

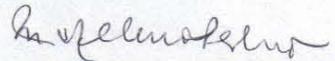
Bogotá, junio 24 de 2009

Señores
BIBLIOTECA GENERAL
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el trabajo de grado “Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una secuencia didáctica y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje, con estudiantes del grado sexto del colegio Villas del Diamante” realizado por Liliana Avila Serrano, Claudia Patricia Farfán Castillo y Cecilia Rincón Sánchez, aprobado por el director del trabajo Mónica María Bermúdez Grajales y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,



MARIA HELENA PERDOMO
Secretaria
Facultad de Educación

Facultad de Educación

Carrera 7ª N° 40-62 Edif. 25 4° piso. PBX (57-1) 3208320 Ext. 2627-2622 Fax: (57-1) 2858864
<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion>, educación@javeriana.edu.co. Bogotá, D.C. Colombia

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: **ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA SD Y SU APORTE A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CON ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL COLEGIO VILLAS DEL DIAMANTE.**

AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
ÁVILA SERRANO	LILIANA
FARFÁN CASTILLO	CLAUDIA PATRICIA
RINCÓN SÁNCHEZ	CECILIA

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos
BERMÚDEZ GRAJALES	MÓNICA MARÍA

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FACULTAD: DE EDUCACIÓN

PROGRAMA: Maestría

NOMBRE DEL PROGRAMA: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. Línea de investigación. SISTEMAS DIDÁCTICOS EN EL CAMPO DEL LENGUAJE.

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2009

NÚMERO DE PÁGINAS

TIPO DE ILUSTRACIONES:

- X Tablas, gráficos y diagramas
- X Fotografías

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento PDF

MATERIAL ANEXO NINGUNO

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

ESPAÑOL

Didáctica

Lenguaje

Secuencia didáctica

Evaluación

Caricatura

Escritura

INGLÉS

Key words

Education

Teaching language

Evaluation

Caricatures

Writing

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Nuestra propuesta surge como una alternativa a la enseñanza tradicional del lenguaje, fundamentada en un enfoque comunicativo del lenguaje y en una didáctica centrada más en el estudiante que en el profesor, implementamos una secuencia didáctica cuyo objeto de estudio fue *el análisis e interpretación de la caricatura de opinión*, en torno al cual se desarrollaron procesos de lectura, de escritura, de argumentación y de evaluación

Nuestra investigación es de tipo cualitativo; en él se involucran aspectos relevantes del aula y describimos los procesos generados en ella en donde docente y estudiantes, reflexionaron en torno a la enseñanza del lenguaje.

Summary

Our investigation emerges as (like) other way to teach the first language opposite the traditional way. This new way is based on communicative focus of language, and a didactic focuses more on the students than the language teacher. We implemented a didactic sequence which its goal is analyze and interpret a caricature of opinion. During the

development of the sequence, the students did readings, writings, evaluations and argument process.

This is a qualitative investigation in which we describe important facts that take place in the first language classes, where students and teacher think about the language teaching.



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

**ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL DISEÑO E
IMPLEMENTACIÓN DE UNA SD Y SU APOORTE A LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CON ESTUDIANTES DEL GRADO
SEXTO DEL COLEGIO VILLAS DEL DIAMANTE**

TUTORA: MÓNICA BERMÚDEZ

LILIANA ÁVILA SERRANO

CLAUDIA PATRICIA FARFÁN CASTILLO

CECILIA RINCÓN SÁNCHEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

JUNIO 3 DE 2009

Artículo 23, resolución N° 13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

TABLA DE CONTENIDO

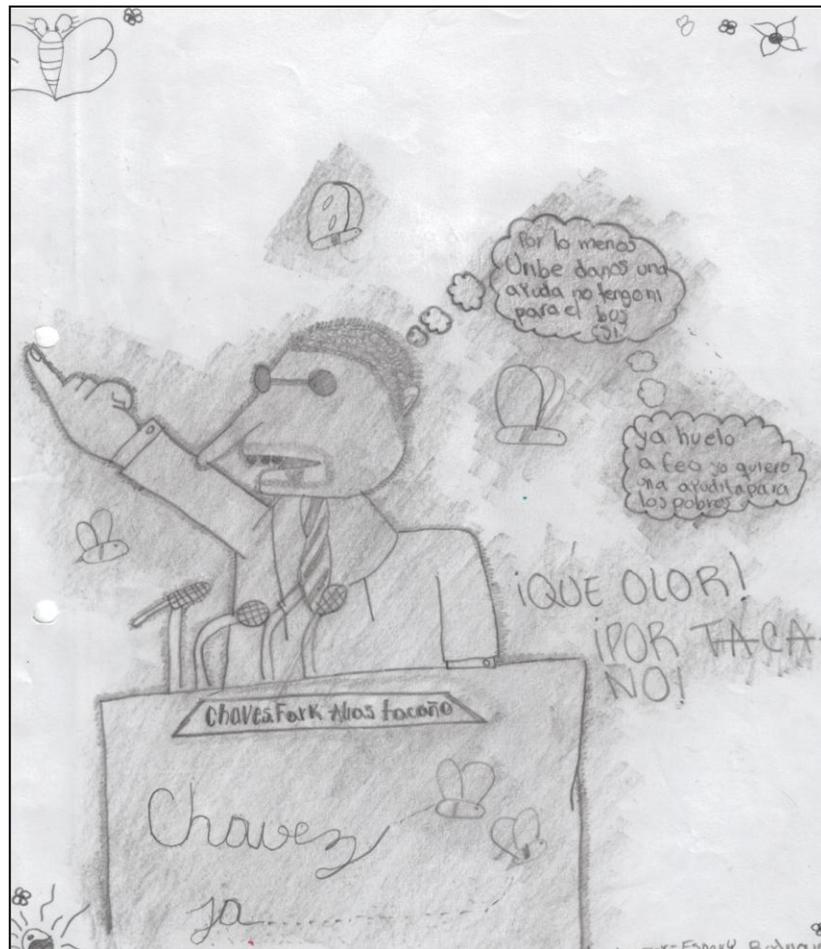
Página

<u>UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE</u>	
<u>A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA A MODO DE</u>	
<u>PRESENTACIÓN</u>	10
<u>A MANERA DE INTRODUCCIÓN</u>	18
<u>DEFINIENDO EL HORIZONTE: OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO</u>	20
<u>ANTECEDENTES: DES-ENTRAÑANDO LO REALIZADO</u>	21
<u>CONCEPTOS QUE FUNDAMENTARON ESTA INVESTIGACIÓN: AFINANDO</u>	
<u>NUESTRA VOZ ENTRE LAS VOCES DE LOS EXPERTOS(AS)</u>	26
<u>Algunas reflexiones sobre didáctica</u>	27
<u>Se puede enseñar mejor</u>	28
<u>Se debe revisar y reflexionar las prácticas</u>	29
<u>Queremos crear nuevas maneras de enseñar</u>	30
<u>Compromiso con el estudiante</u>	32

<u>CONCEPTO DE LENGUAJE: DE LA RECEPCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO</u>	34
<u>GÉNEROS DISCURSIVOS: DE LA INTERJECCIÓN A LA ARGUMENTACIÓN</u>	37
<u>LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: “TÚ OPINAS”, “YO OPINO”, “TÚ DISIENTES”</u>	41
<u>LA CARICATURA DE OPINIÓN: O EL ARTE DE LA EXAGERACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE</u>	47
<u>UN ENCUENTRO CON LA ESCRITURA: DE LA ACTUALIZACIÓN –ORALIDAD- A LA INMORTALIDAD</u>	53
<u>... UN RECORRIDO A TRAVÉS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</u>	59
<u>CONSIDERACIONES Y APUNTES EN TORNO A LA EVALUACIÓN</u>	62
<u>QUÉ HICIMOS Y CÓMO LO HICIMOS</u>	74
<u>NUESTRA POBLACIÓN: CON QUIÉNES LO HICIMOS</u>	76

<u>PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS: CÓMO LO HICIMOS</u>	77
<u>¿Y DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA, QUÉ?</u>	79
<u>DESCRIPCIÓN: AMBIENTANDO LA ACCIÓN</u>	79
<u>CÓMO EVALUAMOS EN NUESTRA SECUENCIA DIDÁCTICA.</u>	
<u>ALGUNAS APROXIMACIONES</u>	94
<u>SOBRE LA ESCRITURA. MÁS ALLÁ DE LA COHESIÓN Y</u>	
<u>LA COHERENCIA</u>	150
<u>A MODO DE CONCLUSIÓN</u>	194
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	197
<u>ANEXOS</u>	
<u>TEXTOS UTILIZADOS EN EL EJERCICIO DE INTERTEXTUALIDAD.</u>	206

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE A PARTIR
DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA
A MODO DE PRESENTACIÓN



Durante el desarrollo de este apartado presentamos la ruta seguida para desarrollar el planteamiento del problema y la pregunta de investigación que se apoyó en aspectos relacionados con nuestra práctica de enseñanza en el aula de

clases y la teoría de la didáctica, a la cual nos acercamos en el marco de la línea de investigación “Sistemas didácticos en el campo del lenguaje”.

La inquietud que nos motivó a esta indagación por las prácticas de enseñanza de lenguaje en la escuela, fue el hecho que en muchas de las aulas de clase de las escuelas públicas de Bogotá, las mismas se ven reducidas a la enseñanza de la gramática, la ortografía, la caligrafía; y la lectura y la escritura van más allá de la codificación y la decodificación; esto es, “pensar que escribir es transcribir” (SED, 2007, 27). Esta concepción pervive a lo largo de la escuela: por consiguiente, los estudiantes presentan dificultades al abordar la lectura y la escritura con un fin comunicativo real, razón por la cual es necesario plantear nueva perspectiva respecto de lo dicho. Así se pronuncia Lomas (2006, 14):

El aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento (a menudo efímero) de los aspectos formales del código de una lengua sino que ante todo debe contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales” [...] la educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje [...]. Si estamos de acuerdo con estas intenciones, los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y la evaluación en las áreas lingüísticas deberán subordinarse a los objetivos comunicativos que el sistema educativo encomienda a quienes enseñamos lenguaje y literatura.

Percibir el lenguaje desde el aula y para el aula, sin tener en cuenta que éste debe trascender al mundo de la vida, lleva al educando a pensar que la escuela no es importante para el desarrollo de su vida, valga la reiteración. Esta perspectiva nos llevó a replantear los objetivos que se deben tener en la enseñanza de la lengua escrita, ya que no se pueden quedar en conocer acerca de las funciones y las formas; es importante que el conocimiento de ella le ayude en la realización de unas prácticas discursivas y sociales afortunadas. A propósito, Salaberri (2002, 71) se pronuncia: “los procesos de enseñanza y aprendizaje son situaciones interactivas y comunicativas en las que los educadores ayudan a los alumnos de forma sistemática, bien sea planificada o no, a construir conocimiento y el habla es uno de los medios más poderosos a través de los cuales se ejerce esa ayuda.

Visto así, las relaciones en el aula cambian, puesto que la voz del estudiante ingresa como parte fundamental en el intercambio que ocurre en este ámbito. Esta situación se hace evidente en algunas escuelas de ciudad Bolívar; nada ajeno a lo que venía ocurriendo en el Grado sexto del Colegio Villas del Diamante, Institución educativa en la cual se desempeña como maestra de lenguaje una de las integrantes de esta investigación. La idea, entonces, fue clara: iniciar su trabajo con el grado aludido y materializar la propuesta de Brousseau (2001) alrededor de dos asuntos en particular: la ‘situación didáctica’, por un lado; del otro, plantear y construir un ‘contrato didáctico’ con sus estudiantes. Para ello, hubo de indagar acerca del conocimiento y apropiación del lenguaje; todo ello, por medio de preguntas, charlas y observación directa en la clases.

Finalizada la exploración, objeto de interés, se pudo apreciar la siguiente situación problema: los discentes veían la clase de lenguaje focalizada hacia la escritura de cuentos, la resolución de talleres de ortografía -verbigracia, los usos de la s y la c; la v y la b- la realización de transcripciones y ejercicios de mejoramiento de la lengua. Adicionalmente, cada vez que se hablaba de lectura y escritura eran evidentes las voces de rechazo. Notorio, de igual modo, las falencias respecto de la expresión oral, situación que lógicamente repercutía en la poca participación en aspectos propios de la asignatura. Las conclusiones no se hicieron esperar: en todos los casos, la mirada del docente de lenguaje influye en la forma como los estudiantes aborden la asignatura.

Carlos Lomas (1998, 25) así lo postula: “cada programa o currículo de Lengua y literatura responde siempre – como en cualquier otra área – a la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento – o las opciones de escuela- sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje”. De allí que las clases de lenguaje daban buena cuenta de un enfoque con tendencia a la gramática (Cassany, 1990).

De aquí en adelante nos asistió la certeza; no sólo se trató de las discusiones que sostuvimos respecto de dicha tensión durante nuestras clases de maestría; ya fue claro que el objetivo de la enseñanza del lenguaje debía cambiar, puesto que no era nuestra intención continuar con el enfoque gramatical; el lenguaje, desde siempre, debe ser dinámico e interactivo; en coherencia, eran necesarias unas prácticas que les procurara agrado y participación. Habrá que escuchar a Lomas (1993, 25):

No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino escritores o lectores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que pueden funcionar con < soltura > en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que indica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito.

Al pensar, entonces, en lectores y escritores competentes nos dimos cuenta de que era preciso explorar géneros discursivos distintos a la narración – de uso habitual en las prácticas de primaria); el Icfes (2003) así lo menciona: “hay una tendencia a usar el cuento “texto narrativo como la forma privilegiada a la hora de escribir, principalmente en la educación primaria””.

Sumado a lo expuesto hasta aquí, era importante abordar un género que permitiera una contextualización directa con su realidad, con el firme propósito de habilitar espacios para la oralidad y el análisis: “las palabras”, dice Camps (1997, 217), “los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculan modos de ver, de organizar el mundo y el pensamiento”, remata. Así pues, explorar otros géneros iba a posibilitar otro foco desde donde se observarían y, lo más importante, se *experimentarían* las clases de lenguaje; en otras palabras, mostrar que lo que se aprende hace parte del contexto en el que se está inmerso. Hecha esta apreciación, entramos a considerar algunos géneros que los motivara y que hubiesen sido poco explorados. Algo que les llamaba bastante la atención

era el dibujo, pero, en sus inicios, ningún no lograron asociarlo con una manera de comunicación.

A propósito, Lomas, cuando cita a Lazotti Fontana (1981), se refiere a lo dicho: “los alumnos no se dan cuenta de las múltiples comunicaciones visuales presentes en su vida puesto que están acostumbrados a considerar información solo lo que les llega por medio de la palabra. Por tanto, sensibilizarlos para captar los mensajes visuales que cotidianamente nos envían información representa un primer momento educativo necesario”. Retomando estas palabras, nos pareció importante trabajar el texto icónico verbal, ya que se les facilitaba y les llamaba la atención por las imágenes; pero, además, se podía analizar desde allí la realidad. Por eso la determinación que fuera la ‘caricatura de opinión’, dado que este tipo de texto reúne las características mencionadas, a la par que conlleva a la asunción de una postura crítica que, para el caso, propiciaría en ellos la participación oral.

Innegable que el hecho de abordar un género poco explorado en el aula de clase, y con ello una concepción diferente del lenguaje, implicó, así mismo, una práctica diferente de enseñanza en el aula. Por supuesto, de estas inquietudes derivó una pregunta; ¿cuál es la práctica de enseñanza adecuada para abordar la caricatura de opinión? Y decimos es, porque su lectura sigue teniendo plena vigencia en el aula escolar. Pero, continuemos. Decisivo era una práctica que, en primera instancia, viabilizara una escucha atenta del maestro(a) respecto de la voz de sus estudiantes; en segundo término, la delimitación de un propósito claro enmarcado

en una situación comunicativa real que se construyera con ellos y ellas y que les fuera significativo.

Así las cosas, la 'Secuencia Didáctica' (SD) tuvo su lugar en esta experiencia de investigación; irrefutable su pertinencia para el desarrollo de esta práctica, puesto que "permite la participación de los estudiantes en la definición de los objetivos, en el control de su aprendizaje y en la comprobación del progreso tanto por parte de los estudiantes como del profesorado y transforma radicalmente el papel, la importancia y la forma de la corrección del enseñante" (Schnnewly, 1997, 72).

Adicional a lo anterior, y como bien lo expone Ribas *et al.* (2002, 169), una secuencia didáctica parte de una situación real de uso de la lengua que demanda el manejo de un determinado género discursivo. Era de esperarse. Alrededor de esto surgieron diversas preguntas, entre ellas, ¿cómo un género discursivo como la caricatura de opinión facilita la construcción de argumentos escritos y orales?, dentro de la SD ¿qué aspectos favorecen la lectura y análisis de la caricatura de opinión?

Consideramos que a todas estas certezas e incertidumbres se adicionó un interrogante: desde qué lugar evaluar y cómo proceder en consonancia con la SD; no hubo dudas respecto de una evaluación del proceso desde donde se pudiesen observar varias cuestiones: la manera de enseñar, el proceso de construcción de conocimientos en el estudiante, y, la reflexión y participación dialógica del maestro(a) y los estudiantes; pero, ¿cómo darle forma a la evaluación cuando se implementa una SD desde una perspectiva comunicativa del lenguaje? Cambiar el proceso de enseñanza, conduce, indefectiblemente, a repensar la evaluación.

Como lo manifiesta Litwin (1998, 16): “la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes”.

Ahora bien; definir una pregunta de investigación para nuestro proyecto de tesis, con el panorama presentado anteriormente, nos llevó a plantear varios aspectos que se podían abordar desde la práctica de enseñanza del lenguaje. En este sentido, nos dimos a la tarea de elaborar una SD teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- La práctica de enseñanza de la docente de lenguaje.
- El impacto de las prácticas de enseñanza en el proceso de escritura.
- La evaluación en relación con la actividad metaverbal.

Puesto en estos términos, la coyuntura a nivel nacional respecto del “Año de la evaluación-2008”, nos condujo dentro del análisis, primero, a dar prioridad al proceso de evaluación, con la implementación de la SD. Trazamos entonces una propuesta de investigación atinente, auspiciada por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2008), que postuló el diseño de diferentes estrategias “desde las que se evidenciara el sentido de la evaluación como investigación y comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza.” Posteriormente, concentramos nuestro esfuerzo en el análisis de los otros dos aspectos que nos propusimos al diseñar la SD y la investigación dentro de la maestría, cuyo punto nodal las prácticas de enseñanza.

Así pues, retomando lo dicho en lo tocante a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la inserción de otros géneros discursivos en el aula, la opción de nuevas formas de evaluar, el empoderamiento real del estudiante de su proceso de aprendizaje y la autoevaluación, la valoración misma de la SD, nos dio elementos para organizar la pregunta de investigación: ¿de qué manera el diseño y la implementación de una SD orientada a la lectura y al análisis de la caricatura de opinión, aporta a las prácticas de enseñanza del lenguaje en estudiantes de grado sexto del Colegio Villas del Diamante?

[Contenido](#)

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación surge como una propuesta alterna a la enseñanza tradicional del lenguaje, en las aulas escolares, producto de las reflexiones y tensiones, evidenciadas en los diferentes seminarios tomados durante el desarrollo de la maestría en “Sistemas Didácticos en el campo del lenguaje”.

Fundamentadas en un enfoque comunicativo del lenguaje, y en una didáctica centrada más en el estudiante que en el profesor, implementamos una secuencia didáctica cuyo objeto de estudio fue *el análisis e interpretación de la caricatura de opinión*, en torno al cual se desarrollaron procesos de lectura, de escritura, de argumentación y de evaluación que posibilitaron, al estudiante, construir su conocimiento, ser consciente de su propio aprendizaje, de sus fortalezas de sus debilidades y, a la vez, ser partícipe de su evaluación y la de sus pares. A

nosotras como investigadoras nos dio la posibilidad de caracterizar prácticas de enseñanza del lenguaje distintas; analizar el impacto de estas nuevas formas de enseñar en la producción textual de los estudiantes, y describir el proceso de evaluación y su incidencia en la argumentación de los estudiantes.

Nuestra investigación es de tipo cualitativo; en él se involucran aspectos relevantes del contexto; en nuestro caso, un aula de clase en la que analizamos y describimos los procesos generados en ella; en donde los protagonistas, docente y estudiantes, reflexionan en torno a la enseñanza del lenguaje. Para la categorización y análisis acerca de la escritura nos apoyamos en el *software Alas ti 5.0* como fue el caso de las categorías establecidas en el preanálisis sobre evaluación y que se determinaron como autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Posteriormente, del material audiovisual (280 minutos de grabación) se tomaron algunos turnos de habla para hacer el análisis de la categoría Prácticas de enseñanza del lenguaje y análisis del discurso, fragmentos de las sesiones 5 y 6, plasmados en transcripciones para analizar la categoría denominada Sobre las Prácticas de enseñanza, Revisar y reflexionar las prácticas, Crear nuevas maneras de enseñar, y Compromiso con el estudiante.

Finalmente, compartimos con los lectores las conclusiones que explican la trascendencia de este proyecto en las prácticas de enseñanza del lenguaje y que esperamos contribuyan a mejorar la calidad de la educación en las aulas de clase en el Distrito Capital.

[Contenido](#)

DEFINIENDO EL HORIZONTE

“Una pregunta sin horizonte es una pregunta en el vacío”, enuncia el poeta. Por fortuna, cuando se tiene claro el planteamiento de un problema y la consiguiente pregunta de investigación, el horizonte aparece como promesa, como camino que invita con sus afanes –léase, con sus fatigas- a ser horadado, traspasado, delimitado, definido. Por ello en esta investigación el horizonte quedó apuntalado alrededor de varios objetivos. De forma general, reconstruir las características de las prácticas de enseñanza que desde una perspectiva sociodiscursiva del lenguaje subyacen en una SD. Esto implicó describirlas y analizarlas a la luz de la práctica sociodiscursiva, valga la reiteración, según el documento de Colegios Públicos de excelencia – campo de comunicación, arte y expresión (SED 2007). En cuanto a los objetivos específicos se diseñaron los siguientes:

1. Caracterizar distintas prácticas de enseñanza del lenguaje, con estudiantes de grado sexto del Colegio Villas del Diamante.
2. Analizar el impacto desarrollado en la producción textual de estudiantes de grado sexto al implementar unas prácticas de enseñanza distintas.
3. Describir el proceso de evaluación y su incidencia en la argumentación de los estudiantes.

Contenido

ANTECEDENTES: DES-ENTRAÑANDO LO REALIZADO

“Ir tras las huellas”; es, si se quiere, la esencia del estado del arte. Y una investigación que se precie de rigurosidad no podrá prescindir de él. Como lo explica Rojas R. (2007) en su documento *El estado del arte como estrategia de formación en la investigación* “observar cómo va la tarea, buscar claridad en un conocimiento general, apropiarse de la literatura que enmarca un área, asumir una visión global de la cuestión a investigar”, en fin, “integrar y organizar la literatura existente en los resultados de una investigación”, son algunas de las problemáticas de la línea de investigación.” Y continúa: “el estado del arte es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración[...] permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias”, concluye la autora.

Teniendo claro el horizonte de la investigación, procedimos a realizar una revisión bibliográfica e investigativa, esto es, un estado de la cuestión sobre el cual soportar el proyecto. Vale anotar, hubo una constante revisión desde sus inicios hasta la escritura final de este documento. Revisar las tesis de maestría relacionadas con el tema, en la Pontificia Universidad Javeriana, fue el punto de partida. luego , fue un constante contacto con documentos elaborados en diferentes universidades: la Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad Distrital Francisco José de Caldas; adicionalmente, documentación e

investigaciones ubicadas en el Centro de Documentación de la SED, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

La primera aproximación a los contenidos propios de esta investigación fue a la tesis de maestría titulada “La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria” (2006), presentada por María Alejandra Arias Murillo y Daniel Alfonso Tolmos Saponara, cuyos temas son: la comunicación oral, la actividad metaverbal y las prácticas de enseñanza. Aportó tanto en el planteamiento de la SD y su posterior análisis, e igualmente en el asunto de la oralidad.

El segundo trabajo materia de consulta fue la tesis de maestría titulada “Reconstrucción y análisis de una secuencia didáctica del cuento ecológico en básica primaria” (2007), escrita por Gloria Ximena Vargas Losada, quien reconstruye una SD y su incidencia en la producción textual. También aborda conceptos como el de ‘configuración didáctica’ y prácticas de enseñanza; al igual que la elaboración de Daniel Tolmos y otra, mencionada en el párrafo anterior, contribuyó a la elaboración del concepto, SD, su estructura y análisis, y, además, frente a la producción escrita.

En tercer lugar realizamos la revisión de la tesis elaborada por Valerie Osorio, *et al.* (2008) titulada “La literatura como objeto de estudio riguroso: Análisis de una secuencia didáctica”. Ésta contiene una valiosa información acerca de la lectura, la oralidad y la escritura en el marco de una secuencia didáctica.

Un cuarto acercamiento se produjo alrededor del trabajo de tesis titulado “Caracterización de las prácticas de enseñanza, sus formas de interacción e influencia en el aprendizaje de los contenidos de tipo conceptual [Recurso electrónico] estudio de caso Facultad de Psicología en la Universidad Antonio Nariño”, presentado en el 2008, escrito por Yenny Patricia Patiño Sánchez, quien utilizó el estudio de casos y la entrevista semiestructurada para analizar las prácticas de enseñanza, sus formas de interacción y sus características.

Así mismo, la tesis escrita por Milena Barrios y María Consuelo Gaitán, “Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá” (2008), la cual se constituyó en puntal para este trabajo, pues su investigación es bastante amplia y aporta, de un lado, al tema de la escritura, y, de otro, al enfoque metodológico, puesto que muestra una combinación interesante de métodos cualitativos y cuantitativos de análisis, sumado a la rigurosidad y exhaustividad en la búsqueda y análisis de los datos; además, en su forma, ya que su escritura rompe los cánones usuales de la presentación de tesis lo que hace atractiva su lectura. De hecho, nos sirvió de referente para adoptar un estilo similar.

