también las estructuras curriculares tan rígidas que perviven en la institución. No es fácil trabajar a partir de las situaciones didácticas mientras la institución esté organizada por acumulación de conocimientos, sin clases transversales y proyectos comunes por áreas. Otro elemento clave en las dificultades es la conformación de los grupos de estudiantes y la bajísima cantidad de horas destinadas para el aprendizaje del lenguaje. Además de ese factor, puede comprender que si el aprendizaje no está vinculado a otras áreas que trabajan también a partir de situaciones didácticas, los logros serán escasos o nulos. Esto fue precisamente el elemento más importante señalado por los colegas y estudiantes en el momento de la validación.

Al concluir mi investigación en cuanto a la aplicación de la situación didáctica que se desarrolló con el fin de movilizar los saberes de los estudiantes en el área de lenguaje en el orden del pensamiento argumentativo. Pude reconocer que como docente tengo demasiadas falencias que debo mejorar. Esto es debido a que fui formada en una metodología muy conductista que me conlleva a generar resistencia a otros métodos de enseñanza y que

impide ver a los estudiantes como los artífices principales de la construcción de su conocimiento.

La importancia de este trabajo reside en el hecho de que está fundamentado en una teoría que me obliga a cambiar mi metodología de enseñanza en la que dejo de ser la fuente de transmisión de conocimientos, reorientando y enriqueciendo mis prácticas pedagógicas. Con esta teoría visibilizo más a los estudiantes y a su vez ella les obliga a salir de su zona de confort, siendo ellos quienes movilizan los saberes por lo que se constituyen en los protagonistas en la construcción de los mismos.

Cabe señalar que desde el inicio me vi enfrentada a una literatura difícil y aún al final me parecía que aunque había aprendido muchísimas cosas no habría sido posible el entenderla y aterrizarla a la construcción de mi trabajo de no ser por la magnífica orientación de mi director de tesis, el PhD Armando Zambrano Leal. Y contextualizarla a la institución en la que laboro fue todo un desafío, pues tiene muchas dificultades de orden estructural en cuanto a los contenidos de la malla curricular. Es gracias a esta investigación que puedo afirmar que si todos encamináramos nuestras prácticas pedagógicas a la aplicación de situaciones didácticas mejoraríamos notoriamente el rendimiento académico de nuestros estudiantes.

Debido a que, las situaciones didácticas permiten organizar el trabajo en el aula de una manera más contextualizada sería interesante que desde el consejo académico de la institución se pensara en la posibilidad de incluirlas en el currículo no solo para el área de lenguaje, sino para todas las áreas que el MEN evalúa con las Pruebas Saber.

Para concluir, puedo decir que sería valiosísimo para desarrollar la comprensión léxico lectora en los educandos de todos los niveles, que los docentes hiciéramos uso de la teoría de las situaciones didácticas, transformando los contextos educativos y adaptándolos a la movilización y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Además, considero de suma importancia que los maestros nos constituyamos en guías y facilitadores de nuestros estudiantes, ayudándoles a adquirir nuevas destrezas y formas de trabajar desde las diferentes áreas, desarrollando en estos chicos el gusto y amor por la lectura. Esta experiencia además de enriquecedora para mi vida personal y profesional, me impulsa a continuar mejorando mis prácticas docentes cada día y a darles más relevancia a los estudiantes, pues solo con la innovación en la educación podremos mejorar la calidad educativa que tanto anhelamos en nuestra institución.

Frente a la pregunta que se planteó para orientar mi investigación ¿Las situaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión léxico - lectora, promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento argumentativo, en los estudiantes de grado 7° de la I.E. Humberto Jordán Mazuera? Considero que se logró confirmar que la Teoría de las Situaciones Didácticas planteada por el francófono Guy Brousseau, cumple a cabalidad con la movilización de los saberes de los estudiantes, pues lo que se pretendía al inicio de la investigación era que los estudiantes fueran constructores activos de sus propios conocimientos y que llegaran a la capacidad de argumentar o refutar frente a una temática determinada y en efecto pasaron de una total dependencia y pasividad a generar, proponer, analizar mejorando su comprensión léxico lectora por tal motivo la hipótesis propuesta se pudo validar.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1995). «La evaluación de la comprensión lectora». En textos de didáctica de la lengua y la literatura, 5,6378.
- Agudelo, R., & Guerrero. J.(1973). El sistema psicológico de B. F. Skinner. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 5(2), 191-216.
- Astolfi. J-P & Develay M., (1989). *La didactique des sciences*, Paris, Puf.
- Bailly, D. (1987). A propos de la didactique », *Revista, Les sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, n° 1-2.
- Bolivar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf> consultado el 21 de mayo de 2016.
- Bronckart, J-P., (1989). *Langue française*, n° 82,
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica matemática*. Universidad nacional de Córdoba. Facultad de matemática, astronomía y física. Serie B. Trabajos de matemática. 19. Versión castellana 1993.
- Brousseau, G. (1997). *La teoría de las situaciones didácticas*. Curso dado para la atribución a Guy Brousseau del título Doctor Honoris Causa de la Universidad de Montreal. Traducción hecha por Martha Lucía Sarria Materón.
- Bruner, Jerome. (2000). “Cultura, mente y educación” Cap. I En: *La cultura de la educación*. Madrid: Gráficas Rógar.
- Camps Anna. (2005) *La comprensión lectora problema de todos*. Artículo publicado por El Diario El País de España. Edición impresa Viernes 7 de enero de 2005.
- Carrera, B & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Colombia, El País (2015). Cali se rajó en resultados de la prueba icfes-cali-ElPaís. www.elpais.com.co/elpais/cali/.

