

LAS TÉCNICAS DE DISCUSIÓN EN GRUPO COMO ESTRATEGIA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE
ESTUDIANTES DE 7º GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS GARZONES



"VIGILADA MINEDUCACIÓN"

ELIANA LUCÍA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

ALINA ORNEDYS SUÁREZ NISPERUZA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
MONTERÍA-CÓRDOBA

2022

LAS TÉCNICAS DE DISCUSIÓN EN GRUPO COMO ESTRATEGIA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE
ESTUDIANTES DE 7º GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS GARZONES

ELIANA LUCÍA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

elislucia08@gmail.com

ALINA ORNEDYS SUÁREZ NISPERUZA

alinasuareznisperuza@gmail.com

Mg. RUDY DEL CRISTO DORIA CORREA

DIRECTOR

Trabajo como requisito de grado para optar el título de Licenciadas en Literatura y Lengua
Castellana

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
MONTERÍA-CÓRDOBA

2022

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por acompañarme en todo momento y darme la sabiduría para realizar este trabajo de grado.

A mis padres, Ernesto González y Liliana Hernández, y a mi hermano, Saulo González, por ofrecerme el apoyo, la confianza y la motivación necesaria desde que inicié mi proceso de formación como licenciada.

A Julio Nisperuza, por su acompañamiento y amor brindado durante el transcurso de esta investigación.

Al magister Rudy Doria, por cada una de las orientaciones y herramientas dadas para el correcto desarrollo de este proyecto e impulsarnos siempre a reflexionar sobre la praxis docente con el fin de contribuir a una educación de calidad en las escuelas.

A mi compañera de trabajo de grado, Alina Suárez, por el compromiso y la disposición al emprender esta travesía.

Y a la Institución Educativa Los Garzones, por abrirnos sus puertas y permitirnos realizar nuestras Prácticas Docentes I y II.

Eliana Lucía González Hernández

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme inteligencia, sabiduría y paciencia para plasmar mis ideas de la forma correcta y clara. A mi hijo: Cristóbal Pérez Suárez, por ser mi motivo a diario para seguir en esta ardua carrera. A mi madre: Nirida Nisperuza por ser mi mayor apoyo en tiempos difíciles, darme ánimo y creer en mí en todo momento. A mis dos padres: Ovidio Suárez y Raúl Álvarez por siempre estar presentes cuando necesité de ellos. A mi pareja: Efrén Pérez, por darme el mejor motivo para seguir adelante en este proceso. A mi tía: Argenide Nisperuza por acogerme como su hija y brindarme su apoyo. A mis hermanos por estar conmigo, tenerme como su ejemplo y ayudarme a transcribir cuando lo necesitaba. A mis profesores del colegio que lograron sembrar en mí esa vocación hacia la docencia: Merys Nisperuza, Genis Villadiego, Elías Torreglosa, Xenia Herrera, Roger Galeano y Ramón Mendivil. A aquel que un día me dijo que los pobres no podíamos ser profesionales, por darme una luz más grande al luchar por mis sueños. Al magister Rudy Doria, por brindarnos orientaciones, consejos y correcciones, para el desarrollo y éxito de este proyecto. Y por supuesto a mi colega, amiga y compañera de tesis Eliana González, por ayudarme, soportarme y estar siempre presente en este arduo, fatigoso y largo proceso.

Alina Ornedys Suárez Nisperuza

TABLA DE CONTENIDO

1. EL PROBLEMA	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Descripción del problema	12
1.3 Formulación del problema	15
2. OBJETIVOS.....	16
2.1 Objetivo general	16
2.2 Objetivos específicos	16
3. JUSTIFICACIÓN	17
4. MARCO DE REFERENCIA	20
4.1 Antecedentes de la investigación.....	20
4.1.1 Tendencias temáticas, metodológicas y conceptuales de investigaciones relacionadas con el uso de técnicas de discusión en grupo en el área de lenguaje.....	20
4.2 Marco teórico	26
4.2.1 Enfoque comunicativo-significativo del lenguaje	26
4.2.2 Comprensión lectora en la escuela	27
4.2.3 Producción escrita en la escuela	28
4.2.4 Las técnicas de discusión en grupo y el aprendizaje de la comprensión y producción textual.....	29
4.2.5 El trabajo colaborativo en el aula.....	31
5. METODOLOGÍA	33
5.1 Enfoque metodológico	33
5.2 Participantes del estudio.....	34
5.3 Técnicas de recolección de información.....	34
5.4 Fases de la investigación	37
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	40
6.1 Preámbulo: Antes del ingreso a la escuela y al aula de clases.....	40
6.2 Experiencias y resultados de la fase diagnóstica	41
6.3 Experiencias y resultados de la fase de diseño y aplicación: comprensión y producción.....	59
6.4 Resultados de la etapa de evaluación	82
7. CONCLUSIONES.....	85
REFERENCIAS	87
ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Índice Sintético de Calidad Educativa – Institución Educativa Los Garzones.....	13
Gráfica 2. Resultados de la prueba saber en el área de lenguaje	14
Gráfica 3. Resultados de la prueba de conocimiento.....	46
Gráfica 4. Resultados de la prueba de conocimiento.....	46
Gráfica 5. Resultados de la prueba de conocimiento.....	47
Gráfica 6. Resultados de la prueba de conocimiento.....	47
Gráfica 7. Resultados de la prueba de conocimiento.....	47
Gráfica 8. Resultados de la prueba de conocimiento.....	49
Gráfica 9. Resultados de la prueba de conocimiento.....	50
Gráfica 10. Resultados de la prueba de conocimiento.....	51
Gráfica 11. Primera secuencia didáctica: Organización de la primera fase.....	61
Gráfica 12. Primera secuencia didáctica: Organización de la segunda fase	63
Gráfica 13. Primera secuencia didáctica: Organización de la tercera fase	67
Gráfica 14. Resultados de la primera escritura de un cuento.....	74
Gráfica 15. Resultado de la escritura final de un cuento	76
Gráfica 16. Resultados de la primera escritura de una noticia.....	79
Gráfica 17. Resultados de la primera escritura de una noticia.....	80
Gráfica 18. Resultados de la primera escritura de una noticia.....	81
Gráfica 19. Resultado de la escritura final de una noticia	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora: Prueba diagnóstica.....	37
Tabla 2. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	42
Tabla 3. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	42
Tabla 4. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	43
Tabla 5. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	43
Tabla 6. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	44
Tabla 7. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	44
Tabla 8. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	44
Tabla 9. Fase diagnóstica: Resultados del focus group	45
Tabla 10. Resultados de la prueba de conocimiento	48
Tabla 11. Resultados de la prueba de conocimiento	50
Tabla 12. Resultados de la prueba de conocimiento	51
Tabla 13. Resultados de la entrevista a docentes	54
Tabla 14. Resultados de la entrevista a docentes	55
Tabla 15. Resultados de la entrevista a docentes	56
Tabla 16. Resultados de la entrevista a docentes	57
Tabla 17. Resultados de la entrevista a docentes	58
Tabla 18. Estándares y DBA de la primera secuencia didáctica.....	60
Tabla 19. Respuestas de los estudiantes luego de la lectura “Los calzoncillos del fantasma”	66
Tabla 20. Respuestas de los estudiantes luego de la lectura “La extraña mulata de México”	71
Tabla 21. Organización de la secuencia número 2.....	72
Tabla 22. Resultados de la primera escritura de un cuento.....	75
Tabla 23. Estándares y DBA de la tercera secuencia didáctica	77
Tabla 24. Aportes arrojados en la mesa redonda de la tercera secuencia	78

Resumen

En este documento se presentan los resultados de una investigación que tiene como objetivo establecer la contribución del uso de las técnicas de discusión en grupo en el mejoramiento de la comprensión y producción de textos en estudiantes de 7º grado de la Institución Educativa Los Garzones, de la Ciudad de Montería. Se apoya teóricamente en aportes de Dell Hymes, Cassany, Solé, entre otros. Es un trabajo que se desarrolló mediante el enfoque cualitativo, con un diseño metodológico de Investigación-Acción y basado en técnicas de recolección de información como la entrevista, la observación participante, las secuencias didácticas y la prueba de conocimiento. Los resultados indican que mediante el diálogo reflexivo y el trabajo colaborativo se mejoró dos competencias a la vez, la lectura comprensiva y la escritura razonada, teniendo en cuenta los datos arrojados en la fase de ejecución del proyecto. Se concluyó que hubo un avance significativo en la interpretación de textos, la elaboración de escritos coherentes y aumento en la participación en grupo.

Palabras clave: Técnicas de discusión en grupo, comprensión textual, producción textual.

Abstract

This paper presents the results of a research that aims to establish the contribution of the use of group discussion techniques in the improvement of text comprehension and production in 7th grade students of the Los Garzones Educational Institution, in the city of Monteria. It is theoretically supported by contributions of Dell Hymes, Cassany, Solé, among others. It is a work that was developed through the qualitative approach, with a methodological design of Action-Research and based on information gathering techniques such as interview, participant observation, didactic sequences and knowledge test. The results indicate that through reflective dialogue and collaborative work, two competencies were improved at the same time, comprehensive reading and reasoned writing, taking into account the data obtained during the project execution phase. It was concluded that there was a significant advance in the interpretation of texts, the elaboration of coherent writings and an increase in group participation.

Keywords: Group discussion techniques, text comprehension, text production.

1. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Los mayores problemas que presenta Colombia en la educación escolar están ligados a la falta de comprensión y producción de textos –de calidad- en estudiantes de diferentes niveles; estas dificultades pueden adjudicarse a factores como: la carencia de orientaciones pedagógicas y didácticas contextualizadas en las aulas de clases; el manejo de enfoques todavía estructuralistas por parte de los docentes; las bajas competencias lectoras de los estudiantes; la insuficiencia en las horas dedicadas a actividades variadas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela; y otros factores de carácter social y familiar que afectan las motivaciones y comportamientos de los niños y jóvenes frente a las prácticas de leer y escribir de manera autónoma y situada.

En el año 2012, el periódico El País publicó un artículo titulado “Alumnos en Colombia leen, pero no entienden” realizado por Alda Mera. Este escrito lanza desde el inicio una afirmación contundente: “De la misma manera que los altos índices de analfabetismo en Colombia eran preocupantes hace unas décadas, ahora los bajos índices de comprensión lectora de los alumnos de primaria y secundaria son los que encienden las alarmas” (p.1). Esta aseveración tiene como referente los argumentos expuestos en un informe realizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, que, según el artículo citado plantea:

Las consecuencias son más graves aún, señala Isabel Fernández, subdirectora de análisis y divulgación del ICFES: Una persona que no posee buenas competencias para leer y para comprender lo que lee, va a tener muchas dificultades para ingresar a la educación superior. (Mera, 2012, p.1)

Se reafirma con este texto que las dificultades en lectura y escritura son trascendentes en tanto dificultan todo el proceso formativo de los sujetos, desde la escuela hasta la universidad, lo que genera frustraciones en los estudiantes de nuestro país, que, casualmente, necesita de personas capaces de crear un propio pensamiento, saber argumentar, inferir, apelar y dar solución a conflictos para poder avanzar a una mejor calidad de vida. Pero eso que se mencionó hace años todavía sigue cobrando sentido en la actualidad, pues, considerando las opiniones de diferentes docentes universitarios (Unicórdoba) cierta cantidad de estudiantes ingresan a los campus con serios problemas de comprensión y redacción de textos.

Hacia el año 2016, las cosas no mejoraron, según lo dicho por El Espectador, que revela los resultados de otro estudio relacionado con bajos niveles de lectura y comprensión de textos en Colombia. Al respecto, afirma lo siguiente:

Un reciente estudio realizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad de la Sabana señala que las cosas no han mejorado. El estudio asegura que en la educación media los alumnos no desarrollan las habilidades lingüísticas necesarias que les permiten tener un conocimiento básico en el manejo de la lengua española, razón por la cual no pueden desarrollar textos de mayor nivel académico como son los que se leen y escriben en la universidad. (El Espectador, 2016, p.1)

En 2019 la Revista Semana publicó un artículo con el nombre “Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer?”, que incluye las voces de expertos en educación y pedagogía. Este documento expone lo siguiente: “Los resultados de las pruebas Pisa 2018 evidenciaron algunas falencias del sistema educativo colombiano, principalmente en el tema de lectura crítica y comprensión donde Colombia desmejoró significativamente” (Semana, 2019, p.1). Esto comprueba que también en las evaluaciones externas se refleja la problemática abordada, la cual claramente afecta a otras áreas del saber, pues su deficiencia está en que los estudiantes no comprenden ni reconocen cuándo un texto es narrativo, expositivo, informativo, argumentativo, etc., y en ocasiones no reconocen qué género discursivo se trabaja, no comprenden lo que quiere decir explícita e implícitamente el texto, qué dicen los enunciados, no saben percibir ni analizar un problema matemático o científico con los datos proporcionados; en fin, hay una serie de dificultades que ameritan una atención o intervención rigurosa desde las escuelas y las universidades. En coherencia con estas falencias, Julián de Zubiría expresa:

A Colombia le fue muy mal en las pruebas porque está en la cola y no avanza y peor aún, en el caso de lectura, una competencia fundamental, se retrocede a los niveles de 2006. La situación sigue siendo realmente preocupante [...] Quien lee muy mal, entiende muy mal un problema en matemática o en otra materia. Seguimos con un currículum fragmentado que se limita a lo informativo. (Semana, 2019, pág. 1)

Esto implica un serio cuestionamiento a quienes enseñan Lengua Castellana en los colegios, por lo que se debe actuar con prontitud y de forma acertada, tal como lo indicó la exministra de educación, Ana Victoria Angulo:

Es importante que los resultados de las pruebas Pisa se utilicen como una herramienta que se suma a la información de las pruebas nacionales y de la evaluación en cada una de las instituciones educativas, para orientar los esfuerzos de los distintos actores involucrados en el proceso educativo en beneficio del mejoramiento constante de la educación en el país. (Semana, 2019, p.1)

Sin duda alguna, hay que actuar con urgencia desde diferentes instancias y de manera mancomunada: el MEN, las instituciones educativas públicas y privadas, los profesores y demás actores comprometidos con el desarrollo de mejores niveles de calidad educativa.

Es necesario y pertinente en este punto hacer alusión a la producción de textos, que tiene un vínculo directo con la comprensión, puesto que, si una persona entiende lo que dice un texto, en cualquiera de sus manifestaciones, tendrá las destrezas suficientes para crear uno nuevo. El proceso de escritura es un trabajo meticuloso, consensuado con uno mismo, reflexivo y complejo; es allí donde plasmamos nuestros pensamientos, ideales y concepciones, por eso los educandos de nuestra nación necesitan afianzar estas habilidades comunicativas con el fin de obtener resultados académicos satisfactorios.

Es totalmente erróneo pasar por alto un problema tan agudo como la deficiencia en la producción textual, dado que, hoy día, las relaciones sociales y culturales de los sujetos están mediadas por una multiplicidad de textos que circulan cotidianamente a través de diferentes medios, lo cual exige de los maestros de lenguaje de nuestras escuelas un mayor compromiso en la orientación didáctica sobre la elaboración de textos por parte de los estudiantes. Esto, teniendo en cuenta que redactar un texto puede constituirse en un gran esfuerzo, pero a su vez, se vuelve una acción placentera y gustosa, cuando responde a intereses reales de quién escribe: qué y para qué se escribe en situaciones concretas de comunicación, y no como mera obligación académica. Al respecto, el escritor Andrés Hoyos, escritor y fundador de la revista “El Malpensante”, afirma:

El proceso de aprendizaje es castigador. Se cree que se va aprender a escribir a punta de gramática y sintaxis, cuando la escritura es de hábitos: es como si usted le enseñaran a manejar carros con un manual de mecánica y no con la práctica. (Semana, 2015, p.1)

La cita anterior plantea un cuestionamiento didáctico en el sentido de que, en la escuela, se pueda estar realizando un proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva estructuralista y gramaticalista de la lengua, y no a través de un enfoque comunicativo-discursivo, tal como se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) y en otras orientaciones teóricas como las de Carlos Lomas (1994), Daniel Cassany (1999) y Fabio Jurado (1997), entre otros. Tanto los Lineamientos como los autores citados aportan horizontes conceptuales y prácticos para orientar a los docentes de lenguaje y literatura en la adopción de estrategias contextualizadas e innovadoras en relación con la producción de textos auténticos por parte de los estudiantes.

En definitiva, la problemática de comprensión y producción de textos sigue vigente a pesar de los esfuerzos realizados por múltiples actores que intervienen en la educación, por eso debe ser atendido con prontitud, pues, de lo contrario, podría originar en el futuro próximo una desestabilización académica y social, dado que la falta de competencias en lectura y escritura es un factor que dificulta la inserción de las personas al mundo laboral y la capacidad reflexiva para interpretar decisiones de orden político que puedan afectar a toda una comunidad.

1.2 Descripción del problema

Reconocer cuáles son las dificultades del proceso formativo en las aulas de clases es un compromiso que toda la comunidad educativa debería asumir, con el fin de contribuir de manera significativa en el mejoramiento de las evaluaciones internas y externas aplicadas a los estudiantes para conocer sus niveles de desarrollo intelectual. Por consiguiente, es fundamental que se elaboren estrategias y metodologías innovadoras que involucren lo pedagógico-didáctico como una forma de motivar y hacer que los estudiantes reflexionen críticamente frente a lo que leen y escriben, al mismo tiempo que adquieran aprendizajes significativos.

Este proyecto de investigación, en coherencia con lo dicho arriba, se aplicó en la Institución Educativa Los Garzones (sede principal), ubicada al norte de la ciudad de Montería-Córdoba. Es un establecimiento educativo de carácter Oficial-Mixto que corresponde al calendario “A” con educación formal que ofrece enseñanza para niños y jóvenes desde preescolar

hasta secundaria. La problemática principal, que se presenta en el área de Lengua Castellana en este plantel educativo, está relacionada con las deficiencias en la interpretación y producción de textos, según lo evidencian diferentes instrumentos de evaluación como las pruebas Saber e ICFES.

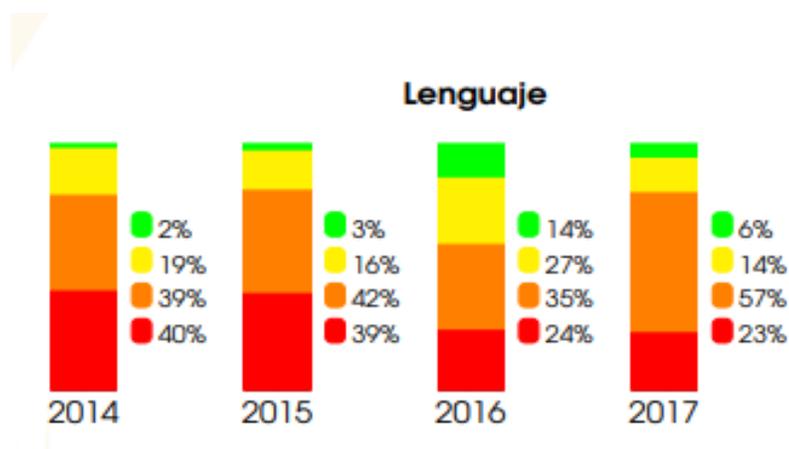
En los resultados de las pruebas ICFES Y SABER 3°, 5° y 9°, el Ministerio de Educación Nacional a través del programa Siempre día E- informe por colegio, durante el año 2018, indica los bajos niveles en las competencias lectoras y escritoras por parte de los educandos. Se evidencia en dicho informe la carencia de los estudiantes para organizar sus ideas y hacer uso de estrategias discursivas al momento de fabricar un escrito. A continuación, se presenta el resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (cuatrenio 2015, 2016, 2017, 2018), el cual demuestra que entre los años 2017 y 2018, no hubo aumento en la eficiencia interna de la Institución Educativa Los Garzones, pues pasó de 6.09 a 3.83.



Gráfica 1. Índice Sintético de Calidad Educativa – Institución Educativa Los Garzones

Asimismo, durante el 2017 en las pruebas de lenguaje solo el 6% de los estudiantes de grado quinto obtuvo un nivel avanzado en lectura y comprensión textual; el 14% alcanzó un nivel satisfactorio; el 57% un nivel mínimo y el 23% un nivel insuficiente. Con esto, se puede observar que el 80% de los estudiantes no da cuenta de las competencias lecto-escritoras requeridas en su nivel educativo de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en

Lenguaje: los discentes no identifican elementos explícitos e implícitos en el texto, no logran hacer intertextualidad con las situaciones comunicativas expuestas y no tienen la capacidad de interpretar y crear conocimiento. Así se detalla en la siguiente gráfica:



Gráfica 2. Resultados de la prueba saber en el área de lenguaje

Siguiendo con este razonamiento, en los resultados académicos de la I.E Los Garzones en las pruebas ICFES Saber 11 durante el año 2019, se evaluaron 63 estudiantes de los cuales 52 presentan problemas de lectura y escritura, comprobando la baja calidad educativa que se ha venido desarrollando desde grados inferiores, lo que permite suponer que el afianzamiento en estas áreas se reducen a actividades fundamentadas en pedagogías tradicionales y no en orientaciones de tipo comunicativo y discursivo tal como se establece en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, lo que trae como consecuencia las marcadas deficiencias con las que los estudiantes ingresan a la educación superior.

Así pues, el reto de los maestros actuales y futuros es asumir, con base en una sólida formación pedagógica, disciplinar e investigativa, una postura didáctica que sea coherente con la necesidad formativa de los sujetos, que sean capaces de entender el complejo mundo del conocimiento, de convivir como ciudadanos críticos y democráticos, y convertirse en líder mediador entre la comunidad y la escuela para crear un diálogo que le permita identificar y solucionar las problemáticas educativas. El educador está en la obligación de actualizar sus conocimientos y desarrollar de forma constante habilidades y actitudes que le permitan responder efectivamente a los retos que su entorno le plantee, realizando orientaciones oportunas a fin de que los educandos puedan saber, saber ser y saber hacer en contexto. Se pretende que tanto docentes como estudiantes, a través del área de Lengua Castellana, puedan

identificar las dificultades y trabajar mancomunadamente para alcanzar mayor dominio de la lectura y la escritura, competencias claves para formar seres críticos y autónomos, capaces de incursionar en el mundo educativo con miras a operar con mayor solvencia en los diversos campos del saber.

1.3 Formulación del problema

¿Cómo contribuye el uso de técnicas de discusión en grupo en el mejoramiento de la comprensión y producción de textos en los estudiantes de 7° de la Institución Educativa Los Garzones?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Establecer la contribución del uso de técnicas de discusión en grupo en el mejoramiento de la comprensión y producción de textos en estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Los Garzones, de la Ciudad de Montería.

2.2 Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel de comprensión y producción de textos de los estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Los Garzones por medio de un test, construido a partir de los estándares básicos de lenguaje y los niveles de lectura.

Modelar, desde un enfoque comunicativo significativo, un sistema de estrategias didácticas centradas en el uso de técnicas de discusión en grupo, con el fin de mejorar la comprensión y producción de textos en los estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Los Garzones.

Valorar la contribución de la aplicación del sistema de estrategias didácticas centradas en el uso de técnicas de discusión en grupo en el mejoramiento de la comprensión y producción textual de los estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Los Garzones.

3. JUSTIFICACIÓN

El área de Lengua Castellana es una de las asignaturas más trascendentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues por medio de ella el estudiante va adquiriendo los conocimientos y las competencias esenciales para desenvolverse con total armonía en las demás disciplinas del saber; de ahí que la realización y aplicación de proyectos que busquen fortalecer y contribuir al desarrollo integral de los educandos, en las competencias interpretativas y escriturales, es una tarea que cobra gran valor en la actualidad. Por esto, en el presente trabajo se explicita la elaboración de una propuesta que toma el direccionamiento de las técnicas de discusión en grupo como una estrategia provechosa para el mejoramiento de la comprensión y producción textual en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Los Garzones, quienes evidencian serias dificultades en estos aspectos tan cruciales en la formación en lenguaje.