Hasta aquí lo referido a tesis propiamente. De otro lado, en la Universidad Pedagógica Nacional existen textos de la autoría de Mauricio Pérez Abril, “Evaluación de competencias en comprensión de textos” (1998), “Evaluación de

competencias para la comprensión y producción de textos”¹. En la misma vía, a través del Centro de documentación de la Sed Bogotá, accedimos a los siguientes documentos: *Plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela 2004 – 2008*, *Pruebas comprender de lenguaje grados 5° y 9° (2005)*. Vale agregar que igualmente nos apoyamos en otros títulos de la SED: *Resultados de la pruebas comprende de lenguaje grados 5° y 9°”(2007)*; *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje(2007)*; y *Colegios públicos de excelencia campo del pensamiento de comunicación, arte y expresión(2007)*, los cuales contribuyeron a esta investigación de manera decisiva, ya que no solo aportaron en la aprehensión de elementos teóricos y pedagógicos, desde una perspectiva socio cultural, y en lo importante que resulta la implementación de diversos géneros discursivos, y las múltiples tipologías textuales, sino que arrojó luces en torno de las prácticas de enseñanza del lenguaje, pensadas en situaciones reales de comunicación. Es con base en estos documentos que seleccionamos las categorías para el análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

A la lista de textos escritos por Pérez Abril, cabe agregar *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión* (ICFES, 2003), producto de un estudio juicioso que versa sobre los hallazgos posteriores a raíz de las Pruebas Saber. En suma, presenta algunos escenarios pedagógicos y didácticos referidos a los procesos de lectura y escritura, ambos enmarcados en la

¹ Son textos que hacen referencia a la evaluación de la comprensión lectora en el marco del Sistema Nacional de Evaluación SNE, pruebas SABER, que se viene realizando desde 1992; la evaluación de impacto de Universalización desarrollado por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada en el año de 1998 por la Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá.

evaluación masiva. A tenor de lo dicho, enunciamos las problemáticas de las que se ocupa el autor:

- a. No hay producción de textos, hay escritura oracional.
- b. No se reconocen diferentes tipos de textos.
- c. Falta cohesión en los escritos de los niños.
- d. No se usan los signos de puntuación en los escritos.
- e. No se reconocen las intenciones de la comunicación.
- f. Hay dificultades para establecer relaciones de los contenidos de diferentes textos.
- g. Hay dificultades en la lectura crítica.

En afinidad con lo relatado, para esta investigación nos nutrimos de la información contenida en el apartado “IV. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos (“Leer para escribir, escribir para se leído”, “Leer y escribir implica tener razones para hacerlo: Leer y escribir en el marco de un proyecto”).

En cuanto a los Lineamientos curriculares generados por el MEN, de ellos nos servimos en lo concerniente a la “Concepción de lenguaje” y la manera de abordar las prácticas del mismo; de igual modo, aspectos del “Currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI)”, esencialmente en donde trata el rol del docente, el trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular; así mismo, categorías para el análisis de la producción escrita fue extractado de los diferentes ejes que propone Lineamientos para analizar la escritura de los estudiantes;

finalmente, los Modelos de evaluación en lenguaje, particularmente la evaluación como investigación, y el texto argumentativo. [Contenido](#)

CONCEPTOS QUE FUNDAMENTARON ESTA INVESTIGACIÓN: AFINANDO NUESTRA VOZ ENTRE LAS VOCES DE LOS EXPERTOS(AS)

A la pregunta por el lugar del marco teórico (también nominado marco conceptual o referencial), habremos de expresar que se trata del componente que da cohesión y coherencia a la totalidad del cuerpo (investigación); en otras palabras, es el *cuerpo teórico* que orienta y explica las nociones, ideas; en todo caso, los conceptos sobre los cuales se apoyan las distintas miradas, léase teorías, que confluyen acerca del tema en cuestión. Nos aventuramos a conjeturar que se trata de la columna vertebral de la investigación, puesto que demanda rigor exhaustivo, indagación, reflexión, además de precisión, claridad en las ideas y teorías expuestas. Sumado a lo ya dicho, el marco teórico, de suyo, delimita el alcance mismo de la investigación y deja abierta la posibilidad de otras preguntas, de otros problemas.

En coherencia, es necesario abordar el concepto de 'didáctica' y decir de ella que es la disciplina que se encarga de las prácticas de enseñanza, eje nodal alrededor del cual se recoge y estructura este trabajo. La didáctica, en palabras de Camilloni (2007, 57), "es una disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un

tipo de sociedad”, sentencia. Conceptos como didáctica, ‘lenguaje’, ‘géneros discursivos’, ‘argumentación en el aula’, ‘caricatura de opinión’, ‘escritura’, ‘secuencia didáctica’ y ‘evaluación’ aparecen apoyados en autores como Litwin, Camilloni, Lomas, Brousseau, Camps, Van Dijk, y Gil, principalmente. Veamos entonces.

Para iniciar, vale la pena recordar que la escuela es un lugar de interacciones sociales y culturales; espacio en donde, creemos, se despierta en los niños(as) y jóvenes la alegría de crear y de conocer; pero, de manera singular, es el salón de clase el sitio donde se vivencia, entre otras, la relación entre el maestro y el estudiante respecto de un saber. Así pues, es necesario repensar cómo el maestro se vincula con su estudiante en torno a las prácticas de enseñanza, no sólo para lograr una comunicación afortunada, como lo designaría Austin en su *Teoría de los infortunios*, sino, en el caso de la enseñanza del lenguaje, para que ésta trascienda de manera significativa; es decir, para que el lenguaje cumpla su función social: las distintas maneras en que se usa intencionalmente y contextualmente para propósitos de comunicación e interacción social. [Contenido](#)

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE DIDÁCTICA

“Se concibe a la didáctica como la teoría de la enseñanza que tiene como finalidad el estudio de la intervención docente en los procesos de construcción de conocimiento por parte de los alumnos en un contexto socio histórico determinado”, asegura Palou de Maté (1998, 94).

Para concretar, la presente investigación planteó cuatro postulados que nos parecieron y nos siguen pareciendo importantes; aspectos tomados de un total de ocho, esbozados por Camilloni (2007): a) se puede enseñar mejor; b) se deben revisar y reflexionar las prácticas; c) es indispensable crear nuevas maneras de evaluar, paralelas a las nuevas formas de enseñar; y, d) comprometer al estudiante para que a través del lenguaje sea un ser participativo, se logre su voz en el aula y, poco a poco, se acerque al pleno ejercicio de su ciudadanía. Empezamos por cada una de ellas. [Contenido](#)

a) Se puede enseñar mejor

Aplicarse a este aspecto significa tener en cuenta qué es enseñar; Camilloni en su texto *“El saber didáctico (2007, 71)* lo menciona de la siguiente manera: “es un objeto histórico cambiante [...] Su construcción no obedece solo a patrones de índole académica sino que está sujeta a la influencia de transformaciones sociales más amplias y, particularmente, a las características que asumen las prácticas educativas en cada momento.” En este marco, consideramos que la enseñanza no es estática, sino que se transforma de acuerdo con las exigencias que surgen en las diferentes culturas y grupos sociales. Este tipo de adaptaciones debe responder a todas las variables que se presentan en las aulas de clase, a partir de la política educativa, institucional, el currículo, el docente y el estudiante, para citar algunas.

El docente debe tener en cuenta estas condiciones durante el proceso de enseñanza para abordarlas desde una mirada crítica y propositiva, que le conduzca a la innovación de nuevas maneras de enseñar, lo que le llevará al

mejoramiento de ésta. Creemos que es posible enseñar mejor, si se logra *salir* de las concepciones tradicionalistas de educación bancaria (Freire, 1992) la cual se limita a brindar información, asumiendo que por ello el educando aprendió: “puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje”, como reza Camilloni (2007, 127). En síntesis, los modos para mejorar la enseñanza pueden cambiar, cuando el educador reflexiona constantemente sobre sus prácticas y las sitúa en contextos reales.

[Contenido](#)

b) Revisar y reflexionar las prácticas

En el ítem anterior se habla de cómo para mejorar las prácticas de enseñanza es necesario que el docente reflexione sobre ellas y las sitúe en contexto. Es claro, entonces, que lo mencionado es un punto importante dentro de la didáctica, ya que es a través de la revisión permanente sobre lo que se ha hecho, que se puede analizar y mejorar las prácticas, poniendo especial cuidado en los aciertos y desaciertos que ocurren durante una intervención didáctica: “la enseñanza es una actividad de naturaleza <práctica>. Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico”, confirma Schwab (1973, en Camilloni 2007, 149). Esta reflexión implica, en el caso de la presente investigación, repensar las prácticas en compañía de otros -maestros y estudiantes- cuyas reflexiones y consideraciones alimenten el quehacer. Al respecto, se pronuncia Litwin (1998)

Los principios orientadores coinciden en reconocer una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan al proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en términos de actitudes y valores.

Es, en últimas, pensar que el saber se construye conjuntamente en la interacción, y que en ésta se dan los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza; por consiguiente, las nuevas maneras de enseñar y de evaluar tienen sus orígenes en el intercambio de certezas e incertidumbres alrededor de las inquietudes que los reúne.

[Contenido](#)

c) Crear nuevas maneras de enseñar y evaluar

Cuando se habla de nuevas maneras de enseñar, es procedente realizar una asociación directa con la innovación en el aula. Atendamos a lo que dice Litwin (1007, 68) para entender más claramente:

Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con el objeto de mejorar la implementación misma. Con esto queremos señalar que forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca para replicar.

La innovación no es incorporada en actividades o acciones que nunca se hayan desarrollado en el ámbito escolar; al contrario, se construyen a través del reconocimiento y de pensar que en el aula se pueden generar nuevas maneras de ver la educación o de construir un conocimiento. Tratar de copiar actividades o acciones que no generan ninguna reflexión en el proceso de enseñanza, no son pertinentes para crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; la réplica por sí misma no representa una innovación; es el maestro, desde sus configuraciones, y desde su compromiso ético, quien decide qué es lo pertinente o no para la innovación, afirmación que avala Litwin (2000). Los últimos planes sectoriales de educación en el Distrito capital “Bogotá una gran Escuela” y “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” plantean una transformación de las prácticas de enseñanza y de evaluación, acordes con lo visto hasta aquí y referido al tema que nos convoca.

Ahora veamos. ‘Pedagogía por proyectos’, ‘trabajo por ciclos’, secuencia didáctica, ‘aprendizaje cooperativo’, ‘trabajo en grupo’, ‘evaluación de tipo reflexivo y formativo’, ‘oralidad en el aula’, ‘campos de conocimiento’ son conceptos que se proponen para la transformación e innovación en la escuela, cuyo propósito es el mejoramiento de la calidad en educación en el Distrito Capital de Bogotá (SED, 2007). No hay que olvidar que estos conceptos se planifican y construyen en círculos de maestros(as), directivos docentes, padres de familia, estudiantes; en otros términos, en comunidades académicas², las cuales han sido tan ajenas al

² Si bien el concepto no es centro de interés en la presente investigación, lo mencionamos puesto que uno de los problemas de los cuales adolece la educación es la ausencia de comunidades académicas. Será la instauración y permanencia de ellas lo que en algún momento “sacuda” a la educación y a lo que en ella estamos comprometidos(as). Sin comunidades académicas la tarea seguirá siendo muy fatigosa.

trabajo escolar. Es desde aquí que se hace notoria la intervención de todos los agentes que participan de la construcción de un proyecto pedagógico: “la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sostiene (Contreras) (sic) sino que se hace con alguien. Esto supone que los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de práctica y entre todos los implicados”, en términos de Litwin (1998, 87).

[Contenido](#)

d. Compromiso con el estudiante

De la misma manera, la enseñanza tiene un compromiso ético muy alto: “preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”, remata Litwin (2004, 95). De este planteamiento surgen varios interrogantes: ¿qué se va enseñar?, ¿cómo se va a enseñar?; es decir, el maestro(a) se pregunta acerca del contenido y el método. No obstante, a estas preguntas las acompañan otras de igual relevancia: ¿cuál es el objetivo de esta enseñanza?, ¿a quién se le va a enseñar?, y ¿para qué le va a servir?

He ahí que el compromiso con el estudiante debe ser una constante al momento de entrar a responder las anteriores preguntas. La enseñanza, implícitamente, demanda un deber ético frente al estudiante, el cual se hace visible directamente con la sociedad, en vista de que la educación es considerada una práctica social, según lo anuncia Delors (1996). Es en esta medida que los docentes deben estar comprometidos no solo con el componente pedagógico, sino con el componente

social de la educación, contrarrestando, así, el carácter inmediatista que se le ha otorgado al acto de enseñar; en definitiva, el acto de enseñar debe trascender al mundo de la vida. Así nos lo hace saber Camilloni (2007, 130):

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es proponer la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias en el progreso para el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es finalmente promover que los niños se planteen problemas fuera de la escuela.

Sin lugar a dudas aquello que la escuela le brinde a los educandos va a repercutir en su cotidianidad; no percibir la academia como una esfera visible e interactiva con una acción social es el compromiso que se ha asumido con los estudiantes; por ello el apremio para que también ellos transformen su pensamiento y puedan incidir de manera positiva en la sociedad en la que viven; será esta la manera en la que se materialicen los objetivos de la escuela. Camilloni (2007) menciona al respecto, en su texto *El saber Didáctico*, que la enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles; enseñar es, asimismo, pensar, valorar, anticipar, imaginar; enseñar; en suma, no se reduce a las acciones que se establecen y desarrollan en la actuación de clase.

Es desde este compromiso con el estudiante, y de su repercusión en lo social, que se jalona la idea de asociar estos aspectos en las prácticas de enseñanza del lenguaje, a través de un género discursivo como la argumentación, puesto en el texto icónico verbal (la caricatura de opinión).

[Contenido](#)

CONCEPTO DE LENGUAJE: DE LA RECEPCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

Resulta incuestionable. Para el desarrollo de este trabajo de investigación es de vital importancia la concepción de lenguaje. En esta tarea acudimos a Kenneth Goodman (1986, 15). En su texto *El lenguaje Integral* lo define como “aquel que nos habilita para compartir nuestras experiencias, para aprender unos de otro, para proyectar en común y para enriquecer enormemente nuestro intelecto, puesto que nos permite vincular nuestras mentes con las de otros seres humanos”. Desde esta perspectiva el lenguaje se construye necesariamente en la interacción con el otro, y del efecto que éste logre en el individuo, ya que puede generar deseos, pensamientos, inquietudes y/o manifestaciones hacia el mundo. Puesto en estos términos, se reconoce que el hombre a pesar de pertenecer a la especie humana, no adquiere por sí solo la habilidad y destreza para desplegarlo; es en su contacto con una cultura y sociedad que aprende a utilizarlo y construirlo. Luis Ángel Baena, citado por el MEN (1998, 47), declara que:

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales-; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo[...] esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un receptor y un emisor.

El mismo autor hace una reflexión frente a que si bien el lenguaje se construye con la continua relación con el otro, no solamente se debe sujetar a un aspecto netamente de emisor - receptor; el lenguaje es la manera en la que se significa el mundo. Con el lenguaje se logra dejar huella de pensamientos, sentimientos y percepciones de lo que cada sujeto siente y concibe en un tiempo y espacio referidos a su universo simbólico; es así como el lenguaje nos permite ir más allá de una respuesta inmediata, para lograr que otros, en el mundo y el tiempo, puedan acceder a él. Desde ahí es determinante tener claridad en que las manifestaciones del lenguaje pueden ser múltiples y acordes con diferentes culturas y sociedades o momentos de la historia; es decir, con él contamos el mundo y los acontecimientos pasados, presentes y, por qué no, avistar el futuro; pero, es vital que gracias a él cada individuo pueda expresar lo que siente respecto de todo aquello que le significa y le es importante de su existencia; el lenguaje, afirma Bruner (1989) “nunca puede ser neutral, [...]; impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve”.

A propósito, es el momento de recordarlo: la concepción de lenguaje que tenemos y presentamos a lo largo y ancho de este trabajo es que él viabiliza la manifestación de las diversas expresiones que utiliza el ser humano para socializarse, interactuar, conocer y recrear su mundo; así mismo, conocer el mundo del otro, y lo otro, aunque éstas construcciones sociales, individuales y culturales, no siempre se establezcan en el mismo tiempo y espacio: “las representaciones del lenguaje se construyen, como el propio lenguaje, en el marco de la interacción social y son precisamente estas situaciones interactivas las que refuerzan tanto el aprendizaje del lenguaje como la construcción del saber acerca del mismo”, asegura Vigotsky (1984, citado en Camps, 2000, 136).

Es en esta perspectiva que la política educativa Distrital ha creído en nuevas maneras de enseñar lenguaje en el aula; de ahí que haya emanado la propuesta de campos de conocimiento definidos como “una organización de los saberes y del saber hacer en campos que agrupen diferentes disciplinas” (SED, 2007, 19). Su propuesta busca disminuir la atomización de las asignaturas que generan desarticulación en los contenidos y procesos que llevan los estudiantes. En el caso de lenguaje, el campo se ha denominado “Comunicación, arte y expresión” que agrupa asignaturas como lengua castellana, literatura, arte y expresión, articulados, a su vez, a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Desde esta óptica se intenta abordar de manera diferente la enseñanza de la lectura, la escritura, la oralidad, el texto, la expresión y el arte; según nos lo hacen saber, desde una perspectiva socio discursiva, ya que implica, “ de un lado el

dominio de los códigos convencionales de estas actividades, así como la comprensión, interpretación, análisis crítico y producción de los tipos de discurso, propios de las diferentes situaciones comunicativas [...]; de otro, la unidad de trabajo pedagógico será la situación social y cultural en la que se lee y escribe, es decir, la práctica socio discursiva [...] y, finalmente, “la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (la gramática, la fonética y la normativa ortográfica [...]) deberá aparecer en función de una situación concreta de lectura y escritura que, a su vez, está inmersa en una práctica social” (29). En este mismo orden de ideas, no omitir la importancia que reviste, para el caso que nos ocupa, la diversidad textual, pues los diferentes “tipos de textos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También porque las condiciones de producción y circulación de los distintos tipos de textos son diferenciales”, concluyen.

[Contenido](#)

GÉNEROS DISCURSIVOS: DE LA INTERJECCIÓN A LA ARGUMENTACIÓN

De manera breve recogemos algunos asuntos ya esbozados: la secuencia didáctica que propusimos para este proyecto se basa en un género discursivo en particular, la argumentación. Iniciamos, entonces, con una aproximación al ‘género discursivo’. Uno de los teóricos de este concepto es Mijail Bajtin (1998, 248), quien aduce lo siguiente: “las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. [...] cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos

relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*”.

Visto así, los géneros discursivos, requieren ser comprendidos desde los contextos para los que son utilizados en su proceso comunicativo, ya que cada uno tiene una intención comunicativa particular. Menciona Bajtín (1998, 248)

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad en tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano como una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; así mismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a (*sic*) un estándar) , todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos).

Atendiendo las palabras del filósofo ruso, la diversidad de géneros discursivos es tan amplia y tan compleja como la actividad misma del ser humano; tanto es así que constantemente se adaptan a las transformaciones del ser humano, pues, a nuevos contextos humanos, nuevas prácticas socio discursivas. En consecuencia, resulta bastante complejo desde esta perspectiva pretender la realización de una taxonomía estática de los géneros, pues en ellos están inmersos los fenómenos sociales, culturales, políticos y culturales de la humanidad: “ los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua”, concluye el autor.

Desde otro lugar y época, Van Dijk (1999) entra a terciar en lo expresado por Bajtín. Cada género discursivo, dice, tiene una marca ideológica presente, ya que se construye socialmente y en la interacción con los diferentes discursos, marcando la diferencia entre la intención de un discurso y otro. A la letra, arguye: “[...] el discurso no sólo exhibe indirectamente las ideologías, tal como pueden hacerlo también otras prácticas sociales, sino que también formula explícitamente ideologías de manera directa” (245). Las ideologías están relacionadas con aspectos sociales que convocan a varios individuos en torno a creencias y posturas personales y colectivas; así lo explica

Las ideologías son inherentemente sociales, y no (meramente) personales o individuales: deben ser compartidas por los miembros de grupos, organizaciones u otras colectividades sociales de personas. En este sentido, se asemejan a los lenguajes naturales, que también son inherentemente

sociales, además de compartidos y utilizados por los miembros de una comunidad para resolver un problema social de coordinación, a saber, el de la interacción comunicativa exitosa (2001, 52).

Ahora bien, abordemos una especificidad dentro de los géneros discursivos cual es la argumentación. Cuando los miembros de una comunidad en su interacción buscan la adhesión para resolver las diferentes posturas, recurren a la argumentación en tanto género discursivo que consiste en “una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista”, aporta Eemeren (2006, 17).

La argumentación ha sido presentada a lo largo de la historia como una competencia propia de seres “superdotados” y lo cierto es que argumentar es inherente a las prácticas discursivas cotidianas; el alegato, por ejemplo. No obstante, no se puede constreñir al oficio de quien alega (Derecho); este género discursivo lo comparten todos los seres humanos. Los niños(as), valga la pena traerlo a mención, argumentan. En suma, esta investigación se arroga el derecho a traer para sí este género discursivo. Estamos convencidas de que son los primeros años de escolaridad los definitivos para una adecuada y competente inserción al mundo interior (lenguaje interior), y al mundo social, sus prácticas y fenómenos; entre ellas, unas prácticas de lenguaje adecuadas y afortunadas que ayuden en la construcción de ciudadanos y ciudadanas activas. [Contenido](#)

LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: “TÚ OPINAS”, “YO OPINO”, “TÚ DISIENTES”

En las aulas de clase la argumentación ha sido un género discursivo poco trabajado, ya que se prefiere la narración para las labores de clase; sin embargo, desde nuestra perspectiva consideramos que debe ser un género de relevancia en la escuela, pues es necesario “que desde la educación formal se construyan las condiciones para la vida social, la participación y la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia (SED, 2007, 24). Como práctica discursiva en la escuela se puede abordar desde la oralidad y la escritura. A propósito de esto último, la oralidad ha sido un poco la “cenicienta” del lenguaje verbal en las actividades áulicas.

El individuo que argumenta, desde lo oral o desde lo escrito, interactúa con el otro para llegar a un acuerdo, aún con desacuerdos. En este sentido Eemeren (2006) se pronuncia

La argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El desarrollo argumentativo significa que el hablante o escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no acuerda. Tales debates argumentativos son el eje de la vida social. La argumentación es una actividad verbal que puede desempeñarse en forma oral o en forma escrita. Es también una actividad social [...] además es una actividad racional que se orienta a defender un punto de vista de modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable.

Teniendo en cuenta que la oralidad debe ser una práctica cotidiana en las aulas - para hacernos mejores usuarios del lenguaje, y, sobre todo, para reflexionar acerca de él (metalingüística y metalenguaje)- en el curso de esta investigación nos *apropiamos* de ella, primero, para llegar a unos acuerdos mínimos que fortalecieran el trabajo en grupo; en segundo término, que fortalecieran las prácticas de enseñanza y, por ende, las prácticas de aprendizaje.

A través de la discusión argumentada se pudo generar una reflexión sobre lo que se estaba haciendo, cómo se estaba haciendo y como lo evidenciaron los otros(as). Resulta muy importante dentro de la dinámica de las clases hacer uso del argumento para crear espacios de participación; en otros términos, en donde el estudiante se sienta parte de su formación y no se limite únicamente a recibir de los demás, sino que su acción y la de sus compañeros(as) sean justificadas a través de argumentos capaces de generar reflexión y una postura crítica; “la discusión se configura como un punto de encuentro social de pareceres, experiencias y conocimientos que, articulados armónicamente, pueden dar lugar a nuevos saberes o bien decisiones para actuar”, nos dice Nussbaum (1999, 10).

La discusión argumentada emerge en el aula como una práctica constante que circula entre docentes, docentes y estudiantes, y, entre ellos y ellas. En esta línea, los educandos pueden recurrir a ella, en el desarrollo de las clases; opinar sobre como ve al otro y poderse comunicar con él dentro del desarrollo de éstas. Construir un proceso en el que se puede hablar sin temor, sin sentirse maltratado o agredido, sino como sujeto activo que asume un rol más participativo del proceso de aprendizaje de sus compañeros, en una situación comunicativa real

que demanda de los actores la facultad de negociar en el terreno de las ideas; “el éxito de la discusión como herramienta de aprendizaje”, profiere Unamuno *et al.* (1999, 47), “depende de nuestra capacidad de negociar con los demás significados, de hacer explícitos los supuestos de los que partimos, de abrir a la discusión el universo discursivo y cultural que intentamos construir y compartir con quienes discutimos.”

Cabe entonces decir que la palabra se democratiza dentro del aula, y la jerarquía, en donde el maestro es el único que puede brindar argumentos a los participantes de su proceso de aprendizaje, desaparece para llegar a la construcción colectiva a través de la participación y discusión argumentativa, en donde, valga advertir, cabe también la voz de las minorías. “Poco a poco se va extendiendo más la idea de que el diálogo y la discusión son métodos excelentes para la producción de conocimiento y aprendizaje”, aduce Tusón (1999, 9), de manera categórica.

De otro lado, pero en la misma dirección, advierte Nussbaum (1999, 14): “el papel del docente en la discusión en el aula es crucial no sólo en lo que respecta al planteamiento de actividades [...] el profesor ayuda sobre todo a mantener la finalidad de la discusión [...] volver a centrar el tema cuando los alumnos se pierden en digresiones o en el relato de anécdotas [...]”; en resumidas cuentas, “el profesor ayuda a verbalizar lo que el alumno no puede llegar a decir por falta de recurso lingüísticos apropiados”, remata el mismo autor. En nuestro contexto, privilegiar la discusión y la argumentación en el aula, significa no sólo emprender acciones didácticas; connota un cambio en las configuraciones del maestro al

estar convencido de que la argumentación y la oralidad son esenciales en las prácticas discursivas que tienen su asiento en el espacio áulico.

Y...así como el cuerpo vuelve siempre por sus arreos, ¡vaya digresión tan oportuna!, nosotras, pensando en fortalecer la construcción colectiva y la participación, decidimos agregar un elemento dinámico al interior de la SD que diera elementos fuertes para la discusión. Así que nos inclinamos por la caricatura de opinión como género textual, icónico – verbal, ya que a través de la misma se logró, por una parte, una lectura verbal y extraverbal; de otra, hizo posible el reconocimiento de contextos reales enmarcados en posturas ideológicas (como lo señala Van Dijk), que le permitieron al estudiante tener un visión más crítica de su entorno.