Colombia, Mineducación (1998). Lineamientos curriculares. Pensamiento Variacional y Sistemas Algebraicos y Analíticos.

www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_matematicas.pdf.

Colombia, Mineducación (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución educativa. Colombia aprende.

Colombia, Mineducación (2015). Índice Sintético de Calidad Educativa.
www.mineduacion.gov.co/1759.

Colombia, Mineducación (2016). Índice Sintético de Calidad Educativa.
www.mineduacion.gov.co/1759.

Colomer, Teresa. (1993). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

Coll, C. (1986): Psicología genética y aprendizajes escolares, España, Siglo XXI, segunda edición.

Coll, C. (1991). Psicología y Currículum, Barcelona: Paidós.

Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. Cuadernos de investigación y formación en educación matemáticas.

Chavarría, J. (2006, Año 1. Número 2). Cuadernos de investigación y formación en educación matemática.

Chaves, A. L. (2001). Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(002), 59-65.
<http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticadelamatematica/Didactica.de.las.Matematicas.357320039.pdf>

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. "Revista de Educación". N° 295 (I), mayo-agosto. (pp.98-123).

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Dabane, M. (1987). Recherches en didactique du français, Grenoble,

Daunay, B & Reuter Y., (2008). La didactique du français : question d'enjeux et de méthodes, *Revue Pratiques*, N° 137I138, Junio.

- Evans (1987). Teorías conductuales del aprendizaje.
- González. F. E. (1996a), «Sobre la situación y el significado de la Didáctica».
- Fernández, H. J. (1990). Niveles epistemológicos, epistemagógicos y epistemodidácticos de las didácticas especiales.
- Fernández Mayoralas, J., (2005). *El currículo desde dentro del aula, o alternativas a un tejido inexistente*. IBER, n° 46 (pp. 65-82).
- Frade, R. L. (2012). Qué es una Situación Didáctica. Criterios para el diseño de una Situación Didáctica. <http://es.slideshare.net/WilberPiaArcosPia/qu-es-una-situacin-didactica>
- Fregona, D. & Orús B. P. (2011). La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas.
- Ferreiro, Emilia. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante.
- Gálvez, G. (1994). Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones. Paidós. Recuperado
- Gómez, M. A. (2000). La Transposición Didáctica: Historia de un concepto. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/202050/202050_2014-I/Contenidos_Unidad_1/Gomez_M._Trnasposicion_didactica._Una_historia_del_concepto.pdf
- González Gallego, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. En revista, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 49, núm. 1, 2010, pp. 1-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- Hernández, F. (1996). Psicología y educación. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 253, Diciembre.
- ICFES (2013). Sistema Nacional de Información de Evaluación...-ICFES Interactivo. www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11.
- ICFES (2014). Sistema Nacional de Información de Evaluación...-ICFES Interactivo. www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11.
- ICFES (2015). Sistema Nacional de Información de Evaluación...-ICFES Interactivo. www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11.

- Jiménez Rodríguez, Virginia (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). [Tesis Doctoral]
- Jonnaert, P. (1996) Les Apprentissages mathématiques en situation: une perspective constructiviste. Volume 22, número 2, 1996, p. 233-252. Éditeur: Revue des sciences de l'éducation.
- Mallart i Navarra Joan (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, Félix y Rajadell, Núria (coordinadores) Didáctica general para psicopedagogos. Madrid: UNED, pp. 23-57.
- Medina Rivilla A. & Salvador Mata. F. (2002). Didáctica general.
- Meirieu, P. (1991). Apprendre... oui, mais comment, Pris Puf.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía Didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Muntaner, J. J. (1988). Consecuencias didácticas de la teoría de J. Piaget
- Otero, M. R. (2006). La Teoría de los campos conceptuales en el aula de matemática y física.
- Panizza Mabel, (2011). Conceptos básicos de la teoría de las situaciones didácticas.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas, Madrid, Siglo XXI.
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona. Octava Edición.
- Teberosky, Ana. (1988). La lectura y la escritura.
- Tolchinsky, L. M. Pipkim (1995). «Seis lectores en busca de un texto» En Aula de Innovación Educativa, 39,1520.
- Vielma V. E. & Salas M. L. (2000). Aportes de las Teorías de Vigostky, Piaget, Bandura, Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo.
- Vigostky. Lev. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.

Zambrano Leal, A. (2005). Didáctica pedagogía y saber. Bogotá, editorial Magisterio.

Zambrano Leal, A. (2013). Las ciencias de la educación en Francia, instituciones, discursos y saberes. Bogotá, Magisterio.

Zuleta, Estanislao. (1982). Sobre la lectura.