La relevancia de este proyecto radica, por una parte, en que trata de superar cualquier pedagogía tradicional para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, su esencia está en mantener una relación horizontal entre docentes y alumnos para garantizar el correcto funcionamiento del intercambio comunicativo y significativo de la información, desde una perspectiva textual y discursiva. Por otro lado, en esta orientación se considera fundamental el trabajo colaborativo y, alrededor de este, las técnicas de discusión grupal (conversatorios, debates y mesas redondas, entre otras), en tanto posibilitan que los estudiantes puedan dilucidar opiniones propias (escritas y orales) y entender el sentido de los textos que circulan en su entorno social. En este ámbito colaborativo el diálogo y la pregunta, el análisis de discursos escritos y la producción de argumentos sólidos, hacen parte de las dinámicas de interacción comunicativa de los participantes inmersos en el aula de clases.

Así pues, la elaboración de este proyecto pedagógico-didáctico beneficia a los estudiantes de la I. E. Los Garzones, puesto que a través de este podrán entender, edificar y buscar el significado del lenguaje en sus diversas manifestaciones: verbal y no verbal; lograrán comprender lo que dicen los textos por medio del diálogo interactivo y la escucha asertiva de cada uno de los planteamientos (opiniones, comentarios, observaciones, etc.) de sus iguales mediante la implementación de las distintas estrategias discursivas brindadas por las técnicas

de discusión grupal; lograrán expresarse con mayor desenvoltura, espontaneidad y claridad en el ámbito escolar, familiar y social; afianzarán la producción de ideas y argumentos sobre las distintas situaciones comunicativas que se les presenten. De manera que, en el aula de clases los estudiantes pueden comprender y construir significados gracias a procesos cognitivos como la deducción, inducción, contraste, análisis e inferencias para suplir adecuadamente las necesidades formativas en el ámbito escolar.

Igualmente, los docentes de las diferentes áreas de la institución serán beneficiarios del estudio en la medida que en sus procesos de formación encontrarán a estudiantes con mayor nivel de comprensión y producción textual, esto es, un mejor desenvolvimiento en cada una de las actividades planteadas en su currículo y la puesta en marcha de nuevos métodos de enseñanza, en los cuales haya preeminencia de enfoques comunicativos y significativos. De esta forma se busca disminuir progresivamente los irregulares índices de las distintas pruebas que el Estado colombiano aplica a nivel local y nacional, coadyuvando al posicionamiento de la escuela en el sector educativo y fomentando la creación de programas comprometidos con los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Con la implementación de este trabajo también se favorecerá la realidad inmediata de los estudiantes, dado que en los distintos espacios de participación ciudadana se logrará observar la capacidad analítica y crítica de los estudiantes, en su búsqueda constante por encontrar soluciones a conflictos colectivos. La comunidad tendrá apoyo en la organización de eventos que necesiten la orientación de personas capaces de interpretar y producir textos de carácter social, quizás no a grandes escalas, pero sí para solventar las problemáticas de analfabetismo que caracteriza a los habitantes del Corregimiento Los Garzones. De igual forma, los familiares de los alumnos que hacen parte del proyecto reconocerán los grandes aportes que la educación puede brindarles en la superación personal y el alcance de un mejor futuro laboral para sus hijos.

En consecuencia, la posibilidad de seguir aportando soluciones a los problemas que frenan el correcto proceso formativo en el área de Lengua Castellana es uno de los fines principales de la investigación educativa, ya que esta permite la reflexión constante de las prácticas docentes, la implementación de estrategias pedagógico-didácticas con carácter innovador y la generación de conocimiento nuevo y actualizado que podrá mejorar los procesos

de enseñanza en las escuelas. Por lo tanto, este trabajo busca ser un ejemplo de cómo a través de la investigación y la sistematización de la experiencia, los estudiantes pueden conseguir el fortalecimiento de sus competencias lectoras y escriturales de manera conjunta y en permanente diálogo.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 Antecedentes de la investigación

Actualmente, las deficiencias en comprensión y producción textual de la población estudiantil en general, dado el protagonismo y la trascendencia que ejercen a lo largo de la formación en lenguaje y su influencia sobre las demás áreas, son acogidas frecuentemente por académicos y sujetos inmersos en el ámbito educativo, que buscan optimizar estas competencias mediante la elaboración de proyectos con sentido pedagógico, didáctico e innovativo. Se presentan a continuación los resultados de una revisión de estudios realizados a nivel internacional, nacional y local que guardan relación con la implementación de las técnicas de discusión grupal como estrategia para el desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela. Al respecto, se develan algunas tendencias temáticas, metodológicas y conceptuales de varias investigaciones recientes, y se finaliza ubicando el foco del presente trabajo indicando su propósito, novedad y originalidad.

4.1.1 Tendencias temáticas, metodológicas y conceptuales de investigaciones relacionadas con el uso de técnicas de discusión en grupo en el área de lenguaje

Luego de hacer un rastreo sobre investigaciones que dieran cuenta del manejo de las técnicas de discusión en grupo, se pudo evidenciar en estas la preocupación de proponer soluciones encaminadas a erradicar, de a poco, las dificultades existentes en las competencias comunicativas, la necesidad de formar seres críticos, capaces de entender y producir conocimiento a partir de la creación de escenarios didácticos que promuevan habilidades de pensamiento y propicien el debate, como estrategia para fortalecer el aprendizaje individual y colectivo. Un primer trabajo en esta línea es el de Shirley Camargo y Milena Gil, el cual se titula: *“Análisis de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia-Sucre”* (2017). Este proyecto de diseño descriptivo tuvo la finalidad de diagnosticar el estado de comprensión textual de 28 alumnos de primaria (5°) para luego diseñar una propuesta didáctica que permitiera mejorar los problemas evidenciados en dicho examen. Así, con la aplicación de la prueba se pudo observar que el nivel más bajo de lectura era el crítico, lo que motivó a optar por las técnicas de discusión grupal como el método óptimo para fortalecer y ampliar la capacidad interpretativa y reflexiva de los niños.

La anterior investigación evidencia similitud con la que aquí se propone, por cuanto permite demostrar que el diálogo asertivo y el aprendizaje cooperativo, proporcionan elementos fundamentales para potenciar la competencia argumentativa. Además, partió de un diagnóstico que agrupaba las Pruebas saber y el empleo de un test inicial, para determinar los niveles de comprensión textual y poder actuar e incidir positivamente en las prácticas de fortalecimiento de la lectura y la escritura. En este sentido, se empieza a dilucidar una línea pedagógica que busca crear en las aulas de clases un ambiente de conexión dialógica, en la cual se denote abiertamente la objetividad y subjetividad frente a la multiplicidad discursiva que envuelve la sociedad.

Otro estudio enmarcado dentro de estos parámetros es el desarrollado por Gloria Giraldo y Dubier Chamorro, quienes hacia el año 2017 en la Universidad ICESI de la ciudad de Cali, presentaron el trabajo *“Aprender a argumentar en situaciones comunicativas formales, a través de la técnica del debate, en los niños del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Técnica de Comercio Simón Rodríguez, sede Mario Lloreda”*. Este proyecto empleó una de las técnicas de discusión en grupo, en este caso “el debate”, para crear un proceso en el que estudiantes de los primeros ciclos de escolaridad (2° grado) pudieran ejercitar y reforzar su capacidad argumentativa; para ello, la metodología de la investigación se basó en el paradigma cualitativo-interpretativo y en la creación de una secuencia didáctica que involucrara situaciones de argumentación constante. Los resultados de la intervención fueron beneficiosos pues se logró que niños entre 7 y 8 años fueran sujetos activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reforzaran sus relaciones interpersonales y empezaran a producir juicios de valor en contextos de comunicación formal. En este caso, el problema de la investigación se estableció mediante la observación rigurosa de las diferentes formas en que los alumnos participaban en entornos de discusión grupal al momento de encontrar soluciones a problemáticas particulares.

Es notorio entonces, una tendencia hacia un trabajo cooperativo y discursivo que utiliza la unidad verbal para afianzar los procesos de lectura y escritura, por eso en el año 2018 Cecilia Giraldo, Carmen Nieto y Margarita Serna, pusieron en marcha una investigación llamada *“Las técnicas de las preguntas y la discusión como estrategia para la comprensión lectora del texto argumentativo”*, con la finalidad de mejorar la competencia interpretativa en estudiantes de

quinto grado de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, del Departamento de Antioquia. Esta propuesta se basó en un enfoque cualitativo con diseño micro-etnográfico escolar, dado los beneficios que ejercen en la recolección de información y el alcance significativo que tienen a la hora de plantear y analizar cada uno de los aspectos de la investigación. Son notorios los aportes de este trabajo, puesto que da pautas primordiales para quienes busquen iniciar un proceso de diálogo reflexivo y analítico en el aula, expresa la importancia de ampliar la capacidad lexical del estudiantado para obtener mayores resultados en comprensión textual, y el llamado a utilizar mayoritariamente el texto argumentativo en el nivel de educación básica primaria.

Hasta ahora las técnicas de discusión en grupo se constituyen como una herramienta eficaz para el aprendizaje colaborativo y la apropiación de competencias que permitan efectuar de manera idónea procesos de inferencia y criticidad frente a un texto; no obstante, en el campo investigativo de la educación, esta propuesta metodológica y didáctica es acogida también para impulsar una escritura reveladora de opiniones y debates sobre cualquier situación comunicativa. Es el caso de la tesis de Maestría llevada a cabo por Adriana Abadía Valencia y Luz Enith Espinosa Betancurt (2017), quienes plantean *“El debate escolar y la producción de textos argumentativos”* para cumplir el objetivo de “determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, de los estudiantes de 10º y 11º, de la Institución Educativa La Adielá, de la Ciudad de Armenia”. Por ende, a los alumnos se les planteaban temas controversiales de los cuales fueran capaces de presentar por escrito una postura crítica y razonada que luego sería leída y puesta en consideración del grupo. Con esta visión, la propuesta fusionó la investigación cuantitativa y cualitativa con el propósito de arrojar cifras exactas sobre la trascendencia que tuvo y, analizar las prácticas formativas de las docentes líderes del estudio.

Ahora bien, es importante señalar el cúmulo de posibilidades didácticas que ofrecen las técnicas de discusión en grupo para fortalecer la participación argumentada y coherente del alumnado, por esto se relaciona aquí el trabajo de Luis Filberto Zevallos Saldarriaga, quien hacia el año 2018, en Trujillo-Perú, presenta: *“El panel, el seminario y el foro como técnicas de participación grupal”*. Este estudio detalla las diferentes opciones que existen para abordar el desarrollo formativo de los niños, jóvenes y adultos con vías a fomentar la argumentación

razonada y activa; en busca de generar sesiones de aprendizaje con conversaciones pedagógicas que permitan el manejo de temáticas variadas; y la necesidad de que los sujetos comprendan y produzcan textos, orales y escritos, con diferentes propósitos comunicativos en los que se conozcan sus percepciones, opiniones y emociones.

En ese mismo enfoque, se encuentra el artículo *“El debate como herramienta de aprendizaje”*, realizado por Laura Esteban García y Jaime Ortega Gutiérrez en España (2017). El texto presenta la experiencia educativa sobre la implementación de un proyecto aplicado a estudiantes universitarios de primer semestre de Psicología y Publicidad y Relaciones Públicas, a los cuales se quería incursionar en la participación razonada y en el reconocimiento del trabajo cooperativo como una forma de desarrollar el espíritu crítico. La metodología giró en torno al debate constructivo y científico, en donde se expusieran argumentos contundentes sobre temas relacionados con su área de estudio, que promovieran la toma de posición y generaran la investigación profunda. La significación de este documento radica en mostrar elementos pedagógicos que sirvan de ruta para que los maestros construyan procesos de enseñanza garantes en diálogo y en la construcción de conocimientos; con esta técnica de discusión en grupo se espera que puedan ahondar en procesos más complejos como la producción de opiniones que refuten o apoyen los discursos o planteamientos expuestos por los autores de un determinado texto.

De modo similar se halla el trabajo de grado realizado por Álvaro Padilla y Juan Torres (2018), para obtener el título de licenciado en la Universidad de Córdoba, titulado: *“Trabajo cooperativo como estrategia didáctica para mejorar los aprendizajes y habilidades sociales desde el área de ciencias naturales y educación ambiental de los estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, Planeta Rica, Córdoba”*. Este estudio se orientó desde un enfoque cualitativo y un diseño metodológico a partir de la Investigación Acción Participativa (IAP), con el cual se buscaba que los individuos desarrollaran acciones y actitudes propicias para interactuar en diferentes entornos sociales y pudieran reconocer cómo las habilidades sociales (la cooperación, la generosidad, la solidaridad y el compañerismo) son esenciales en la formación integral de los educandos, cómo a través de la comunicación asertiva se pueden crear discusiones en los que aflore el crecimiento cognitivo y el aprendizaje mutuo;

para ello, se utilizaron algunas de las técnicas de discusión en grupo como: la mesa redonda, las exposiciones en grupo, el panel y el debate.

Luego de la revisión de los anteriores referentes se pudo determinar que estos se orientan, mayoritariamente, al desarrollo de propuestas encaminadas a solventar las dificultades de comprensión textual y el potenciamiento de la oralidad en la educación básica, media y superior; para ello, se basan en la implementación de una o algunas de las técnicas de discusión en grupo como estrategias eficientes para la reflexión crítica y la exposición de argumentos sólidos. Además, las temáticas de estas investigaciones giran en torno a la importancia y trascendencia de saber interpretar en los diferentes niveles de lectura; las técnicas de participación grupal como herramientas de aprendizaje; las habilidades sociales y el trabajo cooperativo en el aula; la comunicación y las dinámicas de grupo; así como también el proceso significativo de pasar de la oralidad a la escritura creativa y fundamentada. Todas ellas, reconocen el papel fundamental de las competencias comunicativas en la formación integral de los educandos y la importancia de la ejecución de secuencias didácticas contextualizadas y que promuevan los procesos cognitivos.

También es necesario indicar que estos proyectos se sustentaron en los planteamientos de Solé, Vygotsky, Dolz, Cassany, Luna, Sanz, Calsamiglia y otros teóricos con el propósito de entender con mayor profundidad las nociones de lectura, escritura, enfoques comunicativos y otros conceptos que ayudaron a consumir planes de clases interactivos y con soportes textuales y discursivos.

En cuanto a la metodología de estos trabajos, hay una tendencia a la utilización de enfoques cualitativos con diseño ya sea etnográfico, interpretativo, de investigación acción participativa (IAP) o basado en competencias; por eso, utilizaron técnicas de recolección de información como la observación participante, la entrevista, el diario de campo, pruebas de conocimientos y otras de vital importancia para efectuar análisis completos y con el rigor necesario para establecer la influencia del proyecto en la comunidad estudiada, que vale la pena señalar, pertenecían predominantemente a instituciones educativas públicas, tanto en el nivel primario como secundario. Así pues, se observa cómo se toman perspectivas que buscan tener contacto directo con la realidad social del estudiante y de los conflictos englobados en la

educación a fin de proponer acciones que garanticen la calidad educativa y dinamicen los procesos de aprendizaje en la escuela.

Los resultados de estas investigaciones son positivos en tanto pudieron mejorar, con una buena praxis, las problemáticas de comprensión y producción textual que se hallaron en las aulas de clases e incentivaron a la comunidad educativa a pensar y repensar el acto de enseñar e implementar métodos que ayudaron a crear espacios de diálogo analítico en la escuela. No obstante, se pone énfasis en seguir construyendo trabajos en pro de acrecentar el gusto por la lectura y la escritura, al mismo tiempo que cambiar pedagogías tradicionalistas por pedagogías con enfoques comunicativos.

Ahora bien, después de hacer un contraste con estos trabajos, la presente investigación tiene el propósito principal de establecer la contribución del uso de técnicas de discusión en grupo en el mejoramiento de la comprensión y producción de textos en estudiantes de 7º grado de la Institución Educativa Los Garzones, de la Ciudad de Montería; es decir, su novedad está en utilizar el diálogo reflexivo y el trabajo colaborativo para optimizar dos competencias a la vez, la lectura comprensiva y la escritura argumentativa. Además de generar espacios de interacción en el que los estudiantes tienen la oportunidad de expresar con libertad sus concepciones sobre los temas plantados en el aula.

Bajo las anteriores consideraciones, se pudo hacer una revisión del estado del arte, sobre el uso de las técnicas de discusión en grupo, que permitió comprender y reflexionar los diversos métodos y concepciones de enseñanza y aprendizaje utilizados para formar personas con las competencias necesarias para comprender y escribir adecuadamente. Se observó una tendencia a implementar el trabajo colaborativo y la comunicación verbal especialmente en la educación pública, en estudiantes inmersos en contextos desfavorables económicamente, pero con iniciativas hacia el progreso personal, social y cultural. Asimismo, se presenta el interés por crear espacios interactivos y productores de conocimiento significativo en educandos que están iniciando sus procesos de escolaridad o están a punto de comenzar su formación en centros educativos superiores, todo ello, con el objetivo principal de empoderarlos discursivamente frente a cualquier situación comunicativa.

4.2 Marco teórico

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación y sus respectivos objetivos, se presentan a continuación los referentes conceptuales en los que se fundamenta este estudio. En primer lugar, el enfoque comunicativo, que da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo fundamental de la comunicación; en segundo momento, la lectura y escritura que son base primordial del conocimiento; y en última instancia, las técnicas de discusión en grupo como cimiento de la educación construida a partir de las experiencias significativas de los estudiantes. Estas perspectivas están guiadas por los conceptos de Dell Hymes, Lomas, Cassany, Doria, Galindo, González y Rivas, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, entre otros que sirven de base a la investigación.

4.2.1 Enfoque comunicativo-significativo del lenguaje

El enfoque comunicativo es el más apropiado actualmente para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en las escuelas, porque parte del contexto social como método para abordar los contenidos de esta área. Asimismo, al fundamentarse en la lingüística textual (estudio interno del texto), la Pragmática (estudio externo del texto) y el Análisis del discurso (contextualización del texto), posibilita que el desarrollo del lenguaje (la lectura, la escritura y la oralidad) se dirija hacia la interpretación, construcción y el funcionamiento mismo los textos, al igual que los actos de habla de los estudiantes, en relación con su entorno sociocultural, tal como lo evidencia Dell Hymes (1992):

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa. (Dell Hymes, citado en Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.25)

Este enfoque brinda la oportunidad de crear un sistema de comunicación adecuado para conocer las necesidades de los educandos y establecer cuáles son las competencias comunicativas y discursivas por mejorar, conlleva a que los aprendizajes adquiridos sean

significativos y útiles en ámbitos reales. Mediante este proceso de formación se apunta a la construcción de habilidades textuales en los individuos e innovación en las formas de abordar las cuestiones sintagmáticas y sintácticas de la lengua. No obstante, desde Los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana en Colombia se plantea lo siguiente:

[...] ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa. Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no. (p.24)

Así pues, se alude directamente al enfoque comunicativo-significativo, el cual permite que el individuo pueda darle sentido no sólo a los factores que intervienen en la comunicación, sino, a cada una de las esferas o situaciones que se presentan en la sociedad. La significación, entonces, ayuda a desarrollar integralmente las competencias y habilidades en lenguaje, ya que contribuye a la construcción de sentido de los factores que intervienen en ellas.

4.2.2 Comprensión lectora en la escuela

Isabel Solé, desde una perspectiva interactiva, sostiene que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos” (Solé, 1992, pág. 18). En este sentido, para que los estudiantes puedan realizar un proceso completo de lectura y cumplan con este criterio, sea hace indispensable que haya un entendimiento claro de que leer no es solo la decodificación de un texto, sino que mediante su contenido es posible realizar análisis e interpretaciones profundas del contenido, en donde la intertextualidad y los saberes nocionales son importantes en esta práctica.

De este modo, debido a las falencias que se presentan en las instituciones educativas en cuanto a comprensión textual, es necesario aplicar estrategias cuyo objetivo sea contribuir al mejoramiento de esta habilidad comunicativa sobre el entendido de que el estudiante es quien construye su aprendizaje en tanto que el maestro es solo un facilitador; por este motivo, su labor debe estar dirigida hacia la implementación de la lectura guiada y el manejo de diversas tipologías textuales en el aula. Cassany, Luna y Sanz (1998) siguen esta posición:

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. (p.194)

Además, la lectura es tomada como un acto crítico-social pues las competencias lectoras permiten que se planteen juicios respecto al medio social en el que incurre el estudiante; leer, en la actualidad, presupone un nivel más alto de conocimiento y del pensamiento lector. Ante esto, Galindo y Doria (2019) mencionan:

La lectura ya no se comprende como una actividad de decodificación de signos, que deja de lado aspectos fundamentales como los propósitos y la relación con el contexto, sino, que se entiende como un proceso de interacción social de carácter cognitivo y metacognitivo, en el que se ponen en juego las relaciones entre el lector y el texto, con el propósito de llegar a una especie de discusión, de reflexión y de interpretación compleja. (p.167)

Leer no es solo saber qué dice el texto, sino que al final de la lectura se pueda tener una opinión crítica que permita hacer juicios, formular planteamientos y soluciones. Aquí los puntos de vista de cada sujeto tienen un carácter esencial y trascendental en el proceso (antes, durante y después), ya que se interroga y se discute con el texto, con las demás personas y con uno mismo, llegando de esa forma a una comprensión eficaz.

4.2.3 Producción escrita en la escuela

Producir un texto es una de las habilidades que se establece como fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también es cierto que es uno de los procesos que más recae en deficiencias en las instituciones educativas, en ocasiones, por la falta de estimulación, planificación y puesta en marcha de estrategias que permitan potenciar esta actividad. Por eso, una de las soluciones para que el estudiante se desenvuelva fácilmente al escribir un texto está en supervisar y acompañar el proceso desde el aula misma y no, trasladarla como acto individual en casa, tal como lo expone Cassany (1998):

Escribir en el aula [...] no sólo es un procedimiento didáctico potente para desarrollar las habilidades intra e interpersonales de escritura o el propio sistema lingüístico, sino también una posibilidad para practicar la lectura y la conversación ligada a las tareas de producción escrita. (p.19)

De manera que, esto demanda de la escuela la elaboración de propuestas pedagógicas que posibiliten el ejercicio permanente de la escritura a partir de las ideas y proposiciones de los estudiantes, ojalá en el marco de una pedagogía por proyectos, en la que no se impone lo que se debe escribir, sino que esta actividad se organiza mediante el consenso (¿sobre qué escribir, por qué y para qué, cuándo hacerlo, etc.) y el trabajo colectivo, con el cual se logrará una constante interacción entre los sujetos, sus conocimientos y competencias. A favor de esta idea se encuentra Paulo Freire (1977), quien plantea: “continuamente estamos en diálogo con el mundo, con los demás, y en ese proceso nos creamos y recreamos” (Citado en Céspedes, 2016, p. 75); es decir, se estimula a que el acto comunicativo haga parte de la formación de las instituciones educativas con el fin de darles dinamismo por medio de la pregunta, la discusión, la crítica y la interpretación.

En correspondencia con lo anterior, adentrar a los estudiantes en los procesos de escritura también requiere que esta sea entendida “[...] como un acto liberador en el que se ponen en juego saberes, intereses y acervos culturales, en el marco de una situación contextual y social que propicie ese acto” (Doria y Galindo, 2019, p.167). De modo que, escribir en la escuela convendría ser concebida como un proceso en el cual los estudiantes comuniquen sus pensamientos con fines determinados y donde puedan dar rienda suelta a su imaginación al mismo tiempo que construir significado a partir de su contexto sociohistórico.