Llegados a este punto de la discusión, la imagen se incorpora como un “artefacto semiótico”, así lo nombra Lomas (1998, 109), pues, como todo texto “transfiere el saber desplegado mediante recursos gráficos desde el sujeto de la enunciación a un sujeto enunciatario.” En el texto de la imagen, que se apoya principalmente en sus rasgos gráficos, es posible hallar “un conjunto de instancias semánticas y pragmáticas, o sea, un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor”. A lo anterior, agrega Lomas:

Toda imagen contiene así rastros formales y temáticos del sujeto enunciador relativos a la estrategia discursiva puesta en juego en la enunciación textual, y que afectan tanto a la disposición sintáctica de los códigos iconográficos como las condiciones de la recepción. La disposición formal de los textos iconográficos aparece así como deudora de las intenciones comunicativas de

un autor y de las determinaciones socioculturales del contexto en que se produce cada interacción visual.

De acuerdo con lo expresado por Lomas, entendemos el texto icónico como la unión entre el icono (imagen) y lo verbal (código lingüístico). En esta categoría se encuentran diferentes tipos de escritos como la historieta, la caricatura, el afiche, entre otros. Este tipo de lenguaje *envuelve* la cotidianidad de maestros y estudiantes, entre otros, a través de los medios masivos de comunicación; no obstante, es reciente la importancia que se le concede en el espacio escolar al análisis y producción de este tipo de textos. Su ingreso tuvo que ver con el planteamiento que hiciera el MEN en Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998); esto por un lado; por el otro, uno de los ejes en Estándares de lenguaje (MEN, 2006, 26)) lo vuelve a plantear mediante la siguiente justificación “formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con otros seres de su entorno.” Recogiendo todo lo dicho, esta cita, consideramos, sintetiza el espíritu del lenguaje.

Recabando en lo expuesto en líneas anteriores, la importancia de realizar una lectura de otro tipo de textos estuvo motivada por la alta frecuencia con la que a diario se encuentran utilizadas, pero, carentes de análisis; “la imagen es una mediación privilegiada pero generalmente es usada de manera irreflexiva y es convertida en un elemento aparentemente natural y neutro” (SED, 2007, 97).

Para los alcances de esta investigación, resultó pertinente e impostergable avanzar en la lectura, análisis y producción de este tipo de textos; en definitiva, realizar una alfabetización iconoverbal. Lomas (1998, 10) lo plantea de la siguiente forma: “la alfabetización iconoverbal de los alumnos debe constituir una destreza escolar orientada a la lectura comprensiva de los signos verbales y no verbales de los textos iconográficos y, en consecuencia, al desarrollo de una competencia comunicativa que conduzca a una clara conciencia de las estrategias discursivas puestas en juego”.

Si agregamos a lo ya dicho, nos queda por recordar que el esfuerzo está puesto en lograr que los estudiantes reflexionen lo aprendido, por medio de unas prácticas de enseñanza renovadas, y lo imbriquen en su cotidianidad; en este caso, significa poder utilizar sus conocimientos previos, y lo aprendido en el aula, para formarse como seres críticos frente a la realidad; es decir, acoger la información que les entrega los medios masivos de comunicación y *aterrizarlas* en sus contextos y situaciones particulares; ¿para qué?, nos preguntamos; “para transformarlas”. Y aquí la respuesta no se hace esperar. “El universo semántico inserto en el texto iconoverbal interactúa con el universo cultural (simbólico y connotado) del destinatario”, manifiesta Lomas (1998, 112) y nosotras estamos convencidas de ello.

[Contenido](#)

LA CARICATURA DE OPINIÓN: O EL ARTE DE LA EXAGERACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Pero ¿qué es la caricatura de opinión?...

Con la pregunta se llega a la certeza de que las palabras tienen memoria. Cómo no si con ella retornan presurosos los recuerdos del día domingo con papá, mamá, y hermanos(as), ah, y la infaltable mascota. Hay que precisar que el domingo tenía, y por fortuna aún tiene, un color-sabor-olor distinto a los otros días. Claro; no había que hacer tareas y, el señor del periódico tocaba dos veces; simultáneamente se escuchaba el sssshhh de la prensa que *rodaba* por debajo de la puerta. Ritual que terminaba con un “gracias” desde el cuarto de papá y mamá. Como si se tratara de un regalo precioso, yo recogía “el colombiano” (así solía decirle a todas las prensas) y casi con reverencia lo depositaba en la mesa del comedor. Sin apresurarse, el señor de la casa *la tomaba* y ocupaba su silla mecedora. Sin mediar preguntas, desde la silla estiraba sus brazos y me elevaba hasta colocarme en sus rodillas. Para esa hora en particular, estábamos completos: papá, “el colombiano” y yo. Después de un breve escarceo metía sus dos pulgares y *extendía* letras e imágenes ante mis ojos, deseosos de un espacio para mis fantasías. Ahí estaban los dibujitos “charros” (graciosos)...las caricaturas. Ahí se quedó prendida mi infancia: domingo en familia, mi papá en la silla mecedora, “el colombiano”, las caricaturas y yo...

Después de esta breve digresión, volvamos sobre este ejercicio académico. “La caricatura es, pues el dibujo (...) que recarga o exagera algunos rasgos

característicos para definir expresivamente la personalidad o, mejor, una personalidad; personalidad que bien puede ser la que el caricaturista desee poner en la persona o hecho caricaturizados” (Gil, 1974, 4). Partiendo de esta concepción, consideramos relevante elegir la caricatura como un medio para explorar los contextos sociales y culturales en los que están inmersos los estudiantes y el maestro. Es un texto cercano a los gustos y necesidades de los estudiantes, sujetos de este proyecto, al cual acceden con facilidad a través de periódicos y revistas de circulación nacional. Así lo confirma Gil: “uno de los géneros más influyentes del periodismo de opinión y de los medios de comunicación en general es la caricatura; (...) se leen o se oyen caricaturas en un porcentaje del que no puede presumir ningún otro género periodístico”.

A la lectura de la caricatura, pues, arriban niños y adultos; llaman la atención el humor y las exageraciones presentes respecto de un hecho, situación o persona. Ella es, por excelencia, en virtud de su lenguaje iconoverbal, la manera en la que se pueden expresar puntos de vista referidas a una situación, verbigracia, al momento en que se está generando -a nivel local, regional, nacional, e incluso mundial- algún tipo de controversia. Briceño (2005) la presenta así:

[...] es el medio de expresión idóneo de muchos acontecimientos que la gente no puede o no quiere decir a viva voz; ya sea porque el sistema no lo permite o bien porque piensan que el dibujo se presta para hacerlo de una manera más directa y duradera al resaltar, precisamente, la quintaesencia de una situación, un hecho o una tesis. Así, la caricatura viene a ser hoy en día parte fundamental del periodismo moderno, pues, su carácter gráfico capta

poderosamente la atención mundialmente y tiende a superar, en muchos casos, el campo de los papeles impresos.

Nuestra propuesta adoptó la caricatura de opinión como eje central para el desarrollo de la secuencia didáctica; sin embargo son pocos los autores que la han definido y desarrollado con tal nominación; el autor que referenciamos es Gil (1974). La caricatura de opinión genera, en quien la produce, la oportunidad de dar su punto de vista acerca de cualquier tema en particular, pues ella se abre a un sinnúmero de posibilidades; en otras palabras, puede pronunciarse alrededor de la política, la economía, la sociedad, sino que posibilita abarcar todos estos temas desde la opinión de quien la realiza. Así lo argumenta Gil (1974, 3): “hablamos de caricatura que indica una opinión de su autor y que trata de influir en los demás. No nos referimos al chiste ni a la nota cómica ilustrada sin intención profunda. Tratamos, en fin, de la interpretación honda y aguda de un hecho, expresada con humor mediante formas hiperbólicas”.

Haciendo uso de esto último, la exageración de ciertas situaciones permite transmitir de manera directa la situación que se pretende poner en evidencia o analizar dentro del contexto en el que se ésta desarrollando. Esta cita, del mismo autor, así lo asevera: “hay caricaturas cómicas – no todas ni la mayoría- [...] las hay también que nos llevan a situarnos en la realidad mediante una formidable síntesis de ideas expresadas en diversas formas: caricaturas éstas a las que hay mucho que agradecer en un tiempo como el nuestro en que tantas cosas nos irrealizan y alienan (o mejor enajenan)” (6).

Volvamos a lo nuestro propiamente. Durante la lectura, análisis y comprensión de la caricatura de opinión se logra que el estudiante desarrolle su criticidad; se hace lector de su entorno, el entorno de otros y lo otro –con sus fenómenos políticos, sociales, culturales- desde otro tipo de textos.

Igualmente, se sugiere tratar temas políticos, económicos, culturales que han sido caricaturizados por la prensa nacional, siendo necesario sistematizarlos y analizarlos en su contexto coyuntural e histórico, a fin de propiciar una mejor comprensión y entendimiento de la realidad estudiada. La caricatura es una fuente de estudio de la memoria histórica y social.

Ahora bien, si acogemos la cita anterior, de Briceño (2005), la caricatura de opinión se perfila como un texto, un texto de opinión, que requiere de mucha intertextualidad para su comprensión y que para la producción va a requerir tener claridad en aquello con lo cual se desea hacer énfasis, puesto que una característica de este tipo de texto es presentar, de manera crítica, la veracidad de los hechos. Así nos lo sugiere Gil (1974, 4):

Parece ser muy universal aquel humor que se adentra en la verdad de los hechos y de las personas a través de mentiras perfiladas de verdades, usando el vericuerdo psicológico de lo sorprendente. Tal vez sea este el tipo de humor que mejor nos descubre de pronto, con comicidad o sin ella, e incluso con tristeza, lo que hay en los entretelones de lo aparentemente lógico, serio y respetable.

Aplicándonos una vez más, es decir, de retorno a la tarea que nos convoca, la caricatura de opinión se pudo analizar gracias a su doble lenguaje: la imagen y el

escrito; los dos se completan en la producción y comprensión de este tipo de texto. La imagen, según Abreu (2001), “tiene una estructura, generalmente un “cartón” o “viñeta”, que encuadra el motivo objeto de la caricatura. Igualmente, persigue una finalidad o función: emitir un juicio o parecer, vale decir, una opinión.” En cuanto a las marcas formales, continúa, “están constituidas por los rasgos acentuados, exagerados o grotescos del dibujo, así como por los globos, inscripciones o leyendas que lo acompañan”.

Sobra advertir que para muchas personas de las que frecuentan la caricatura, las leyendas, como las nomina Abreu, son innecesarias; nosotras sostenemos lo contrario, puesto que son dos los componentes comunicativos relevantes en la construcción de ésta. En virtud de lo dicho, el texto o leyenda hace las veces de *leit motiv*, motivo conductor, “pues a través de él se enciende la chispa de humor que debe ser potenciada, si no explícita, en el dibujo” (Gil, 1974, 9), y lo mantiene hasta el final.

Respecto de la labor pedagógica, la caricatura de opinión fue, y sigue siendo, muy significativa, ya que consintió el acercamiento a una nueva manera de leer y escribir: resultó una forma amena de incentivar la oralidad, la discusión argumentada y el desarrollo de la criticidad en el aula de clase. En todo caso, una herramienta muy valiosa y poco explorada, ¡qué lástima!, en las prácticas de lenguaje en el espacio escolar. Oigamos lo que dice Briceño (2005):

Por esto es indispensable instrumentar un mecanismo idóneo que facilite la divulgación pedagógica de las diversas temáticas contenidas en las caricaturas de prensa. En consecuencia, deben promoverse ideas y proyectos que tiendan a presentar las caricaturas humorísticas de prensa, analizadas de forma coherente en su contexto para incorporarlas de manera eficiente al sistema de enseñanza aprendizaje. De esta manera, se puede estimular e incentivar a las futuras generaciones [...] para conocer, estudiar, discutir y opinar con propiedad sobre diversos problemas del país.

Sigamos hablando de las bondades de la caricatura de opinión. Su análisis y producción en el ámbito escolar sugiere la necesidad de introducir tipologías más complejas, tanto para la enseñanza del lenguaje como para un aprendizaje significativo del lenguaje verbal y extraverbal. De gran valía en nuestra experiencia en particular, puesto que no solo fue divertida y agradable su lectura, análisis y producción, sino que los estudiantes realizaron una aproximación a sus propias realidades y a las de su entorno –colegio, barrio, ciudad, país- de manera amable, aclaramos, sin restarle criticidad. “La caricatura es un arte en el que, por escasas reglas y medios muy elementales, se expresa la vida, las costumbres y el pensamiento de una época o de un pueblo. Su más alto valor reside en descubrir cualidades ocultas pero decisivas de una persona o situación, provocando la sonrisa o la franca carcajada, como también creando reacciones de reflexión y análisis”, nos lo recuerda Briceño (2005).

¡Y de la escritura a partir de ella ni se diga! Con base en la caricatura de opinión, logramos que los estudiantes leyeran y escribieran, haciendo de este ejercicio un acto agradable, ameno, no obligado. Los educandos, a partir de la lectura y comprensión de las caricaturas, se motivaron al punto de expresar sus puntos de vista, no solamente desde lo oral, sino a través de escritos, que se hicieron más complejos en la medida en que se avanzaba en la secuencia didáctica. Valor agregado, fueron espacios reales de reflexión en torno a su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

[Contenido](#)

UN ENCUENTRO CON LA ESCRITURA: DE LA ACTUALIZACIÓN –ORALIDAD- A LA INMORTALIDAD

La palabra era poderosa, sin lugar a dudas, y ocupaba un lugar cada vez más destacado en nuestra vida. En el descubrimiento intelectual, el vínculo personal, el juego [...]

A las palabras se las lleva el viento. Supongo que puede haber sido eso lo que nos condujo hasta la escritura.

La piedra parece más perdurable. Lo dicho está y al momento siguiente ya no está, es puro tiempo. La marca en la piedra está y sigue estando.

Graciela Montes (1999)

Hemos querido iniciar este apartado con una idea vigorosa acerca de lo que han significado la oralidad y la escritura en la historia de los seres humanos, desde sus

orígenes; es decir, desde el momento en que descubrieron la palabra oral y luego escrita; esta última, en cierto modo, una conquista de la inmortalidad como lo expresa la Montes. Y en la misma línea, lo advierte Goody (1977, 28; en Tusón, 2007, 60):

La escritura es de importancia fundamental no simplemente porque preserva el habla a través del tiempo y del espacio, sino porque transforma el habla, abstrayendo sus componentes y permite volver a leer, de tal modo que la comunicación a través de la vista crea unas posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación emitida por las palabras que salen de la boca.

En el desarrollo de esta propuesta, la escritura fue una constante. Nuestra posición frente a lo que significa la escritura en el aula de clase parte de una visión socio-cultural, ya que desde este enfoque la escritura, permítannos la repetición, adquiere una significación del mundo; o mejor, el conocimiento de la lengua escrita -la codificación alfabética, los aspectos formales, la caligrafía, la ortografía, y la gramática- encuentran su lugar “en la producción del sentido” (MEN, 1998, 50); y nos arriesgamos a decir: en la construcción de sentidos.

Pues bien. Partimos de la idea, nada al garete, de que la codificación era importante siempre y cuando trascendiera a la significación; que no se girara *únicamente* en torno de las formas correctas y el buen decir; no. Era imprescindible que las ideas fuesen entendidas por otros: “el código debe dominarse pero en función de una necesidad o un deseo de comunicar algo a alguien” (SED, 2007, 30). Es más, Lineamientos curriculares, citado en el párrafo

anterior, hablan de ello: “no se trata solamente de codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual (...) y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”-

Fue importante que el estudiante percibiera que en el proceso de *su* escritura no estaba solo; que su producción adquirió valor cuando fue leído por otros, en especial por sus pares; aún más, cuando pudo hacerle aportes a la escritura de sus compañeros(as); en concreto, que no escribió para el maestro y por una nota. Con su escritura y a través de ella logró organizar sus pensamientos y darlos a conocer; simultáneamente, se asombró de las construcciones hechas por sus pares. Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano; de eso se trata. Camps (1997, 208) anota: “escribir es también una actividad comunicativa(...) el texto que produce un escritor tendrá unos lectores; y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros.

Adicional a todos los apuntes que hemos relatado, alusivos a la escritura, la búsqueda estuvo dirigida a que nuestros estudiantes del Grado sexto del Colegio Villas del Diamante incursionaran en la argumentación escrita y, en coherencia, mejoraran sus habilidades para expresar y sustentar puntos de vista, promoviendo, además, el gusto por la escritura como un ejercicio que les *obliga* – léase, nos obliga- a organizar el pensamiento:

Una de las cuestiones básicas planteadas en la enseñanza de la composición escrita es cómo lograr que las actividades de elaboración de textos escritos en el aula cumplan una doble función: por un lado, que los alumnos “aprendan a escribir” (...) y, por otro lado, que sirvan para “aprender mientras se escribe”, es decir conseguir que la actividad de escritura sea una actividad de desarrollo del pensamiento (Ribas, 2002, 170).

Darle un nuevo sentido al acto de escribir requirió maneras distintas de concebir la enseñanza de la misma, “salirse de la fila”, esto es, cuestionar el paradigma de la mera corrección ortográfica y formal, en la cual sólo el maestro tenía la potestad de corregir una producción escrita. Pensar una nueva escritura, determinó tomar la decisión de re-pensar otras prácticas de enseñanza, según Ana Camps (1997), a partir de secuencias didácticas que condujera a los estudiantes a desarrollar actividades de planificación y revisión de la escritura, así como la apropiación de los conocimientos necesarios del género discursivo a trabajar.

Es preciso recordar que en el desarrollo de una secuencia didáctica se *atisba*, ¿predice?, ¿infiere?, un producto final. Cabe advertir, además, que lo dicho no significa trabajar para resultados; pero, bueno es decir que al planear, organizar, revisar y editar un texto se siente “un fresquito” con el producto final, resultado; corolario, dirán los filósofos. Total, habrá de ser un material puesto al alcance de un lector ávido de escudriñar en el pensamiento de otro o de otros y a quien le interesa no sólo de qué habla, sino cómo fue elaborado. Un pequeño paréntesis:

eso tratamos de hacer con este texto que *confeccionamos*, después de muchos soles y lunas; con ventisca o sin ella; eso sí, animadas por el amor a este oficio.

Veníamos diciendo que la escritura se debió trabajar con los estudiantes haciendo hincapié en la necesidad de llevarlos al reconocimiento de que un proceso de tal magnitud conlleva varias revisiones y reestructuraciones durante su elaboración. Sólo así, la intención comunicativa y el escrito final serían claros y tendrían el sentido que cada sujeto se planteó desde el principio. Camps (1997, 219) lo presenta alrededor de aspectos como escribir, aprender y enseñar:

Una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, puede llevarnos a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de la composición escrita:

- La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso.
- Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.
- Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.
- La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita.

Todas las acciones tenidas en cuenta durante los procesos de escritura que se planearon y desarrollaron en el marco de la SD, les permitió a los estudiantes

avanzar en la “conciencia metalingüística, que consiste en la reflexión sobre las características del texto en función de la situación comunicativa” (SED, 2007, 131). Valga expresar que durante el desarrollo de la producción escrita, se afianzaron procesos más complejos asociados al lenguaje en su carácter de práctica socio-cultural. Tener en cuenta la intención comunicativa -para quién se escribe, dónde, cuándo, por qué; además, la coherencia, el léxico, la ortografía, los signos de puntuación, la progresión temática y otros aspectos- estuvieron presentes de principio a fin. No en vano siempre elaboraron textos significativos, es decir trascendieron las formas, las funciones; la escritura, así, la pusieron al *servicio* de la reflexión, convirtiendo las prácticas de enseñanza del lenguaje en un aprendizaje para la vida:

Los conocimientos específicos: gramaticales, léxicos, etc., se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido para los aprendices desde el momento en que se convierten en instrumento para la mejor comprensión y producción de textos. (Camps, 1997,219).

Así las cosas, es evidente que un proceso construido y planeado desde los elementos anteriormente mencionados le permitirá al estudiante avanzar significativamente en su manera de escribir y generar un producto (escrito) que adquiera sentido, en tanto puede ser leído por otros, en la generación, a su vez,

de un reconocimiento de sí mismo ante los demás, en la medida que lo hecho por él refleja su esfuerzo, su compromiso; en suma, su autoría. [Contenido](#)

... UN RECORRIDO A TRAVÉS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La SD es una propuesta de enseñanza que busca desarrollar procesos de pensamiento. Su propósito es claro: busca que el estudiante se apropie del conocimiento y, por consiguiente, genere en él nuevas actitudes, valores e interrogantes relacionados con su entorno y el objeto de conocimiento tratado. Como propuesta, está sujeta a cambios y transformaciones, producto de las contingencias que se presentan durante su implementación y que buscan llevar a un aprendizaje exitoso por medio de actividades significativas e interacciones articuladas a un proyecto de clase. Mauricio Pérez (2005, 52) la presenta como:

La organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados [...] No es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo.

Pero, hagámosle, a la SD, la entrada que se merece; procedamos en consecuencia. Para la mayoría de los educandos y los educadores las prácticas de enseñanza en las que giran las clases de lenguaje, se podrían incluir

principalmente en dos de los enfoques expuestos por Cassany (1990); uno, el enfoque basado en la gramática y, dos, en las funciones; particularmente el primer enfoque resulta ser un “ladrillo” para los educandos; una pesadez. Desde luego, no se le halla sentido fuera de la clase de lenguaje, situación que lleva a los jóvenes a que no les llame la atención el aprendizaje de la lengua, puesto que desconocen que es ella misma la que les viabiliza su inserción en el mundo. Justo es el motivo que nos llevó a tomar la decisión de implementar la secuencia didáctica; esta propuesta de enseñanza articula los elementos constitutivos de la lengua.

Ligado al concepto de secuencia, se hizo necesario acoger el de ‘transposición didáctica’, en tanto ejerce un valor fundamental en el proceso educativo, pues dentro de la secuencia se debe pensar muy bien cómo se guía al educando al saber sabio, en palabras de Chevallard (1991), de forma pertinente, sin disminuirlo ni convertirlo en un pseudo- saber. Lo anterior nos encaró con un nuevo rumbo de esta práctica y así lo asumimos al entender la transposición didáctica como “una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio”, cita Chevallard. Necesariamente surgió la pregunta ¿qué es lo que se quiere enseñar?

Entonces fue importante, antes de iniciar la enseñanza, preguntarnos qué era lo que se deseaba enseñar o para qué iba a servir la enseñanza de ese objeto de estudio en la vida real de los educandos. Desde este lugar, el maestro(a) debe entender que ya no es el centro del proceso educativo; al contrario, debe procurar

la inter(locución), la voz de sus estudiantes en la construcción de los saberes; “no se puede entender el aprendizaje como resultado de la transmisión de unos conocimientos que el profesor presenta al alumno para que los integre de una manera pasiva”. Para agregar a la cita de Camps (2004) diremos que se trata de proponer un aula en donde ya no se conciba a los estudiantes como tábulas rasas; ellos llegan abigarrados de experiencias, de lecturas verbales y extraverbales; si se quiere, ya tienen los cimientos de un mundo interior que la escuela debe robustecer con unos saberes, en la búsqueda de hombres y mujeres capaces de incidir en sus propios destinos y los de su localidad, región y nación.

Por ello, lo relevante de unas prácticas de enseñanza del lenguaje, mediadas por la SD:

Las secuencias se enmarcan en situaciones de comunicación reales o verosímiles en la vida escolar o extraescolar. En estas situaciones el alumno tiene que adaptarse, necesariamente, a las exigencias sociales. En segundo lugar, las actividades que se proponen están estrechamente relacionadas con los objetivos y la evaluación. Por eso, lógicamente, los objetivos deben ser limitados y compartidos con los alumnos, para que ellos mismo puedan valorar en qué grado los han alcanzado (Santanusana 2003, 144).

Atendiendo lo dicho por Santanusana, es indiscutible como en una SD el estudiante asume un rol activo, sujeto activo, que no sólo realiza unas actividades planeadas, sino que su voz es escuchada al momento de planearla y organizarla; por lo tanto, él sabe en qué momento se encuentra frente a los objetivos planteados. Adicionalmente, surgió el interés por un ‘contrato didáctico’. Expone

Ávila (2001): “el contrato se elabora sobre la base de la repetición de hábitos específicos del maestro -lo que reproduce, conscientemente o no, de manera repetitiva, en su práctica de enseñanza- ; esto le ayuda al alumno a “decodificar la actividad didáctica” concluye Ávila.

Para concluir alrededor de este concepto y afines, indicamos que la secuencia didáctica, al romper paradigmas relacionados con la enseñanza del lenguaje, requieren, por parte del maestro(a), cambiar, también, su práctica de evaluación; ya que no bastará con realizar test o dictados, pues una enseñanza repetitiva y rígida aplica una evaluación meramente cuantitativa y, en estas condiciones, no es posible apreciar las distintas aristas presentes en el estudiante, que se desarrollan en la SD.

[Contenido](#)

CONSIDERACIONES Y APUNTES EN TORNO A LA EVALUACIÓN

La evaluación es una práctica cotidiana de gran trascendencia en la escuela. En su órbita giran muchos aspectos de la vida escolar, incluso extracurriculares, que tratan de establecer unos mínimos requeridos para un amplio grupo de estudiantes.

A pesar de *atravesar* todos los aspectos de la escuela, sigue siendo una de las prácticas más tradicionales; se dedica casi exclusivamente a la asignación de notas o calificaciones que sirven para clasificar los estudiantes entre buenos y malos, para finalmente, otorgar un título de bachiller o anunciar que el alumno ha

sido promovido al año siguiente. Litwin (1998, 14) se refiere a ella: “en relación con la evaluación de los aprendizajes como campo y problema, ésta siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas.” Y añade

El halo que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra, la participación en clase, ha llevado a que se consignent estas actitudes o actividades como expresión de los buenos aprendizajes y tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementado o disminuyendo las calificaciones según los casos. No queremos decir con esto que estas conductas no puedan estar asociadas a los aprendizajes, sino que no necesariamente están asociadas a la enseñanza.

No obstante, es improbable que lo anterior se deba desconocer; sólo que con esta clasificación y jerarquización a los maestros se nos olvida algo mucho más importante y es la observación del proceso de aprendizaje y la reflexión acerca de nuestra propia práctica de enseñanza. Con la evaluación, como la conocemos, prácticamente nuestro único referente frente al desempeño de la mayoría de estudiantes lo constituye una letra o un número, lo cual no especifica en qué parte del proceso el estudiante va “quedado”; no refiere sus fortalezas o debilidades; en otras palabras, el proceso queda totalmente desplazado y pierde continuidad al cambio de año o de maestro: “nosotros sostenemos, además, que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés

por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender”, manifiesta Litwin (1998, 12).

Se puede decir que en la cultura escolar la evaluación es una actividad obligada y son los maestros los encargados de realizarla, pues deben informar a las directivas y padres de familia sobre el rendimiento de cada uno de los estudiantes, al final de cada bimestre o año escolar. Y la situación se complejiza, según lo advierte Coll (2001, 155), si reparamos en el hecho que con regularidad la evaluación enfatiza en la esfera de lo social y deja escapar procesos que comprometen lo pedagógico y lo didáctico.

Bustamante (2001) habla de tres relaciones presentes, tenidas en cuenta al evaluar; la primera, en tanto al objeto de evaluación que es definido por expertos de las disciplinas teóricas; la segunda, en relación con la población a evaluar que es ideal – teórica y debe satisfacer ciertas condiciones; y, en última instancia, la relación con el instrumento que es ajustado a modelos matemáticos. Las relaciones mencionadas involucran distintos actores: el maestro, los estudiantes, el currículo manifiesto, las relaciones entre lo administrativo y lo académico, los padres de familia, la evaluación externa y las políticas educativas. Presentado así, es evidente que la evaluación poco o nada se entiende con las prácticas como problema didáctico.³

La respuesta es fácil; fue pertinente revisar y retomar teóricos que abordan la evaluación en el aula, desde lo didáctico; este análisis ha sido también una preocupación incluso para aquellos que tienen a su cargo las evaluaciones

³ Litwin, op.cit., 4.

masivas; esto lo menciona el ICFES (2003, 39) en documento de análisis sobre las Pruebas Saber del mismo año:

Como es de conocimiento de los docentes del país, en Colombia se realizan evaluaciones cuyo propósito es contar con una idea sobre el estado de la lectura y la escritura en el país, pero que no necesariamente corresponde con el trabajo que se adelanta en las aulas, pues los propósitos de las actividades pedagógicas van mucho más allá de los propósitos limitados de la evaluación a través de pruebas masivas de lápiz y papel.

Nos adelantamos a decir que la evaluación, en cuanto herramienta didáctica, nos permitió tener a nuestro alcance varios asuntos; observar de primera mano cómo iban aprendiendo los estudiantes; en el mismo orden de importancia, la reflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza. Sumado a lo anterior, considerar la evaluación como un proceso, sin detrimento de su carácter marcadamente sumativo, para realzar su aspecto formativo. Lejos quedó el viejo concepto de la evaluación como constatación de un cierto nivel de aprendizaje en el alumno; fue necesario evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes; fue necesario conocer las características de los procesos y no sólo el resultado. Es así como se materializa lo dicho por Rosales (2000, 13) cuando refiere la actividad evaluadora como proceso que ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para prolongarse hasta la identificación de las causas. Para el caso que nos ocupa, esta nueva forma de evaluación permeó las viejas prácticas de lo mensurable y propuso un modelo que buscó, y busca, fortalecer la enseñanza y el

aprendizaje; por eso evalúa todos los sujetos y objetos involucrados en el acto educativo:

La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados —previstos o no previstos—, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones (Cellman, 1998, 53).

Así mismo, podemos decir que existen actualmente en las escuelas dos tipos de evaluación: evaluación sumativa y evaluación formativa.⁴ La primera hace referencia al ejercicio único de colocar notas al final de un proceso o, en su defecto, de un tema. Dentro de este marco se realizan pruebas estándar que miden a todos los estudiantes por igual, en donde la calificación tiene un gran peso y no permite explicitar procesos o estados del aprendizaje, de suerte que ni los estudiantes ni los maestros pueden precisar, mediante esa nota, cuando es leída por terceros, cuáles son las debilidades y fortalezas de cada uno. Con una evaluación de carácter sumativo vale preguntarse ¿dónde queda el rol formativo de la escuela?

Muy al contrario, la evaluación formativa, como su nombre lo sugiere, busca formar a través de su práctica; esta tendencia evaluativa no se conforma con calificar sino que pone el énfasis en el proceso de cada estudiante; reduce la estandarización y masificación; con sus resultados busca la potenciación de las habilidades de los estudiantes. No pretendemos asegurar si la evaluación

⁴ Coll, *op. Cit.*

formativa es superior a la sumativa; solo procuramos resaltar cómo a través de un proceso evaluativo consciente, pensado y reflexionado las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por un docente, y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, son evidentemente mejores y significativos.

La evaluación formativa [...] tiene como finalidad poner en relación las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, a medida que se despliegan y avanzan las actividades de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante versa pues, en este caso, sobre el desarrollo mismo del proceso educativo y debe ser útil, en principio, tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar al alumno a mejorar su actividad de aprendizaje.⁵

El maestro en su quehacer es considerado un experto, capaz de aplicar de manera adecuada escalas numéricas o alfabéticas de calificación; pero, para los nuevos desafíos que propone la educación, debe tener una intencionalidad más clara frente a la evaluación, diferente a la mera clasificación que se hace en la escuela. Es ineludible que fije su atención en el proceso y no sólo en el resultado; debe contar, así mismo, con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta forma, la información que arroja el acto evaluativo le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios.

⁵ *Op. Cit.*, 553.

Teniendo presentes las anteriores reflexiones en torno a la evaluación, hacemos explícita la propuesta de evaluación que se ajusta a las prácticas de enseñanza presentes en la SD. La evaluación que se desarrolló, reconoció tres fases; la primera, correspondiente a la evaluación inicial o diagnóstica o “de los estados iniciales” como la designa Pérez (2005), que se lleva a cabo al iniciar un proceso de enseñanza. En esta experiencia didáctica, la evaluación inicial mostró cuál era el conocimiento que tenían los estudiantes acerca de la caricatura de opinión, contando así con una base sólida al momento de iniciar con el trabajo de aula.

Seguida a la evaluación inicial, se empezó un proceso de evaluación formativa⁶ que, como se explicó anteriormente, busca reconocer los estados, procesos y avances que puedan surgir durante las prácticas de enseñanza, con miras a la reflexión y a la utilidad para el maestro, en relación con el mejoramiento de sus prácticas. La última etapa del proceso se realizó a través de la evaluación final, la cual se constituyó en un cierre del proceso a través de una actividad significativa, en la cual los estudiantes mostraron a sus pares un producto final que evidenciaba sus avances; para este caso específico, ese producto se concretó en un libro; de igual manera, se otorgó el puntaje de los estudiantes, pues, aunque el proceso es formativo, también debe responder a los requerimientos de la institución y las políticas educativas.

Las fases evaluativas mencionadas, aunque se trabajaron en momentos distintos, no presentaron rupturas; se articularon de manera coherente; además, se encuadraron en tres formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y

⁶ *Op. Cit.*

heteroevaluación) que buscan que el aula sea un espacio de polifonías y de múltiples miradas. R. Bretones (2008, 198)) lo menciona de la siguiente manera:

Las formas de evaluación participativa de los estudiantes se concretan en tres: autoevaluación, evaluación de pares, y evaluación compartida, realizadas por separado, combinadas entre sí y con las formas de evaluación tradicionales; estas últimas son predominantes y aquellas que se presentan como alternativas, demandan un cambio del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia modelos pedagógicos más reflexivos y democráticos.

Las formas de evaluación mencionadas, *democratizaron* el aula, en tanto las valoraciones fueron realizadas desde distintos tópicos; allí concurren procesos desarrollados por los estudiantes, paralelos a las prácticas de enseñanza. Total, existió una construcción colectiva de criterios. En primer lugar, la autoevaluación o la evaluación que realiza el estudiante sobre sí mismo y su desempeño, le facilitó una introspección sobre su propio trabajo y su relación con el saber disciplinar. Este tipo de evaluación desarrolló poco a poco su autonomía, pues lo reconvino acerca de la conciencia del propio aprendizaje. Como valor agregado, estimamos el uso metalingüístico de la lengua; así lo confirma Palou de maté (1998, 113): “la autoevaluación lleva implícita un proceso de reflexivo, que tiene diferentes formas de ser analizado, de acuerdo con la naturaleza de las metas que orientan la acción, es decir, de acuerdo con el proyecto en el que se inscribe”.

Con el mismo aprecio allegamos la coevaluación, definida como “la influencia que ejercen los alumnos sobre los procesos de construcción de conocimiento de sus compañeros en el contexto del aula”, la cual “está siempre mediatizada y

modulada, en mayor o en menor medida, por la acción educativa del profesor”, esto es, “por la enseñanza”⁷. La misma, propició el respeto mutuo, el trabajo en equipo y la construcción de conceptos.

El tercer tipo de evaluación utilizado en esta experiencia es la heteroevaluación, referida al tipo de valoración que realiza el maestro al estudiante. Cabe anotar que en nuestra experiencia la heteroevaluación fue de tipo formativo y se trazó como principio retroalimentar al estudiante acerca del desarrollo de su proceso acorde con las actividades de aula. La heteroevaluación apareció en el momento en que la maestra -teniendo en cuenta los resultados de los tipos de evaluación anteriormente mencionadas, y el proceso observado- emitió una valoración principalmente de tipo cualitativo. “Las evaluaciones que vuelven a los alumnos con nuestros aportes y sugerencias para permitir que continúen en el proceso de producción dan cuenta de las posibilidades de aprender, tanto de los docentes, en lo que respecta a que encuentren los lugares de mejoramiento o crecimiento del trabajo, como las de los alumnos, al favorecer el desarrollo de sus producciones.”⁸

Este proceso llevado a cabo mediante tres distintas formas de evaluar, formó en los estudiantes el carácter del debate, la discusión con argumentos, ambas originadas en torno a reflexiones sobre su aprendizaje y el de sus compañeros(as); por ello su discurso adquirió consistencia, robusteció conceptos y procesos desarrollados en el aula y fuera de ella. Finalmente, este tipo de discusiones y disertaciones fueron materia prima para textos orales y escritos de tipo argumentativo.

⁷ *Op. Cit.*, 25

⁸ Litwin, *op. Cit.*, 22.

En un proceso evaluativo formativo es prioritario tener información precisa sobre el estado del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se hacen útiles una serie de instrumentos evaluativos que le proporcionan al docente información pertinente y adecuada a la hora de tomar decisiones de tipo didáctico o metodológico. “el instrumento”, precisa Camilloni, “debe presentar el grado de organización suficiente para que la apreciación que efectúa del aprendizaje permita desprender conclusiones acerca del desempeño presente y futuro del alumno, en cuestiones específicas pero también con visión integral”, sintetiza.⁹

Sea, a modo de ejemplo, la siguiente enumeración de instrumentos evaluativos: la observación directa, el portafolio, la lista de cotejo, los registros anecdóticos; todos ellos tienen como objeto reconocer y sistematizar los distintos momentos vividos en la evaluación y, en consecuencia, los distintos momentos de la enseñanza y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. Esa combinación de instrumentos cobró toda su dimensión, todo su sentido, al buscar, como lo denomina Camilloni¹⁰ “una cobertura adecuada”. En ese sentido, nos dice la autora: “la eficacia de la evaluación depende, entonces, de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados”.

Pero, volvamos a nuestro asunto. El primer instrumento implementado dentro de la SD propuesta fue la observación directa (Condemarín, 2002), definida como la capacidad de: observar conscientemente a los estudiantes en su quehacer, definir objetivos claros para la información que durante la misma se recoge y, formular a

⁹ Camilloni, *op. Cit.*, 72

¹⁰ *Op. Cit.*, 76.

través de esa información, preguntas y estrategias para iniciar las prácticas de enseñanza. Este instrumento se constituye en una herramienta privilegiada del maestro para evaluar aprendizajes, sobre todo en actividades de tipo oral. Como es natural, en esta investigación se realizaron observaciones directas por parte de la maestra de clase y las maestras acompañantes. Los resultados de dichas observaciones se apoyaron en otras herramientas: las anotaciones anecdóticas, el diario de campo y las listas de cotejo, adicionales a los registros audiovisuales.

La observación directa, como instrumento del docente, se ayudó de otros instrumentos como las listas de cotejo o chequeo¹¹, principalmente. Grosso modo, indicamos que se trata de formatos en los cuales el docente consigna un grupo de indicadores que le permiten afinar la observación. Para este instrumento se diseñó una plantilla o matriz en donde las maestras investigadoras consignaron los indicadores adecuados para cada sesión.

Otro de los instrumentos utilizados, la rejilla o rúbrica, definida por Condemarín¹² como “pautas que ofrecen una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, dando mayor consistencia a las evaluaciones”. Las mismas se constituyeron en un instrumento fundamental en la construcción de conceptos y en la unificación de criterios de evaluación en conjunto con los estudiantes. Adicionalmente, se constituyeron en un medio adecuado para otorgarle puntaje al estudiante.

Por su parte, los estudiantes, durante el proceso evaluativo, hicieron uso de un instrumento denominado diario de aprendizaje que tiene como finalidad guardar

¹¹ Condemarín, *op. Cit.*

¹² *Op. Cit.*, 154.

los registros autoevaluativos, coevaluativos y heteroevaluativos. Es, en otros términos, un registro realizado “destinado a registrar sus experiencias relacionadas con sus aprendizajes [...] son una instancia metacognitiva auténtica; es decir favorece su toma de conciencia sobre qué, cómo y para qué está aprendiendo. Desde el punto de vista del maestro [...] son útiles para realizar evaluación diagnóstica, para entender sus procesos de pensamiento y apoyar el desarrollo de sus competencias.”¹³.

Para este diario de aprendizaje se diseñó un formato que fue incluido en el portafolio; de este modo, tanto estudiantes como docente podían volver a él en cualquier momento de la clase. El portafolio permitió la recopilación, conservación y sistematización de los diferentes escritos de los estudiantes durante la SD. Fue un instrumento evaluativo fundamental dentro de la investigación:

Una manera de presentar los trabajos de los estudiantes con el objeto de favorecer la evaluación. Se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso del aprender. También constituye una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula.¹⁴

[Contenido](#)

¹³ *Op. Cit.*, 135.

¹⁴ Litwin, *op. Cit.*, 177.

QUÉ HICIMOS Y CÓMO LO HICIMOS



“Entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran:

a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica”

(Maxvell, 2004; en Vasilachis, 2007). La cita anterior hace palpable la importancia

de involucrar el contexto, la reflexión y la revisión constante en un proceso de investigación cualitativa, en cuyo desarrollo queremos hacer notorio que no es lineal o preconcebido, sino que está determinado por la mirada del investigador, quien es la persona que reviste de significado los datos y las categorías a priori y emergentes.

Para Vasilachis¹⁵ son tres las características de la investigación cualitativa: la primera, en relación con quién y qué se estudia; se interesa por el contexto de los procesos, entre otras; la segunda, alude las características del método de investigación cualitativa afirmando que es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva; explica métodos sensibles y flexibles al contexto social; la tercera, se vincula con la meta, con la finalidad de la investigación.

Este proyecto se ubica en la investigación cualitativa, puesto que hay un interés evidente por el contexto de los procesos referidos desde el quién y qué se estudia, que para la presente investigación corresponde a la maestra, a los estudiantes y a los procesos de enseñanza generados entre los participantes alrededor de la enseñanza del lenguaje. De otra parte, el método de investigación es interpretativo, en virtud de que describe y analiza las prácticas de enseñanza de la docente en las clases observadas, teniendo en cuenta que el objeto se estudia en un contexto cotidiano; desarrolla la capacidad de reflexión y la variedad de métodos.

Aclaremos que estas reflexiones sobre las acciones y observaciones elaboradas son traducidas a datos que el investigador convierte en teoría; de allí la pretensión

¹⁵ *Op. Cit.*

nuestra: analizar cómo la manera de enseñar lenguaje incidía en la manera en la que los estudiantes se apropiaban de éste; como señala Vasilachis¹⁶ “hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría”.

[Contenido](#)

NUESTRA POBLACIÓN: CON QUIÉNES LO HICIMOS

Conformada por 31 estudiantes del grado sexto del Colegio Rafael Uribe Uribe-Villas del Diamante, de carácter público, estrato 1, jornada de la mañana, sede B, en la localidad de Ciudad Bolívar. Este Colegio pertenece al grupo denominado “Colegios de excelencia” que fueron construidos con fondos del BID en el Distrito Capital. Durante el tiempo que se desarrolló la propuesta de investigación, se encontraba en construcción y los estudiantes estaban ubicados en una infraestructura provisional (casetas), las cuales se hallaban en una parte de las zonas proyectadas para el colegio, en un barrio con una problemática social fuerte, cuyas características fueron identificadas durante un trabajo colectivo entre docentes, estudiantes, padres y directivos docentes, bajo el “Proyecto de acompañamiento Colegios de Excelencia, SED Bogotá (2007) – Universidad de los Andes.

Esta caracterización arrojó un diagnóstico, presentado ante la comunidad educativa a través de una matriz DOFA que mostró el siguiente rasgo de la población estudiantil nueva en esta institución (ya que el colegio tiene aproximadamente tres años de iniciación de labores): bajo desempeño escolar

¹⁶ *Op. Cit.*

asociado a factores como: aspectos familiares, barriales, educativos, económicos y de la utilización del tiempo libre.

Elegimos el grado sexto A del Colegio Rafael Uribe Uribe-Villas del Diamante, en la localidad de Ciudad Bolívar., aunque nuestra compañera orientaba la clase de lenguaje en otros grados, debido a que este curso tenía mayor cercanía con la investigadora, dado que ella era su directora de grupo. Este detalle nos ayudó a permanecer y compartir más tiempo que con el resto de los cursos que orientaba. Los 31 estudiantes, al momento de la investigación, tenían entre 11 y 14 años. El curso, en general el curso, no presentó mayores dificultades a nivel de la convivencia; es más, fueron evidentes las actitudes de responsabilidad y autonomía.

[Contenido](#)

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS: CÓMO LO HICIMOS

Para alcanzar el propósito planteado en la investigación tuvimos en cuenta algunas de las fases planteadas por Nora Mendizábal referidas a los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación cualitativa (2006), en el libro *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino.

Lo primero que hicimos fue identificar las unidades de análisis, aquello sobre lo cual estudiaríamos; decidimos, entonces, que para esta investigación fuese el aula de clase de lenguaje y que los datos fuesen a su vez recogidos a través de 31 portafolios, y 280 minutos de grabaciones. Un segundo momento consistió en la

selección de las unidades de análisis; en este caso, constó de 31 portafolios elaborados en su integridad por los estudiantes del grado Sexto; turnos de habla seleccionados del material audiovisual recogido de la primera y segunda clases; también, algunos fragmentos de las sesiones 5 y 6 plasmados en transcripciones. De igual modo, la selección de una muestra intencional, tres portafolios que tuvieran todas las actividades desarrolladas durante la SD y que evidenciaran el proceso de escritura de los estudiantes.

El siguiente procedimiento metodológico consistió en explicitar las posibilidades de acceso al campo, que para nuestra tarea de investigación fue un acierto debido a que el escenario se eligió por razones de tipo logístico y operativo, pues aunque todas somos maestras que trabajamos en Colegios de Excelencia (en construcción), el colegio Villas del Diamante, en particular, gracias a los horarios, a las instalaciones y al contacto con los sujetos de la investigación, en este caso los estudiantes, nos brindó mayor estabilidad.

En lo atinente a las técnicas, cabe recordar que usamos, para recolectar la información, se basaron la recopilación de los portafolios, los medios audiovisuales (grabaciones de las clases), las listas de cotejo, las rejillas, los diarios de campo, los registros anecdóticos y, por último, observaciones directas que se llevaron a cabo durante la implementación y desarrollo de la SD. [Contenido](#)

¿Y DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA, QUÉ?

Ana Camps (1994, 140; citada por Pérez, 2005, 52) la define como una “estructura de acciones en interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Es, además, un instrumento de investigación, ya se trate de la investigación relacionada con la actividad educativa – investigación acción- o con el propio proceso de la composición escrita.

Para el caso de las secuencias que giran alrededor de la redacción, dice Camps que lo primero que se debe tener en cuenta son los “objetivos de aprendizaje” relacionados éstos con el género discursivo que trabajarán los alumnos; las tareas de escritura estarán enmarcadas en situaciones comunicativas reales, con lo que se asegura que las producciones de los estudiantes puedan ser leídas por otros. Esto fomenta situaciones de diálogo entre pares y el maestro. Finalmente, es importante, en el desarrollo de una SD alrededor de la escritura, que los estudiantes se hagan conscientes de las características propias del género discursivo que están trabajando. [Contenido](#)

DESCRIPCIÓN: AMBIENTANDO LA ACCIÓN

La SD se desarrolló durante 18 sesiones¹⁷, equivalentes a ocho semanas, es decir, 48 horas de clase divididas en seis horas semanales.

¹⁷ Es importante advertir que en cada una de las sesiones elaboramos descripciones acerca de la dinámica y participación de los estudiantes, pues ello nos resulta de gran valía, ya que la argumentación, por ejemplo, fue implementada en prácticas discursivas orales y escritas.

En la *primera sesión* realizamos una entrevista exploratoria grupal; alrededor de un juego, se estimuló la participación de los estudiantes. Las preguntas fueron las siguientes: ¿ustedes han observado un periódico?, ¿lo conocen?, ¿cuáles son las partes que lo conforman?, ¿qué es una caricatura?; a estas preguntas todos los estudiantes respondieron afirmativamente y, en términos generales, se aproximaron a las respuestas de manera espontánea y segura.

Sobre los dibujos de las caricaturas y las características que estos poseen se recogieron en una rejilla 30 aspectos asociados a la misma; todos ellos fueron propuestos por los estudiantes. Con estos aportes, y basados en los preconceptos de los estudiantes se escribió la rejilla que denominamos ‘cero o inicial’ sobre la conceptualización de la caricatura.

Durante la recopilación de estos preconceptos (en la rejilla) pudimos apreciar que los estudiantes no diferenciaban en ese momento entre la caricatura y la historieta, pero que algunos utilizaban palabras con función metalingüística como “textos”, “expresiones”, “onomatopeyas”, “nubes”, “viñetas”.

Todo el proceso de construcción de este primer proceso de conceptualización de la caricatura de opinión se generó alrededor de la acción verbal y la maestra tomó nota de ello. Al finalizar la sesión se les solicitó consultar: qué es una caricatura, qué es una historieta; qué las diferencia; por último, se les solicitó para la próxima sesión, que buscaran una caricatura y la llevaran. Cabe anotar que esta primera sesión se acompañó de una lista de cotejo (la cual es presentada y explicada más adelante).

La actividad desarrollada en la *segunda sesión* se realizó por parejas. A cada grupo se le asignó una página completa de historietas del periódico *El Tiempo* y una caricatura de la revista *Semana*. Se les pidió que a partir de su lectura realizaran un cuadro comparativo, explicando singularidades de cada una. Esta actividad se propuso como objetivo implementar la 'inferencia'. En la siguiente imagen ejemplificamos uno de los cuadros comparativos anunciados.

HISTORIETAS	CARICATURA
La historietas no tiene color los dibujos son de diferentes formas que son diferentes sentimientos hay textos un poco largos cortos	pueden tener color cortos textos expresan un solo sentimiento que es mas larga que la otra es mas corta divertida mas larga se termina lo que estan diciendo
Es un poco mas largo es menos divertida es mas corta le cortan pedacitos a las palabras es seria tiene viñetas tienen interacción	viñetas mas divertida por parte de la atracción de la vida cotidiana rebelante en la vida cotidiana

En esta actividad se les sugirió apoyarse en la consulta que realizaron como tarea. Durante el trabajo grupal la mayoría participó de forma interesada, el cual los dispuso, a través de la observación de las caricaturas e historietas, para las discusiones argumentadas. Posteriormente, se involucraron en un juego donde cada grupo pudo participar e ir armando un rompecabezas. La observación durante esta sesión se acompañó de una segunda lista de cotejo realizada por las docentes, quienes puntualizaron alrededor de algunos aspectos relativos a los estudiantes.

En cuanto a la *tercera sesión* se inició con los aportes que realizaron los estudiantes, organizados por duplas, sobre las características de la caricatura y las de la historieta. Cada pareja realizó un aporte a la construcción del cuadro comparativo, del cual se hizo memoria en el tablero. Posteriormente se revisaron los aportes realizados alrededor de la pregunta ¿es verdad que? Para su resolución pidió al grupo su opinión respecto de si la característica señalada correspondía o no a la historieta o la caricatura. Cuando algún estudiante no se mostró de acuerdo con alguna afirmación hecha por otro compañero, debió explicar su respuesta sustentándola con base en sus propias observaciones.

Con la mediación del maestro y la acción metaverbal a través de argumentos presentados por los estudiantes, se construyó la rejilla de la caricatura.

Durante la *quinta sesión* alrededor de cinco tipos de textos distintos (informativo, lírico, narrativo, icónica –verbal “caricatura”. Expositivo)¹⁸ fueron los *protagonistas*. En esta oportunidad los estudiantes se reunieron en torno a un tema: la pobreza. Así mismo, se les explicó acerca de la intertextualidad. Se les pidió que leyeran y analizaran cada uno de los textos y que realizaran algunas observaciones teniendo como base las siguientes preguntas: ¿qué tipo de texto es?, ¿Cuál es la intención comunicativa del texto?, ¿qué caracteriza ese texto en particular? Al interior de los grupos cada uno de los estudiantes realizó la lectura de la totalidad

¹⁸ Ver anexos

de textos propuestos. Llegamos a la conclusión que el análisis realizado a los textos fue más sobre el contenido que sobre la forma.

En el desarrollo de las *sesiones quinta y sexta*, sobre el análisis de los datos, se utilizaron fragmentos que fueron transcritos; estas sesiones tuvieron como norte el trabajo realizado en grupos de cinco personas. Debieron preparar una exposición oral alrededor de la siguiente pregunta generadora ¿cómo los otros cuatro textos ayudan a comprender el quinto, que es una caricatura? Se les indicó que para su exposición podían utilizar ayudas visuales u otro recurso. (La mayoría utilizó las fotocopias de los textos y algunos elaboraron pequeños escritos o presentaciones en octavos de cartulina. Por su parte, uno de los grupos elaboró una caricatura).