4.2.4 Las técnicas de discusión en grupo y el aprendizaje de la comprensión y producción textual

No hay cuestionamientos en la importancia que las competencias comunicativas ejercen sobre las relaciones interpersonales de los individuos. Saber expresarse con total dominio en cualquier esfera de la sociedad y mediante cualquier medio es uno de los aspectos fundamentales en que más se hace hincapié en la escuela, precisamente por la necesidad de formar seres capaces de comprender el sentido de los textos y de que puedan escribir correcta y argumentativamente. Por eso, las pedagogías utilizadas por los maestros deben estar

encaminadas a suscitar el diálogo significativo y crear procesos de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan las habilidades de comunicación, tal como lo plantean Doria y Galindo (2019): “La lectura y la escritura pasan de ser procesos de desciframiento de códigos, bajo la influencia de las corrientes estructuralistas y generativista, a ser comprendidas desde una concepción más social y contextualizada” (pág.167).

Acorde con lo anterior, el uso de las técnicas de discusión en grupo se considera como una estrategia propicia para sumergir al estudiante en un ámbito de interrogación individual y colectiva, en el cual puede aflorar su capacidad interpretativa y escritural. Estas técnicas permiten que todos los sujetos del aula de clases permanezcan activos, pongan en marcha su capacidad de escucha, de interpretación y de pregunta, con el fin de ir comprendiendo, con trabajo colaborativo, lo expuesto en los textos. Este mecanismo ayuda que por medio de conversatorios, debates y mesas redondas se pueda contribuir al mejoramiento de la producción de textos en los educandos, ya que a “la escuela le corresponde el papel fundamental de fomentar el desarrollo de la oralidad como competencia sociocomunicativa transversal, que vaya más allá de las meras actividades lúdicas” (Avedaño, 2014, citado por Doria y Galindo, 2019, pág.168).

En este sentido, las estrategias de interacción y cooperación oral establecen relaciones significativas entre estudiante-docente y estudiante-estudiante, debido a que posibilita la construcción de conocimiento de manera conjunta y la ventaja de compartir experiencias de aprendizajes que darán la solución a diversas dificultades de formación. Ante esto, Muñoz, Andrade y Cisneros (2011) plantean:

Las estrategias de interacción en el aula son formas de aprendizaje basadas en la puesta en escena de la didáctica crítica, es decir, son una forma de enseñanza donde el estudiante, con la mediación del docente, se configura como un actor que en un contexto intencional e intencionado, debidamente adecuado a sus necesidades, expectativas e intereses socializa, discute, narra, expresa, aprehende, practica, explica, conceptúa, enriquece, produce, construye, genera puntos de vista con respecto a temáticas determinadas por las necesidades de su perfil profesional, su formación humanística y social. (p.67)

Por consiguiente, dentro de las técnicas de discusión en grupo que posibilitan una productiva comunicación en el aula y reconocen la interacción como medio para comprender

desde todos los niveles de lectura el contenido de los textos y la producción escrita de enunciados, están: el conversatorio, el debate y la mesa redonda.

El conversatorio: Un conversatorio es una herramienta pedagógica que, en un ambiente similar a una mesa redonda, promueve el ejercicio de conversar (libre intercambio de ideas, experiencias, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas) poniendo en común inquietudes. En este sentido, lo importante no son los consensos, sino la posibilidad de presentación y exposición de las ideas y planteamientos. (MEN, Córdoba- Argentina, 2019, p.2)

El debate: “el debate como la técnica de comunicación que permite desarrollar la capacidad argumentativa se define como una herramienta de comunicación que consiste en la discusión entre dos personas o grupos sobre un tema polémico”. (Giraldo y Chamorro, 2017, p.39)

La mesa redonda: La finalidad de la mesa redonda no es proponer debates, sino aclarar posiciones contrarias y proporcionar informaciones precisas. En general, no hay más de un expositor por cada posición diferente. Los asistentes obtienen, así, enfoques variados y objetivos sobre el asunto en consideración. (Muñoz, Andrade y Cisneros, 2011, p.92)

4.2.5 El trabajo colaborativo en el aula

La escuela es un contexto de formación en donde las relaciones entre docentes y estudiantes están permeadas en ocasiones por el autoritarismo y la falta de cooperación en el aula. La verticalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje es un tema todavía enmarcado en las concepciones de muchos maestros que consideran a los educandos como seres pasivos y receptores de información, que desconocen aún la importancia de trabajar horizontalmente y los beneficios de crear espacios de participación activa en los salones de clases. De ahí que, actualmente el aprendizaje en grupo se configure como una de las estrategias que rompe con esquemas tradicionalistas y garantiza la adquisición de competencias y habilidades de forma dinámica, tal como lo evidencia La Prova (2017):

La premisa de fondo es que el grupo es un universo de recursos, no sólo de conocimientos sino también de competencias, por lo que la enseñanza/aprendizaje es un proceso no de

“transmisión” del profesor a los alumnos, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas (p.10).

Por lo tanto, el trabajo colaborativo o en grupo es un método pedagógico-didáctico que permite elaborar una infinidad de experiencias significativas en pro de analizar, debatir y exponer situaciones comunicativas o problemáticas de diversa índole, al igual que, fortalecer las habilidades y aprendizajes sociales.

5. METODOLOGÍA

5.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, con un diseño metodológico de Investigación Acción (IA), puesto que el problema de estudio se identificó a través de un proceso inductivo, en el cual se exploró, se describió y se analizaron los datos. Este enfoque, se asume considerando que le permite al investigador tener una cercanía directa con el sujeto de estudio, pudiendo así recolectar información de primera mano, ir construyendo una o varias realidades, reconocer el contexto como parte fundamental en el acto educativo y razonar a profundidad sobre cada aspecto o perspectiva que las personas ofrezcan. Así pues, el enfoque en cuestión permitió realizar una propuesta de investigación pedagógico-didáctica flexible, que posibilitó reflexionar e interpretar cada categoría de análisis con el fin de comprender la problemática y cumplir con el objetivo de fortalecer la producción y comprensión de textos a través de las técnicas de discusión en grupo.

Sobre este enfoque, Sánchez, González y Esmeral (2020) afirman que:

El proceso de investigación cualitativa se identifica por la recursividad e interacción permanente que se da entre las etapas de recolección de datos y análisis de la información. En ningún caso se deben asociar estas características a un proceso no sistemático; bien al contrario, cada método específico de investigación cualitativa imprime su sello particular a dicho proceso, ofreciendo pautas claras y precisas para la elaboración y el desarrollo del proyecto de investigación. (p.35)

Como método se asume la Investigación-Acción, puesto que se configura como una alternativa eficaz y vital para la reflexión, mejora y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción de textos. La ruta propuesta por este tipo de investigación permite que los responsables de garantizar una educación integral en los estudiantes puedan hacer una evaluación concienzuda sobre el tipo de formación y competencias desarrolladas dentro y fuera del aula de clase. Doria y Castro (2012) mencionan que: “Este enfoque de trabajo investigativo se ha constituido en una herramienta importante para los maestros, puesto que permite afrontar de manera crítica las experiencias de aula a la vez que favorece el desarrollo profesional e intelectual de los mismos” (p. 451). Así, la I-A tiene como fin último promover, alcanzar y transformar las prácticas pedagógicas con el fin de

desarrollar capacidades cognitivas, críticas, reflexivas, argumentativas, escriturales y afectivas en los niños, niñas y jóvenes.

Esta I-A se aplicó de acuerdo con tres fases, en correspondencia con los objetivos específicos del estudio: fase de diagnóstica, en la que se realizó una identificación de las condiciones en las que se encontraban los aprendices frente al manejo de la competencia escritural y comprensiva; fase de diseño y aplicación, en la cual se suscitaron gestiones para contrarrestar la situación problema por medio de una estrategia pedagógico-didáctica; y fase de evaluación, en que se estimó el alcance del proyecto y su efectividad.

5.2 Participantes del estudio

Para este estudio se seleccionó como escenario la Institución Educativa Los Garzones, la cual busca formar íntegramente a sus alumnos con el objetivo de que afronten los conflictos de su entorno con sentido humano, investigativo, tecnológico e innovativo. Además, el proyecto pedagógico-didáctico fue aplicado a los estudiantes de séptimo grado de esta escuela debido a las dificultades en comprensión y producción textual que se fueron hallando mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información. Cabe decir, que antes de trabajar con el grado siete, se tuvo un acercamiento con niveles inferiores de escolaridad (5° y 6°) que fueron útil para el estudio, pero por efectos de la pandemia no se pudo continuar con este acompañamiento.

5.3 Técnicas de recolección de información

Para Tomás Campoy y Elda Gomes (2009): “Las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando” (p.1); lo que significa que son un conjunto de mecanismos que permiten adquirir información trascendental dentro del proceso educativo y la ejecución de análisis completos y bien fundamentados. Por consiguiente, para el desarrollo óptimo del presente trabajo de investigación y el alcance de sus respectivos objetivos, se aplicaron técnicas de recolección de información tales como: la observación participante, la entrevista, la prueba de conocimiento, el focus group y la secuencia didáctica, las cuales van relacionadas con el enfoque del proyecto que es cualitativo y con su diseño metodológico de Investigación Acción.

La observación participante como medio de análisis

La observación se constituye como una de las técnicas reina en las investigaciones cualitativas dado que permite realizar descripciones de un grupo o una situación a través del contacto directo con este. Aquí “el observador se integra en el grupo, como un miembro más, participando en su propio medio y tomando datos de forma sistemática pero no intrusiva” (Pérez, 2013, p.466). De modo que, para este proyecto el instrumento seleccionado fueron las fichas de observación (Anexo 1), pues tuvo un diseño previamente elaborado de lo que se quería observar y llevar un registro de aquellos acontecimientos e impresiones que fueron fundamentales en el estudio: saber cuáles eran sus comportamientos, actitudes, formas de participación, opiniones y ver el alcance de este proyecto investigativo sobre la comprensión y producción de textos (Esta técnica se utilizó durante la fase de ejecución, haciendo registros de la aplicación y los resultados de las estrategias didácticas).

La entrevista

La entrevista es otra técnica importante para recabar información que conduce a una interacción más cercana con los sujetos objeto de estudio y orienta a conocer sus sentimientos, percepciones, opiniones y actitudes. Esta conduce a que cada aspecto tenga valor en las interpretaciones siempre y cuando no vaya en contravía de los objetivos de la investigación. Por ende, se selecciona la entrevista semi-estructurada que según Díaz et al. (2013):

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p.163)

De esta manera, la guía de entrevista se configura como la mejor forma de establecer una serie de preguntas que pueden asociarse por temas o categorías que varían según se ejecute o desarrolle la entrevista. Esta fue aplicada en la fase diagnóstica (Anexo 2) a tres maestros de distintas áreas del conocimiento a fin de conocer sus opiniones sobre la comprensión y producción textual de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Los Garzones.

Prueba de conocimiento

Evaluar es una tarea ardua en el campo educativo pues para aplicar una prueba de conocimiento es necesario tener claridad sobre qué, cómo, cuándo y para qué se evalúa, con el propósito de saber e interpretar competentemente el avance o las dificultades del desarrollo formativo del estudiante. Este tipo de instrumentos producen un aporte significativo en los procesos de enseñanza, considerando que facilitan el reconocimiento de las falencias de los estudiantes en las distintas competencias de aprendizaje. Según Figueroa (2016):

Los test de conocimiento se convierten en aportes significativos desde el trabajo de la ciencia, en la medida en que avanzan estos estudios hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Su importancia radica en el hecho de ponerlos en práctica en las disciplinas que los sustentan. (p.171)

Por eso, en esta investigación se asume la evaluación como el proceso mediante el cual se pudo diagnosticar (primera fase de la investigación) y valorar las destrezas y habilidades de los estudiantes en lectura y escritura, de acuerdo a su nivel educativo, por medio de una prueba de conocimiento (Anexo 3) que se evaluó teniendo en cuenta los siguientes rasgos en la comprensión textual planteados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):

COMPRESIÓN TEXTUAL – NIVELES DE LECTURA		
Nivel literal	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante identifica y entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. - El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
Nivel inferencial	Comprende cómo se articulan las partes de un	- El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.

	texto para darle un sentido global.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. - Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
Nivel crítico	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. -Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. - Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora: Prueba diagnóstica

Las secuencias didácticas

La secuencia didáctica es una herramienta valiosa en los procesos de construcción de saberes con los estudiantes, ya que constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y transformar el quehacer docente; es decir, para realizarlas y ejecutarlas es necesario tener en cuenta varios factores como el tiempo, el lugar y los recursos disponibles. Zabala (2008) afirma que la secuencia didáctica, “es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (Zabala 2008, citado por Rodríguez, 2014, p.450). En consecuencia, las actividades van dirigidas hacia un objetivo específico y por ende poseen un orden como estrategia de enseñanza, el origen debe escatimarse en los puntos básicos de toda secuencia ¿Qué conocimientos va a adquirir el estudiante? ¿Cómo lo va a hacer? ¿De qué manera? ¿Cuándo y dónde?

5.4 Fases de la investigación

Teniendo en cuenta los objetivos que enmarca este estudio, a continuación, se presenta las fases que se desarrollaron en esta investigación:

Fase diagnóstica

En primer lugar, con la finalidad de diagnosticar el nivel de comprensión y producción textual de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Los Garzones, se aplicó una prueba de conocimiento construida a partir de los estándares básicos de lenguaje y los niveles de lectura, para conocer el estado de las competencias argumentativas e interpretativas de los educandos y así planificar de manera coherente las actividades subsiguientes de la investigación; esta prueba estuvo dividida en dos secciones: una orientada a la competencia lectora y otra a la competencia escritora. Asimismo, se utilizó como técnica de recolección de datos un focus group con el objetivo de recabar información que diera cuenta de los intereses y motivaciones lectoras y escriturales de los estudiantes; es decir, mediante el diálogo interactivo se identificó las tipologías de textos más atractivos para ellos y la mejor forma de trabajar con los grupos. Además, otra técnica que se implementó fue la entrevista semiestructurada, esta se dirigió a la docente asesora del área de Lengua Castellana y otros maestros de la escuela, ya que se buscaba conocer sus percepciones frente a los niveles de comprensión y producción textual de los alumnos.

Fase de diseño y ejecución

En esta fase se diseñaron e implementaron actividades que integraron las técnicas de discusión en grupo (desde un enfoque comunicativo), con el propósito de mejorar la comprensión y producción de textos de los estudiantes de séptimo grado. Para esto, se tuvo en consideración lo estipulado en los estándares básicos de competencias en lenguaje y los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana. El objetivo de esta fase fue crear un ambiente propicio, ameno y productivo que lograra disminuir las deficiencias lectoras y escriturales de los alumnos a través del conversatorio, la mesa redonda y el debate, los cuales facilitan el diálogo, la criticidad y la exposición de ideas. La técnica utilizada fue la secuencia didáctica, puesto que permitió organizar cada una de las actividades de manera innovadora y obtener aprendizajes significativos en cada momento del desarrollo formativo. Además, la observación, como técnica de recolección de información fue tenida en cuenta en esta fase puesto que permitió recopilar los modos de comportamiento, de participación, intereses, saberes y avances de los estudiantes de séptimo grado de la I. E. Los Garzones.

Fase de evaluación

En esta parte de la investigación se valoró qué alcance tuvo la aplicación de las técnicas de discusión en grupo como estrategia para mejorar la comprensión y producción textual en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Los Garzones, para ello se tuvo en cuenta los resultados de la implementación de cada una de las actividades de la fase de diseño y aplicación y, las percepciones que se obtuvieron durante la ejecución del proyecto investigativo.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Preámbulo: Antes del ingreso a la escuela y al aula de clases

Estar inmersos en el ámbito educativo es una de las tareas más complejas dentro del sistema laboral, cumplir a cabalidad con el deber de formar íntegramente a niños, niñas y jóvenes se convierte en el mayor de los retos para un maestro, puesto que los diversos factores que dificultan su quehacer pueden ser nocivos para la evolución (también transformación) favorable del estudiantado. No obstante, para un profesor con vocación y en busca de contribuir significativamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, cada una de las situaciones adversas que se le presenten sabrá afrontarlas de tal manera que pueda ejercer su cargo con idoneidad, procurando siempre el bienestar de la población estudiantil, contextualizando la ejecución de las actividades o secuencias didácticas, y proyectando siempre la investigación como el método más viable para cambiar la realidad hostil que en ocasiones se evidencia en el aula.

Por eso, antes de ingresar a un salón de clases se tuvo un acompañamiento y una formación pedagógica, disciplinar e investigativa, previa al desarrollo práctico como maestros, que permitió reconocer cuáles son los aspectos que todo docente debe tener en cuenta para crear, en los estudiantes, docentes asesores y en formación, una experiencia educativa con escenarios garantes de la apropiación y construcción de conocimientos significativos; para ello, se realizó una lectura del contexto sociológico, pedagógico y curricular de la Institución Educativa Los Garzones, con la intención de poseer mayor fundamentación las prácticas docentes I y II, proceso este durante el cual se desarrolló esta investigación.

Así pues, mientras se estaba en la etapa de Práctica Pedagógica, se tomó la decisión de seleccionar el grado quinto con la finalidad de diseñar y aplicar un proyecto que fortaleciera la comprensión y producción textual por medio de las técnicas de discusión en grupo, esto, considerando las observaciones y reflexiones hechas a los resultados de las pruebas saber en el año 2020 (descripción del problema); sin embargo, para este mismo periodo la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró emergencia sanitaria a causa del covid-19, situación que desestabilizó, entre muchas cosas, el diario vivir en la escuela, las instituciones públicas y privadas se vieron en la obligación de cerrar sus puertas e implementar nuevas estrategias de aprendizajes. Solo hasta 2021 el gobierno nacional de Colombia decidió reactivar

pausadamente el sector educativo con diversas restricciones; por lo que, ya estando en la Práctica Docente I se dispuso realizar la fase de diagnóstico en el grado sexto durante el segundo semestre del año mencionado; es decir, hubo un cambio en los participantes del estudio, pero manteniendo siempre la esencia del trabajo pues las dificultades en las competencias escriturales y lectoras también se reflejaban en este grado. Para el año 2022, en el marco de la Práctica Docente II, los estudiantes fueron promovidos al grado séptimo, nivel en que se terminó de aplicar las demás fases del proyecto con un número mayor de estudiantes, debido a la reapertura total de las escuelas en Colombia.

6.2 Experiencias y resultados de la fase diagnóstica

La primera vez que ingresamos a las aulas de clases fue en el grado sexto (2021) con el objetivo de realizar una presentación informal con los estudiantes y la docente asesora, aquí se pudo conversar sobre algunos de los intereses que nuestra presencia tenía en esa parte de su ciclo formativo, del tiempo aproximado que estaríamos con ellos y los aspectos de convivencia que se manejarían. Este acercamiento estuvo cargado de diferentes emociones, el nerviosismo y la alegría de poder incursionar como maestras hicieron presencia para bien, pues desde antes se venían preparando las actividades y los talleres que serían aplicados a estos estudiantes con una propuesta diferente al tradicionalismo, que al parecer hacía presencia en las aulas.

Así pues, se comenzó con la ejecución de la primera fase del proyecto: la diagnóstica, en la cual se utilizaron tres técnicas: un Focus Group y una prueba diagnóstica dirigida a los estudiantes de grado sexto y una entrevista semiestructurada realizada a la docente encargada del área de Lengua Castellana.

Focus Group

Aplicamos el focus group a dos burbujas de estudiantes, en obediencia a los procesos de ordenamiento interno de la escuela, debido a la contingencia de covid-19. Se recolectó información sobre los intereses lectores y escriturales de los estudiantes y sus puntos de vista sobre el área de Lenguaje; cabe decir, que los interrogantes eran de opción múltiple, pero se solicitaba una justificación para cada respuesta dada. Para su elaboración, usamos una bolsa plástica en la cual se introdujeron papelitos con los nombres de los educandos y de las preguntas a realizar en el diálogo interactivo; por lo tanto, de manera aleatoria los jóvenes compartieron sus opiniones con el auditorio y se logró fomentar un ambiente de confianza.

Los resultados que se presentan a continuación tienen en consideración que la Burbuja 1 contó con un número de 16 estudiantes, entre los 11 y los 14 años, mientras que la Burbuja número 2 tuvo 8 estudiantes, entre los 11 y los 15 años. De ambas Burbujas se tomó como muestra poblacional a 8 estudiantes para un total de 16. Veamos en detalle los resultados de las respuestas de los estudiantes:

1. ¿Cómo te sientes en la clase de lenguaje?

Bien	9 Estudiantes	56,25%
Regular	3 Estudiantes	18,75%
Mal	4 Estudiantes	25%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 2. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Los datos anteriores evidencian que el 56,25% de los estudiantes manifestó sentirse cómodamente en la clase de Lengua Castellana, demostrando que la aplicación del proyecto despertaría el interés del grupo y se obtendría mayores resultados en virtud de la buena disposición a la hora de realizar las actividades. Además, el 25% de los alumnos dijo sentirse mal en las sesiones por su poca inclinación hacia la materia y la falta de entendimiento frente a los trabajos asignados por parte de la profesora nombrada. Y el 18,75% de los educandos, expresaron sentirse regularmente a causa de algunos resultados negativos que en su proceso de formación obtenían. Es necesario mencionar, que la aplicación del focus group también dio cuenta de la poca argumentación oral de estos estudiantes, quienes en ocasiones solo respondían “sí” o “no” a pesar de interrogarles sobre cuáles eran sus razones de peso (punto que a través de las técnicas de discusión en grupo fue mejorando).

2. ¿Cómo es la relación con tu profesor (a)?

Bien	14 Estudiantes	87,5%
Regular	2 Estudiantes	12,5%
Mal	0 Estudiantes	0%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 3. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Aquí se evidenció que la mayoría de estudiantes (87,5%) tenían una buena relación con la profesora de lenguaje, pero existían casos (12,5%) en que la interacción era negativa o regular debido a la demanda de trabajo y la poca comprensión sobre las orientaciones dadas en clase. En esta ocasión hubo mayor soltura y confianza al hablar, pero la falta de argumentación siguió primando en el focus group.

3. *¿Escribes con regularidad textos de manera autónoma?*

Sí	1 Estudiantes	6,25%
No	15 Estudiantes	93,75%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 4. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

La información proporcionada anteriormente, puso de relieve una situación preocupante para el área de lenguaje, considerando que casi el 100% de los estudiantes respondió no escribir ningún texto en sus espacios libres, sino cuando era obligatorio entregar una actividad determinada; es decir, no ponían en práctica ni ejercitaban la competencia escrita fuera de la institución ni encontraban motivación alguna para hacerlo.

4. *¿Qué te gusta leer?*

Cuento	14 Estudiantes	87,5%
Poesía	1 Estudiantes	6,25%
Comics	1 Estudiantes	6,25%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 5. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que el 87,5% de los educandos tenía como preferencia de lectura el cuento, que el 6,25% se inclinaba por la poesía y el otro 6,25% prefería los comics. Esta información fue relevante para la investigación pues permitió reconocer de primera mano los textos que podían ser abordados en las secuencias didácticas de la segunda fase del proyecto.

5. *¿Hablas con tus amigos sobre lo que lees?*

Sí	0 Estudiantes	0%
-----------	---------------	----

No	16 Estudiantes	100%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 6. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Los datos anteriores revelan que el 100% de los alumnos no dialogaba con sus compañeros sobre lo leído en clase o fuera de ella, puesto que no les gustaba leer o les daba “flojera”, como varios estudiantes manifestaron, tocar temas académicos en sus espacios libres. Sin embargo, estas actuaciones cambiaron ya que tuvieron oportunidad de expresar sus opiniones, reflexiones y análisis frente a un determinado texto con una mayor autoconfianza y argumentación.