Para el momento de la exposición se construyeron categorías de lo que es una exposición oral, a través de la reflexión metaverbal, generadas a partir de las observaciones que realizaron los grupos a los compañeros expositores, atendiendo a la pregunta ¿cómo vieron a los compañeros?

Este momento, valga recordarlo, fue de gran ayuda para los grupos y para la construcción de una buena exposición. Cada uno de los integrantes de un grupo, le hizo alguna observación escrita a cada uno de los integrantes del grupo expositor. Mientras tanto, el resto de compañeros procedieron con aportes generales. Finalmente, se contrastaron las categorías creadas en la presentación de cada grupo, analizando si cumplió o no con lo requerido para una exposición, o si lo hizo parcialmente.

Se construyó así una rejilla para evaluar el desempeño de los muchachos frente a la exposición oral (ver imagen pág. 92). A resaltar, la construcción colectiva,

dinámica y participativa de todos, en la construcción de las categorías de la rejilla; ¿el resultado?, hubo una alta apropiación. ¿Y qué de la evaluación? Cada estudiante realizó la autoevaluación; uno de los estudiantes procedió en el caso de la coevaluación; y, la maestra realizó la heteroevaluación. Estas reflexiones se realizaron a partir de las categorías construidas en la clase.

Nota: como parte de la evaluación de la actividad se pudo evidenciar en muchos grupos, la relación que hicieron entre todos los textos para inferir de ellos la temática a tratar y poder relacionarla con la caricatura (Intertextualidad)

La *séptima sesión* coincidió con la fecha en la cual los estudiantes debían presentar los exámenes inter bimestrales, y como a lo largo de varias semanas la temática abordada fue sobre caricatura. Decidimos que la evaluación inter bimestral se realizara acerca de este tema; de manera individual los estudiantes elaboraron un análisis alrededor de dos textos: un artículo titulado *Ciudad Bolívar, en Bogotá, en alerta por reorganización paramilitar...*, escrito por Ricardo Cruz Baena (*)¹⁹, enviado especial, y una caricatura de Quino. Alrededor del tema anunciado se elaboraron cinco preguntas de comprensión lectora (cerradas), pero con justificación y preguntas abiertas para el análisis de la producción textual.

PREGUNTAS CERRADAS
Alrededor de la lectura anterior, marca la respuesta correcta en la “Hoja de respuestas” que aparece al final. Justifica tu respuesta.

¹⁹ Ver anexos

1. El texto de Ricardo Cruz es un texto de tipo:

- a) Argumentativo
- b) Explicativo
- c) Narrativo
- d) Informativo

2. En el subtítulo del texto “Cinturón de Pobreza”, la palabra “cinturón” quiere decir que:

- a) A los pobres se les cae la ropa y no pueden comer mucho.
- b) Es una población con características específicas de marginalidad que está dentro de otra que no la tiene.
- c) Está en la mitad del cuerpo.
- d) Es la manera en que se excluye a algunos habitantes de la ciudad.

3 .El propósito del texto es:

- a) Denunciar los sucesos presentados.
- b) Informar sobre los sucesos presentados.
- c) Convencer al lector de que los sucesos no son adecuados.
- d) Describir una situación presentada.

4. Cuando el autor dice que Ciudad Bolívar “se erige como el mayor centro receptor de población desplazada de la capital” significa que:

- a) Allí llegan todos los desplazados de Colombia.

- b) En la capital hay más población de desplazados.
- c) La mayoría de los desplazados prefieren llegar a Ciudad Bolívar.
- d) En Ciudad Bolívar todos son desplazados.

5. Cuando en el texto se utilizan las comillas se tiene la intención de:

- a) Resaltar algo.
- b) Presentar una información.
- c) Introducir en el texto la voz de un testigo de los hechos.
- d) Ser fiel a lo dicho por otro.

6. Realiza un comentario argumentativo alrededor de lo que más te llame la atención de lo presentado en el texto. Ten en cuenta escribir tres párrafos; uno introductorio, otro que desarrolle la idea y un último que concluya.

Realiza la lectura de caricatura²⁰

PREGUNTAS ABIERTAS

Alrededor de la anterior lectura responde:

1. ¿Por qué es una caricatura? Encuentra ejemplos para sustentar tu respuesta.

²⁰ Se utilizó una caricatura de Quino.

2. ¿Cuáles son los personajes presentados en la caricatura? Descríbelos y comenta la intención comunicativa que tienen dentro del texto.
3. ¿Qué relación encuentras entre el primer texto y la caricatura? Explica.
4. ¿Sobre cuál situación de la vida real gira la caricatura? Explica.
5. ¿Por qué un personaje se encuentra en una nube y la multitud en el suelo? Explica.

En la *octava sesión* los estudiantes elaboraron su propia caricatura basada en el tema de la pobreza. Para su realización, los estudiantes se apoyaron en algunas caricaturas de las que copiaron algunos personajes. Antes de concluir la sesión los estudiantes escribieron su autoevaluación sobre la elaboración de la caricatura.

En la *novena sesión* se socializaron las caricaturas que elaboraron entre pares. Por diadas realizaron entonces la lectura y análisis de la caricatura, teniendo en cuenta el uso de la rejilla respecto del contenido y la estructura comunicativa de la misma. Luego se procedió a la realización de un comentario por escrito, sobre la caricatura de los compañeros; así se procedió y quedó constancia de la coevaluación. Para terminar, se les solicitó a los estudiantes que indagaran sobre un tema que les llamara la atención para la elaboración de una próxima caricatura.

Para la *décima sesión* se procedió de la siguiente manera: con la información recolectada durante las indagaciones realizadas por los estudiantes sobre diferentes temas de su interés se realizó una mesa redonda para elegir el tema de la próxima caricatura; se dieron unas indicaciones generales por parte de la maestra titular, y algunos estudiantes asumieron los roles de moderador y relatores. Asimismo, se nombró un moderador quien abrió la discusión, motivando a sus compañeros para que presentaran los temas que investigaron.

Se presentaron los siguientes temas:

- Vendedores ambulantes
- El arte de criar hijos
- Medio ambiente
- Accidentes en Bogotá
- Calentamiento global

Luego de la presentación de las propuestas, entraron a argumentar cuál tema les parecía más interesante. Así fue como cobró fuerza la discusión argumentada y el tema escogido fue el relacionado con 'el medio ambiente'; más adelante cada estudiante hizo comentarios relacionados; los relatores tomaron nota y al finalizar la mesa redonda se reunieron y presentaron las conclusiones al grupo. Antes de finalizar la clase, los estudiantes realizaron la autoevaluación y le solicitaron a uno de sus compañeros que hiciera un comentario sobre su participación en la mesa redonda.

El siguiente es un ejemplo de un diario de aprendizaje que contiene la autoevaluación de un estudiante y la coevaluación que le realizó el compañero.

NOMBRE: <u>ARRY ANTONIO IBARRA</u>	CURSO <u>6A</u>	FECHA <u>04/04</u>
ACTIVIDAD REALIZADA: <u>Mesa Redonda</u>		
AUTOEVALUACIÓN CÓMO SIENTO MI PROCESO DE APRENDIZAJE COGNITIVO Y SOCIAL?		
Pues yo como Moderador digo que mi trabajo o proceso de aprendizaje se me califico muy bien, este auto evaluación es sobre la mesa redonda aunque a veces me quedaba sin saber que hacer y me demoraba en hablar, me parece que el tema que escogimos es muy bueno.		
COEVALUACIÓN CÓMO VEN LOS DEMÁS LOS AVANCES Y DIFICULTADES EN MI PROCESO DE APRENDIZAJE COGNITIVO Y SOCIAL?		
para mí tuvo muchos errores pero su aportación fue bien se puede decir que lo coevaluó con una e por la aportación enriquece su diversidad los errores su habilidad por la participación		

La *sesión once* giró alrededor de la segunda caricatura elaborada con base en la temática escogida: el medio ambiente. Todas las caricaturas fueron expuestas en un mural para que fueran observadas por el resto de los compañeros. Se dejó un buzón para que depositaran allí algunos comentarios y se realizaron algunas preguntas a los que ejercieron su calidad de observadores de la exposición.

Posteriormente en la *sesión doce*, los estudiantes del grupo salieron a realizar la observación de las caricaturas de los compañeros con los que hasta el momento habían trabajado. Para la coevaluación hicieron uso de la rejilla de caricatura que se había construido en consenso. En síntesis, elaboraron un comentario escrito sobre el trabajo del compañero.

En el desarrollo de la *sesión trece*, se les solicitó a algunos estudiantes que leyeran el primer texto elaborado por sus compañeros. Al realizar la lectura se

indagó acerca de la suficiente o poca claridad al respecto. Los estudiantes manifestaron algunas dificultades en la comprensión de la lectura de los textos escritos por sus compañeros. Luego se procedió con las preguntas ¿qué comentarios tienen al respecto? ¿Qué debe tener un texto para que sea claro?

En esta construcción grupal se elaboró la rejilla de Producción escrita.

NOMBRE: <u>LARRY BARRERO ERAZO</u> CURSO: <u>6A</u> FECHA: <u>28</u>				
<u>REJILLA PARA LA PRODUCCION DE ESCRITURA</u>		<u>3</u>	<u>4</u>	
A	<u>desarrolla de un punto de vista otro</u>	✓	✓	
B	<u>utiliza una adecuada ortografía</u>	✓	X	
C	<u>utiliza signos de puntuación (donde va)</u>	✓	X	
D	<u>reestructura buena ortografía cetera</u>	✓	✓	
E	<u>saber expresar para las ideas (organizarlas)</u>	✓	✓	
F	<u>crear más párrafos y que cada uno tenga una idea</u>	X	✓	

Con la claridad acerca de lo que se debía tener en cuenta al momento de escribir, los estudiantes empezaron a construir el texto, en el cual relacionaron los aspectos anteriormente mencionados.

Para la sesión catorce se les devolvió a los estudiantes las caricaturas para que hicieran la autoevaluación de ésta. Durante el proceso de auto evaluación se llenaron algunos datos de la rejilla y se comparó con lo que había dicho el compañero; se completó la autoevaluación con fortalezas y debilidades. Posteriormente se les hizo entrega de las observaciones hechas por las docentes. Con todos los comentarios el estudiante procedió a reelaborar su caricatura.

En la sesión quince se entregaron los textos elaborados alrededor de la caricatura a los compañeros para que los leyeran y analizaran según los parámetros de la rejilla sobre producción escrita. Ellos procedieron a leer y a revisar según la rejilla en el formato de su compañero. Se hicieron algunos comentarios y se les entregó las observaciones hechas por las docentes. Teniendo todos los comentarios, incluyendo su autoevaluación, basada también en la rejilla los estudiantes, procedieron a reescribir su propio texto.

Nos llamó la atención cómo todos los estudiantes se sintieron a gusto con los comentarios que les hicieron tanto sus compañeros como las docentes, y agregaron que para ellos era mucho más significativo este tipo de evaluación, puesto que sabían que debían exactamente corregir y en qué estaban mal.

TU CARICATURA Y
LA
MIS

TU COMO TOMARÍAS LA CARICATURA
CÓMO UN TIEMPO PASADO, O COMO EN LA
VIDA COTIDIANA, TUS PROBADO EN ALGUN
MOMENTO UNA CARICATURA LA AS INTENTAD
DIBUJARTE PARESE SILO INTENTAMOS
(¿Y TU COMO TOMARÍAS LA CARICATURA?) PROBA-
MOS ESCOGEREMOS LO MEJOR, NADIE SE
BURLA DE NINGUNA.

BUSQUEMOS LA MEJOR CARICATURA YA TENGO
LA DECISION, ESCOGEREMOS LA BUENA,
A PESAR DE NO SABER NADA LA SUPIS-
TE DESARROLLAR LO INTENTASTE.

CREO QUE TE HABIAS EQUIVOCADO
AL DECIR QUE ERA ABORRIDA CLARO
QUE SI ES MUY INTERESANTE, LO VOLVAREMOS
A INTENTAR SI.

CHNO
ELABORADO POR
INGRID CORTES

...YO Y LA CARICATURA...

LA CARICATURA: ES UN ARTE QUE SE EJERSE
TENIENDO EN CUENTA LAS PALABRAS QUE HE BEN
ORTOGRAFIA BUENA LETRA, TENIENDO LINEAS, PENSAMIENTOS,
ETC.

LO MAS FACIL ES HACER EL DIBUJO, SE REALIZA DIBUJANDO
A UNA PERSONA CON LOS rasgos FISICOS MAS
AVANZADOS HACI LA PERSONA SE VEZA CHISTOSA.

LUEGO LO PUBLICAREMOS Y ASI, NOS AUN
ACCERBACIONES LAS DEMAS PERSONAS, HACI DES
PUES LO CORREJIMOS Y QUEDA LISTA LA
CARICATURA.

YO Y LA CARICATURA



ELABORADO POR: LEXLY YESGUA CHACON RODRIGUEZ.

En la *sesión dieciséis* se elaboraron tres copias de la última caricatura y el último escrito, para crear tres cuadernillos y presentarlos al resto de la comunidad educativa.



La socialización del cuadernillo se llevó a cabo durante la *sesión diecisiete*. Para esta presentación algunos estudiantes del grupo explicaron cómo habían desarrollado el trabajo allí presente. Estudiantes de otros cursos estuvieron muy interesados. También se les presentó a algunos maestros y a la coordinadora. A propósito, manifestaron el gusto y la admiración por el trabajo tan interesante. Al leerlo, realizaron observaciones relacionadas directamente con la ortografía, puesto que aún persisten muchas dificultades de esta índole.

Teniendo en cuenta las observaciones hechas en la presentación, para la *sesión dieciocho* se revisó, conjuntamente con los estudiantes, todos y cada uno de los errores ortográficos; se buscaron en el diccionario las palabras para su corrección

e identificaron el significado que ellos querían utilizar para volver a reescribir su texto final. Los textos fueron reescritos y se hizo una presentación final.

Habría que agregar que la SD fue muy valiosa para esta investigación, ya que permitió recolectar gran cantidad de datos, cuya información fue analizada y puesta a disposición del proyecto. A continuación, aparece el modo en que fue realizado el análisis de la información obtenida durante el desarrollo de la secuencia didáctica y su producto final.

Un primer momento fue el Preanálisis, extraído de la revisión de los portafolios, en donde la categorización giró en torno a la actividad metaverbal y los instrumentos de evaluación. Este preanálisis se encuentra desarrollado en el apartado sobre evaluación presentado más adelante. Éste nos permitió establecer las categorías para analizar la práctica docente y el impacto de la SD atinente a la escritura. Otro momento fue el análisis de datos con las categorías emergentes, y, como punto final, las conclusiones. Todas las categorizaciones y análisis acerca de la escritura estuvieron asistidos por el *software Atlas. Ti 5.0*, que nos permitió una mayor organización de los datos, lo que oxigenó la tarea de codificación y recuperación de segmentos codificados, optimizando su búsqueda a través de distintas herramientas. De la misma manera, facilitó la incorporación de memos y anotaciones a las citas y a las categorías. De paso, en este software creamos también las redes categoriales (*networks*); allí pudimos apreciar las formas gráficas de las relaciones entre las categorías.

[Contenido](#)

CÓMO EVALUAMOS EN NUESTRA SECUENCIA DIDÁCTICA. ALGUNAS APROXIMACIONES

Mientras nos encontrábamos en la implementación de la SD, fuimos seleccionadas para participar en el grupo sobre nuevas maneras de evaluar en lenguaje con el IDEP. Por lo tanto fue este aspecto en particular al que se le dio mayor relevancia en ese momento. Nos pusimos en la tarea de pensar cómo evaluar *nuestra* secuencia didáctica y de qué manera poner a dialogar evaluación y didáctica.

Por fortuna, en el transcurso de dicha experiencia tuvimos la oportunidad de reunirnos y compartir prácticas con otros grupos de investigación en evaluación de otras áreas como matemáticas, sociales y ciencias. Respecto del área de lenguaje, participábamos de encuentros periódicos con cuatro grupos más, del área, y los profesores que eran los coordinadores de dicho grupo.²¹ En estos encuentros se dialogaban, retroalimentaban y fortalecían las diferentes propuestas de evaluación.

Gracias a estos encuentros y disertaciones tuvimos la oportunidad de mejorar la propuesta de la SD y validarla conceptualmente. Este espacio, que tuvo una duración de seis meses, nos aportó en la definición de un objetivo claro en relación con la evaluación de la SD que giró en torno a la actividad metaverbal: un conjunto de actividades cognitivas como la reflexión, el control, la planeación y la justificación que inducen al sujeto a ser consciente de sus propios procesos de

²¹ Mauricio Pérez y Fanny Blandón

producción e interpretación, de los enunciados de su lengua materna o de una segunda.

Ese conjunto de procesos reflexivos se hace evidente en la actuación social de los individuos; de allí que a la actividad metaverbal se le caracterice como una actividad externa cuyo propósito es planear, evaluar, ajustar al contexto y tensionar las actividades verbales. Las actividades verbales actúan como mediaciones sociales y materiales que ordenan los intercambios entre los seres humanos y su mundo circundante y obedecen a motivos generales de representación y comunicación. Dichas actividades se dan cita en un proceso de negociación continuo con las propiedades del contexto en el que están inmersas (Bronkard, 1996; citado por Dolz, 2001).

En el desarrollo del apartado sobre evaluación hicimos uso de la actividad metaverbal, en consideración a que es una herramienta valiosa que posibilita hacer conciencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la actividad metaverbal se logró tomar distancia de las realizaciones concretas para planearlas, criticarlas, ajustarlas y lograr una mejor realización de las actividades verbales, al igual que para estimular en los estudiantes su competencia comunicativa.

La actividad metaverbal también puede definirse como un diálogo o reflexión entre el profesor y los estudiantes, entre los estudiantes mismos, al abordar el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua. Una reflexión basada en las producciones e intuiciones de los estudiantes, que promueve la negociación real de significados, donde los puntos de vista y la participación cobran sentido y donde la mediación

del profesor permite desarrollar procesos de pensamiento eficaces que mejoran los aprendizajes, como lo expresan Josep María Cots y Luci Nussbaun (2002): “no se trata”, puntualizan, “de regresar al método de explicación magistral, sino de fundamentar actividades de aula que motiven al alumnado a reflexionar sobre el objeto y los instrumentos de aprendizaje”.

Frente a este apartado se pudo observar cómo la evaluación centrada en la actividad metaverbal proporciona al estudiante un mayor conocimiento de su proceso, siendo activo en éste, y permitiéndole, además, conocer el desempeño de sus compañeros en un tema específico, logrando incidir y ser partícipe de una construcción colectiva de conocimiento. Por lo anterior el objetivo fijado en la evaluación en la SD fue claro: determinar de qué manera un proceso evaluativo basado en la reflexión metaverbal en el aula, propicia el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en la implementación de una secuencia didáctica con estudiantes de grado sexto.

La experiencia resistió la demostración que la reflexión metaverbal dentro de un proceso de evaluación facilita y mejora la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y proporciona una manera más provechosa de realizar la evaluación, ya no centrada sólo en los resultados, sino en la observación del proceso que desarrolla el estudiante. Adicionalmente, se complementó con algunas herramientas como la rejilla, el portafolio, el diario de aprendizaje y el registro anecdótico, instrumentos útiles para concretar y formalizar el proceso de seguimiento y progreso de los estudiantes. Este proceso evaluativo puede ser

implementado para acompañar diferentes secuencia didácticas en la enseñanza de la lengua materna.

A continuación encuentran ustedes una breve explicación que versa sobre los instrumentos utilizados en nuestra experiencia evaluativa y los resultados obtenidos con algunos de ellos:

- Observación directa: una herramienta privilegiada para evaluar aprendizajes sobre todo en actividades de tipo oral. En esta investigación se realizaron observaciones directas por parte de la maestra de clase y las maestras acompañantes; los resultados de dichas observaciones se apoyaron en otras herramientas como las listas de cotejo.

-

Anotamos que fueron registradas por medios de un formato audiovisual. (Estos registros, a su vez, fueron materia de estudio utilizando para ello el análisis del discurso, cuyos resultados son presentados en el apartado correspondiente a la práctica de enseñanza). Dentro de las observaciones es útil y común utilizar las listas de cotejo que consisten en formatos en los cuales el docente consigna un grupo de indicadores que permiten afinar la observación; a la par, la formulación de categorías. Para este instrumento diseñamos una plantilla o matriz en la cual consignamos los indicadores adecuados para cada sesión.

Secuencia 1	LUGAR Y FECHA: Ayacucho, 1 de mayo de 2008				
Evaluación diagnóstica o de los estados iniciales	OBSERVACIÓN DIRECTA				
	LISTA DE COTEJO				
	1	2	3	4	5
Los estudiantes conocen el término "Caricatura"	X				
A Se acercan a la definición del concepto "Caricatura"			X		
B Establece diálogos con otras personas, presentando su punto de vista y replatando el mismo	X				
C Definen algunos elementos propios de la caricatura				X	
D Discriminan la información dada por sus compañeros.			X		
E Realiza algún tipo de reflexión metaverbal.			X		
F Organizan lógicamente su discurso para expresar sus acciones, sus actitudes y producciones.			X		
G Utilizan palabras propias del tema			X		
H Realiza vocabulario adquirido durante la Sesión	X				
I Asumen su papel dentro de un diálogo. Escucha - Se atreve a hablar			X		
J Utilizan elementos de la argumentación			X		
K Tiene una actitud crítica frente a lo escuchado			X		
L Formulan preguntas	X				
M					
N					
O					
P					

04.27.2008

OBSERVACIONES:
1. SI 3. Algunos
2. NO Véase

Segunda Sesión	Secuencia 2	LUGAR Y FECHA: Ayacucho, 1 de mayo de 2008				
Introducción al concepto de Caricatura		OBSERVACIÓN DIRECTA				
		LISTA DE COTEJO				
		1	2	3	4	5
A	Utilizan elementos de la argumentación			X		
B	Reconocen historieta y caricatura			X		
C	Intentan construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos	X				
D	Reconocen elementos de un texto que ayudan a descubrir su significado.			X		
E	Utilizan el contenido para analizar el contenido de la caricatura e historieta	X				
F	Parafrasean. Dice con sus propias palabras el contenido de los textos (historieta, caricatura)	X				
G	Manifiestan comprensión del significado de los textos (historietas - caricaturas)			X		
H	se acercan a la definición del concepto de caricatura			X		
I	Realizan algún tipo de Reflexión metaverbal.	X				
J	Organizan lógicamente su discurso para expresar sus acciones, actitudes y producciones	X				
K	Utilizan palabras propias del tema			X		
L	Asume su papel dentro de un diálogo. Escucha - Se atreve a hablar			X		
M	Tiene una actitud crítica frente a lo escuchado	X				
N	Formulan preguntas y respuestas pertinentes	X				
O	Presentan evidencia de construcción de significado			X		
P	Realiza inferencias a partir de los textos			X		

OBSERVACIONES:
1. SI 3. Algunos
2. NO

Lista de cotejo utilizada por las docentes en la sesiones 1 y 2

Las imágenes anteriores son un ejemplo de dos de las tres listas de cotejo utilizadas durante las observaciones iniciales realizadas en la SD; en ellas se presentaron: la sesión, el tema, los diferentes indicadores que guían la observación y las opciones que se podían presentar en cada indicador (si; no; algunas veces).

La primera lista de cotejo correspondiente a la sesión 1 muestra el estado inicial del grupo de estudiantes (conocimientos previos), respecto de la caricatura; ejemplo de ello: "conocen el término 'caricatura' y definen algunos de sus componentes, pero se les dificulta conceptualizarlo.

En relación con la expresión oral, determinamos que los estudiantes entablaran diálogos en los cuales presentaran su punto de vista al tiempo que escucharan y valoraran el de sus compañeros. En algunos momentos organizaron su discurso y realizaron algún tipo de reflexión metaverbal utilizando palabras propias del tema; para finalizar, presentaron algunas palabras con función metalingüística. En la misma vía, formularon preguntas y en algunas ocasiones asumieron una actitud crítica; sin embargo, no se evidenció el uso de elementos de argumentación.

En la sesión dos realizaron una introducción al concepto de la caricatura; se valieron del contexto para analizar el contenido de la misma; unido a lo anterior, expresaron con sus propias palabras el contenido de historietas y caricaturas trabajadas en clase. Algunos de los estudiantes reconocieron y diferenciaron la caricatura de la historieta, manifestando comprensión frente a su significado y acercándose a la definición del concepto de caricatura, para lo cual utilizaron términos propios del tema. En términos generales, iniciaron un acercamiento a los elementos de la argumentación, materializado en el mejoramiento de la participación frente al grupo, escucharon atentamente e hicieron alusión al tema de modo pertinente.

El grupo en general mostró avances frente a la construcción del significado del texto, explorando en sus conocimientos previos; empero, solo algunos de ellos reconocieron elementos del texto que ayudan a descubrir su significado (título, palabras clave, sinónimos, ideas principales), así como inferencias y construcción de significados. Durante esta sesión los estudiantes que participaron formularon preguntas y respuestas pertinentes, además organizaban bien su discurso y se

mostraron críticos en relación con lo escuchado lo cual se cristalizó en algún tipo de reflexión metaverbal.

El contraste entre las dos listas de cotejo nos permitió evidenciar el avance del grupo frente al uso de elementos de argumentación oral, reflexión metaverbal y organización del discurso, al igual que en la actitud asumida por los estudiantes frente a lo escuchado.

Las listas de cotejo 1 y 2, utilizadas en el desarrollo de la SD, fueron una herramienta de gran valor, puesto que la información tomada de ellas sacó a la luz una mirada global del proceso que venían desarrollando los estudiantes, referida al concepto de caricatura de opinión. También determinó los aspectos metodológicos a tener en cuenta durante el desarrollo de la secuencia. Y mostró como las prácticas de enseñanza enmarcadas en la SD lograban un impacto positivo en el grupo de estudiantes.

A continuación encontramos la tercera lista de cotejo utilizada que, a diferencia de las anteriores, no apoya la observación directa, sino el análisis de texto (análisis de contenido), en la cual se sistematizó una revisión parcial de los elementos contenidos en los portafolios de 15 niños hasta ese momento de la secuencia.

el tablero todo lo que él decía. La importancia de esta anotación radica en que desde el inicio de la SD, Yeison se mostró realmente interesado en el trabajo propuesto y de alguna manera la actitud descrita reafirmó ese interés.

Otra ejemplo de las anotaciones anecdóticas: “el grupo de Diana, Wilmer y Brayan, discuten con argumentos propios sobre lo que es y lo que no es ‘caricatura’. Esta anotación la realizamos mientras los estudiantes estaban reunidos en subgrupos y pudimos apreciar la discusión que se dio al interior de uno ellos. Vale la pena resaltar que en esta anotación se hace evidente que niños como Diana o Wilmer, quienes participaban muy poco en clase, estaban mejorando en su proceso, pues, aunque les costaba tomar la palabra frente a todo el grupo, en sus subgrupos desplegaban la oralidad activamente.

- Rejilla o rubrica: según lo define Condemarín “son pautas que ofrecen una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, dando mayor consistencia a las evaluaciones.”²²

Las rejillas fueron herramientas que aportaron de manera significativa durante el desarrollo de la SD y la evaluación, tanto a los estudiantes como a nosotras, ya que por medio de ellas se dio a conocer el estado de desempeño de cada uno de los alumnos que participaron activamente en su construcción, pues ellos de manera oral sugirieron los indicadores correspondientes para cada rejilla, según la sesión y tema; la maestra retomó cada una de las opiniones de los estudiantes y si eran pertinentes, llevaba a los estudiantes a realizar una formulación usando un

²² *Op. Cit.*

léxico propio de la asignatura y cuando esas opiniones se encontraban fuera del tema propuesto o no eran pertinentes, por medio de preguntas los aproximó al concepto.

Otro aspecto que resaltamos en el uso de las rejillas fue su utilidad en la autoevaluación que realizaron los estudiantes acerca de sobre su aprendizaje y logros, pues ésta les fue mostrando poco a poco su desempeño; además, al estar insertas en el portafolio, pudieron ser consultadas por ellos cuando lo consideraron adecuado. Esto último se hace evidente cuando en una de las sesiones finales cada uno de los estudiantes debió hacer un comentario escrito a la caricatura de uno de sus compañeros, fue interesante observar cómo para opinar sobre la caricatura de su par, el estudiante revisó la rejilla sobre la caricatura de opinión que se elaboró en una de las primeras sesiones.

La imagen siguiente muestra la rejilla que se construyó para evaluar la producción escrita de los estudiantes, por sus pares. Cada uno de los indicadores presentes fueron sugeridos por los estudiantes.

REJILLA DE EVALUACIÓN		EVALUACIÓN				
NOMBRE: <u>Esmerly Rodríguez</u>		CURSO: <u>6A</u>		FECHA: <u>Abril 08</u>		
REJILLA DE		1	2	3	4	5
Rejilla para producción de escritura						
A	Desarrollo de un punto de vista (Autor)	✓	✓			
B	Utilizar una adecuada ortografía	✓	✓			
C	Utilizar signos de puntuación (donde van)	✓	✓			
D	Debe utilizar buena caligrafía (letra)	✓	✓			
E	Saber expresar las ideas (organizadas)	✓	✓			
F	Crear más párrafos y cada uno tenga una idea	✓	X			
G						

- Diario de aprendizaje: otra herramienta evaluativa que utilizamos a lo largo de la SD. Este diario fue escrito por los estudiantes en formatos diseñados por nosotras, los cuales contenían, en la misma hoja, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación dadas a las participaciones o actividades desarrolladas por los estudiantes en las diferentes sesiones.

Estos diarios fueron una “instancia metacognitiva auténtica”, como les llama la misma Condemarín²³, pues allí los estudiantes registraron aspectos relacionados con su aprendizaje que favorecieron su toma de conciencia “sobre qué, cómo y para qué está aprendiendo”, recalca la misma autora. Hay que reconocer que nos fueron útiles en dos aspectos: el primero relacionado con el conocimiento acerca del desempeño y aprendizaje de los estudiantes en el tema en cuestión; el segundo, fue posible realizar un seguimiento al proceso de escritura de los estudiantes, sus avances -desde la primera vez que escribieron en el diario, usando frases u oraciones muy cortas- hasta la construcción de párrafos estructurados y con matiz argumentativo. Este diario estuvo incluido en el portafolio.

- Portafolio: viabilizó la recopilación, conservación y sistematización de los diferentes productos escritos realizados por los estudiantes durante el tiempo que se implementó SD. Se constituyó en una herramienta evaluativa de gran importancia, en virtud de la facilidad para organizar todas las producciones de los estudiantes, al igual que la observación de su proceso.

²³ *Op. Cit.*

2. Rejilla de caricatura

NOMBRE: <u>Esmerly Amulhi Rodríguez Pimentel</u> CURSO: <u>6A J.VI</u> FECHA: <u>14 Abr</u>					
Rejilla de caricatura 1.		Comentario de los alumnos	Auto	Comentarios de los alumnos	4
A	Es más corta (historieta)	✓	✓	✓	
B	Es divertida porque parte de las distracciones de la vida (familia, barrio, país, ciudad y localidad)	✓	✓	✓	
C					
D	No hay pensamientos	✓-	✓	✓	
E	Es muy relevante en la vida cotidiana	✓	✓	✓	
F	puede usar viñetas o no	✓-	✓	✓	

La rejilla anterior fue realizada en la sesión 3; allí quedaron las categorías que finalmente correspondían al concepto de caricatura. Fue revisada por los estudiantes en tres momentos diferentes de la secuencia.

3. Rejilla de exposición oral

Construida durante la sesión 5 y 6; los estudiantes plasmaron y posteriormente evaluaron la presentación de una exposición oral que se desarrolló dentro de la secuencia didáctica. Por medio de la rejilla fue posible que los estudiantes conocieran de manera más fiel sus debilidades y fortalezas en la realización de la técnica oral.

NOMBRE: Esnerly Rodríguez Rimentel CURSO: GA FECHA: Abril 3

	1	2	3	4	5
Regilla de exposición oral					
A Participación todos los integrantes del grupo					
B Manejo del tema					
C Claridad en la exposición					
D Buen manejo de la voz (lenguaje)					
E Postura					
F Expresión					
G Trabajo en grupo					
H Uso de ayudas audiovisuales					
I Seguridad					
J Fueron propositivos					

4. Diario de aprendizaje.

¿Cómo es mi trabajo?

Actividad: Diferenciar textos a través de la lectura y observación.
Fecha: Abril 02/8

Auto evaluación ¿qué aprendí?	Coevaluación ¿cómo lo aprendí?	Heteroevaluación ¿Dificultades que tuve?
<p>Que la pobreza no hay que combatirla si no hay que estudiarla, también aprendí a sacar argumentaciones de un texto.</p> <p>Aprendí en la exposición que debo expresarme un poco más y nuestro grupo debe de dirigirse al grupo de público.</p>	<p>Levendo muy bien y concentrada aprendí lo que leí y pienso que es muy docente la situación de los niños y adultos que mantienen a los menores.</p> <p>Aprendí esto porque los compañeros nos evaluaron y mire las necesidades para conformar el grupo.</p>	<p>Al principio casi no supe que hacer pero pude mi dificultad fue llenar tan rápido el cuadro porque algunos niños acababan muy rápido.</p> <p>Tuve la dificultad de los nervios, que me dieron de hablar y algunos nos equivocamos en el habla por eso nos dio nervios cuando nos preguntaron, porque y nos hababamos hablando.</p>

Explico el tema te tuvo una buena conclusión con fue a la g ngs de futuro de futuro

En la imagen anterior se evidencian tres momentos de evaluación sobre la exposición realizada. Cada estudiante elaboró la autoevaluación respectiva.

También, la coevaluación que le brindó su compañero, la heteroevaluación por parte de la maestra. Las dos últimas le fueron útiles al estudiante para realizar la autorreflexión a partir de los indicadores construidos en la clase (sesión 6).

5. Caricatura propia

Esta es la primera caricatura dibujada por los estudiantes sobre el tema de la pobreza. Ya es evidente el manejo que ellos hacen de los aspectos propios de este texto iconoverbal.



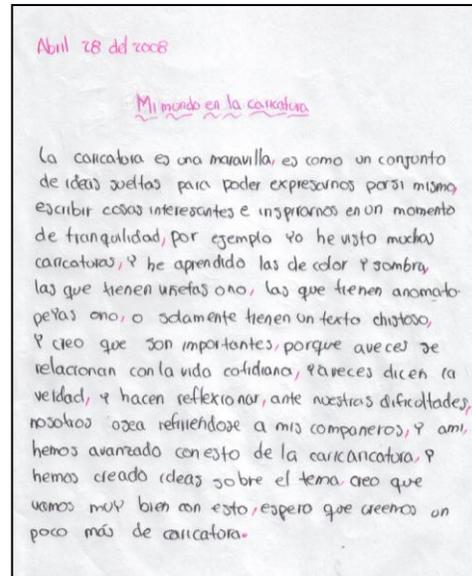
6. Coevaluación

Este trabajo fue echo por mi compañera esmerly Rodriguez y esta muy bien presentada pero todo lo que dice eso podria ser realidad pero lo que dice es que chavos le dice a urabe que que le de una ayuda con los pobres

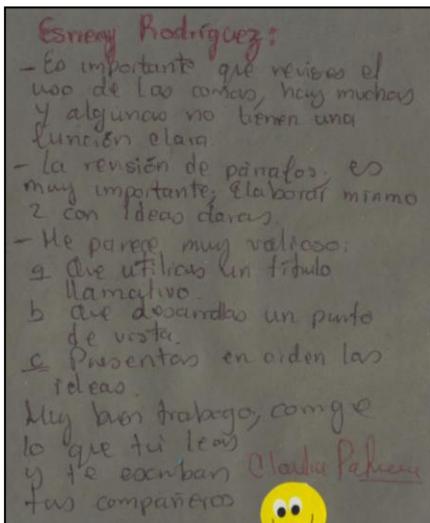
Esta hoja muestra la coevaluación hecha por un estudiante a la dueña del portafolio, acerca de su primera caricatura.

7. Texto propio

Este es un texto en donde los estudiantes hacen explícito su punto de vista sobre la caricatura y lo que han aprendido del tema hasta el momento. Fue útil para nosotras en la medida que nos permitió reflexionar sobre aspectos formales de la lengua escrita y su proceso. El escrito tenía como principal componente la caricatura; de ahí analizar: ¿cómo se aprendió?, ¿cuáles fueron mis avances y los de mis compañeros?



8. Heteroevaluación



Este es un ejemplo de la heteroevaluación cualitativa realizada desde nuestro equipo de investigación al texto de la estudiante; el objetivo, ubicar a los alumnos en su proceso y avances, sin dejar de lado las debilidades y fortalezas.

9. Diario de aprendizaje

NOMBRE: <u>Esnerly Rodriguez</u> CURSO <u>GA</u> FECHA <u>29 Abril</u>	
ACTIVIDAD REALIZADA:	
AUTOEVALUACIÓN ¿CÓMO SIENTO MI PROCESO DE APRENDIZAJE COGNITIVO Y SOCIAL?	
<u>Fortalezas:</u> Yo pienso que me fue bien porque la profe me dijo que cree buenas ideas.	<u>Debilidades:</u> Pues no cree parrafos y leyendo otra vez el texto tenia muchas tildes creo que se deben utilizar donde son, no poner un reguero de ellas.
COEVALUACIÓN ¿CÓMO VEN LOS DEMÁS LOS AVANCES Y DIFICULTADES EN MI PROCESO DE APRENDIZAJE COGNITIVO Y SOCIAL?	
Esnerly este trabajo esta muy bien hecho con signos de puntuación donde van	

Se evidencia la coevaluación y la autoevaluación realizadas al texto escrito atinente a la caricatura.

10. Corrección del texto



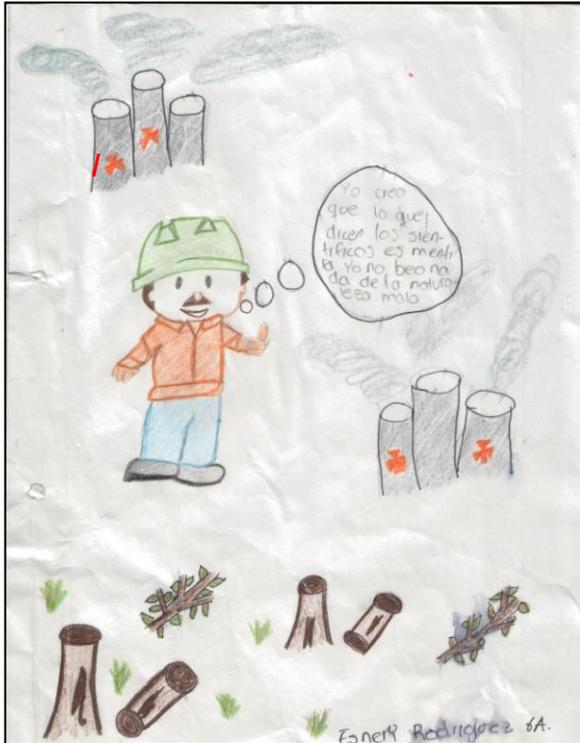
MI MUNDO EN LA CARICATURA

La caricatura es una maravilla, es como un conjunto de ideas sueltas para poder expresarnos por si mismo, escribir cosas interesantes e inspirarnos en un momento de tranquilidad por ejemplo, yo he visto muchas caricaturas y he aprendido las de color y sombra, las que tienen viñetas o no, anamorfos o no, o solamente tienen un texto chistoso y creo que son importantes.

Yo creo que la caricatura a veces se relaciona con la vida cotidiana y dicen la verdad, hacen reflexionar ante nuestras dificultades, y nosotros reñiendose a mis compañeros y a mi, hemos avanzado con esto de la caricatura y hemos creado ideas sobre el tema, creo que vamos muy bien con esto de la caricatura espero que creemos más de caricatura.

Elaboración de Esnerly Rodriguez GA

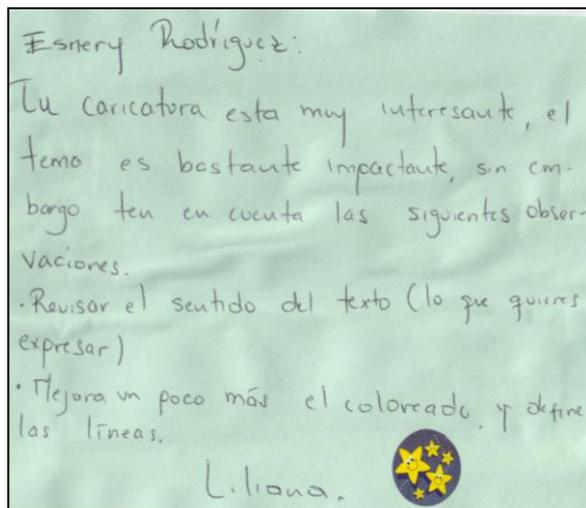
11. Caricatura propia sobre el medio ambiente



Caricatura propia sobre el tema del medio ambiente, que fue escogido por los estudiantes en el desarrollo de una mesa redonda.

Texto ya corregido en el cual se observa cómo la estudiante ha tenido en cuenta las recomendaciones realizadas por sus pares y su maestra.

12. Heteroevaluación



Esta es la heteroevaluación cualitativa realizada por una de las docentes del equipo de investigación a la caricatura de la estudiante.

13. Diario de Aprendizaje

NOMBRE: Esmerly Rodríguez CURSO 6^a FECHA Abril

ACTIVIDAD REALIZADA: AUTOEVALUACIÓN ¿CÓMO SIENTO MI PROCESO DE APRENDIZAJE COGNITIVO Y SOCIAL?

<p>Debilidades: No estaba muy segura de lo que hacía y así no me alcanzó el tiempo y lo hice a la ligera</p>	<p>Autoevaluación: Fortaleza: Me relajé un poco y me fue bien y creo que le gusta a la niña de 6^a</p>
---	---

COEVALUACIÓN ¿CÓMO VEN LOS DEMÁS LOS AVANCES Y DIFICULTADES EN MI PROCESO DE APRENDIZAJE COGNITIVO Y SOCIAL?

Compañero Rodríguez Esmerly me parece que su caricatura le falta como más explicación más rica. Su caricatura es un poco corta pero también es bonita.

Y también su caricatura es muy importante porque habla sobre nuestro medio ambiente.

También me pareció que estuvo ordenada y con unos colores muy bonitos. Le falta diálogo.

CREADO POR: GINNA PATRICIA
SANTIAGO MORA

14. Texto propio sobre caricatura

El último elemento incluido por los estudiantes en el portafolio fue la escritura de su texto, anterior a la reescritura final, es decir, aquella para ser incluida en la publicación. En este último texto se pudo apreciar el progreso de los estudiantes.

El anterior recorrido por los portafolios muestra cómo es una herramienta de gran valor pedagógico, ya que a partir de él no sólo pudimos evaluar al estudiante de manera formativa, sino que develó los niveles del proceso para compartirlo con sus pares. Para nuestra investigación esta herramienta fue de gran valía, ya que

nos suministraron la mayor parte de los datos que analizamos tanto de la evaluación como de la escritura.

Un primer análisis (Preanálisis) alrededor de la SD y la evaluación dentro de ésta nos llevaron a las primeras conclusiones de la investigación en relación con la evaluación. Anotamos que se realizó a partir de una muestra de material audiovisual, el material escrito contenido en los portafolios y las herramientas evaluativas, del docente, que usamos durante el proceso evaluativo (lista de cotejo, registro anecdótico). El análisis de los datos mencionados arroja las siguientes conclusiones:

- Una evaluación permanente de tipo formativo permite conocer el nivel de aprendizaje frente a un tema específico.
- La actividad metaverbal, como metodología en el aula para la evaluación, posibilita a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso y el de sus pares.
- La autoevaluación y la coevaluación facilitan a los estudiantes el reconocimiento como individuos activos dentro del proceso de aprendizaje.
- La evaluación cualitativa realizada por el docente, o un compañero produce un efecto positivo en el estudiante, lo invita a mejorar, pues a la vez que le hace ver sus dificultades, exalta sus fortalezas.
- Una evaluación que utiliza estrategias diferentes a la mera calificación con letras o números, permite reconocer con mayor exactitud los avances de los estudiantes y su proceso.

- La actividad metaverbal y la discusión argumentada desarrollada dentro de un proceso evaluativo, mejora la competencia comunicativa de los estudiantes.
- La actividad metaverbal facilita la construcción y reflexión sobre el lenguaje en el aula. A través de ella se evidencian niveles de conciencia en los estudiantes.
- La variedad de instrumentos de evaluación permite realizar y formalizar una evaluación permanente del proceso desde varias ópticas, pues cada instrumento facilita observar aspectos singulares del proceso.
- A destacar cómo se transforma la concepción de la evaluación; es decir, tras el análisis y la reflexión, se abandona una valoración meramente cuantitativa, por otra que centra su atención en el aprendizaje participativo y el ambiente natural para construir sentidos.
- La motivación central, que giró en torno a la publicación de las producciones, genera un alto interés y un aprendizaje significativo.

[Contenido](#)

Y ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

¿QUÉ TENEMOS PARA DECIR?

Posterior a la mirada que le hiciéramos a la evaluación, y con las conclusiones extraídas de este primer análisis, fue urgente para nosotras analizar las prácticas de enseñanza y el impacto que las mismas tuvieron en los estudiantes. Para esta tarea nos servimos de los datos de la muestra de video, transcribimos dos sesiones de la SD e hicimos análisis del discurso sobre lo que expuso la maestra, teniendo en cuenta sus configuraciones didácticas. Adicional a lo anterior, tuvimos

en cuenta las categorías expuestas en el apartado sobre ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE DIDÁCTICA; éstas fueron: Se puede enseñar mejor, Revisar y reflexionar las prácticas, Crear nuevas maneras de enseñar y evaluar, y, Compromiso con el estudiante.

La primera, Se puede enseñar mejor, entendida como la adaptación que hace el maestro de acuerdo con las situaciones y características de los grupos, a partir de prácticas no tradicionales que, claramente, revelan una postura crítica y propositiva frente a la enseñanza del lenguaje. A partir de la experiencia realizada, enseñar mejor, significó una concepción sociocultural del lenguaje, la cual determinó una propuesta de actividades como escribir con una intención clara; expuesto así, propusimos la publicación de caricaturas y escritos dirigidos a otros compañeros de la Institución.

Para ello, los estudiantes conocieron desde el inicio de la secuencia su intención; igualmente, se enteraron de que tanto sus compañeros de curso como estudiantes de otros cursos conocerían varias de sus producciones y, al final, se publicaría un libro elaborado de manera artesanal que compilaría la caricatura final y un correlato de tipo argumentativo sobre lo que para él significaba la caricatura.

Para Colomer (2003) este proceso es muy significativo para el estudiante, puesto que coadyuva en la experimentación del sentido real de la comunicación escrita y la adquisición de una representación clara del tipo de texto que hay que realizar,

que para el desarrollo de nuestra secuencia fueron: la caricatura de opinión y el texto argumentativo.

Otro aspecto de gran relevancia consistió en el manejo del error, mencionado por Coll²⁴ y Condemarín²⁵. No sancionar el error, sino aprovecharlo para generar la reflexión entre los estudiantes, es un planteamiento que revoluciona los viejos esquemas de la repetición “correcta” de conceptos. En nuestras prácticas de enseñanza, espíritu de esta investigación, se evidenció; cuando los estudiantes hicieron entrega de sus textos, los errores ortográficos, de redacción o de forma no fueron tachados ni subrayados con “tinta roja”; se les indicó qué debían revisar y reescribir, para mejorar su texto.

Es así como los ejercicios de escritura y de reescritura los convertimos en *aliados* del aprendizaje, pues ello incita a la reflexión acerca de los “errores” para ser utilizados a favor de los objetivos comunicativos que persigue el lenguaje; de un lado, acercarse a los saberes previos de los estudiantes y su competencia semántica; del otro, hacerlos conscientes de la necesidad permanente de la escritura, revisión y posterior reescritura. Desde lo oral, este proceso tuvo su lugar cuando la maestra no procedió a corregir los “errores” de forma abrupta. Para ilustrar lo dicho, procedemos con los siguientes ejemplos:

²⁴ Coll, *op. Cit.*

²⁵ Condemarín, *op. Cit.*

Ejemplo 1

[...] es una interpretación “grutesca” de una persona u objeto –responde el estudiante.

¿Es una interpretación, qué? –interpela la profesora.

¡“grutesca”! –repite nuevamente.

Bueno, listo, sigue.

En el anterior fragmento se considera un error la palabra “grutesca”; la maestra no lo corrigió, lo que resultó muy conveniente en ese momento, pues de haberlo hecho quizás hubiera inhibido la participación de los demás compañeros y la del estudiante mismo. Desde las prácticas de enseñanza este “error” le permitió a la maestra conocer el proceso de uno de los estudiantes, en su intento por utilizar palabras metalingüísticas²⁶. Aquí, se evidencian también conocimientos previos del estudiante, puesto que si no la pronuncia adecuadamente, reconoce su significado y lo usa de manera pertinente. Lo anterior, posibilitó a todos(as) la aprehensión y el uso adecuado de la palabra: ‘grotesco’.

Ejemplo 2

²⁶ Acerca del asunto ya se habían pronunciado Yeta y Kenneth Goodman en 1969; según ellos se trata de *aparentes* errores o rupturas que se producen en la lectura en voz alta. En definitiva, connota que el lector utiliza pistas semánticas o sintácticas para construir el significado de un texto. Para el caso, se trata de una clave grafofonémica (estrategia basada en la relación letra/sonido).

Para ti qué características debe tener la caricatura –pregunta la maestra a una de sus estudiantes.

Debe tener texto, expresiones, onomatopeyas, nubes... no más –responde la niña en su afán de acertar con la respuesta.

Listo, sigue.

En este ejemplo, la palabra que presenta el error es ‘onomatopeyas’, que para la niña es “anomatopeyas” (con una variación en la primera vocal); igual que en el caso anterior, ese “error” ortográfico resulta de poca trascendencia, pues la estudiante ha alcanzado un nivel metalingüístico respecto de lo que significa la palabra y su relación con la caricatura, ya que a nivel semántico con esa palabra quiere referenciar los sonidos que se representan por medio de grafemas en la misma.

Continuando con el análisis de la categoría, concluimos que se puede enseñar mejor. Un aspecto tenido en cuenta es el de “la adaptación que hace el maestro a la situación y características del grupo” hecho que se materializó en este trabajo al momento de seleccionar temas cercanos a la realidad, y para algunos parte de su cotidianidad. Edith Litwin (2008) en su libro *El oficio de enseñar* postula que a la hora de programar actividades significativas para los estudiantes, se deben implementar ejercicios que recuperen la emoción y los haga partícipes de éstos; que les permita, además, relacionarlos con situaciones de su interés particular. El primer tema, la pobreza, hizo que muchos de ellos(as) trajeran vivencias de su

propia realidad o, en su defecto, de personas cercanas a ellos. Para esto se escogieron cinco²⁷ textos de diferentes géneros; por lo tanto, una intención comunicativa diferente. Ilustramos para una mejor comprensión de lo propuesto:

- Narrativo: *La vendedora de Cerillos*; su autor original es Hans Christian Andersen. Cuenta la historia de una niña muy pobre y huérfana que tiene que trabajar vendiendo cerillos en Nochebuena para poder vivir. La historia finaliza con la muerte de la niña congelada en la calle. Se eligió este cuento puesto que algunos de los estudiantes trabajan como vendedores ambulantes o colaboran con sus padres en este trabajo; logró motivar en los estudiantes su interés y participación.
- Lírico: del escritor español Miguel Hernández, elegimos *Nanas de la cebolla*; el yo lírico canta de manera desgarradora, de un lado, la pobreza y el dolor por la separación a la que se ve sometido; de otro, la inocencia de un niño de 8 meses alimentado por su madre, quien sólo come pan y cebolla. Fue escogido ya que recrea la realidad por medio de un lenguaje figurado.
- Expositivo: el tema escogido, como ya dijimos, fue 'la pobreza'; se realizó una explicación de la noción y se presentaron algunas estadísticas de ésta a nivel latinoamericano. Además se discutió alrededor de los distintos significados y sentidos que encierra el concepto.