6. ¿Puedes recitar un poema o cuento que sepas?

Sí	0 Estudiantes	0%
No	16 Estudiantes	100%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 7. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Lo anterior, evidencia que el 100% de la población decidió no recitar ningún texto dado que no se sentía preparado. En este punto también se vio reflejada la falta de estimulación de lecturas mediante estrategias didácticas de acompañamiento dentro y fuera del aula de clases. No obstante, con la aplicación del proyecto pedagógico-didáctico esos conflictos se fueron resolviendo en la medida en que se desarrollaron las diversas actividades que incluían las técnicas de discusión en grupo.

7. ¿Qué te gusta hacer mayormente: leer o escribir?

Leer	12 Estudiantes	75%
Escribir	2 Estudiantes	12,5%
Ninguna	2 Estudiantes	12,5%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 8. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Con relación a la pregunta anterior, las opiniones estuvieron divididas dado que unos prefieren la escritura, otros la lectura y otros simplemente no les interesa ninguno de los dos

procesos; estas respuestas se caracterizaron por estar sin argumentación, ya que se les pidió que presentasen el porqué de su posición, pero se quedaban en silencio o mirando hacia otro lado.

8. ¿Alguna vez te han leído alguna historia, recuerdas qué decía, cuál fue?

Sí	0 Estudiantes	0%
No	16 Estudiantes	100%
Total	16 Estudiantes	100%

Tabla 9. Fase diagnóstica: Resultados del focus group

Con respecto a lo anterior, se observa que el 100% de los estudiantes han escuchado alguna vez la lectura de un texto en boca de otra persona, pero manifestaron no recordar el contenido o no querer expresarlo por timidez. Sin embargo, estas dificultades y conflictos internos de los alumnos fueron mejorando por medio de la aplicación de las técnicas de discusión en grupo como propuesta de investigación diseñada para mejorar los procesos de comprensión y producción textual.

En consecuencia, la aplicación de esta primera técnica finalizó satisfactoriamente, brindando acompañamiento a los estudiantes en lo que necesitaran, aludiendo al compromiso, la responsabilidad y la disciplina por parte de ellos y de nosotras en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua Castellana. Asimismo, se les mencionó que en la siguiente semana les aplicaríamos una prueba de conocimiento para sondear los saberes previos que tenían sobre algunos temas de comprensión y producción textual, pero precisando que esta no tendría una nota cuantitativa que afectaría sus calificaciones. Por último, hubo una calurosa despedida en la que los estudiantes hicieron comentarios como: “*Chao, profe ¿Cuándo vuelven?*”, “*estuvo chévere la clase*”, “*ojalá nos sigan dando clase*” “*¿La otra clase es con ustedes? Ay ojalá y sí*”. Esto indica que hubo motivación y se crearon las condiciones para encuentros subsiguientes, pues, algo distinto aconteció en la aplicación de esta técnica de focus group: la posibilidad de conversar asertivamente sobre las experiencias de leer y escribir.

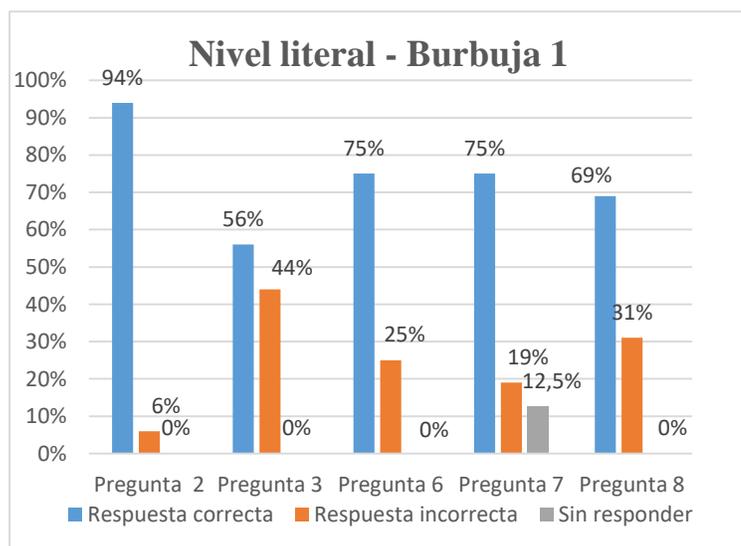
Prueba de conocimiento

La siguiente semana, volvimos a las aulas de clases, lugar donde ya había un reconocimiento previo y se evidenciaba una estimulación positiva para seguir trabajando en

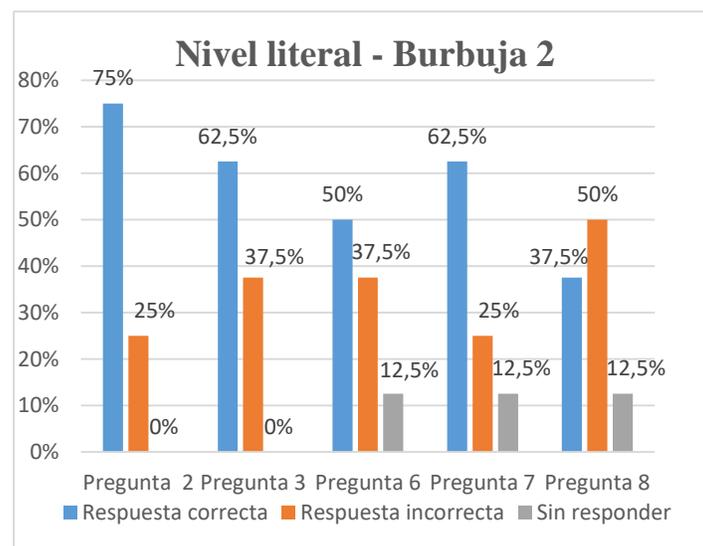
beneficio de todos los participantes de la investigación. Por lo tanto, con base a los Estándares Básicos de Lenguaje y los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), se realizó una prueba de conocimiento que se dividía en dos secciones: una orientada a la comprensión textual y otra a la producción textual (aplicada a la misma población del Focus Group). Así que, antes de iniciar, se les comunicó a los alumnos que los recursos entregados (hojas impresas) para el examen no tenían costo económico y se plantearon en conjunto los aspectos y los tiempos a tener en cuenta durante la prueba; sin embargo, hubo varios alumnos que no lograron terminarlo en la hora acordada así que fue necesario solicitar a otras materias espacio extra para culminar el proceso.

Competencia lectora: Esta primera parte de la prueba giraba en torno a la lectura de un cuento en donde, a través de 8 preguntas cerradas y 8 abiertas, se buscaba establecer el desempeño de los estudiantes en el nivel literal, inferencial y crítico.

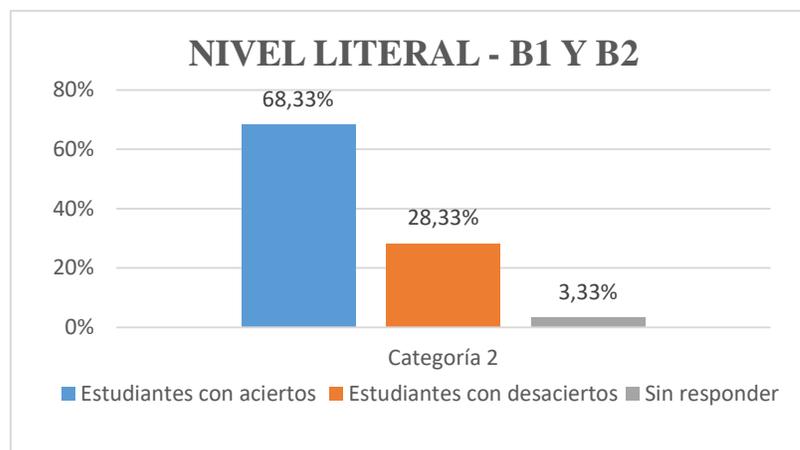
Preguntas cerradas de nivel literal



Gráfica 4. Resultados de la prueba de conocimiento



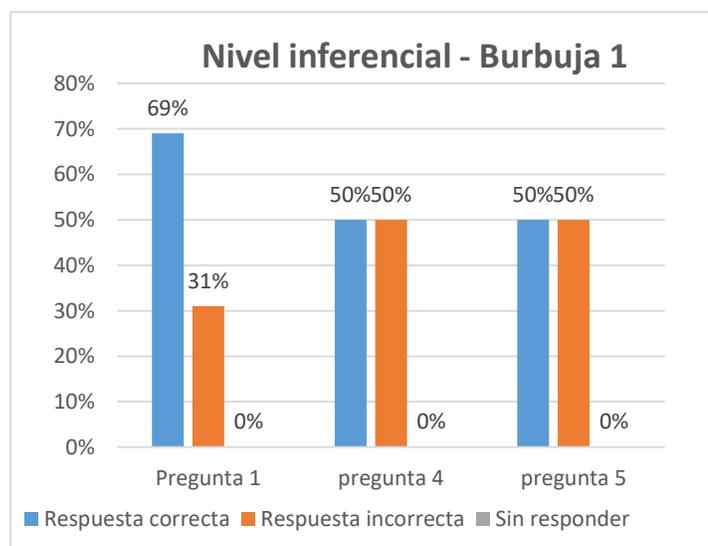
Gráfica 3. Resultados de la prueba de conocimiento



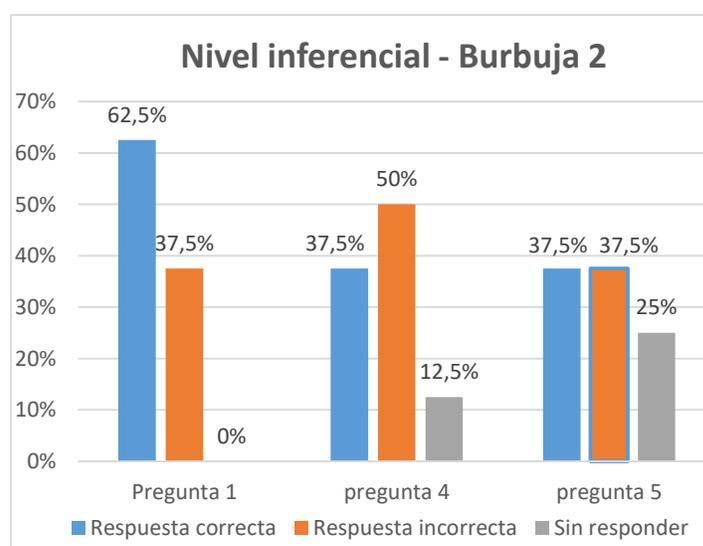
Gráfica 5. Resultados de la prueba de conocimiento

Los datos anteriores revelan que el 68,33% de los estudiantes de grado sexto, entre la burbuja 1 y 3, respondieron adecuadamente preguntas de nivel literal, es decir, fueron capaces de identificar los datos que el texto proporcionaba de manera explícita. Sin embargo, es preocupante que el 28,33% de la población no pudo resolver los interrogantes de forma correcta y el 3,33% decidió no solucionarlos, demostrando la deficiencia en la lectura y comprensión textual (literal) en educandos que no son una mayoría, pero evidencian una fuerte problemática, que de no ser atacada, puede ocasionar grandes dificultades a futuro en el proceso de formación académica.

Nivel inferencial



Gráfica 6. Resultados de la prueba de conocimiento



Gráfica 7. Resultados de la prueba de conocimiento

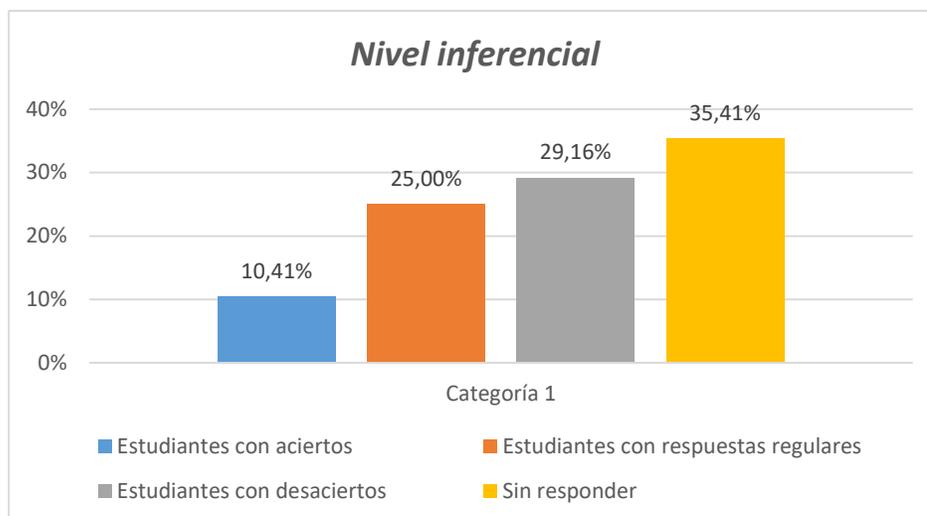
Para el nivel inferencial se realizaron tres preguntas cerradas, las cuales reflejaron la baja capacidad de abstracción que tienen los estudiantes después de la lectura de un texto y del errado proceso que ejecutaron a la hora de abordar, relacionar y deducir informaciones presentadas en el cuento objeto de análisis. Se evidencia que la mitad de alumnos de la burbuja 1 y 3 respondieron incorrectamente este tipo de interrogantes y muestran problemas en la comprensión integral de lo que el autor quiere decir o exponer en su texto. Por lo tanto, fue propicio brindarles a estos individuos las herramientas esenciales para que pudieran hacer procesos de deducción e interpretación de textos, todo ello, para resolver preguntas como: ¿Qué quiere decir el texto? ¿Qué conclusiones puede obtener del texto? ¿A qué se refiere cuando...?

Preguntas abiertas - Nivel inferencial

Burbuja 1 y 2: 24 estudiantes en total

Nº P	Estudiantes con desaciertos	%	Estudiantes con respuestas irregulares	%	Estudiantes con desaciertos	%	Sin responder	%
9.	3	12,5 %	5	20,83 %	7	29,16 %	9	37,5%
11.	5	20,83%	6	25%	6	25%	7	29,16 %
12	2	8,33	5	20,83 %	10	41,66%	7	29,16 %
14	0	0%	8	33,33%	5	20,83	11	45,83%
Total	10	10,41%	24	25%	28	29,16 %	34	35,41%

Tabla 10. Resultados de la prueba de conocimiento



Gráfica 8. Resultados de la prueba de conocimiento

La información presentada anteriormente demuestra que solo el 12,41% de la población estudiantil objeto de estudio respondió acertadamente las preguntas abiertas de nivel inferencial. Una situación alarmante ya que demuestra cómo la mayoría de los alumnos no infieren datos que les puedan servir para argumentar interrogantes de esta naturaleza. Se pudo observar que entre los educandos que contestaron regularmente o con desaciertos, hay una seria dificultad para explicar y organizar las ideas planteadas, y hubo un 35,41% que decidió no contestar, posiblemente por no realizar adecuados procesos cognitivos a la hora de identificar el tema principal del cuento y por ende no asignar un título prominentemente correcto.

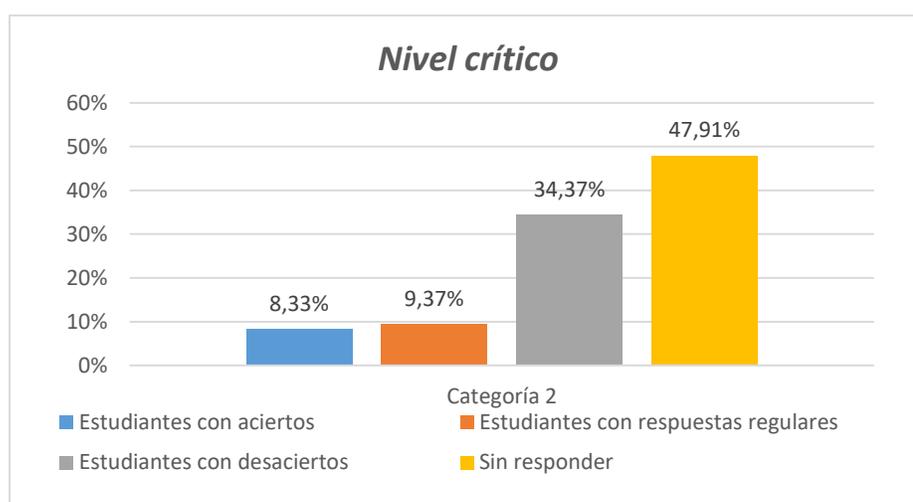
Con esto, se refleja un déficit en la comprensión de preguntas que requieren de la capacidad argumentativa de los estudiantes, quienes ya deberían tener un amplio conocimiento y experticia en estos ámbitos; de ahí que, el presente proyecto está acorde con el problema presentado pues este grupo estudiantil tiene dificultades para crear un texto sostenido y garante de coherencia y cohesión.

Nivel crítico

N° P	Estudiantes con desaciertos	%	Estudiantes con respuestas irregulares	%	Estudiantes con desaciertos	%	Sin responder	%
10.	2	8,33%	0	0%	12	50%	10	41,66%
13.	5	20,83%	3	12,5%	6	25%	10	41,66%

15.	1	4,16%	4	16,66%	7	29,16%	12	50%
16.	0	0%	2	8,33%	8	33,33%	14	58,33%
Total	8	8,33%	9	9,37%	33	34,37%	46	47,91%

Tabla 11. Resultados de la prueba de conocimiento



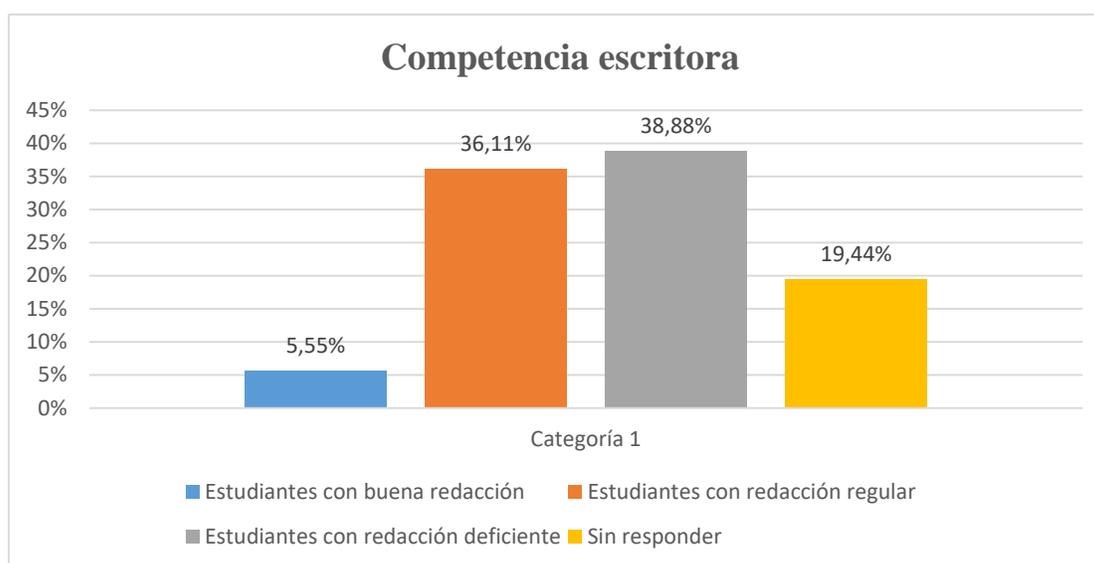
Gráfica 9. Resultados de la prueba de conocimiento

Con estas preguntas se pretendía que los estudiantes hicieran una valoración propia a partir del texto y sus conocimientos previos, realizaran un análisis profundo del texto, descubrieran posibles contraargumentos, identificaran mensajes implícitos o interpretaran su contenido desde diversos puntos de vista; no obstante, se puede observar en esta prueba diagnóstica que solo el 8,33% respondió acertadamente y que la mayoría de los estudiantes (47,91%) decidió no responder porque no se sentían suficientemente preparados. Todo ello permite entender que hay una problemática aguda en grado sexto que debe ser intervenida por medio de estrategias pedagógico-didácticas que propendan a atender las dificultades de comprensión textual antes de que los alumnos sufran decepciones o frustraciones escolares en los niveles más avanzados de la institución.

Competencia escritora: historieta, anécdota, actividad favorita

N° P	Estudiantes con buena redacción	%	Estudiantes con redacción regular	%	Estudiantes con redacción deficiente	%	Sin responder	%
1.	4	16,6%	11	41,66%	4	16,66%	5	20,83%
2	0	0%	11	41,66%	8	33,33%	5	20,83%
3.	0	0%	4	16,66%	16	66,66%	4	16,66%
Total	4	5,55%	26	36,11%	28	38,88%	14	19,44%

Tabla 12. Resultados de la prueba de conocimiento



Gráfica 10. Resultados de la prueba de conocimiento

Se identifica que solo el 5,55% de la población hizo una redacción adecuada en los tres ejercicios planteados, tuvieron buena organización de ideas (coherencia y cohesión) y utilizaron palabras acordes al contexto de la pregunta. Sin embargo, el 36,11% de los estudiantes tuvieron una redacción regular, dado que presentan dificultades al momento de plasmar lo requerido por

los incisos y no hicieron uso apropiado de los signos de puntuación y acentuación; además, el 38,88% tuvo una escritura deficiente, carente de estructura, de contenido y de conectores lógicos; y por si fuera poco, el 19,44% de los estudiantes no respondieron puesto que no tenían claridad ni diligencia para hacerlo. Se demuestra con lo anterior: falta de argumentación, uso inadecuado o nulo de conectores lógicos, oraciones incompletas y redundantes.

Ejemplos de las dificultades - Historieta

El 5,55% de los estudiantes alcanzaron a explicar lo que sucedía en la historieta con sentido y buena estructuración de ideas, pero es de aclarar que presentan errores de ortografía como:

- Escribir palabras con “S” en vez de “C”.
- Omitir tildes o colocarlas inadecuadamente.
- Omitir signos de puntuación o ubicarlos en lugares incorrectos.

Por lo anterior, fue necesario dar orientaciones precisas a estos estudiantes sobre cómo producir textos sin caer en errores de acentuación y puntuación, pues de esta manera podrán obtener un trabajo integro, que cumpla con todos los requisitos para tener una distinción de excelencia en la competencia escritora.

El 38,88% de la población presentaron dificultades a la hora de plantear qué sucedía en la historieta, es decir, la revisión arroja que sus escritos tienen un nivel básico de escritura, en el que no hay coherencia y cohesión, los signos de puntuación son omitidos totalmente y existe imperfecta e incompleta escritura de palabras.

Ejemplo:

[leda] en vez de [le da]

[callete] en vez de [cachete]

[depierte] en vez de [despierte]

[brico] en vez de [brincó]

[quedo ason brado] en vez de [quedó asombrado]

[un besos] no existe relación en número gramatical

[son] en vez de [su o sus] - Caso particular y repetitivo en un estudiante

Asimismo, hay un caso particular donde la escritura está ligada a la forma verbal en la que se expresa cotidianamente el estudiante, es decir, un lenguaje propio de su origen territorial (zona rural) y del estrato social en el que se encuentra (estrato 1). Por ejemplo:

[seincontro] [dis pues]

[cediodequenta] [suijaledio]

[vesito] [nosedepilo] [ceñores]

Ejemplos de las dificultades – Anécdota

Los estudiantes debían realizar un cuento a partir del tema o personaje (ficticio o real) de su preferencia o de alguna persona que fuera popular en su barrio, por ello se les recordó, a pesar de ser una prueba diagnóstica, la estructura de este tipo de texto; no obstante, los alumnos recurrieron a escribir una anécdota de la cual ellos fueron partícipes o testigos, desechando, olvidando y confundiendo la naturaleza del texto requerido. Por ello, fue necesario ofrecerles a estos educandos un proceso de formación en lenguaje que les permita identificar y producir un texto acorde a las composiciones de cada uno. Cabe decir, que la actividad fue evaluada conforme a la escritura de una anécdota, pues no perjudicó en ninguna medida el cambio de texto al presente análisis, por el contrario, lo reforzó.