²⁷ Ver anexos

- El texto informativo *Los niños sin cielo*, cuya autora es Gloria Helena Rey, relata la historia de unos niños que viven en la calle, debajo de un puente. Esta crónica fue seleccionada puesto que muestra la realidad de los niños(as) que no tienen en dónde vivir, en ciudades como Bogotá; es tal la situación que llegan a tomar como hogar, un puente.
- El último texto, de tipo icónico verbal, del caricaturista colombiano Antonio Caballero, muestra el aumento de la canasta familiar en Colombia, y el alza del cocinol.

Es comprensible que si los temas son cercanos a los estudiantes se logre generar la discusión y la participación en el aula; esto fue lo que sucedió con las lecturas propuestas. En pocas palabras: les resultó altamente significativo, de manera que entraron a *reconocer* experiencias de su vida cotidiana.

En el siguiente fragmento ejemplificamos cómo la maestra interactuó con los estudiantes frente al trabajo con los cinco textos ya citados, y la comprensión que ellos debían tener en relación con las diferentes tipologías textuales. Llegados a este punto, la maestra utilizó como estrategia su competencia enciclopédica (intertextualidad) para ilustrar a su vez a los estudiantes acerca de la importancia que revisten las analogías para elaborar y estructurar mejor un discurso o, lo que es lo mismo, prácticas de lenguaje orales o escritas.

La lectura de los diferentes textos se generó bajo la siguiente indicación: “tiene que estar relacionado con nuestra vida cotidiana”; luego, debieron apoyarse en estos para entender la caricatura. Veamos:

[...] que esté relacionado con nuestra vida cotidiana. Entonces ahora lo que tienen que hacer es tomar uno –dice la profesora mientras señala los textos.

O sea, dar una solución –afirma Ño 1.²⁸

Es hacer una caricatura que se exprese de esto –interviene Ña 1 y señala una de las caricaturas.

No... Si ustedes quieren, cada uno escoge una de las caricaturas; entre todos las comentan y analizan por qué razón una de ellas ayuda a entender a...

A la hoja que estamos leyendo éste –termina la idea Ño 2.

Cada uno pudo haber leído éstas; por ejemplo, tú dices “a mí me parece que este [texto] ayuda por tales y tales razones”. Tienes que explicar por qué razón éste, desde el propósito que tienes, te sirve para poder entender... ¡Pilas! No me hagan un resumen.

Pero hay más: Los siguientes ejemplos hacen parte de las intervenciones que hicieron los estudiantes durante la sesión dedicada a la exposición oral²⁹, atendiendo a las indicaciones de la maestra*, alrededor de los diferentes tipos

²⁸ Convinimos nominar a los niños como Ño, y si se trata de las niñas, Ña. Así, cuando interviene un niño, aparece como Ño 1, e igual procedimiento surte con las niñas: Ña 1, Ña 2... Lo anterior, para proteger la identidad de los niños y niñas participantes.

²⁹ Razón por la cual se hace una transcripción fiel de las intervenciones

de textos presentados anteriormente.

Ña 1: en los siguientes párrafos descubrimos que... los siguientes párrafos son párrafos de información; entonces, que lo padrastrós muchas veces obligan a sus hijos a trabajar y llevar para sostener el hogar; y entonces si los niños no los llevan, entonces los padrastrós, muchas veces, los maltratan. Y como ahorita subieron todos los alimentos de precio, entonces, pues, los hijos tienen que esforzarse mucho más y a veces son obligados a vender sus cuerpos.

Ña 2: como los niños se avergüenzan de que, por ejemplo, ellos van pasando y todos le dicen “miren, ese niño trabaja vendiendo cosas; ese niño pide limosna; ese niños roba”, entonces, los niños muchas veces salen corriendo, se avergüenzan de que los empiecen a molestar que trabajan en la calle y que tienen que sostener su hogar y todo.

Nota: la argumentación de la Ña 2 la realiza a partir de una caricatura.

Ña 3: pues, como ahora ya ha subido la gasolina, y ahora también la comida, pues, que entonces entre más suba, los niños se tienen que esforzar más; y como dijo [...] tienen que vender sus cuerpos.

Ño 1: los niños también que se maltratan por allá recogiendo basuras;

estoo... a veces llegan [...] a la casa y les pegan porque no traen la comida; estoo...y... y los niños mantienen por allá; a veces tienen que ir a robar, porque si no los papás les pegan.

Notamos cómo el tema del trabajo infantil referido en la intervención de la Ña 1, lo relaciona con el maltrato infantil causado por los padrastros. Esta asociación al padrastro trajo un elemento que está directamente relacionado al contexto del colegio, la figura del padrastro, pues muchos niños y niñas no viven con su papá, y generalmente las mamás han tenido varias uniones. Estas situaciones que aluden aspectos del contexto, fueron de gran efectividad para desarrollar procesos de argumentación oral.

La Ña 2, por su parte, hizo referencia a los sentimientos que puede llegar a tener un niño trabajador cuando sus pares lo encuentran desempeñando esta actividad. En su intervención hace uso del ejemplo para apoyar su punto de vista.

La Ña 3 habla desde una perspectiva mayor haciendo alusión a los precios de la gasolina y la comida; en su discurso utiliza conectores y apoya su punto de vista en lo opinado por la Ña 1.

El Ño 1 presenta su punto de vista con aportes propios de su edad, de su visión de mundo; para hacerlo, se apoya en conectores que le ayudan a

estructurar su discurso.

Un segundo ejercicio que posibilitó a los estudiantes involucrarse directamente, y desplegar su interés, tuvo que ver con el tema que seleccionaron para la segunda caricatura; se realizó a través de técnica grupal de mesa redonda. Debatieron y postularon, entre otras, por qué se debía hablar alrededor de este interés particular. El tema logró la participación de la mayoría, puesto que hacía parte de una preocupación de muchos y lo contaron desde sus vivencias personales.

Otro aspecto relevante que hizo parte de la primera categoría (Se puede enseñar mejor) fue “la postura crítica y propositiva frente a la enseñanza del lenguaje”. Durante la implementación de la SD fue posible observar cómo la maestra cambió la concepción que se tenía frente a la enseñanza del lenguaje; ella logró la democratización de la voz en el aula, práctica que es poco promovida por los docentes, puesto que implica un empoderamiento del educando frente a su aprendizaje y al proceso de enseñanza, lo que a su vez demanda una postura crítica y ética frente a los cambios que se deben operar en la re-contextualización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Como se menciona en el documento *Campos de comunicación, arte y expresión* (2007), la construcción de la voz en la escuela “tiene que ver directamente con el trabajo pedagógico sobre el lenguaje en la medida que es, fundamentalmente, a

través de éste que ocurren las interacciones y se construyen los vínculos sociales y afectivos”.

A continuación presentamos un fragmento de la sesión de clase número 1, tomado desde la intervención 37 hasta la 47 de un total de 127. En él se puede observar la alta frecuencia de participación por parte de los estudiantes en la construcción de un concepto. El ejercicio fue muy significativo para nuestro análisis, puesto que develó el empoderamiento consciente de los estudiantes frente a su voz en el aula; ya en la discusión del concepto como tal; ya en la construcción de sentido alrededor del mismo. Justo es decir que estudiantes y docente hicieron una especie de *cofradía* en torno a las prácticas discursivas que circulan en el aula y que fueron materia de debate.

37 Profe: ¿tú me puedes decir que es una viñeta?

38 Niño: digamos, son las nubes y globos donde están encerradas las palabras.

39 Profe: ¡ah!..entonces es la nube o globo donde están encerradas las palabras.

40 Wilson: la caricatura es una historia ilustrada.

41 Ingrid: que la caricatura es... imita a las demás personas, de forma que a los que están imitando no les gusta. De forma grutesca como paparazis.

42 Profe: ¿imita a las demás personas de forma que no le gusta?, muy bien; ¿qué se nos habrá quedado?...

43 Niña: de lo de arriba, la caricatura es un texto icónico verbal

44 Profe: qué es un texto icónico verbal; ¿tú me podrías decir que es eso?; por favor... para ponerlo ahí; ¿qué entiendes tú por icónico verbal?

45 Niña: son los textos que ellos representan, o sea, lo que ellos dicen.

46 Profe: verbal es lo que ellos dicen.

47 Niña: ¡ajá!

Esta es la ficha que resume el número de turnos, y palabras de la clase número 1

Unidad de análisis clase 1	En este resumen mostramos cómo los turnos de intervención de los estudiantes son proporcionales a los de la maestra; a partir de ellos podemos afirmar que se generó una democratización de la voz del estudiante en el aula, porque no es la maestra la única que construye significado, sino que lo hacen conjuntamente.
65 turnos del maestro	
62 turnos del estudiante	
2434 palabras	
1770 palabras de la maestra (654 reforzando lo que dicen los estudiantes)	
664 palabras de los estudiantes	

Otra de las categorías de análisis correspondientes a las prácticas de enseñanza es la denominada 'revisar y reflexionar las prácticas' para la cual tuvimos en cuenta la retroalimentación que efectuaron maestra-alumnos(as), y entre pares, pues es sabido que el saber es una construcción social; de ahí que éste también se retroalimiente entre compañeros(as). Precisamente la retroalimentación fue la primera opción analizada en esta categoría. Se accedió de manera verbal y escrita. Lo anterior, permitió conocer la opinión de los actores de la práctica referente al desarrollo de las actividades en el aula; del mismo modo, indagar por el agrado o no de los estudiantes en relación con la clase y la maestra.

¡Vamos a escuchar! –exhorta la profesora- y continúa -esto es un proceso que no termina hoy; ¿se acuerdan que les había explicado en qué consistía una secuencia?, que arrancamos hoy y vamos a seguir hasta que tengamos un producto ¿qué?... ¡eso es!, final. Como debemos copiarlo hoy, luego tenemos que volverlo a mirar para revisar. Con esto, nosotros lo vamos a partir; todo el tiempo lo vamos a ir ¿qué?... ¡Mirando!; ¡sí!, vamos a mirar si lo que escribimos [...] La primera vez, ustedes no sabían qué era una caricatura; cuando se termine la actividad, sabremos qué es.

En el ejemplo anterior, la maestra realizó un comentario al cierre de una actividad y volvió a explicar de manera general cuál sería la ruta a seguir durante el proceso. Es evidente que la docente domina el tema al que se refiere. Prueba de ello es que los estudiantes estuvieron atentos a la voz de la

profesora y, cuando lo juzgaron necesario, intervinieron para completar o para despejar inquietudes. Así mismo, se despejaron dudas alrededor del para qué; así los estudiantes se sienten impelidos a aunar esfuerzos dirigidos, ahora, al producto final.

Este cierre se constituyó en una retroalimentación por parte de la maestra hacia los estudiantes y tuvo como objetivo que ellos y ellas no perdieran de vista el sentido y propósito de la secuencia.

Niño: que estuvo chévere la actividad porque aprendimos y jugamos a la vez.

Profe: otra persona...qué otra persona...a ver; todas las personas que levantaron la mano y ahora ¿ninguno?

Niña: cada uno sacó sus conclusiones qué era caricatura

Profe: qué dices tú.

Niña: fue interesante, porque todos opinamos sobre la caricatura, entonces [...]

Profe: todos opinaron, ¡muy bien! Qué ibas a decir, Jaison; qué ibas a decir... ¡Jaison!, ¡Jaison!

Niña: se puso bravo porque no lo dejaron hablar

Profe: a ver quién le ayuda a hablar. ¿Tú crees que hoy aprendimos qué es caricatura?

Niño: sí.

Profe: si aprendimos hoy algo de lo que es caricatura, ¿tú qué dices?

Niña: aprendimos algo de lo que es una idea de caricatura

Profe: ¿qué nos hizo falta, entonces?

Niña: ¡mmmhh!, que la clase estuvo muy bien y que cada uno puso un pedacito para aprender.

Las respuestas positivas no se hicieron esperar. Los estudiantes retroalimentaron la sesión y sus opiniones revelan que hubo aprendizaje; lo expresaron a viva voz. En concreto, afirmaron que las actividades desarrolladas estuvieron muy dinámicas y el aprendizaje ocurrió de manera colaborativa entre la docente y los estudiantes; esto es, cada uno aportó en la construcción del conocimiento. Una vez más lo reiteramos: el saber se construye en la interacción. Según Biggs (2005) la enseñanza debe suscitar una respuesta positiva de los estudiantes y esta es la conclusión.

Profe: ¿Algo más? Bueno, entonces miren, yo quiero hacer la siguiente reflexión: yo entiendo que muchos quieran participar, pero también hay que respetar la palabra por que todos quieren hablar, o sea, a mí me toca delegar la palabra; no puedo permitir que todos hablen al mismo tiempo. Si no nos escuchamos y hablamos al mismo tiempo [...] Tengo que decir primero: hable tal persona, luego hable tal persona y luego hable tal persona. ¡Qué pena!, no es por dejar a nadie [...].

En este fragmento la maestra hace una reflexión en torno a la asignación de los turnos para el ejercicio de la palabra. Quiso dejar claro que las decisiones

que tomó para asignarlos no fueron por capricho; se trató de asegurar la participación de todos. Esta reflexión, además, hizo explícita la concepción que la maestra tiene del estudiante como alguien cuya voz es escuchada y empoderada en el aula. Esta retroalimentación de un hecho sucedido en clase tiene un carácter ético, ya que la maestra aclara su postura frente a la asignación de los turnos de participación, demostrando que quiso ser equitativa y dar el mismo valor a las opiniones de los estudiantes para no generar inconformismos entre ellos.

Según Litwin (2000), la dimensión moral se expresa en todas las aristas de la práctica de enseñanza. El maestro es consciente de la relación de poder con su estudiante, pero no se resguardará en esa condición sino que “ejercerá su influencia justificadamente en función del valor que representa lo que enseña [...] pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica se construye en una invitación constante, por parte del docente, a reflexionar sobre la condición humana”.

Una práctica de enseñanza consciente y planificada, como la llevada a cabo durante el desarrollo de la SD, tuvo un impacto positivo en el estudiante, lo cual se hizo explícito en algunos de los textos escritos por ellos, donde reconocen que las acciones de la maestra los llevaron a aprender. La enseñanza estaba produciendo aprendizaje. El siguiente ejemplo muestra el reconocimiento que hacen los estudiantes a la labor de su maestra. Consideramos esto como un buen trabajo de retroalimentación sobre la maestra y la clase:

- “La caricatura la he podido entender, ~~aprender~~, con ayuda de la <nuestra> profesora y practicando lectura, ~~y también~~ creo que mis compañeros lo han hecho gracias a la ayuda de ~~nuestra~~ ~~la~~ profesora ella nos brinda”.
- “En la caricatura nosotros hemos avanzado con la ayuda de la profesora Claudia le agradecemos porque nosotros ya estamos entendiendo que es una caricatura”.
- “La caricatura nosotros con la profesora emos avansado mucho se abla de muchos temas como el ambiente y el desarrollo de la naturaleza”.

Otro aspecto analizado dentro de la categoría Revisar y reflexionar las

prácticas es cómo *el saber se construye en la interacción*. Ya no es la maestra la única con potestad en el aula para determinar los conceptos; en los ejemplos siguientes mostramos cómo los saberes y conceptos se construyen a partir del diálogo y la discusión argumentada.

Profe: Larry para ti ¿qué es caricatura?

Larry: es una interpretación grutesca de una persona u objeto.

Profe: es una interpretación ¿qué?

Niños: grutesca

Profe: listo moni para ti que es caricatura

Moni: la caricatura para mí es una animación o una interpretación hacia otra persona.

Profe: Jaison para ti ¿qué es caricatura?

Niño: es una clase de expresión hacia otra persona.

Profe: es una expresión, sigue [...] Para ti ¿qué es caricatura?

Niño: es una expresión grafica que burla a los demás.

Profe: de lo que hay acá tú dirías algo de lo que es la caricatura, ¿dirías una cosa que no esté allí? ¿Para ti, eso la define? Entonces yo te pregunto: para ti ¿qué características debe tener una caricatura?

Profe: tú dices que debe tener palabras. Bueno, sigue.

Profe: que características debiera tener una caricatura.

Niña: debe tener vocabulario.

Niña: dibujos y expresiones.

Profe: para ti ¿qué características debe tener la caricatura?

Niña: debe tener texto, expresiones anatómicas, nubes...no más?

Profe: ¿qué más crees tú que debe tener la caricatura?

Niña: debe tener animación, color también que exprese la vida cotidiana

Este ejemplo que presentamos es una muestra de lo que sucedió en varias de las sesiones frente a la construcción de diferentes conceptos. Los estudiantes, a partir de su participación y sus conocimientos previos, estructuraban el concepto poco a poco bajo la orientación de la maestra que, según Nussbaum (1999), tiene como papel en el aula “mantener la finalidad de la discusión [...] volver a centrar el tema cuando los alumnos se pierden en digresiones o en el relato de anécdotas [...] El profesor ayuda a verbalizar lo que el alumno no puede llegar a decir por falta de recurso lingüísticos apropiados”.

No basta con propiciar la discusión en el estudiante o que simplemente hable, el maestro desde sus prácticas es quien logra que estas discusiones sean realmente provechosas para la construcción de conocimiento en el estudiante.

¿Cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?

“Mi compañera Angie Paola Perez Gomez hizo muy bien la caricatura por que es mas corta que la historieta y esta caricatura tiene una situación de la vida

real tu dibujo es muy chistoso por sus personajes es muy Relevante.

En esta caricatura no hay beñetas haci que esta muy bien tu dibujo tiene un mensaje muy raro pero entendible esta caricatura esta muy bonita la de Rebelante es que tu mensaje es importante para la vida.

Tu caricatura es diferente a los demás porque los dibujos son muy chistoso eso me agrada de tu caricatura tu caricatura casi no tiene rasgos humanos por que hisiste un humano mitad y mitad como un pulpo aunque no tiene 8 pies este mensaje es muy bueno y tu caricatura me pareció muy buena (chao)".

Att: Arlex Mairon Peña Martinez

El anterior ejemplo muestra un texto escrito por un estudiante para evaluar la caricatura de uno de sus compañeros. A pesar de presentar errores de ortografía plantea un punto de vista y lo desarrolla alrededor de palabras con función metalingüística, y amplía su vocabulario con palabras que no son de su uso cotidiano, mostrando interés en que su texto quede bien construido. Además le da elementos a su par para que mejore.

En el texto *Técnicas didácticas en el modelo Educativo del TEC de Monterrey*, la premisa fundamental del aprendizaje colaborativo está basada en el consenso construido a partir de la cooperación de los miembros del grupo y de las relaciones de igualdad en contraste con la competencia según la cual

algunos individuos son considerados mejores que otros miembros del grupo.

Durante la implementación de la SD, se dio un proceso en dos vías a partir del aprendizaje colaborativo, como muestra el ejemplo anterior. Al escribir, el estudiante no sólo daba a su compañera una retroalimentación de su trabajo sino que en su escritura concretaba los propios saberes en torno a la caricatura.

Al igual que en el ejemplo anterior, el que presentamos a continuación reconstruye momentos de aprendizaje colaborativo que sucedieron durante las clases, esta vez de manera oral, en los cuales no sólo se retroalimenta al compañero, sino que se evidencia lo aprendido.

Niña 1: la participación del grupo estuvo [...] hablaba mucho para aportar ideas.

Niña 2: estuvo bien, pero faltó pararse bien y explicar un poco más [...].

Niña 3: que en algunas partes no se entendió [...].

Profe: en algunas partes no se entendió ¿Qué no se entendió, mamita?

Niña 3: lo que dijo Paola.

Profe: ¿te parece que no fueron claras algunas cosas [...]? Listo, dime (dirigiéndose a la niña 1 Paola – evaluadora – que está levantando la mano).

Niña 1: profe, yo creo que a ella no se entendió porque lo que no se supo explicar. Sí sabía cómo explicarse, pero como que se puso nerviosa, como que se hubiera quedado ahí.

Profe: listo.

Niño 1: le hizo falta claridad a Diana [...] esto a algunos le hicieron falta la claridad.

Profe: te parece que no fueron claros en los comentarios.

Niño 1: pues sí, ahí más o menos, pero les faltó la voz más dura.

Profe: bien, hacemos 1, 2 y 3. Bueno. Tú, que nunca hablas. Listo. Qué vas a decir tú, mamita (dirigiéndose a otros estudiantes del salón que ya no pertenecían al grupo ocho (evaluador)).

Niña 4: que Diana se enredó mucho en los textos y además ahí dos personas dijeron que el texto era informativo y no es verdad, porque no todos tienen que ser informativos.

Profe: muy bien. ¿Quién más? [...] a ver, papito, qué vas tú a decir.

Niño 2: en la autoridad casi no se les entendía nada. El que hablaba un poquito más duro era Brayan. Más o menos hablaba un poquito duro. Los otros hablaban bajito.

Nuestra tercera categoría frente al análisis de las prácticas de enseñanza es Crear nuevas maneras de enseñar, referida a los momentos en los que un maestro hace *cosas que poco se hacen en el aula*, como evaluar cualitativamente a cada uno de los estudiantes para determinar de manera precisa sus fortalezas y debilidades o cuando se hace uso de los diversos tipos de texto para mejorar la argumentación de los estudiantes, una estrategia poco implementada por los docentes en sus prácticas que podría promover el trabajo entre pares dentro y fuera del curso.

HETEROEVALUACIÓN:

- Haces un uso adecuado de los párrafos.
- Tu caligrafía es adecuada.

Debes tener en cuenta:

- Desarrollar un punto de vista en el texto.
- Relee el texto después de escribir.
- Te falta mayor claridad y organización al expresar ideas.
- Finaliza el texto.
- Revisa la ortografía desde las “m” y algunas palabras que nos son claras.
- Deja márgenes al lado izquierdo.

La cantidad de estudiantes en el aula poco permite que los maestros logren hacer un acompañamiento individual. En nuestra propuesta le escribimos a cada uno de los estudiantes con un vocabulario que en lugar de hacer énfasis en los aspectos negativos con palabras que lo desaniman y no le permiten conocer con exactitud sus fortalezas y debilidades, como “no le sirve”, “eso está feo”, “está mal”, “vuélvalo a hacer”, resaltamos siempre lo que está bien y detallamos aquello que se debe mejorar, poniendo en la hoja de la heteroevaluación, además, un sticker con diferentes figuras que agradan a los estudiantes, pues es único, y de de cierta manera transmiten nuestra

preocupación por su aprendizaje. Con ello cumplimos con el propósito de “enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmosfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos” (Biggs, 2005: 36).

Promover la producción argumentativa

Consideramos que este tipo de género discursivo propicia en el estudiante el planteamiento de un punto de vista o varios, así como su justificación a través de distintos tipos de argumentos. Posibilitar que un estudiante de grado sexto construya textos de este tipo va a desarrollar en él la capacidad de incorporar un plan argumentativo en su discurso que pueda emplear con propiedad en diversos contextos. Uno de los objetivos de la escuela es contribuir a que los estudiantes sean propositivos frente a lo que los rodea, y consideramos que formar al niño en el discurso argumentativo incidirá positivamente en la criticidad que se necesita para ejercer la ciudadanía.

A continuación presentamos uno de los textos elaborado por los estudiantes.

Hablando sobre la caricatura

“He visto las caricaturas y son bonitas, dejan una enseñanza y aunque exageran, hacen reír, he aprendido a diferenciar la caricatura de la historieta por varias cosas.

Son chéveres y creo que mis compañeros y yo vamos avanzando con la caricatura, hemos hecho varios argumentos sobre el tema, son importantes, porque nos hacen reír y nos hablan de temas como la vida cotidiana y así podemos saber solucionar un problema o saber de él.

La caricatura es breve, a veces miramos que representan a personajes como Uribe o Chavez y muchas personas del senado o de la tele.

Como ahorita les comente que había podido diferenciar la caricatura de la historieta: la caricatura es una reproducción brutescas de una persona o cosa. En cambio la historieta es: una fábula o suceso de poca importancia”.

Elaborado por: Larry Barreto

A continuación presentamos un análisis realizado al texto anterior en torno a la argumentación:

“Presenta un título, desde un inicio se evidencia coherencia entre éste y el resto del escrito, por lo tanto hay coherencia Global.

Presenta diferentes puntos de vista, pero no se desarrollan en sus totalidad, utiliza diferentes conectores como (Aunque) conector de oposición. (Además) conector de Adición.

Se presenta claridad conceptual en torno a la caricatura y la historieta. El niño intenta desarrollar un plan argumental.

No se accede a un cierre del texto, pero demuestra propiedad en torno a él”.

A través de este análisis se puede evidenciar cómo un niño de este grado, con un tema que le llame la atención y a través de unas prácticas de enseñanza adecuadas puede plantear puntos de vista e intentar desarrollarlos. Nos pareció muy importante notar el avance frente a un género poco explorado en este grado.

Quisimos dar protagonismo al *trabajo entre pares* y salirnos del esquema del trabajo en grupo, que tradicionalmente se realiza en las aulas, por considerar que no tiene un objetivo claro y depende más de factores como el número de guías o libros que se tengan, de la disciplina del curso o simplemente de la decisión del docente. Durante la implementación de la SD planeamos de manera regular el *trabajo entre pares*, pero éste se diseñaba a la luz de objetivos claros como la evaluación (coevaluación), lo que permitía que el estar con uno o más compañeros, o escuchar sus opiniones, contribuyera a que el estudiante mejorara en su desempeño.

A continuación describimos las maneras como se organizaron los trabajos entre pares.

Trabajo en binas

En la discusión por parejas el alumno asume su papel como

protagonista de la clase y pasa de ser espectador a ser el actor-ejecutor principal de la tarea. Al sentirse más implicado la motivación aumenta [...] la discusión por parejas se muestra como un arma poderosísima para la personalización de los contenidos y del tratamiento de la diferencia en clase [...] en la interacción aprendiz-aprendiz hay más negociación de significado, más demandas de clarificación y repetición que entre aprendiz-profesor [...] en la discusión por parejas, la autorreparación y heterorreparación por parte del compañero son frecuentes y favorecen la corrección con la que se expresan los alumnos.

(Escobar,1999: 61-63)

Como se menciona en la revista *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, el trabajo en binas fue de mucha importancia en el desarrollo de nuestro proyecto, ya que promovió la discusión entre dos compañeros, la construcción de acuerdos conceptuales y hacer al estudiante responsable de sus tareas para llegar a algunas conclusiones sobre lo que analizaba.