Ejemplos de las dificultades – Actividad favorita

Del ejercicio “Observa las imágenes y decide cuál se relaciona con tu actividad favorita. Luego, en tu cuaderno redacta un párrafo sobre ella”, el 87,5% de los estudiantes no escribió un párrafo sino una pequeña oración en donde planteaban su juicio. Estas oraciones se caracterizan por ser redundantes, sin argumentos sólidos, con ideas primarias sin desarrollar y con ambigüedad. Ejemplos:

E1: *me gusta el fútbol me gusta porque tiene alguna actividades que me gustan hacer.*

E2: *me gusta pipar porque es muy relajante.*

E3: *Ami me gusta mucho la música porque me gusta togar la trompeta.*

Entrevista a los docentes

Esta técnica nos permitió entablar un diálogo con tres maestros de distintas áreas del saber que mantenían constante relación con los estudiantes. Por eso, de manera flexible pero manteniendo la suficiente uniformidad de las preguntas se pudo conocer sus percepciones sobre el nivel de comprensión y producción textual de los alumnos de grado sexto de la Institución Educativa Los Garzones. A continuación, las preguntas y respuestas claves de la entrevista semiestructurada.

- ¿Qué opinión y nivel cree usted que tienen los estudiantes de grado sexto en cuanto a producción y comprensión de textos se refiere?

E: 1	“Es muy bajo el nivel de ellos, tienen deficiencias en la ortografía, en la lectura...solo unos pocos saben escribir correctamente las palabras. Y sobre la lectura, algunos aún se equivocan o no distinguen las palabras”.
E: 2	“La verdad, estos niños leen poco y no les agrada hacerlo, si lo hacen es por obligación, y eso... solo unos cuantos. No les gusta escribir, pero yo les pongo a transcribir a ver si así se animan a hacerlo”.
E: 3	“Los estudiantes en mi clase leen por obligación, y como mi materia es de memorización, les toca aprenderse las reglas. Pero la escritura muy poco la practican, solo cuando les mando a hacer un ejercicio en clase...que a veces no entienden y me preguntan varias veces sobre lo que les pido”.

Tabla 13. Resultados de la entrevista a docentes

Estas respuestas evidencian que los maestros están conscientes de las dificultades en comprensión y producción textual que tienen los estudiantes, pues logran identificar serios problemas a la hora de leer y escribir un texto y de cómo aún no están sumergidos en el placer de la lectura. Se representa que en cada una de las actividades en donde se requieren estas competencias no logran el cumplimiento de lo dispuesto por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje según su grado de escolaridad (6°); por ejemplo, el del enunciado identificador: “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales” (MEN, 2006, p.36). No obstante, se refleja una posible causa de esta

problemática: el uso de pedagogías tradicionales por parte de los docentes, dado que no manifiestan estrategias innovadoras y didácticas que contrarresten las deficiencias, sino, muestran indicios de prácticas estructuralistas y gramaticalistas en el planteamiento de las diversas actividades ejecutadas en el aula.

- ¿Leen adecuadamente los textos? ¿Qué es lo “adecuado” para usted?

E: 1	“No leen adecuadamente. Leer implica comprensión del texto y ellos muchas veces no responden cuando les hago preguntas sobre lo que interpretaron o solo me dan una respuesta corta que a veces no es correcta. Otros en el ámbito oral no responden por su timidez en el aula, pero para el desorden sí están prestos”.
E: 2	“Realmente no, en su nivel educativo deberían comprender el sentido global del texto... Para mí lo adecuado es que después de la lectura, ellos puedan responder preguntas sobre el tema del texto y lo hagan de manera adecuada”.
E: 3	“Algunas veces sí y otras no, existe todavía mucha deficiencia, bueno y más en mi área, ya se imaginan si leen poco en español, en inglés menos, pero poco a poco se va intentando resolver esta baja capacidad lectora. Lo adecuado para mí, es que ellos entiendan los temas de los textos y respondan según el nivel de lectura que se les pida de acuerdo a su grado escolar”.

Tabla 14. Resultados de la entrevista a docentes

Como se observó en las anteriores respuestas, los profesores afirman que los estudiantes no hacen un buen proceso de lectura y por ende la interpretación de los textos queda reducida al nivel literal. Se deduce que para estos educandos leer solo es una práctica limitada a las tareas impuestas de la escuela, más no del acto de abordar placenteramente un texto e interpretar íntegramente su contenido. Además, para poder crear espacios de aprendizaje en los cuales se solventen las dificultades en la competencia lectora, se debería tener una fundamentación clara sobre qué es leer y cómo aprender a leer de forma adecuada. Solé (1992), por ejemplo, plantea que: “[...] leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos” (pág. 18). Es decir, desarrollar la capacidad de decodificar el mensaje, pero a su vez, comprendiendo y valorando sus significados para luego relacionarlos con otras situaciones discursivas.

- ¿El estudiante participa en espacios discursivos de opinión? ¿De qué manera?

E: 1	“Bueno, en el salón sobre algún tema que yo les proponga, muy poco, son tímidos en ese aspecto, pero déjalos solos y hablan mucho, mejor dicho... a veces sí lo hacen, pero de manera muy recatada. A veces se confunden hablando sobre un determinado tema, por eso en mi clase me gusta mandarles a exponer, intentando que mejoren su capacidad argumentativa y que dejen la pena o la timidez de lado”.
E: 2	“Son tímidos, hablan poco en la clase sobre los temas académicos, aunque algunos sí participan constantemente en las clases. De manera menos formal hablan mucho y muy fuerte”.
E: 3	“De manera espontánea sobre la clase: no. Ellos lo hacen entre sí sobre contenidos no escolares, a veces me toca mandarlos a callar porque se ponen a hablar entre ellos y cuando les pido que participen muchas veces no lo hacen”.

Tabla 15. Resultados de la entrevista a docentes

Teniendo en cuenta las respuestas citadas, es evidente la baja argumentación y discursividad de estos estudiantes, considerando que en sus intervenciones sobre los aspectos temáticos suscitados en clases no poseen una reflexión profunda para cuestionar, analizar o aportar conocimientos esenciales dentro y fuera de los ámbitos académicos. No obstante, que puedan utilizar el diálogo fuera de los salones, prueba que quizás los docentes no han encontrado las estrategias pedagógico-didácticas apropiadas para aflorar la oralidad razonada; por eso, a través de las técnicas de discusión en grupo, se buscó fortalecer transversalmente la oralidad en los estudiantes y se contribuyó al mejoramiento de la comprensión y producción textual.

- En sus escritos ¿Logran expresarse con claridad?

E: 1	“En algunas ocasiones, pero la mayoría no lo hace, se enredan al plantear las ideas y por ende se vuelven incoherentes y confusas. No tienen en cuenta la acentuación y mucho menos los signos de puntuación. Hay que intervenir diariamente para que puedan producir textos claros y puedan presentar argumentos sólidos, por eso les propongo que
------	---

	ellos escojan el tema y me hagan textos sobre eso; por ejemplo, les digo que me comenten sobre algún lugar que quisieran conocer y por qué lo quieren hacer.
E: 2	“Son pocos los textos de elaboración propia que realizan, así que su capacidad de escritura es baja y no se expresan con claridad. Además, no les gusta leer ni practicar la escritura. Muchas veces les pido algo y me traen una cosa distinta. Su escritura es deficiente, hay falta de ortografía en la mayoría de los estudiantes”.
E:3	“Como ya les mencioné, escriben muy poco, así que es difícil determinarlo; sin embargo, en lo que logro observar de sus oraciones cortas, hay dificultades en organización y argumentación de argumentos”.

Tabla 16. Resultados de la entrevista a docentes

Las respuestas anteriores, siguen sustentando los resultados adquiridos en la aplicación de la prueba diagnóstica presentada anteriormente, puesto que los docentes ejemplifican cómo los estudiantes tienen inconsistencias al redactar un escrito: hay falta de coherencia y cohesión, no acentúan ni escriben correctamente algunas palabras, sus argumentos carecen de sustentos, entre otras dificultades. Esto significa entonces que no hay un reconocimiento de la importancia de realizar un plan textual antes de iniciar o sumergirse en la producción de un texto, hay pocas motivaciones para escribir y no se realizan actividades que permitan encontrar estrategias para ejercitar la competencia escritora de los educandos.

- Puede decirnos en qué medida el estudiante identifica y escribe según la tipología textual requerida.

E: 1	“En cuanto a los géneros literarios no hay mucha confusión, por ejemplo, reconocen qué texto es un cuento, aunque a veces presentan confusiones entre la leyenda y el mito. Pero con las demás tipologías textuales sí tienen dificultades a tener en cuenta, pues para el grado en que están no deberían tenerlas constantemente. Esto quiere decir que al producir textos también presentan dificultades”.
E: 2	“Yo, por lo general, utilizo textos científicos, es decir todo lo que tiene que ver con mi área en específico; sin embargo, sí tienen algunas dificultades al identificar y escribir según las tipologías.

E: 3	“He observado que existen déficits para reconocer cada género textual. Eso se ve reflejado en las actividades y exámenes realizados en clase y que se dejan como compromiso”.
------	---

Tabla 17. Resultados de la entrevista a docentes

Está claro que leer adecuadamente y saber reconocer las tipologías textuales es de suma importancia dentro del proceso formativo del área de Lengua Castellana, en vista de que ello nos da pautas fundamentales para ejecutar un proceso escritural en que se pueda dar a conocer con claridad y fundamento nuestra posición; así lo declaran los Estándares Básicos del Lenguaje en el siguiente enunciado identificador: “Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual” (p.36). Por eso, superar estos obstáculos fueron los objetivos principales que llevaron a diseñar y ejecutar el presente trabajo de investigación pedagógica y didáctica.

Las preguntas estuvieron inclinadas hacía dos aspectos: la lectura y la escritura. Cada uno demostró que las deficiencias en comprensión y producción textual eran enormes, de ahí que la falta de argumentación, de coherencia, de cohesión y de signos de puntuación se presentaba en los alumnos de forma constante. Sobre la lectura, tenían baja velocidad y poca interpretación, lo que los llevaba a tardar en comprender el mensaje del texto, no relacionaban lo leído con la vida cotidiana, argumentaban de forma básica, no usaban información relevante que le diera peso a su discurso, les era complicado distinguir los tipos de textos y escribían insuficientemente y por obligación. Es de entender que con la ayuda de esta entrevista se tuvo un mayor acercamiento con algunos de los profesores de la institución y conocimos desde su perspectiva a los estudiantes.

Concluida esta fase, fue posible determinar que el nivel de comprensión y producción textual de los estudiantes era realmente bajo y que cada uno de las técnicas e instrumentos aplicados sirvieron para identificar las falencias existentes a la hora de leer y escribir un texto. Los datos obtenidos fueron fundamentales para establecer qué tipo de actividades eran más propicias para trabajar con los alumnos, según la problemática planteada, cuáles tipologías textuales eran de su interés y cómo convendría instaurar la relación entre los participantes del estudio. De igual modo, se observó que la pandemia por Covid-19 dejó grandes vacíos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en vista que las competencias básicas no llegaban a cumplirse idóneamente y su habilidad para comunicarse carecía de argumentación y coherencia.

6.3 Experiencias y resultados de la fase de diseño y aplicación: comprensión y producción

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, el propósito de nosotras como docentes en formación al llegar a esta instancia del proyecto, fue llevar a cabo actividades centradas en las técnicas de discusión en grupo como estrategia pedagógico-didáctica que fortaleciera las competencias argumentativas y escriturales de los estudiantes, quienes ya no se encontraban en grado sexto, sino en séptimo, por el inicio de un nuevo año escolar y la reapertura total de las instituciones educativas luego de una difícil época de pandemia. Debido a esto, la cantidad de alumnos con lo que se venía trabajando aumentó significativamente, pues las directivas de la escuela en donde se aplicó la investigación nos asignaron los cuatro grupos de 7° (con 30 alumnos aproximadamente cada grupo) para que culmináramos la Práctica Docente II; además, se nos hizo la claridad de que ajustáramos las secuencias didácticas a los planes de clases de los profesores y que ayudáramos en su efectivo cumplimiento, considerando que se buscaba nivelar a los educandos en su proceso de formación por los vacíos de aprendizajes acarreados por la falta de clases presenciales.

De este modo, empezamos a desarrollar las dinámicas de aula con la autorización de los docentes asesores del colegio, aunque, hubo momentos en los cuales no fue posible tener encuentros con los estudiantes porque los horarios establecidos coincidían con eventos recreativos e institucionales (actos cívicos sobre el medio ambiente, la semana santa, día del idioma, entre otros) o el cumplimiento de las actividades planeadas por los maestros. Así pues, como trabajamos con cuatro grupos de estudiantes y le aplicamos las mismas actividades, a continuación, se muestra un panorama común de cómo estuvieron estructuradas las sesiones con los colectivos y en qué medida los grupos obtuvieron mayores fortalezas en comprensión y producción textual.

Secuencia didáctica No. 1: Los géneros literarios

Fase 1

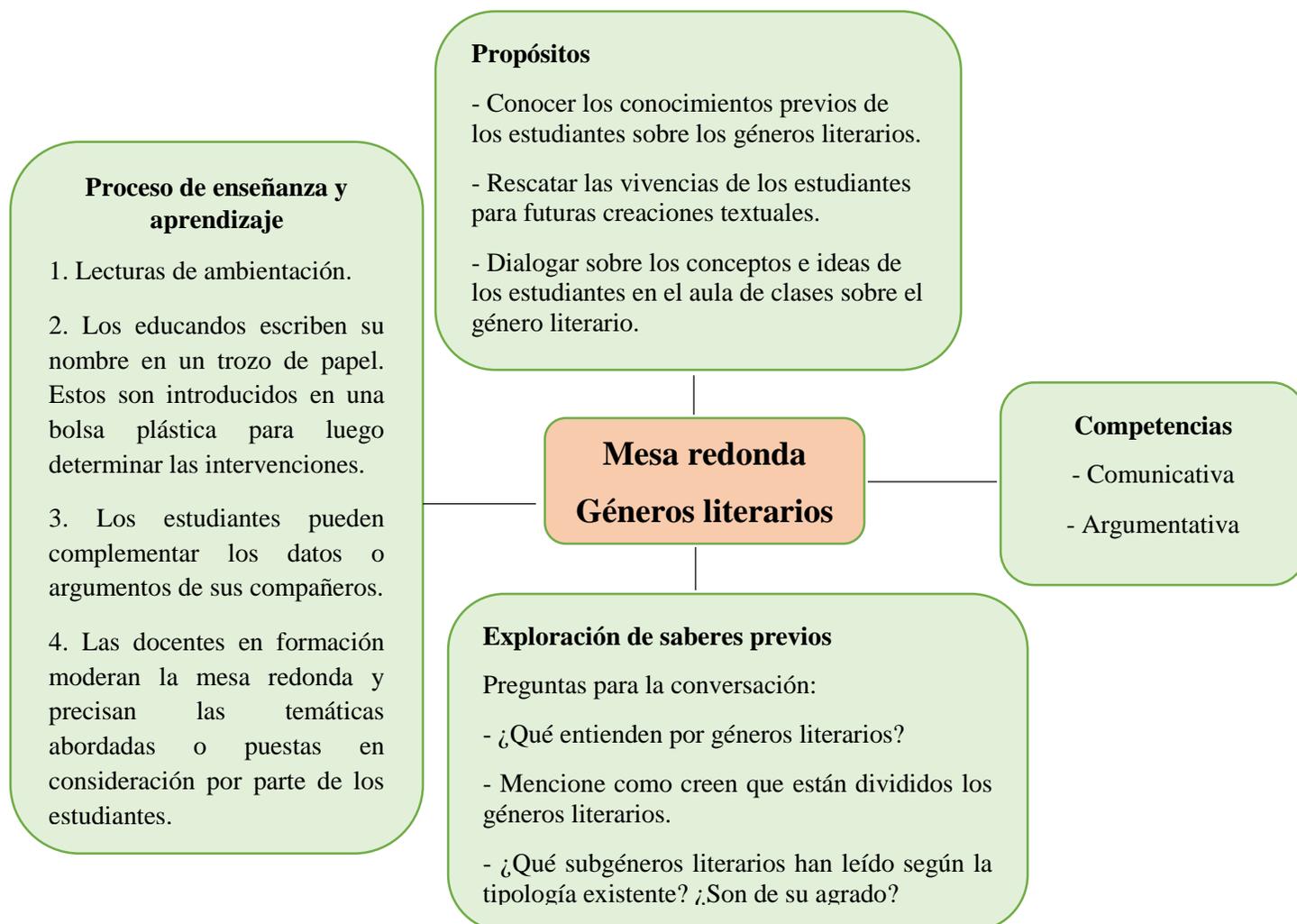
En el primer encuentro con cada uno de los grupos de grado séptimo se realizó una presentación informal en la cual pudimos conversar, de la mano de los docentes asesores, sobre las intenciones formativas que iba a tener nuestra presencia durante parte de su ciclo académico.

El tiempo transcurrido para ello fue aproximadamente de 20 minutos porque se quiso dar un buen uso a las horas que nos fueron estipuladas (1 o 2 horas).

Por consiguiente, utilizando los planes de área de los maestros y teniendo presente las pautas del coordinador, desarrollamos una secuencia didáctica que permitió hacer uso de las técnicas de discusión en grupo como estrategia que permitiera mejorar los procesos de comprensión y producción textual en los educandos. Estas actividades fueron aplicadas durante varias semanas y tuvieron en consideración los estándares básicos de Lengua Castellana y los Derechos Básicos de Aprendizaje, que se relacionan a continuación:

ESTÁNDARES	DBA
<ul style="list-style-type: none"> -Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. - Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura. - Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido. - Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios.

Tabla 18. Estándares y DBA de la primera secuencia didáctica



Gráfica 11. Primera secuencia didáctica: Organización de la primera fase

En esta primera fase de la secuencia se desarrolló una mesa redonda en donde los alumnos pudieron disfrutar inicialmente de unas lecturas de ambientación realizadas por nosotras y por algunos estudiantes. En estos primeros minutos de la clase se observó una atmósfera agradable pero también de nerviosismo, pues los estudiantes estaban un poco tímidos por la agenda o el proceso de enseñanza y aprendizaje que se había estipulado para dos horas de clases. De igual forma, de las participaciones de los educandos fue posible percibir dificultades a la hora de leer, porque no tenían en cuenta los signos de puntuación, las tildes y los diálogos dentro del texto. En función de ello, se creó una conversación sobre la importancia

de hacer una lectura adecuada (ritmo, tildes, pausas, etc.) a fin de comprender las temáticas de las producciones escritas.

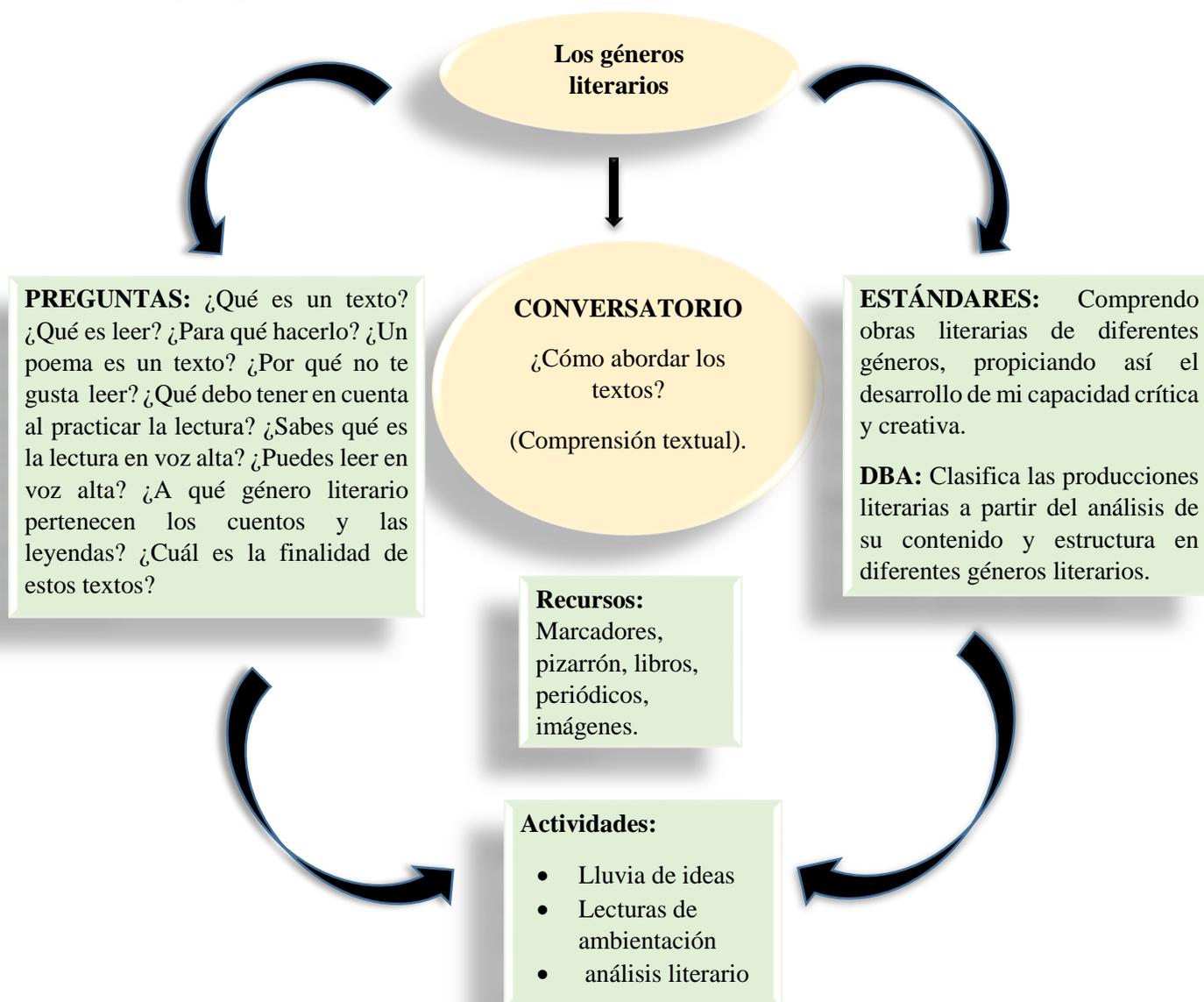
En este sentido, se dio paso a un diálogo productivo en torno a tres preguntas guías escritas en el tablero. Cada estudiante participó cuando su nombre salió en los papelitos que estaban introducidos en una bolsa plástica o cuando querían hacer un aporte de lo expuesto por algún compañero. Aquí se logró demostrar cómo la forma en que se aproxima a los estudiantes mediante el tratamiento de las temáticas es fundamental para obtener una formación provechosa y valiosa en la construcción de conocimientos, dado que en la mesa redonda se evidenció unos saberes nocionales de suma importancia para adentrarse en los tópicos seleccionados (Géneros literarios).

Por consiguiente, para el interrogante “¿Qué entienden por géneros literarios?”, se dieron contribuciones como: “*profe, para mí los géneros literarios son, según lo que recuerdo de los otros grados, los cuentos, los poemas, las leyendas, los mitos...y otros más*”; es decir, el estudiante tenía un juicio acertado sobre varios de los textos que conforman los géneros literarios y que sirvió para que otros realizaran exactitudes sobre ello: “*lo que dijo está bien, pero ellos están clasificados, pero ahora no recuerdo muy bien [...] está el narrativo y así*”; “*estos géneros están relacionados con la literatura, obviamente. Y también, está los que son de teatro, creo*”. Con base en esto, y lo mencionado por otros educandos, se elaboró una lluvia de ideas que se fue nutriendo con las demás participaciones auspiciadas en la mesa redonda y, partiendo de esos saberes previos, efectuamos una explicación y claridades sobre la temática central para continuar con la dinámica delimitada.

En consecuencia, como el segundo punto (Mencione como creen que están divididos los géneros literarios) de cierto modo ya había sido abordado por los educandos y por nosotras, se determinó continuar con las siguientes preguntas: *¿Qué subgéneros literarios han leído según la tipología existente? ¿Son de su agrado?* Las respuestas obtenidas en esta instancia se caracterizaban por ser más espontáneas y con más argumentación, algunas de estas fueron: “*He leído cuentos más que todo, a veces unas fabulas y poemas corticos. Me gusta leer cuentos cortos que nos mandan a leer o que leo algunas veces en mi casa porque son interesantes. Los largos no me gustan, porque demoro más leyendo y no los comprendo totalmente*”; “*Yo, igual que mis compañeros, he leído cuentos, unos fantásticos y de miedo, de las otras tipologías que*

dice la profesora muy poco. Y apenas los leo cuando los dejan de tarea o hay que hacer alguna actividad, pero sí me gustan un poco". Lo anterior, da cuenta que los estudiantes fueron entendiendo la dinámica de una de las técnicas de discusión en grupo y expresaron abiertamente sus opiniones y percepciones sobre la temática presentada; se pudo conocer los modos de comportamiento e inclinaciones textuales que sirvieron para reforzar y diseñar las actividades sucesivas; y los discentes trabajaron colaborativamente con el propósito de aprender significativamente en el aula de clases.

Fase 2



Gráfica 12. Primera secuencia didáctica: Organización de la segunda fase

Esta segunda parte de la secuencia didáctica se aplicó en un bloque de dos horas por cada grupo de estudiantes. Iniciamos la clase con preguntas planificadas que poco a poco fueron abriendo camino a las explicaciones teóricas. De manera que, hicimos un primer acercamiento al preguntar *¿Qué es un texto?* Respuestas que no se dieron inmediatamente por la timidez percibida; sin embargo, con ayuda de un libro, de un cuento, de un poema y de un periódico que les enseñamos, volvimos a interrogarlos y obteniendo intervenciones como: *“Profe, es eso que usted tiene en las manos”*, *“Un texto es un cuento”*, *“Un texto es lo que uno escribe... Profe un texto es esto (mostró su cuaderno)”*. Les dijimos que sus respuestas estaban bien, pues con esto se demostraba que tenían indicios de lo que eran los textos, pero, como tal, un significado conceptual no poseían.

Acto seguido, explicamos el concepto de texto, sus características y tipologías usando de manera gráfica libros, imágenes y esquemas para que de manera visual asociaran fácilmente sus diversas estructuras. Luego, pedimos levantar la mano a quienes les gustaba leer y que dieran su justificación, por ello se produjeron estas afirmaciones: *“Porque eso da flojera”*, *“Porque eso es muy largo”*, *“Profe, leer me da sueño, mejor me voy a jugar fútbol”*, *“Profe, eso cansa mucho”*, *“A mí sí me gusta porque uno como que entra a otra dimensión”*. Esto evidenciaba que el no querer leer estaba asociado a la falta de acercamiento con la lectura y la motivación para abordar la literatura.

Teniendo en cuenta las anteriores respuestas, hicimos una breve explicación de la importancia de la leer (mientras caminábamos por todo el salón) y, a partir de allí, les preguntamos a los alumnos si sabían qué es la lectura en voz alta y el valor que tiene dentro de la interpretación de textos, pero quedaron en silencio, así que les propusimos realizar la lectura *“Los calzoncillos del fantasma”* de la versión de Paola Artmann” (Anexo 4). En este proceso se tuvo en cuenta las pausas, los tonos y las voces de la historia con el fin de mantener la atención del público y obtener buenos resultados al valorar su comprensión lectora. La siguiente tabla exhibe varias de las respuestas de los estudiantes durante un conversatorio realizado sobre el cuento leído.

¿Quién era el personaje principal?	<i>“Profe, el personaje es el fantasma”, “Sí es Zacarías”, “Ajá, es el fantasma Zacarías”</i>
¿Cuáles eran los personajes secundarios?	<i>“La mujé del fantasma, profe”, “Sí, esa porque no hay más personajes, la mujé del fantasma ¿Cómo es que se llama...?”, “Bueno, yo no sé, pero sí es la mujer de él, ese es el personaje secundario”</i>
¿Cuál era la trama de la historia?	<i>“Es sobre un hombre que se murió y la mujer no le puso los pantaloncillos y le salía para que se los pusiera y después de que se los puso dejó de salirle”, “Sobre Zacarías que era un hombre que se acostaba a las ocho y quince y se murió, pero su mujer no le puso los pantaloncillos y él le salía para que se los pusiera, ella se los puso y ya no volvió más”</i>
¿Dónde se desarrolla?	<i>“Se desarrolla en la casa, después en las otras casas a las que se muda la mujé del fantasma”, “En la casa y en el cuarto porque dice que él se peinaba antes de dormir”, “Sí, porque el cepillo debía tenerlo en el cuarto y enseguida se acostaba a dormir”</i>
¿Cuál era el tema?	<i>“Es el de un fantasma”, “Es de espanto”, “Es de miedo”, “Es sobre los calzoncillos”, “De la mujé que se le olvidó ponerle los pantaloncillos”</i>
¿Qué tipo de lenguaje usaban?	<i>“Un lenguaje común, de la casa”, “Ajá, de la casa, como cuando hablan mis papás”, “Era de terror porque era un espanto, entonces era algo así”</i>
¿Te gustó o no la historia? ¿Por qué?	<i>“Sí, me gustó mucho, porque era corto y a veces nos leen unos muy largos”, “Sí, porque ustedes</i>

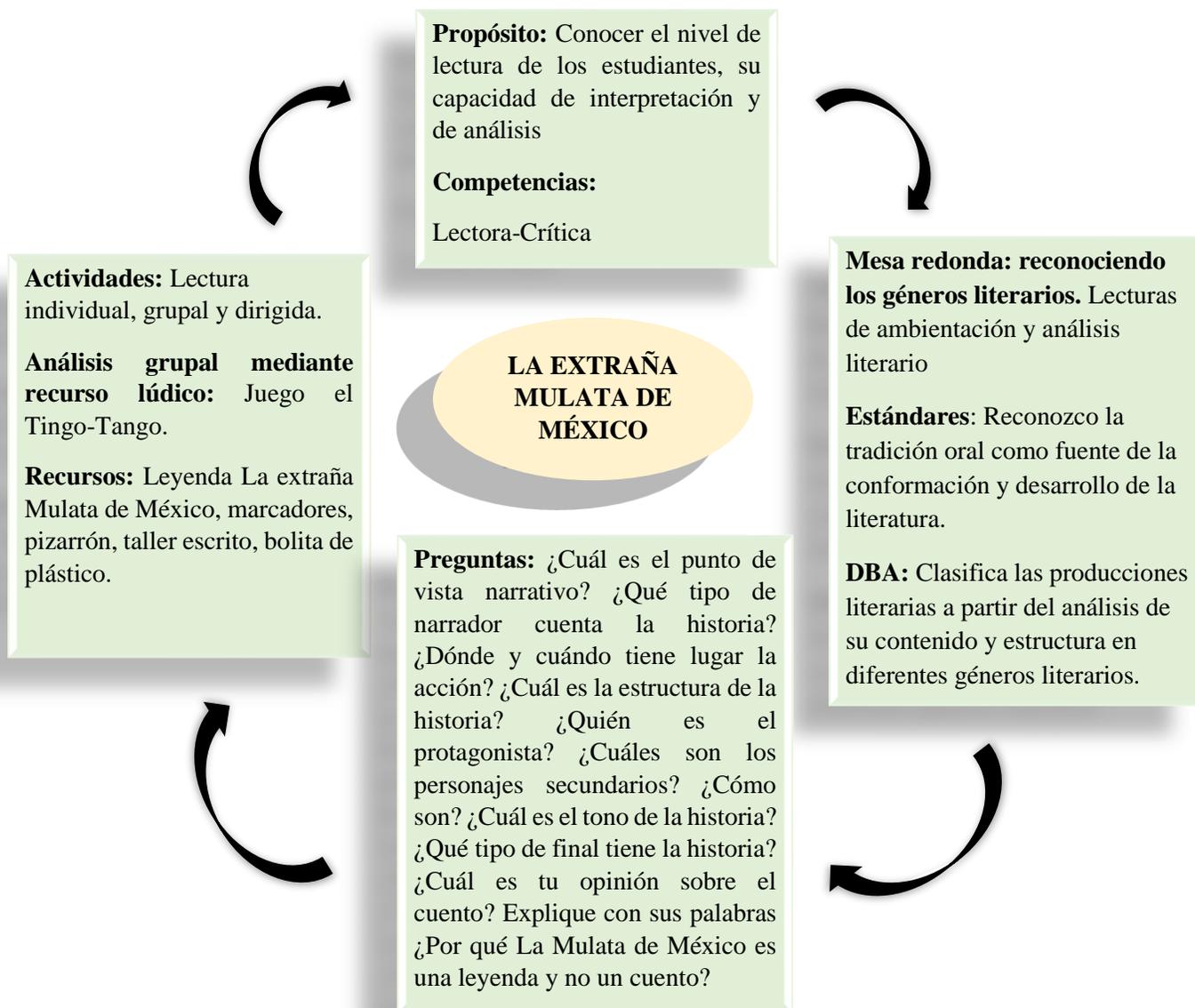
	<i>cambiaron las voces y eso se escucha bacano”, “Profe, a mí me gustó porque estaba cortico”</i>
--	--

Tabla 19. Respuestas de los estudiantes luego de la lectura “Los calzoncillos del fantasma”

Mediante la implementación del conversatorio y la lectura guiada se pudo evidenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, pues los estudiantes se notaron entusiasmados por el trabajo ejecutado y la manera asertiva en que respondían la mayoría de las preguntas. Sus argumentaciones eran cortas pero demostraban una interpretación pertinente y que está relacionada con situaciones de la vida cotidiana; por ejemplo cuando mencionaron: “*Un lenguaje común, de la casa*”, “*Ajá, de la casa, como cuando hablan mis papás*”. Asimismo, se observó cómo su concentración estaba ligada a la extensión del texto y a las estrategias de lectura utilizadas, aunque, se dejó en claro que para su nivel de escolaridad los textos largos hacen parte de su formación académica y son necesarios para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento.

En un principio, los grupos reflejaban apatía hacia la materia, pero al transcurrir la clase se fue mitigando esta situación dado que el interés por la lectura aumentó considerablemente al leer en voz alta, por el espacio que tenían para expresar sus opiniones y el poder aprender conjuntamente. Así, fue como se hizo una aproximación de los estudiantes con el mundo literario al mismo tiempo que, se reconocieron conductas de comportamiento y de trabajo a tener presentes en las siguientes secuencias didácticas. Dejamos como tarea en casa seguir consultando acerca de los géneros literarios.

Fase 3: Se aplicó esta fase de la secuencia didáctica en dos sesiones



Gráfica 13. Primera secuencia didáctica: Organización de la tercera fase

Sesión 1

La clase inició con un pequeño recordatorio de lo visto en la sesión pasada. En este punto hubo una participación mayoritaria de los estudiantes cuando se preguntó cuáles habían sido las temáticas abordadas y se reflejó más comodidad al expresar sus ideas, contrario a los encuentros anteriores donde algunos alumnos, en especial los que tenían mayor edad, no querían participar

o la vergüenza no les permitía entablar un diálogo. Seguidamente, les explicamos de manera formal, utilizando el pizarrón y marcadores, los géneros literarios, sus características y diferencias, mientras se hacía alusión a los cuentos ya presentados.

De modo que, les asignamos como actividad en clase el análisis de la leyenda *La extraña Mulata de México*, para ello entregamos el texto impreso con las respectivas preguntas de comprensión y acordamos una lectura grupal (cada uno leía un párrafo) antes de iniciar, porque se solicitó que uno de ellos lo hiciera completamente, pero por el tamaño del documento, dijeron que no: “*Profe, eso está muy largo*”, “*Yo leo, pero apenas el primer párrafo*”. Al finalizar la clase se recogieron los talleres concertando que en la siguiente sesión tendríamos una mesa redonda en la que íbamos a socializar las respuestas de las preguntas.

Sesión 2

La mesa redonda y la interacción lúdica del Tingo-Tango

En la siguiente clase, efectivamente procedimos a realizar la mesa redonda y socializamos las respuestas mediante el juego Tingo-Tango, el cual consistía en pasar la bolita entre estudiantes mientras una de las docentes cantaba “tingo, tingo, tingo... ¡tango!”. El estudiante que quedara con la bolita en las manos debía responder una de las preguntas de su preferencia. Todos participaron y la lúdica fue importante pues hablaron sin tanta conjetura y si no sabían preguntaban qué era lo que les pedíamos. En esta actividad se obtuvieron las siguientes respuestas de los estudiantes:

¿Cuál es el punto de vista narrativo?	“ <i>¿Eso cómo es? Yo no la respondí porque no entendí</i> ”, “ <i>Sí profe, yo puse El carcelero y la mulata ellos son los que hablan</i> ”, “ <i>Yo puse que es terrorífico</i> ”, “ <i>Yo esa no la respondí</i> ”
Los estudiantes se confundieron en esta pregunta, aunque en clases anteriores se les explicó muchos no lograron comprender y no distinguieron los puntos de vista del narrador, es decir, si era en primera, segunda o tercera persona.	
¿Qué tipo de narrador cuenta la historia?	“ <i>Profe, es ese que sabe lo que hacía la Mulata y lo que hacía el carcelero</i> ”, “ <i>Profe, es narrador</i> ”

	<p><i>omnisciente, como Dios que todo lo ve y lo sabe”</i></p> <p><i>“Es el que sabe todo lo que hacen los personajes”</i></p>
<p>Tuvieron claridad respecto al interrogante, lo que demuestra que comprendieron el texto leído, además emplearon el concepto de <i>omnisciente</i> que les habíamos explicado en sesiones pasadas; es decir, lograron mantener su concentración permitiendo que el aprendizaje fluyera. Los resultados comenzaron a mejorar y a ser evidentes.</p>	
<p>¿Dónde y cuándo tiene lugar la acción?</p>	<p><i>“En una cárcel profe”, “Sí en una celda, aunque estaba confundida por el carcelero”, “Yo puse que en una cárcel en un tiempo indefinido”, “El tiempo a mí se me olvidó yo puse fue que era en una cárcel”</i></p>
<p>Se resalta la forma de argumentar que poco a poco fueron desarrollando, ya que en un principio eran tímidos y hablaban poco. Todos respondieron acertadamente y participaron activamente, solo algunos respondieron incompletamente la pregunta, pues estaba dividida en dos partes.</p>	
<p>¿Cuál es la estructura de la historia?</p>	<p><i>“La historia tiene un comienzo, un nudo y un desenlace”, “Yo puse que tiene un inicio, un nudo y un desenlace”, “Yo tengo, que tiene un inicio, un nudo y un desenlace, o sea esa es la trama de la historia”</i></p>
<p>El apropiamiento de los temas vistos en clase se demuestra, hay claridad sobre la estructura de esta tipología textual, hacen inferencias de lo leído y distinguen cuáles son las partes del cuento de acuerdo a los momentos presentados.</p>	
<p>¿Quién es el protagonista y por qué?</p>	<p><i>“Profe, es la Mulata porque es la que hace más cosas en la historia”, “Yo tengo que es la mulata porque alrededor de ella es que sucede la historia”, “La mulata porque la historia es sobre ella”</i></p>
<p>Los estudiantes presentan sus argumentos de manera concisa y demuestran apropiación de conceptos. De esta manera, la incursión del diálogo y lo discursivo va presentando resultados satisfactorios.</p>	

¿Cuáles son los personajes secundarios?	<i>“El carcelero, si no hay más nadie en la historia”, “El carcelero profe no hay más nadie”, “Solo está la Mulata y el carcelero, pero como ella es el personaje principal el secundario debe ser el carcelero”</i>
Hacen uso de la intuición y análisis para dar una respuesta concisa y coherente, analizan las situaciones, el contexto y los personajes para contestar. Además, el miedo por hablar y las supuestas limitaciones que tenían se van opacando.	
¿Cuál es el tono de la historia?	<i>“Tiene un tono de terror”, “Tiene un tono de superstición”, “El tono es de miedo porque está en suspenso”</i>
Se confunden al responder, pero para ellos lo importante es hacerlo y de una u otra manera argumentan sobre el tono que eligen, aunque su respuesta no es lo adecuado o lo requerido.	
¿Cuál es tu opinión sobre el cuento?	<i>“Profe, a mí me gustó porque es como de miedo y uno no se espera el final, que fue donde la mujer se escapa”, “Me gustó porque esos cuentos son bacanos, el final no me lo esperaba”, “Me gustó porque la mulata era inteligente y se escapó de la cárcel sin que nadie lo supiera, era como una bruja, más bien”</i>
Los estudiantes respondieron acertadamente, puesto que dieron su punto de vista con claridad y argumentación. No había nota numérica de por medio, así que se sentían con plena confianza y libertad para expresarse.	
Explique con sus palabras ¿Por qué La Mulata de México es una leyenda y no un mito?	<i>“Porque la leyenda trata de cosas reales o imaginarias que cuentan sobre un espanto o cosas así y, el mito, es más del origen de algo”, “El mito es por ejemplo el origen del sol y la leyenda es un cuento que nos cuentan los abuelos sobre un acontecimiento de miedo, como la llorona”, “La leyenda es por ejemplo la Patasola, un relato que cuenta sobre cosas reales o que uno</i>

	<i>las imagina que la cuentan los abuelos y que con el tiempo nosotros la contaremos a nuestras familias”</i>
Satisfactorias fueron las respuestas, ya que existió apropiación de conceptos y de los temas presentados en las clases anteriores. Los estudiantes tenían noción de las clases de géneros narrativos existentes en la literatura y dan ejemplificaciones de los mismos.	

Tabla 20. Respuestas de los estudiantes luego de la lectura “La extraña mulata de México”

Finalmente, la secuencia didáctica concluyó con nuestras felicitaciones hacia los alumnos pues la interacción y la competencia interpretativa tuvieron muchas mejorías según lo evidenciado en las fases impartidas en los grupos de grado séptimo. Los estudiantes quedaron motivados respecto a la lectura y al análisis de textos, razón por la cual se reafirma que el paradigma comunicativo es el más apropiado para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en las escuelas, considerando que los aprendizajes adquiridos son significativos y útiles en contextos reales.

Secuencia didáctica N° 2: Concurso de producción textual - Debate

Sesión 1

Se decide trabajar el género narrativo, en este caso el subgénero cuento, en vista de que en el taller diagnóstico se evidenciaron muchas falencias con relación a este punto. Por lo tanto, en esta secuencia los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear un cuento a partir de sus vivencias, su contexto comunitario, familiar escolar o social.

CONCURSO DE ESCRITURA CREATIVA		
	Estándares	DBA
C Contando		
U na	- Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y	- Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.

Emocionante	establezco nexos intertextuales y extratextuales.	
Narración Textual y Original	<p style="text-align: center;">Planificar mi texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características a tener en cuenta antes de mi redacción: destinatario, finalidad del escrito y características del género narrativo. - Producción de las ideas. - Tema, introducción, nudo, desenlace. - Organización de la secuencia de los hechos. - Título, descripción del lugar, los personajes, los conflictos, etc. - Ortografía, puntuación, cohesión, coherencia. 	

Tabla 21. Organización de la secuencia número 2

Para la puesta en práctica de la secuencia se tomó la primera sesión de dos horas para plantear y organizar la actividad, de ahí que el nombre del concurso fue asignado entre todos los grupos de grado séptimo, cada uno aportó una idea que permitió crear el acróstico de la palabra “*cuento*”. Igualmente, se acordaron los términos y las condiciones para la participación de los estudiantes, así:

1. Todos debían participar.
2. El texto debía ser original, es decir, de creación personal e individual.
3. Las asesorías y recomendaciones debían ser tenidas en cuenta para obtener un buen proceso de reescritura.
4. La ayuda de familiares, amigos o conocidos no estaba permitida.
5. En cada presentación debía existir un avance notorio.
6. Mientras llegaba la fecha acordada para la entrega final se trabajarían otros temas de interés que les ayudarían a mejorar la redacción.
7. La presentación final debía ser socializada delante del grupo.
8. Los premios serían entregados el mismo día en que fueran devueltos y socializados los cuentos ganadores.

En este sentido, la actitud de los educandos desde el principio fue entusiasta, en palabras de uno de ellos: “*Nunca había participado en un concurso de cuentos*”. También los acuerdos

establecidos permitieron que el concurso se llevara a cabo de manera satisfactoria y los jóvenes mantuvieran su compromiso ligado a la motivación.

Para la escritura de los cuentos el tema fue libre al igual que la extensión, lo único requerido fue la originalidad, por eso les brindamos algunos ejemplos y pautas que le fueron útiles para su creación: los personajes (les propusimos protagonistas como el amiguito que jugaba futbol con ellos, el señor que vendía bolis, la señora de las empanadas, el mototaxista, el chatarrero, etc.), el tiempo, los temas y el contexto común de su alrededor como el río, las tiendas de barrio, el parque, las canoas, las metros y la misma institución. Consecuentemente, se estipuló que la fecha de entrega final sería dentro de tres semanas aproximadamente, pero que en ese intervalo de tiempo ellos nos debían presentar avances del escrito para hacerles las recomendaciones pertinentes. En lo que faltaba de clase les solicitamos consultar sobre el uso de los signos de puntuación, la ortografía y la coherencia y la cohesión.

Sesión 2

En esta segunda sesión aplicamos el juego “el pato muerto” para revisar la actividad que había quedado pendiente. Este juego consistía en que los estudiantes debían pasarse un pañuelo (en forma de triángulo) con la punta de los dedos e ir poco a poco tomándolo hasta la parte inferior, aquel que dejara doblar el pañuelo tenía que socializar uno de los conceptos que había consultado. Mediante esta lúdica creamos conceptos propios de coherencia, cohesión, ortografía y signos de puntuación. En cuanto al avance del cuento decidimos revisarlo en casa, dado que esto permitió conocer en detalle la producción textual y hacer recomendaciones puntuales acerca de sus falencias. A continuación, se evidencia uno de los primeros textos:

la niña y la flor

Erace una vez, una niña llamada florencia.
a la niña florencia le gustaban mucho las
flores, y el color azul.

un día florencia vio una flor en su
jardín y le preguntó la mamá; mamá
guien sembró esta hermosa flor en el
jardín no había visto esa flor hasta
ahora

mamá: jajajaja, si mi niña yo la sembré

hija: que feliz estoy mamá primera
vez que veo una flor tan hermosa

mamá: si hija, después te doy más
semilla para sembrarla

hija: si mamá

la niña salió al jardín y se sentó
al lado de la flor se hizo de
noche y se fue a dormir, más tarde
la niña.

Jalio abrir la flor pero la flor ya
no estaba, preocupada salió a donde
su mamá

mami, mami la flor ya no está

¿pela mañana sembraré más te
parece

si mamá

se hizo de mañana la niña ya
estaba preparada para sembrar la flor.

la mamá salió a ver las semillas
pero no las encontró, y la niña

llorando.....

la mamá le dijo ya deja de llorar
voy a llamar a tu papa para que
las compre y sembrarla la niña con
felicidad la sembró

¡ colorín colorado este cuento se a acabado!

Gráfica 14. Resultados de la primera escritura de un cuento

Este primer avance da cuenta de las dificultades escriturales en séptimo grado: el manejo inadecuado de los signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas usadas en una misma palabra y sin orden alguno, falta de tildes o diéresis y fallas en coherencia y cohesión.

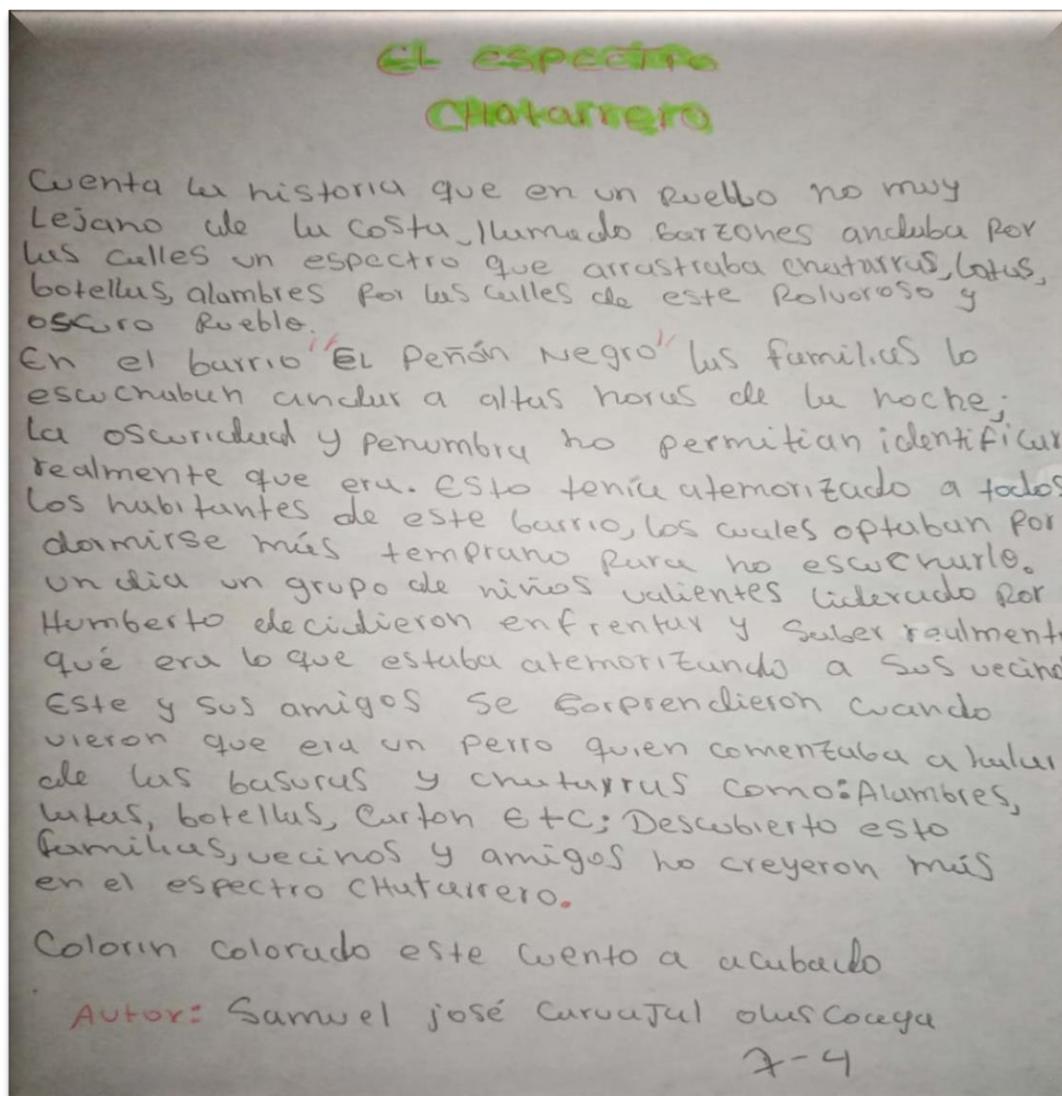
Algunos ejemplos a continuación:

- “Erace” en vez de “Érase” (Faltó la tilde de la E, y hubo confusión entre la C y la S).
- “un” en vez de “Un” (Uso de minúscula después del punto aparte).
- “pregunto” en vez de “preguntó” (Falta de la tilde en la vocal acentuada).
- “en el jardín” en vez de “en el jardín” (falta la tilde en la vocal acentuada I).
- Al finalizar los párrafos no coloca el punto final.
- No distingue el uso de las voces en la escritura y no separa con comillas las interjecciones.
- “que feliz esto mamá” en lugar de “¡qué feliz estoy mamá!” (faltan los signos de exclamación).
- “gardin” en vez de “jardín” (confunde la G con la J y falta la tilde en la vocal acentuada).
- “sento” en lugar de “sentó” (falta la tilde en la vocal acentuada).
- “hiso” en vez de “hizo” (confunde la S con la Z).
- “salió aber” en lugar de “salió a ver” (no distingue la B de la V y no separan las palabras).
- “salio a donde” en vez de “salió hacia” (falta de sintaxis).
- “sembraremos más te parece” en vez de “sembraremos más, ¿te parece?” (falta en los signos de puntuación e interrogación).
- “la mamá le dijo ya deja de llorar...” en vez de “la mamá le dijo: Ya, deja de llorar...” (la distinción de las voces, en tanto el uso de los signos de puntuación).
- “LLamar” en lugar de “llamar” (Uso inadecuado de las mayúsculas).
- “papa” en vez de “papá” (no coloca la tilde diacrítica en la vocal acentuada).
- “felizidad” en vez de “felicidad” (no hay distinción entre la C y la Z).
- “se a acabado” en lugar de “se ha acabado”.

Tabla 22. Resultados de la primera escritura de un cuento

De manera general, se demuestra que existían enormes fallas en la escritura de los estudiantes, así que se les devolvió el primer avance con las respectivas indicaciones y se socializó individual y en conjunto las falencias en que más recaían. Además, se relacionó las

temáticas consultadas previamente con el trabajo de escritura que ejecutaron para sus narraciones. En cada clase se hacían ajustes a los textos, por lo que al final hubo el siguiente resultado de un estudiante:



Gráfica 15. Resultado de la escritura final de un cuento

Se evidencia que los estudiantes estuvieron atentos a las recomendaciones, pues usaron mejor los signos de puntuación, los conectores que le agregaron al texto fueron los adecuados, lograron que los párrafos tuvieran armonía, fueran coherentes y se entendiera aquello que querían contar. Se constata que el texto cumplió con su función comunicativa y mantuvo el sentido global desde el título hasta el último párrafo. Se observa la relación que existió entre el tema del cuento y el contexto local, pues usaron su imaginación para crear al personaje

ptincipal, el texto presenta una estructura lineal, cuenta con inicio, nudo y desenlace, y hay un lenguaje literario que demuestra el apropiamiento de los conceptos y temas presentados en clases.

Como última instancia de este concurso, se seleccionaron dos cuentos ganadores en cada grupo, procedimos a socializarlos con todos los estudiantes y a premiar a los respectivos escritores, al tiempo que hicimos un pequeño compartir de dulces en los que ellos brindaron sus perspectivas del concurso: *“Profe, yo nunca había participado en un concurso como este, me gustó mucho”*, *“Profe, qué bonito estuvo todo y más porque ustedes nos brindaban consejos individuales”*, *“Me gustó mucho porque lo motivaron a uno, aunque no gané, lo motivaron a escribir y a leer más”*.

Secuencia didáctica N°3: El lenguaje noticioso – Mesa redonda

Llegados a este punto, con el objetivo de seguir fortaleciendo la competencia escritural de los estudiantes se realizó una secuencia didáctica que empleaba las mesas redondas como estrategia para fomentar el aprendizaje y el trabajo colaborativo. El tipo de texto seleccionado fue el informativo, pues los estudiantes tomarían situaciones de su entorno para producir una noticia con coherencia, cohesión y adecuación. Para el desarrollo de las actividades se tuvieron en cuenta los Estándares Básicos de Lenguaje y los DBA presentados a continuación:

ESTÁNDARES	DBA
<ul style="list-style-type: none"> - Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales. - Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. - Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.

Tabla 23. Estándares y DBA de la tercera secuencia didáctica

Así pues, la primera parte de esta secuencia estuvo orientada a crear un acercamiento entre los estudiantes y los medios de comunicación, por eso se construyó una mesa redonda en la que se creó una discusión alrededor de qué es comunicar y sobre algunas plataformas donde obtenemos información de diferente índole. En esta primera parte se identificó que los alumnos tenían un amplio conocimiento y experticia de la temática, ya que hubo un gran nivel de participación y sus intervenciones estaban fundamentadas en lo que diariamente observan de su entorno inmediato, es más, el desarrollo del diálogo en el aula se dio de manera espontánea y voluntaria.

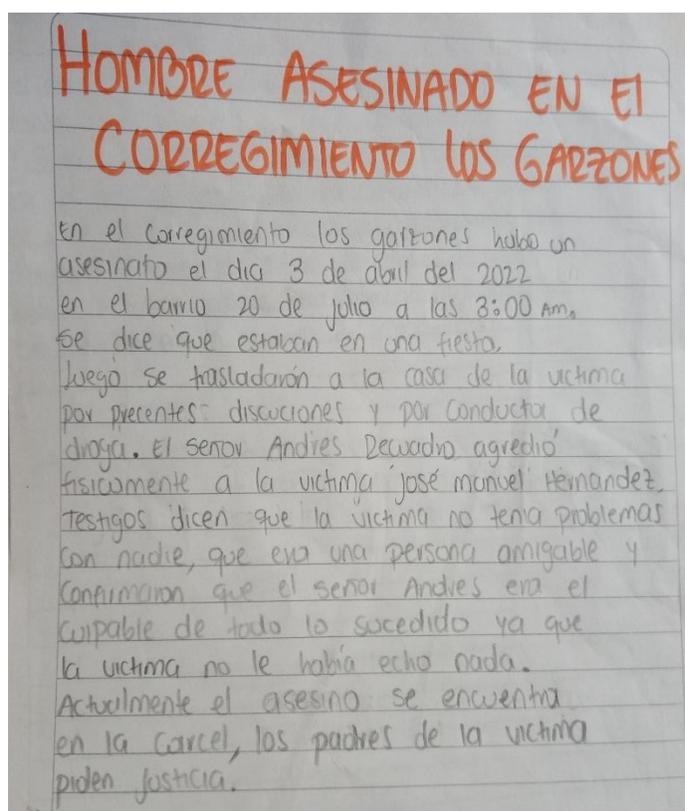
Luego, se les pidió a los estudiantes que formaran grupos de trabajos (de 5 o 6 estudiantes) con el propósito de observar detenidamente los periódicos que se distribuyen en la región: El Meridiano de Colombia, La Razón y El propio. El objetivo era analizar y determinar la forma en que estos estaban constituidos, el lenguaje empleado en las noticias y los datos a tener en cuenta cuando se quiere informar sobre un acontecimiento. De modo que, planteadas las acciones a seguir, los jóvenes decidieron escribir el resultado de sus exploraciones en una hoja que después les sirvió para contribuir en la conversación de la mesa redonda. Algunos de los aportes que se plantearon y que como docentes en formación explicamos, fueron:

- La comunicación nos permite interactuar e intercambiar información sobre diversos temas de interés: salud, política, cultura, agresiones, etc.
- La radio, la televisión, la prensa escrita o digital son medios de comunicación masiva.
- Los medios de comunicación tienen diversas funciones: educar, entretener, informar, entre otras.
- Los medios de comunicación poseen un poder de influencia en los receptores o audiencia.
- La información que exponen los periódicos es reciente o de interés mediático.
- Las noticias de los periódicos están divididas en secciones. Unas tienen mayor o menor extensión que otras por la importancia
- Los periódicos utilizan imágenes, estadísticas, infografías y otros elementos de icónicos, para complementar y sustentar la información.
- Las noticias responden a preguntas como: *¿Qué?, ¿cómo?, ¿cuándo, ¿dónde? y ¿por qué?*

Tabla 24. Aportes arrojados en la mesa redonda de la tercera secuencia

Para finalizar la sesión, les mencionamos a los estudiantes que para la próxima sesión tenían como compromiso la escogencia (solo la idea) de un evento noticioso que haya sucedido, que se estuviera dando o que se desarrollaría próximamente en su comunidad o colegio, con la finalidad de entablar en el salón de clases una conversación fructífera para la creación de noticias auténticas y bien fundadas.

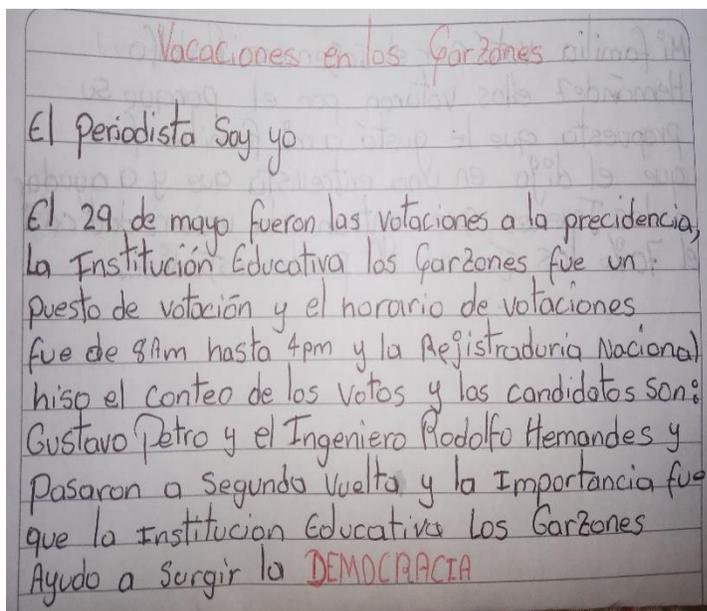
Teniendo en cuenta lo anterior, la segunda parte de la secuencia estuvo orientada a escribir una noticia según las selecciones hechas y discutidas en clases, a su vez que, se recordó y precisó en que una noticia debe responder a preguntas fundamentales como: ¿Qué?, ¿cómo?, ¿cuándo, ¿dónde? y ¿por qué? En consecuencia, los educandos produjeron noticias que fueron socializadas nuevamente en una mesa redonda, donde se leyeron y exhibieron varias producciones para establecer si cumplían con una buena redacción (ortográficos, gramaticales, coherencia y cohesión). A continuación, presentaremos ejemplos de lo que realizaron los estudiantes en el salón de clases:



Observaciones de los estudiantes y docentes en la mesa redonda.

- Tiene un título llamativo que corresponde con lo plasmado en el cuerpo de la noticia.
- Responde a las preguntas *¿Qué?*, *¿cómo?*, *¿cuándo*, *¿dónde?* y *¿por qué?*
- No utiliza adecuadamente las mayúsculas y minúsculas, ejemplo: “los garzones”.
- El escrito presenta problemas de acentuación.
- Hay confusión en la presentación de los primeros acontecimientos de la noticia.

Gráfica 16. Resultados de la primera escritura de una noticia



Gráfica 17. Resultados de la primera escritura de una noticia

Observaciones de los estudiantes y docentes en la mesa redonda.

- Cambiar el título de la noticia y contextualizar con el contenido del escrito.
- Hacer uso de los signos de puntuación.
- Añadir las tildes en las palabras que los requieran.
- El texto responde a las preguntas *¿Qué?, ¿cómo?, ¿cuándo, ¿dónde? y ¿por qué?*

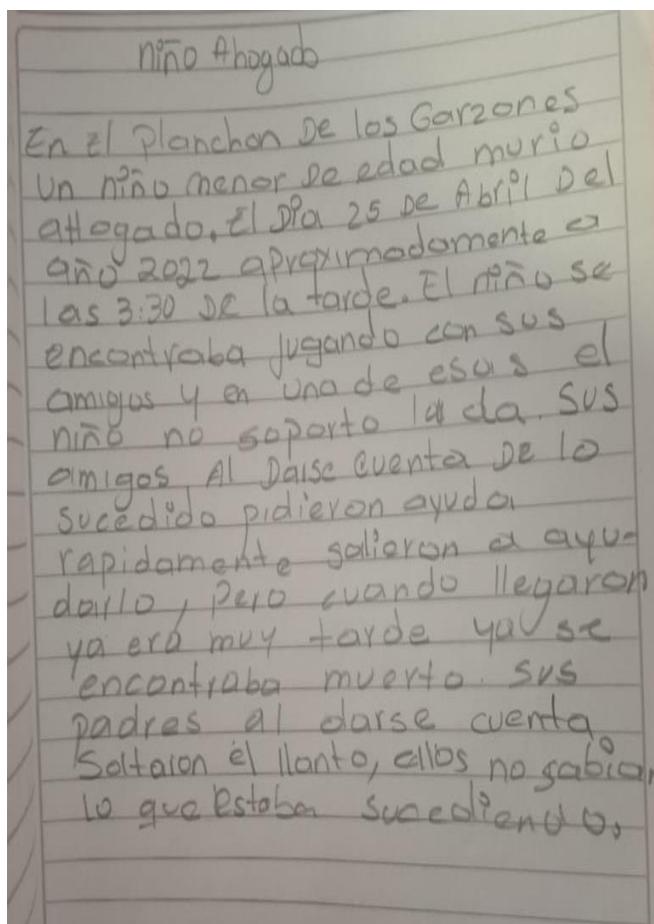
Del trabajo realizado, se evidencia que los estudiantes tienen una gran capacidad para tomar situaciones de su contexto y plasmarlo en sus escritos de forma autónoma y creativa. Cada una de las noticias expuestas da cuenta de cómo los estudiantes poseen una competencia escritural con falencias, pero que actuando constantemente y con trabajo colaborativo es posible afianzarla hasta llegar a niveles altos de escritura. Estas primeras versiones de las noticias presentaban problemas de coherencia y cohesión, pero no tan agudas como al iniciar la anterior secuencia de producción textual, pues en sus discursos es posible encontrar intenciones comunicativas más fundamentadas y que demuestran una planificación a la hora de escribir. Por ello, nosotras como docentes en formación, decidimos realizar explicaciones y precisiones sobre las propiedades textuales y de cómo se estructuran los textos informativos para que los jóvenes pudieran reescribir sus composiciones.

En consecuencia, el proceso de reescritura se efectuó mediante una nueva conversación grupal en donde se plantearon puntos específicos para mejorar las producciones noticiosas: primero, se revisó la lista de ideas que habían realizado antes de escribir el texto informativo con la finalidad establecer si fueron generadas y clasificadas adecuadamente; segundo, se hizo hincapié en organizar las ideas primarias y secundarias a fin de esquematizar la estructura del escrito; tercero, documentarse correctamente sobre los hechos que se desarrollan en el cuerpo

de la noticia y obtener datos que respondan a los interrogantes ya planteados (: ¿Qué?, ¿cómo?, ¿cuándo, ¿dónde? y ¿por qué?); cuarto, recordar y tener en cuenta el empleo de un estilo cohesionado y el uso de los signos de puntuación.

A continuación, el avance significativo de uno de los estudiantes:

Primera versión:

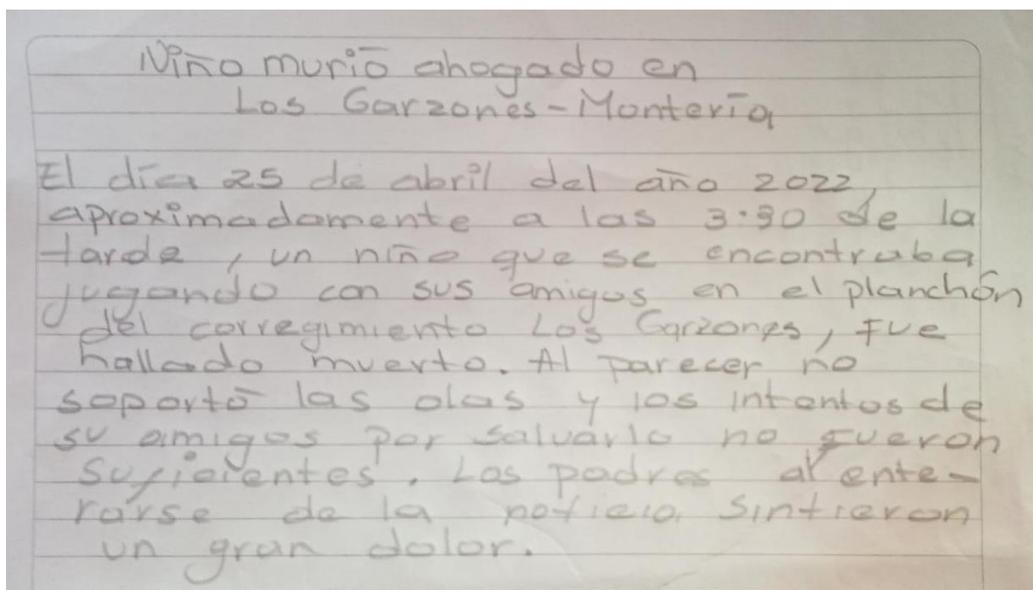


Observaciones de los estudiantes y docentes en la mesa redonda.

- El título debe reestructurarse con el fin de contextualizar un poco más la noticia.
- Mezcla mayúscula y minúscula al escribir las palabras.
- Omite las tildes en diversas palabras que la requiere.
- Se recomienda añadir más información al final de la noticia.
- Mejorar aspectos de coherencia y cohesión

Gráfica 18. Resultados de la primera escritura de una noticia

Segunda versión



Gráfica 19. Resultado de la escritura final de una noticia

En esta segunda versión de la noticia se puede observar que las ideas planteadas con anterioridad fueron reformuladas y puestas en un nuevo sitio para darle mayor soltura y entendimiento a la información; por ejemplo, cuando dieron claridad a este fragmento: “*Al parecer no soportó las olas y los intentos de sus amigos por salvarlo no fueron suficientes*”. Se nota mayor dominio de los signos de puntuación, el uso adecuado de las tildes y la utilización de términos acordes con la intención comunicativa: “*El día 25 de abril del año 2022, aproximadamente a las 3:30 de la tarde, un niño...*”. Además, el estudiante cambió el título por uno más llamativo y que contextualizaba mejor los datos desarrollados en el cuerpo del texto: “*Niño murió ahogado en Los Garzones-Montería*”.

6.4 Resultados de la etapa de evaluación

Para valorar el alcance de este trabajo se tiene en consideración la importancia del enfoque comunicativo en la ejecución de las secuencias didácticas, la interacción maestro-estudiante que se efectuó en las aulas, la utilización de los recursos para la implementación de las actividades, los aspectos sociales y contextuales que se vieron beneficiados.

En primera instancia, sustentarnos en el enfoque comunicativo para optimizar mediante las técnicas de discusión en grupo la comprensión y producción de textual, que son dos competencias fundamentales del lenguaje y que requieren de prácticas cognitivas básicas, representó una mayor significancia y énfasis en la construcción de ambientes cooperativos y de interacción social que ayudaron en el afianzamiento de las habilidades expresivas de los alumnos; por eso, el desarrollo de las clases se centró en interpretar-reflexionar de manera conjunta textos con diferentes intenciones comunicativas y producir escritos a partir del contexto sociocultural de los educandos. Además, por medio de este enfoque se pudo sumergir al alumnado en un proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado que contribuyó a formar seres capaces de relacionar y poner en práctica, en entornos diferentes a la institución educativa, lo aprendido en clase, a su vez que, tener conciencia de la relevancia de escribir y leer adecuadamente en la sociedad actual.

En segundo lugar, de la intercomunicación entre los alumnos y nosotras como docentes en formación, se pudo establecer que la horizontalidad en las prácticas académicas de la escuela permite instaurar un avance en la comprensión y desenvolvimiento eficaz de las temáticas abordadas, pues las estrategias pedagógico-didácticas que se establezcan están orientadas a que exista una participación activa y significativa, en la cual el maestro funciona como un facilitador y el estudiante como creador de conocimiento. De ahí que, la dinámica de aula establecida con los educandos de grado séptimo se caracterizó por ser dialogante y reflexiva, no solo por la naturaleza de las técnicas de discusión en grupo (mesas redondas, conversatorios y debates), sino por el interés de seguir aportando al manejo de enfoques comunicativo. Por ende, cada sujeto tenía la oportunidad de intervenir en los espacios de debate para aportar en la comprensión de las lecturas e ir fortaleciendo sus habilidades comunicativas y, organizar mediante las observaciones señaladas, cada uno de las escrituras.

En este orden de ideas, los recursos y los métodos didácticos utilizados fueron pensados para brindarles a los estudiantes una experiencia agradable y novedosa, una práctica formativa que los motivara a leer y escribir. Por esta razón, dirigimos la atención y análisis de los textos en la utilización de cuentos físicos y digitales; en el empleo de la lectura guiada como técnica para la interpretación; juegos para incentivar la participación; y el fomento de la biblioteca como ámbito vital para la incursión literaria y placentera. Asimismo, el proceso de producción

estuvo determinado por el manejo de temas acordes con su contexto inmediato con el fin de ofrecerles la oportunidad de redactar según sus percepciones y pensamientos. Todo ello resultó beneficioso, ya que estaban de cierto modo vinculados a modelos pedagógicos y ejercicios de carácter tradicionalista como se identificó en el inicio de este proyecto.

Ahora bien, el estudio desarrollado a lo largo de estas páginas favoreció a los estudiantes de séptimo grado en el aspecto académico, pero los avances también fueron apreciados por parte de su contexto social, en vista de que notaron en ellos mayor interés por continuar reforzando la competencia escritural y comprensiva y, mayor estímulo por alcanzar sus metas. Del mismo modo, la transformación de la escuela y la educación en general, a través de estos proyectos investigativos que nacen en el marco de las prácticas pedagógicas de las Universidades, se ven respaldadas en tanto supone la solución a los problemas de orden metodológico, curricular y pedagógico recurrentes en las instituciones del país.

Por consiguiente, la experiencia que vivimos nos ayudó a tener más conciencia de la responsabilidad y el trabajo que significa ser docente, cómo la fundamentación disciplinar, pedagógica e investigativa se configuran como pilares primordiales para construir con los estudiantes escenarios de reflexión, criticidad y liberación del conocimiento. Igualmente, pudimos reconocer que el maestro tiene un compromiso social al cual no puede desligarse por el simple hecho de que es una de las personas más influyentes en la vida de los alumnos y quien tienen en sus manos la oportunidad de abrir paso a nuevas visiones de mundo y oportunidades de vida; a causa de esto, debe interrogar continuamente su praxis con el propósito de aplicar un proceso de enseñanza y aprendizaje innovador y no basado en paradigmas tradicionales.

7. CONCLUSIONES

Las dificultades en comprensión y producción textual están presentes en todas las instituciones educativas del país, que en mayor o menor medida entorpecen el correcto proceso formativo de los estudiantes y obstaculizan su inserción en las esferas labores o académicas de alto alcance, por eso surge la necesidad de poner en práctica el carácter investigativo de la educación con el fin de corregir o plantear métodos de aprendizaje que permitan crear una experiencia educativa de calidad y donde las competencias en lenguaje se desarrollen satisfactoriamente. De esta situación planteada, nació este trabajo de investigación, pues luego de observar e identificar las deficiencias lectoras y escriturales de los discentes de grado séptimo de la Institución Educativa Los Garzones, decidimos optar por las técnicas de discusión en grupo como la estrategia pedagógico–didáctica que solventaría las fallas evidenciadas.

En este sentido, luego de la consumación del proyecto y teniendo en cuenta sus respectivos objetivos, podemos afirmar que hubo una contribución significativa en el mejoramiento de la comprensión y producción de textos, considerando que se cumplió con los pasos trazados al inicio de la propuesta; es decir, primero se determinó el estado de insuficiencia escritural e interpretativa en que se encontraban los participantes del estudio, para después diseñar unas secuencias didácticas mediante el enfoque comunicativo, el cual permitió organizar un conjunto de actividades centradas en la mesa redonda, el conversatorio y el debate. Además, se valoró positivamente la aplicación de la estrategia, en vista de que los alumnos lograron participar y comprender oportunamente los textos leídos en clase y escribir discursos con sentido y creatividad.

Así pues, al comparar los resultados arrojados en la fase diagnóstica con los productos obtenidos en la fase de diseño y ejecución, se puede apreciar el progreso tan importante que se construyó con el grado séptimo. Cabe indicar, que en la fase final se tuvo como limitación el no poder aplicar una prueba de cierre debido a las condiciones escolares que trajo consigo la emergencia sanitaria del Covid-19 y los distintos eventos curriculares de la institución, aun así, la puesta en práctica de la estrategia, como se ha venido mencionando, representó un cambio sustancial en la temática objeto de investigación.

Del mismo modo, fue posible evidenciar que los aspectos teóricos y conceptuales esbozados para implementar el presente trabajo de investigación, sirvieron para reflexionar sobre la práctica misma del trabajo docente y tomar decisiones a tiempo cuando algunos sucesos (por ejemplo, las horas de clases) no ocurrían como se esperaba en un comienzo. Igualmente, se concluye que el enfoque dialogante y el aprendizaje cooperativo manejado en las aulas conducen a un proceso de formación productora de conocimiento, de análisis constante y de participación activa para los estudiantes.

Por otra parte, fueron muchos los aprendizajes derivados de este estudio, pues el tener una aproximación directa con la realidad de las instituciones educativas y conocer de primera mano sus conflictos, ofreció experiencias fundamentales sobre cómo actuar y cómo seguir transformando la vida académica de los estudiantes. Se reflexionó acerca del papel trascendental del maestro dentro de la esfera social del alumnado y de las continuas mejoras y actualizaciones que debería realizar para brindar un proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo para sus vidas. A su vez, hubo una comprensión de que los errores pueden originar un gran provecho cuando se tiene el objetivo claro de formar seres críticos y reflexivos que podrán incursionar en los diversos ámbitos del saber.

Por consiguiente, la trascendencia de este proyecto para el sector educativo radica en aportar un pensamiento renovador sobre los modos de acercarse a los estudiantes con las competencias escriturales y comprensivas, y estar en correspondencia con las dinámicas escolares-contextuales de la institución. No obstante, hay que seguir trabajando en la compactación de la propuesta con el fin de arrojar mayores resultados y continuar con la fomentación de nuevos planes de mejoramiento para propender a la integración de lo disciplinar y lo didáctico.

REFERENCIAS

- Mera, A. (5 de febrero de 2012). Alumnos en Colombia leen, pero no entienden. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.co/colombia/alumnos-en-leen-pero-no-entienden.html>
- Redacción Educación (22 de febrero de 2016). Investigación deja ver el "pobre" nivel de lectura y escritura de "primíparo del país. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/investigacion-deja-ver-el-pobre-nivel-de-lectura-y-escritura-de-primiparos-del-pais/>
- Mala comprensión lectora lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer? (3 de diciembre de 2019). *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compresion-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/>
- Hoyos, A. (2015). Colombianos se rajaron en escritura (5 de diciembre de 2015). *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/cultura/articulo/colombianos-redactan-mal/452318-3>
- Camargo, S. (2017). Análisis de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia-Sucre. Recuperado de <https://cismlk.edu.co/Repositorio/TFM%20%202016%20-%202017/Camargo%20Acosta%20Shirley%20Patricia%20y%20%20Gil%20Ortega%20Milena%20Patricia.pdf>
- Giraldo, G. y Chamorro, D. (2017). Aprender a argumentar en situaciones comunicativas formales, a través de la técnica del debate, en los niños del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Técnica de Comercio Simón Rodríguez, sede Mario Lloreda. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82725/1/T01040.pdf
- Giraldo, C. y Serna, M. (2018). Las técnicas de las preguntas y la discusión como estrategia para la comprensión lectora del texto argumentativo. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12216/1/GiraldoCecilia_2018_TecnicasPreguntasDiscusion.pdf

- Abadía, A. y Espinosa, E. (2017). El debate escolar y la producción de textos argumentativos. Recuperado de <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/b7b2339d-cd7f-42a5-9b28-2250631c52dd/content>
- Zevallos, L. (2018). El panel, el seminario y el foro como técnicas de participación grupal. Recuperado de <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/16644/ZEVALLOS%20SALDARRIAGA%20LUIS%20FILBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esteban, L. y Ortega G. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64625/Debate%20como%20herramienta%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1>
- Padilla, A. y Torres, J. (2018). Trabajo cooperativo como estrategia didáctica para mejorar los aprendizajes y habilidades sociales desde el área de ciencias naturales y educación ambiental de los estudiantes del grado 8° de la institución educativa Alfonso Builes Correa, Planeta Rica, Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/933>
- Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Grao
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Graó. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf&ved=2ahUKEwi86fzQyO7sAhXqt1kKHc9jAxYQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw0Fv8Cr-bI0JHSycQsK7LRI>
- Céspedes, M. (2016). Principios del aprendizaje dialógico. Recuperado de <file:///C:/Users/Hewlett%20Packard/Downloads/6f80fe363f4386d4cc94b19eb8a2565c.pdf>
- Cassany, D. (1998): Los procesos de escritura en el aula de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf

- Galindo, D. y Doria, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Rev.investig.desarro.innov.*, 10 (1), 163-176.doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020
- Muñoz, C., Andrade M. y Cisneros, M. (2011). Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-estrategias-de-interaccion-oral-en-el-aulapdf-dxFfU-libro.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, Córdoba –Argentina (2019). Conversatorios Ciudadanos: “Los chicos toman la palabra”. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/8CongresoILE/docs/Los-chicos-toman-la-palabra.pdf>
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Narcea Ediciones. <https://ezproxyucor.unicordoba.edu.co:2086/es/lc/unicordoba/titulos/46268>
- Sánchez, I., González, L. y Esmeral, S. (2020). Metodologías cualitativas en la investigación educativa. Editorial Unimagdalena. Recuperado de <https://ezproxyucor.unicordoba.edu.co:2086/es/ereader/unicordoba/170301?page=35>.
- Doria, R. y Castro, M. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a07.pdf>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9cnicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf
- Pérez, R. (2013). Métodos y diseños de investigación en educación. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://ezproxyucor.unicordoba.edu.co:2086/es/ereader/unicordoba/48593?page=466>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Figuroa, C. (2016). Los test educativos y sus aportes a la educación. Una mirada a algunos países de Europa, América y Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/Hewlett%20Packard/Downloads/portalderevistas,+153-169.pdf>
- Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Graó. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf&ved=2ahUKEwi86fzQyO7sAhXqt1kKHc9jAxYQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw0Fv8Cr-bI0JHSycQsK7LRI>

ANEXOS

Anexo 1: Guía de observación

Institución Educativa Los Garzones		
Nombres de los docentes en formación: Eliana González Hernández – Alina Suárez Nisperuza		
Grado: 7°	Grupo:	Fecha:
OBJETIVO: - Describir los comportamientos, actitudes, interacciones, formas de participación y desenvolvimiento de los estudiantes en la ejecución de las actividades.		
Actividad N°	Tema:	
Número de estudiantes, género y edades.		
Comportamiento del grupo frente a la actividad asignada.		
Formas de participación en la clase y respuesta de los estudiantes ante los roles asignados para cada uno.		
Utilización de los recursos establecidos y seleccionados para la realización de las actividades.		
Manejo de las estrategias de comprensión y producción textual.		

Anexo 2: Guía de la entrevista semiestructurada

Institución Educativa Los Garzones	
Nombre del entrevistador: Eliana González Hernández – Alina Suárez Nisperuza	
Nombre o número del entrevistado (a):	
Grado: 6°	Fecha:

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes sobre el nivel de comprensión y producción textual de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Los Garzones.

Descripción: Teniendo en cuenta que como maestro mantiene estrecha relación con los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Los Garzones, responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinión y nivel cree usted que tienen los estudiantes de grado sexto en cuanto a producción y comprensión de textos se refiere?
- ¿Leen adecuadamente los textos? ¿Qué es lo “adecuado” para usted?
- ¿El estudiante participa en espacios discursivos de opinión? ¿De qué manera?
- En sus escritos ¿Logran expresarse con claridad?
- Puede decirnos en qué medida el estudiante identifica y escribe según la tipología textual requerida.

Anexo 3: Prueba de conocimiento aplicada en la fase diagnóstica



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS GARZONES



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Tema: Comprensión y producción de textos.

Docentes en formación: Eliana González Hernández – Alina Suárez Nisperuza

Nombre del estudiante:

Grado:

Fecha:

Objetivo: Diagnosticar el estado de comprensión y producción textual en los estudiantes de grado sexto de la I. E. Los Garzones.

PRIMERA SESIÓN

- Lea el siguiente texto y responda las preguntas.

EL ORIGEN DEL MAL León Tolstoi (1828-1910)

En medio de un bosque vivía un ermitaño, sin temer a las fieras que allí moraban. Es más, por concesión divina o por tratarlas continuamente, el santo varón entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas.

En una ocasión en que el ermitaño descansaba debajo de un árbol, se cobijaron allí, para pasar la noche, un cuervo, un palomo, un ciervo y una serpiente. A falta de otra cosa para hacer y con el fin de pasar el rato, empezaron a discutir sobre el origen del mal.

-El mal procede del hambre -declaró el cuervo, que fue el primero en abordar el tema-. Cuando uno come hasta hartarse, se posa en una rama, grazna todo lo que le viene en gana y las cosas se le antojan de color de rosa. Pero, amigos, si durante días no se prueba bocado, cambia la situación y ya no parece tan divertida ni tan hermosa la naturaleza. ¡Qué desasosiego! ¡Qué intranquilidad siente uno! Es imposible tener un momento de descanso. Y si vislumbro un buen pedazo de carne, me abalanzo sobre él, ciegamente. Ni palos ni piedras, ni lobos enfurecidos serían capaces de hacerme soltar la presa. ¡Cuántos perecemos como víctimas del hambre! No cabe duda de que el hambre es el origen del mal.

El palomo se creyó obligado a intervenir, apenas el cuervo hubo cerrado el pico.

-Opino que el mal no proviene del hambre, sino del amor. Si viviéramos solos, sin hembras, sobrellevaríamos las penas. Más ¡ay!, vivimos en pareja y amamos tanto a nuestra compañera que no hallamos un minuto de sosiego, siempre pensando en ella “¿Habrà comido?”, nos preguntamos. “¿Tendrá bastante abrigo?” Y cuando se aleja un poco de nuestro lado, nos sentimos como perdidos y nos tortura la idea de que un gavián la haya despedazado o de que el hombre la haya hecho prisionera. Empezamos a buscarla por doquier, con loco afán; y, a veces, corremos hacia la muerte, pereciendo entre las garras de las aves de rapiña o en las mallas de una red. Y si la compañera desaparece, uno no come ni bebe; no hace más que buscarla y llorar. ¡Cuántos mueren así entre nosotros! Ya ven que todo el mal proviene del amor, y no del hambre.

-No; el mal no viene ni del hambre ni del amor -arguyó la serpiente-. El mal viene de la ira. Si viviésemos tranquilos, si no buscásemos pendencia, entonces todo iría bien. Pero, cuando algo se arregla de modo distinto a como quisiéramos, nos arrebatamos y todo nos ofusca. Sólo pensamos en una cosa: descargar nuestra ira en el primero que encontramos. Entonces, como locos, lanzamos silbidos y nos retorremos, tratando de morder a alguien. En tales momentos, no se tiene piedad de nadie; mordería uno a su propio padre o a su propia madre; podríamos comernos a nosotros mismos; y el furor acaba por perdernos. Sin duda alguna, todo el mal viene de la ira.

El ciervo no fue de este parecer.

-No; no es de la ira ni del amor ni del hambre de donde procede el mal, sino del miedo. Si fuera posible no sentir miedo, todo marcharía bien. Nuestras patas son ligeras para la carrera y nuestro cuerpo vigoroso. Podemos defendernos de un animal pequeño, con nuestros cuernos, y la huida nos preserva de los grandes. Pero es imposible no sentir miedo. Apenas cruje una rama en el bosque o se mueve una hoja, temblamos

de terror. El corazón palpita, como si fuera a salirse del pecho, y echamos a correr. Otras veces, una liebre que pasa, un pájaro que agita las alas o una ramita que cae, nos hace creer que nos persigue una fiera; y salimos disparados, tal vez hacia el lugar del peligro. A veces, para esquivar a un perro, vamos a dar con el cazador; otras, enloquecidos de pánico, corremos sin rumbo y caemos por un precipicio, donde nos espera la muerte. Dormimos preparados para echar a correr; siempre estamos alerta, siempre llenos de terror. No hay modo de disfrutar de un poco de tranquilidad. De ahí deduzco que el origen del mal está en el miedo.

Finalmente intervino el ermitaño y dijo lo siguiente:

-No es el hambre, el amor, la ira ni el miedo, la fuente de nuestros males, sino nuestra propia naturaleza. Ella es la que engendra el hambre, el amor, la ira y el miedo.

Fin.

Recuperado de: <https://ciudadseva.com/texto/el-origen-del-mal/>

1. ¿El texto anterior es?

- A. Narrativo.
- B. Expositivo.
- C. Informativo.
- D. Instructivo.

2. ¿En qué lugar se desarrollan los hechos del texto leído?

- A. En el cielo.
- B. En un bosque.
- C. En la ciudad.
- D. En el océano.

3. Según el texto, la serpiente participó en la conversación después que lo hiciera

- A. el cuervo y el ermitaño.
- B. el palomo y el ciervo.
- C. el cuervo y el palomo.
- D. el palomo y el ermitaño.

4. La acción que realizan los personajes en el texto anterior es:

- A. Explicar el origen del hambre, el amor, la rabia y el miedo.

B. Proponer hipótesis sobre la fuente del mal.

C. Debatir sobre quien es más inteligente.

5. ¿Qué información se presenta en los dos primeros párrafos?

I. Presentar el lugar y personajes

II. Debatir sobre las consecuencias de nuestras emociones

III. Anunciar el problema que se va a desarrollar a lo largo del texto

A. Sólo I

B. II y III

C. I, II y III

D. I y III

6. ¿Qué animal pensaba que el mal provenía de la ira?

A. León

B. Palomo

C. Serpiente

D. Ciervo

7. ¿Quién entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ella?

A. El pájaro azul

B. El león

C. El ermitaño

D. El ciervo

8. Según la serpiente cuando se tiene ira se puede:

A. Bailar y cantar hasta que se le pase

B. Descargar la ira con el primero que encontramos, no se tiene piedad de nadie, mordería a su propia madre o a su propio padre.

C. Buscamos por doquier a nuestra hembra, porque no se puede vivir sin ella

D. Corremos sin rumbo hasta caer en un precipicio, donde nos espera la muerte.

9. ¿Qué significa para ti la palabra “ermitaño”?
10. ¿Por qué crees que los personajes opinan así?
11. ¿Qué otro título le pondrías al texto?
12. ¿Qué originó el tema de discusión?
13. ¿Qué temas que tú conoces es posible relacionar con el tema tratado en el texto?
14. ¿Cuál es el tono de la historia? (cómico, sarcástico, irónico, melodramático, fatalista, trágico, cínico, pesimista, optimista, grave, solemne, meditativo, filosófico). Explique su respuesta.
15. ¿Qué opinión tienes sobre lo que se propone en el texto? ¿Cuáles son tus argumentos a favor o en contra de lo que dice el autor?

SEGUNDA SESIÓN

- Observa la historieta y explica qué está sucediendo.



- Escribe un cuento breve sobre algún personaje que sea conocido en tu barrio.
- Observa las imágenes y decide cuál se relaciona con tu actividad favorita. Luego, en tu cuaderno redacta un párrafo sobre ella.



Anexo 4

PRIMERA LECTURA - SECUENCIA 1	
LOS CALZONCILLOS DEL FANTASMA	
Paola Artmann	
Comprensión de textos	
<p>Zacarías Franco era un hombre larguirucho, huesudo y de extrañas costumbres. Todos los días se acostaba exactamente a las 8:57 de la noche, sólo tomaba leche y, a pesar de no tener un pelo en la cabeza, se cepillaba la calva con un cepillo de bambú que guardaba meticulosamente en un pañuelo de terciopelo. Sin embargo, la mayor de sus excentricidades era la de siempre ponerse dos calzoncillos.</p> <p>Un día cualquiera, por razones aún desconocidas, su corazón dejó de latir para siempre. Su esposa, muy angustiada le peinó la calva con el cepillo de bambú, le puso su traje más elegante, pero olvidó enterrarlo con sus dos calzoncillos.</p>	

Después del funeral, el fantasma de Zacarías Franco seguía volviendo a la casa. Todas las noches, exactamente a las 8:57 entraba por la puerta principal.

Su esposa estaba tan asustada que se mudó de casa, pero el fantasma de Zacarías Franco la encontró. Entonces, se mudó de nuevo y siguió mudándose. Según los rumores, ella debió mudarse de casa 6 u 8 veces, pero sin importar a dónde llegara; Zacarías seguía regresando.

Finalmente, la mujer reunió todas sus fuerzas y, una noche, cuando entró el fantasma de su esposo por la puerta principal, le preguntó:

— ¿Zacarías, por qué sigues volviendo? ¿Qué es lo que esperas de mí?

Zacarías la miró durante un buen tiempo y finalmente, dijo:

—Cariño, por favor necesito mi otro par de calzoncillos.

Fue así como la mujer le tiró el otro par de calzoncillos y, hasta el día de hoy, todos comentan que nunca lo han vuelto a ver

Anexo 5

LECTURA SECUENCIA 2
LA EXTRAÑA MULATA DE MÉXICO
Leyenda
Comprensión de textos
Cuenta la leyenda que hace más de dos siglos vivió una hermosa mujer que nunca envejecía a pesar de los años. La llamaban la Mulata y era famosa por resolver casos imposibles como las muchachas sin novio y los obreros sin trabajo. La gente comentaba los poderes de la Mulata y decía que era una bruja. Algunos aseguraban que la habían visto volar por los tejados. La fama de aquella mujer era inmensa, en muchos lugares de México su nombre era repetido de boca en boca. Nadie sabe cuánto duró la fama de la Mulata. Lo que sí se asegura es que, un día, fue llevada presa a las sombrías cárceles de Ciudad de México, acusada por el gobernador de

brujería. A la mañana siguiente iba a ser ejecutada, el carcelero entró en el calabozo de la Mulata y se quedó sorprendido al contemplar en una de las paredes el casco de un barco dibujado con carbón por la hechicera, quien sonriendo le preguntó:

—Buen día, carcelero; ¿podrías decirme qué le falta a este navío?

— ¿Por qué me lo preguntas? — Contestó el carcelero—. Le falta el mástil y las velas.

—Si eso le falta, eso tendrá —respondió la Mulata.

El carcelero, sin comprender lo que pasaba, se retiró con el corazón confundido. A la hora del crepúsculo, que era el tiempo fijado para la ejecución, el carcelero entró al calabozo de la Mulata, y ella, sonriente, le preguntó:

— ¿Qué le falta a mi navío? —Desdichada mujer —respondió el carcelero—. ¡A ese barco lo único que le falta es que navegue! ¡Es perfecto!

—Pues si vuestra merced lo quiere, navegará, y muy lejos...

— ¡Cómo! ¿A ver?

—Así —dijo la Mulata, y ligera como el viento, saltó al barco; este desapareció con la hermosa mujer por uno de los rincones del calabozo.

El carcelero no pudo hacer nada para detenerla.

Adaptado de: Macedo, M. y Repetti, C. (Eds.). (2007). Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe. Bogotá, D. C.: Babel Libros.