Las binas trabajaron en la lectura y el análisis de las caricaturas y las historietas, lo que llegó a generar procesos mentales como la observación y la comparación. Consideramos, pues, que el trabajo entre dos estudiantes genera responsabilidades compartidas y la posibilidad de contrastar y debatir ideas.

Este trabajo proporcionó el insumo para seleccionar un menor número de ítems que caracterizaran la caricatura y que llevaran a la contextualización de la misma. De igual manera, este tipo de estrategias permitió poner en discusión los preconceptos que tenían los niños en relación con la caricatura y, posteriormente, construir a través de la discusión con las otras binas el concepto de la misma.

Analizar y discutir entre pares:

Profe: ¿entendieron mejor esa o no?

Niña 2: ésta (señalando la caricatura) la entendimos mejor porque los otros textos nos mostraban cómo las cosas subían de precio, cómo los niños tenían que trabajar más y esforzarse más por conseguir lo que los papás consumen.

Profe: ¿y por qué creen que los ayudan?

Niña 1: porque, pues, lo leímos muy bien y pues cada uno [...] y pues cada uno aportamos las ideas y así podemos sacar las conclusiones de estos párrafos.

Profe: de todo lo que hicieron ¿cuál fue la conclusión?

El grupo continúa su exposición y se hace evidente cómo la metodología usada por la maestra basada en el trabajo cooperativo de lectura, indagación e intertextualidad proporcionó elementos de comprensión y análisis para los

estudiantes.

Niña 1: nosotros entendemos la caricatura por medio de los textos. la caricatura tiene que ver mucho con la vida cotidiana.

El lenguaje usado por la niña muestra cómo fue su proceso de aprendizaje sobre la caricatura. Debemos resaltar que no fue generado de manera individual, sino en grupo.

Exponer las caricaturas y permitir que los miembros de la comunidad hicieran comentarios por medio de un buzón de sugerencia.

Un espacio novedoso para los niños fue el momento en el que fueron expuestos sus trabajos a la comunidad educativa, puesto que les brindó un motivo para realizar una buena elaboración y llenó de sentido la producción de ésta. Además, logró propiciar el respeto hacia el trabajo del otro e integró la participación del resto de la comunidad al trabajo que se venía desarrollando.

Un ejemplo de lo anterior es la intervención de dos estudiantes de grado noveno frente a la exposición de los trabajos:

Profe: entonces, ¿qué dices tú, que sí es una caricatura o que no?

Estudiante de noveno: pues tiene partes de caricatura, pero le falta algunas.

Profe: ¿y qué te parece, por qué no?

Estudiante de noveno: porque no tiene cosas como para reírse. En cambio ésta (señalando otra caricatura) tiene gracia.

Estudiante de noveno: está muy bonito el dibujo, pero está la ortografía. Está mal. Que atmosfera es sin “h” y es con “t”, “at”, “atmosfera”.

Los comentarios nos mostraron una valoración frente al trabajo desarrollado por los estudiantes de 6°. Durante el tiempo que estuvieron expuestos no fueron dañados y se dejó un buzón de sugerencias para que en él depositaran comentarios. En la mayoría de ellos se motivó y admiró la actividad realizada. Para los estudiantes fue muy valioso que estudiantes y maestros apreciaran sus producciones. Ello los motivó a mejorarlas y a que adquirieran un sentido diferente al de la mayoría de los trabajos de clase, asignados solamente por una nota, y realizados para complacer al maestro.

La última categoría analizada frente a las prácticas de enseñanza correspondió al Compromiso con el estudiante, que se refiere a la pertinencia de los saberes impartidos en el aula y su utilidad para la vida. En ésta nos referimos al aspecto ético de la enseñanza.

Como lo menciona Litwin (2004) preguntarnos en qué consiste una buena enseñanza implica revisar aspectos como si lo que se va a enseñar es racionalmente justificable para que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda. Desde allí tuvimos en cuenta una planeación que involucraba al estudiante en ese proceso de enseñanza ¿Qué queríamos enseñar? ¿Cómo lo íbamos a enseñar? ¿Qué método íbamos a utilizar? ¿Cuál iba a ser el objetivo de nuestra enseñanza? ¿A quién se le va a enseñar? y ¿Para qué le va a servir? Para ello tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

La pertinencia, referida a “estimular la necesidad de conocer, inducir la curiosidad, construir sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes, cosas que todos los profesores pueden tratar de hacer” (BIGGS. 2005.36). Desde este punto se justifican las prácticas educativas de la enseñanza del lenguaje, puesto que el lenguaje parte de un contexto real, donde el estudiante interviene todo el tiempo. Este tipo de prácticas están en diálogo con la propuesta de *campos de conocimiento* planteada por la SED, en la cual se hace un llamado a que instituciones y maestros trabajen desde y para la complejidad, contrario a lo que se ha trabajado tradicionalmente a partir de conceptos disciplinares que se apartan del contexto real y que no tienen una aplicación en él.

Otro aspecto trascendental de las prácticas de enseñanza es la relación entre el docente y los estudiantes. Aquél no aprovechará su posición para validar su poder en el aula, sino para acompañar al estudiante y brindarle las herramientas cognitivas y pedagógicas para lograr el aprendizaje reconociendo que el

estudiante “es un ser en transformación” (Not, 1992: 26) y que como docentes contribuimos en la construcción de su proyecto de vida.

Profe: listo moni, para ti qué es caricatura.

Profe: expresión grafica que burla a las demás personas. Muy bien, mami, sigue.

Profe: ¿qué más mamita, algo más?

Profe: muy diferente es explicar a hacer, pero ellos quienes son mamita.

Los ejemplos presentados muestran cómo era la relación entre la maestra y sus estudiantes. Ella se caracterizó por el buen trato a lo largo de la SD. En varias ocasiones se mostró afectuosa con ellos, lo que sirvió para generar confianza entre los actores y lograr que los educandos no sintieran temor al opinar, pues la maestra favorecía el respeto y la colaboración en el aula. La asimetría en la relación docente -estudiante pudo ser manejada, conservando el rol del maestro, pero reconociendo un sujeto activo y pensante en el estudiante.

Profe: muy bien entonces vamos hacer lo siguiente: por favor, hay unas cosas que debemos respetar como acuerdos ¿Cuáles son los acuerdos que

debemos respetar?

Niños: la participación. Respetar cuando los demás hablan.

Profe: ¿cómo yo respeto cuando los demás hablan?

La regulación durante la implementación de la SD no se generó a través del grito o la amenaza, sino que se hizo uso de la palabra y de los acuerdos creados en torno al contrato didáctico que se estableció con la docente al inicio del año. Este proceso de acuerdos de respeto y escucha se fortalecían cada vez más en el transcurso de la SD.

Profe: vamos a jugar y yo les voy haciendo las preguntas. Empiecen.

Niño: tingo, tingo, tingo [...] ¡tango!

Durante la implementación de la SD buscamos mecanismos que garantizaran que todos los estudiantes participaran de manera activa en las actividades, que ningún estudiante se sintiera excluido o que sintiera que su palabra no era valiosa en el aula. Uno de esos mecanismos fue el juego del “tingo, tingo, tango” que otorgaba los turnos de participación de manera aleatoria a los estudiantes.

• Profe: muy bien, qué otra cosa.

• ¡Felicitaciones! Buen texto, tus

<ul style="list-style-type: none"> • Profe: muy bien, vamos a resumir lo que nos dice nuestra compañera: ¿que esto sale de dónde? De la vida cotidiana. Listo, • Profe: muy bien, exageración de rasgos físicos. Qué otra cosa. <p>Los refuerzos positivos que dio la profesora a sus estudiantes durante la SD a partir de las participaciones fueron significativos para los estudiantes. Así se propiciaba un ambiente agradable en la clase, pues en otros espacios como el hogar o el barrio existía un desconocimiento de la voz de los estudiantes. Debido al contexto, en muchos hogares ellos no tenían la oportunidad de expresar su punto de vista o este no era tenido en cuenta.</p>	<p>ideas están expresadas con claridad, se entiende bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡Qué bien! • Muy chévere porque utilizas el punto y la coma. • ¡Felicitaciones! • Te felicito porque expresas tus ideas con claridad <p>Este refuerzo se realiza de forma escrita en los portafolios. Aquí se pueden observar la palabras y expresiones usadas por la maestra en el reconocimiento de lo que hacían los estudiantes. Se trata de palabras más asociadas a la reflexión y al diálogo que a la sanción.</p>
---	--

Otro de los aspectos que nos pareció relevante abordar dentro la categoría Compromiso con el estudiante, responde a una de las preguntas planteadas por Litwin frente al qué y al para qué enseñar. Consideramos que es *la utilidad* de esto

para la vida; dentro de este aspecto nos apoyamos en la intervención discursiva en el aula; ya que desde la perspectiva de los campos de conocimiento, comunicación, arte y expresión (sed 2007) “estas situaciones de participación implican un dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso”. Además se considera que es una tarea de la escuela “garantizar el dominio de esas formas comunicativas y discursivas, pues son la base para que los alumnos tengan éxito en sus participaciones de la vida social”.

Otro concepto relevante en el análisis del compromiso con el estudiante fue el concepto de ciudadanía, referido a cómo los docentes, a través de sus prácticas de enseñanza y el desarrollo de la oralidad, pueden lograr que en el futuro esos niños que educan estén empoderados de su rol de ciudadanos, capaces de reconocer, cuestionar e intervenir su realidad.

El siguiente ejemplo muestra cómo durante el desarrollo de actividades como la mesa redonda en el marco de la SD, los estudiantes pudieron plantear sus posiciones frente al calentamiento global. Resaltamos las siguientes intervenciones:

Larry: pues la gente es ignorante por lo que dice Ingrid: que le da pereza ir a una caneca de basura y botarla, entonces están siendo ignorantes y les está dando un pecado capital que es la pereza.

Yuli: pues la verdad es que todavía nosotros somos muy ignorantes al botar basura en la calle. La verdad es que nosotros decimos: pues que se acabe el

mundo y nos vamos para otro planeta, pero hasta ahora la ciencia no ha encontrado otro planeta para el cual irnos; no ha encontrado otro planeta con oxígeno o con otros muchos de las cosas que nosotros necesitamos. Entonces nosotros no debemos ser tan ignorantes de botar la basura.

Los anteriores enunciados evidencian una preocupación real de los niños sobre el futuro de la humanidad desde su propio contexto, dado que se refieren a la gran cantidad de basura que se encontraba alrededor del colegio y en el barrio. Consideramos que este tipo de prácticas apuntan a la construcción de la ciudadanía en la escuela entendida como posibilidad real y efectiva, individual y colectiva de ejercer los derechos y participar en la toma de decisiones que trasciendan lo privado y afecten lo público en un proceso de construcción de democracia, donde el niño no sólo piensa en él, sino en los que lo rodean. Estos ejercicios de oralidad que se basan en temas reales y que afectan directamente a los educandos tienen un mayor impacto cuando se simula una situación específica.

[Contenido](#)

SOBRE LA ESCRITURA. MÁS ALLÁ DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA

Nuestra tercera mirada sobre las prácticas educativas la realizamos en torno al proceso de escritura ¿Cuál fue el impacto que tuvimos frente al proceso de escritura con los estudiantes? Para realizar éste análisis utilizamos el software *Atlas ti*, basándonos en las categorías propuestas por el grupo “pedagogías de la lectura y la escritura”, en el marco de la evaluación social de la SED y publicado en el documento de la SED, resultados de las Pruebas Comprender de Lenguaje

. Nos pareció importante retomar una matriz de análisis ya implementada, puesto que esto nos permitiría mayor validez en el análisis del texto escrito, además de ser un documento en diálogo con las pruebas externas (ICFES 2002-COMPRENDER 2005).

Este documento presenta los siguientes aspectos:

DOMINIO TEXTUAL	1. Conexión
	2. Cohesión
	3. Puntuación
	4. Progresión temática
	5. Estructura Textual (Secuencia textual)
	6. Ortografía y aspectos formales
DOMINIO DISCURSIVO	7. Intencionalidad
	8. Tipo Textual
	9. Léxico
	10. Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva
ARGUMENTACIÓN	11. Punto de vista o tesis

	12.Argumentos
	13.Plan Argumentativo
	14.Conclusiones

De las anteriores categorías mencionadas escogimos sólo las pertinentes para mirar el proceso de escritura de los niños. A diferencia del documento de la SED que evalúa el texto argumentativo en noveno, nosotras lo tuvimos en cuenta para estudiantes de grado sexto, dado que consideramos que de acuerdo al proceso desarrollado con los estudiantes de este grado, se logró evidenciar algunos avances en este género poco abordado en la primaria y en los grados iniciales de la básica secundaria. Sin embargo, cabe destacar que ésta ha sido una preocupación planteada por algunas tesis de maestría, como el trabajo de Investigación desarrollado por Daniel Tolmos (2006).

A continuación presentamos las categorías que seleccionamos y su respectiva definición operativa, tomadas de los *Resultados de las Pruebas Comprender de Lenguaje, grados 5° y 9° Primera Aplicación Análisis comprensivo y pedagógico (2007)*.

Analizamos las producciones textuales de 31 estudiantes,

		"Se refiere al control de las
--	--	-------------------------------

<p>DOMINIO TEXTUAL</p> <p>“Abordamos el texto como una unidad independiente, se exploran las relaciones entre unidades como oración, párrafo, apartado y los mecanismos que permiten establecer estas conexiones tanto a nivel de estructura como a nivel de significados. Esto le corresponde a los criterios de</p>	<p>Cohesión</p>	<p>relaciones de cohesión (correferencias + pronominalizaciones) entre unidades del texto, a través del uso de anáforas y catáforas pronominales (pronombres personales, posesivos, relativos, demostrativos reflexivos) y anáforas y catáforas nominales (este individuo, este sujeto, ese ser, aquella idea, ese pensamiento)” (SED, 2007).</p>
<p>conexión, cohesión, puntuación y progresión temática. Los elementos que conforman una</p>	<p>Puntuación</p>	<p>“Esta categoría se refiere a la marcación del límites de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos) y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de</p>

<p>secuencia textual narrativa, argumentativa, descriptiva o explicativa, en particular del cierre que impone la secuencia seleccionada” (SED, 2007).</p>		puntuación”. (SED 2007)
	Progresión temática	“Se evalúa el control de tema y los tópicos. Esto se analiza a nivel de unidades como párrafos, apartado, texto” (SED 2007).
	Ortografía	Se evalúo la correcta escritura de las palabras.
<p>DOMINIO DISCURSIVO</p> <p>“Abordamos el género discursivo, con las características que lo definen en cuanto a la intencionalidad que se hace manifiesta en la</p>	Léxico	“Control lexical en un continuo de un lenguaje coloquial (cotidiano) a un lenguaje formal, en atención al tipo de auditorio y la situación discursiva en que se inscribe el texto. También se analiza el control de aspectos como sinonimias, reiteraciones. (SED, 2007)
	Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva.	“hace referencia al reconocimiento de la práctica socio-discursiva que

<p>práctica propuesta, el léxico que se emplea de acuerdo con el auditorio y el tipo textual que se demanda” (SED, 2007)</p>		<p>se le plantea, implica hacer un contraste entre el enunciado propuesto y el discurso que el niño elabora, en función de la situación discursiva, de los destinatarios y del tipo de soporte en el que, potencialmente, será publicado el texto.</p> <p>En este sentido, el niño debía reconocer el auditorio y en función de éste configurar el cuento. Debido a que la escritura del cuento se enmarcaba en un concurso, debía contar con elementos óptimos en cuanto al léxico y el modo de tratar el tema, pero además, tenía en cuenta aspectos como el tipo de discurso configurado y la originalidad de la narración” (SED, 2007).</p>
	<p>Intencionalidad</p>	<p>La intencionalidad responde a que ellos creen un tipo de texto</p>

		<p>argumentativo en el que pudieran reflexionar sobre sus avances frente al concepto de caricatura.</p> <p>“pertinencia respecto de la solicitud del enunciado y la ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada” (SED, 2007)</p>
	Punto de vista o tesis	<p>Es tomar posición frente a la temática planteada, exponer una tesis desde su percepción, respondiendo a la intencionalidad del enunciado ¿qué es caricatura?</p>
ARGUMENTACIÓN	Argumentos	<p>“Se analiza si el texto plantea argumentos que apoyan el punto de vista” (SED, 2007).</p>
	Plan Argumentativo	<p>“Se analiza si se establecen relaciones entre los argumentos, es decir, si hay un plan argumental” (SED, 2007).</p>
	Conclusiones	<p>“Se analiza si en el texto se accede a conclusiones derivadas de los</p>

		argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con el punto de vista planteado” (SED, 2007).
--	--	---

Cohesión

Tuvimos en cuenta el control de las relaciones de cohesión específicamente en pronominalizaciones como: el uso de pronombres personales, posesivos, demostrativos. Frente a este aspecto 14 estudiantes, es decir el 45.1%, hicieron uso de esas relaciones de cohesión. El 54.8% no tiene control de estos recursos.

Frente a este aspecto cabe resaltar que este tipo de procesos es un poco más complejo para la edad de los estudiantes; sin embargo, algunos hacen uso de los pronombres.

Cohesión	Ingrid Julieth Cortés ³⁰ “Veo que as aprendido con lo de hoy y sobre la caricatura te intereso quisieras volverlo a intentar mañana listos”. “tu as probado dibujarla lo quieres intentar lo probamos ni usted ni yo se	En los ejemplos se encuentran pronombres personales.
----------	--	--

³⁰ Los ejemplos que se presentan de los estudiantes fueron transcritos con los errores ortográficos e incorrecciones de los textos originales.

	burlará de ninguna ¿y tu lo escojerías?”	
--	--	--

Puntuación

Para este análisis se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: los que presentaran control suficiente en el uso de signos de puntuación al finalizar; los que se destacaron porque no lo presentaban, pero mejoraron significativamente y los que no lo alcanzaron.

De los 31 estudiantes 24, que equivalen al 77.4%, finalizan con el control suficiente del uso de signos de puntuación, especialmente entre frases y párrafos. Se evidenció un cambio significativo con 6 estudiantes que representan el 19.35% que mejoró su proceso significativamente y 1 estudiante que equivale al 3.2% que presentó ausencia en el uso de signos de puntuación.

Podemos concluir que el uso de signos de puntuación fue uno de los avances más significativos en el proceso de escritura desarrollado con los estudiantes. Un factor que contribuyó positivamente en el mejoramiento del uso adecuado de signos de puntuación fue la evaluación formativa, ya que tanto los compañeros como las docentes en sus evaluaciones al autor de un escrito hacían explícito este aspecto no sólo cuando había carencia de él, sino también cuando se encontraba presente y/o era correctamente usado.

<p>Puntuación</p>	<p>Laura Alejandra Peña</p> <p>¿Cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p> <p>Que entendí bien como era el trabajo me sentí muy bien porque todos nos imaginamos personajes</p> <p>Debilidades</p> <p>Se me dificultó hacer la caricatura</p> <p>(Memos:</p> <p style="padding-left: 40px;">No usa puntuación adecuadamente).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me sentí muy bien con este tema fue muy chévere trabajar haciendo esta caricatura aunque no sepa dibujar me sentí muy bien 	<p>En este ejemplo se evidencia la ausencia de signos de puntuación entre frases. No se segmenta en párrafos.</p>
-------------------	--	---

	<p>(Memos: no usa puntuación adecuadamente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caricatura <p>Desde mi punto de vista creo que hemos aprendido mucho con la caricatura, la caricatura a veces representa la vida cotidiana nosotros aprendemos con la caricatura interpretandola y con imaginación vamos a lograr hacer todas las caricaturas que queramos.</p> <p>El aprendizaje con mis compañeros va muy bien hemos aprendido muchas cosas sobre la caricatura.</p> <p>(Memos: Empieza a usar signos de puntuación de manera adecuada.)</p>	<p>En este tercer momento que se ha ejemplificado la estudiante presenta un control suficiente del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y párrafos.</p> <p>Se evidencia el uso de los puntos aparte para segmentar párrafos y el uso de la coma para introducir otra idea.</p>
--	--	--

Progresión temática

Para el análisis de la progresión temática, se tuvieron en cuenta aspectos muy básicos de acuerdo con el nivel en el que se encontraron los estudiantes al inicio de la secuencia. Este aspecto se revisó teniendo en cuenta que con la idea que el estudiante iniciara su texto lo desarrollara y que lo tratado después estuviera en relación con lo planteado inicialmente.

Con esta pretensión al finalizar el proceso 14 estudiantes equivalentes al 45.16% lograron un control suficiente del tema. Se destacaron en este grupo 4 estudiantes, el 17.9%, que no tenían un control suficiente de la progresión temática desde el inicio y que al finalizar lo habían alcanzado.

Diecisiete estudiantes, es decir el 54.8%, no alcanzaron un control del tema global ni de los tópicos.

De acuerdo con estos resultados se hace evidente que este dominio en el texto argumentativo se puede alcanzar con estudiantes del grado sexto, pero que es necesario reforzarlo porque más de la mitad de los educandos no lo alcanzó.

<p>Progresión temática</p>	<p>Brayan David Santa</p> <p>Texto propio sobre la caricatura</p> <p>La caricatura y todos nosotros</p> <p>Para mi la caricatura es donde los personajes a veces lo hacen reir, algunas veces dicen 161roserías, o</p>	<p>En el ejemplo del estudiante se evidencia la dificultad para organizar las ideas en un solo texto, puesto</p>
----------------------------	--	--

	<p>malos chistes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La caricatura para que se entienda, expresarse, piense y expresarse mas. 2) Yo en aprendido con la caricatura expresarme, piensa en podido dibujar. 3) La caricatura es importante porque los enseña a expresarlos. 4) Con ayuda de nuestros, compañeros con la caricatura con las explicaciones de la profesora. <p>Hecho por: Brayan David Santa Mendoza. Curso 6ª</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segunda reescritura texto propio <p>La caricatura y todos nosotros</p> <p>Para mi la caricatura es donde los personajes a veces lo hacen reir,</p>	<p>que se vale del recurso de la enumeración y segmentación; de igual manera presenta inconsistencias entre las partes del texto.</p>
--	---	---

	<p>algunas veces dicen malos chistes.</p> <p>La caricatura para que se entienda debe ser ordenada que se exprese lo que los personajes dicen.</p> <p>Yo he aprendido con la caricatura a expresarme en pensar, en corregir todo lo que está mal.</p> <p>Con ayuda de nuestros compañeros podemos entender la caricatura a reflejar nuestros pensamientos para entenderla toca poner cuidado leer lentamente y pensar.</p>	<p>En la segunda reescritura se nota un avance significativo frente a la construcción de un solo texto, el uso de párrafos y la coherencia entre estos.</p> <p>Plantea un texto desarrollado alrededor del concepto que tiene de la caricatura, cómo se debe comprender y lo que aprendió sobre ésta.</p> <p>Por lo tanto, evidencia dominio de la progresión temática.</p>
--	---	---

Ortografía

Los recursos ortográficos tenidos en cuenta estuvieron relacionados con la utilización de las grafías correctas en las palabras, al igual que el uso de las tildes y la segmentación adecuada de las mismas. Frente a este aspecto 7 estudiantes, 22.5%, cuya ortografía mostraba bastantes deficiencias, lograron consistencia en su manejo. 6 estudiantes, 19.3%, no utilizan de manera adecuada las grafías y no hacen uso de tildes, tampoco se segmenta apropiadamente el texto. En cuanto al sentido global del texto se notó una mejoría significativa dentro del proceso de escritura.

Podemos afirmar que lo que contribuyó a estos progresos fue la reescritura que realizaron los estudiantes a partir de las observaciones que les hicieron sus compañeros y las maestras durante el proceso de evaluación formativa. Al finalizar contamos con 25 estudiantes (80.6) que mostraban un control aceptable de las grafías correctas en las palabras, el uso de tildes y la segmentación adecuada.

Ortografía y aspectos formales	Jessica Andrea Pardo <ul style="list-style-type: none">• <u>ami</u> me <u>paresio</u> muy bien <u>la</u> que escribieron porque cuando haga mi nueva caricatura la <u>are</u> mejor	En el presente ejemplo la estudiante presenta (en un primer momento) dificultades en la segmentación de
--------------------------------	--	---

	<p>Memos:</p> <p>Se evidencia errores ortográficos en el texto del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tercera reescritura del texto propio. <p>La caricatura en mi familia.</p> <p>La caricatura representa nuestra vida cotidiana aunque expresa risa y tristeza [...].</p> <p>Todos mis compañeros tienen un buen desempeño y aprendizaje en diferentes textos para poder entender y representar la caricatura [...].</p> <p>La caricatura me enseña aprender sobre los textos como el informativo, el narrativo y el comunicativo...</p> <p>Elaborado por Jessica Andrea Pardo</p>	<p>palabras, el uso de grafías correctas y en la marcación de tildes.</p> <p>En la tercera reescritura de un texto propio la estudiante presenta una adecuada segmentación y el uso apropiado de las grafías.</p>
--	--	---

	<p>Memos:</p> <p>Se evidencia que la ortografía del estudiante mejora.</p>	
--	--	--

Léxico

El léxico hace parte del dominio discursivo. Para este análisis tuvimos en cuenta que los estudiantes en sus producciones escritas utilizaran palabras propias de la clase de lenguaje o de la caricatura de opinión. 18 estudiantes, 58.6%, presentaron en algunos escritos el uso de un léxico formal con suficiente control y 13 estudiantes, 41.9%, usaron un léxico que oscila entre lo coloquial y lo formal.

Frente a este aspecto se evidencia el avance significativo de la mayoría del grupo, puesto que no se presentaron casos en los cuales un niño hiciera uso sólo del lenguaje coloquial. Podemos afirmar en este aspecto que la actividad metaverbal previa a la escritura fortaleció la producción escrita.

Léxico	<ul style="list-style-type: none"> Jessica Andrea <p>[...] textos como el informativo, el narrativo y el comunicativo [...]</p>	<p>En el ejemplo se evidencia el uso de un léxico formal con suficiente control en el manejo de tipologías</p>
--------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Yeimmi Lucero Berna Silva <p>[...] Historieta tiene viñetas, nubes, globos la caricatura [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angie Paola Pérez <p>[...] caligrafía, buenos signos de puntuación y utilice los párrafos [...]</p>	<p>textuales, de términos propios de la caricatura y de palabras con función metalingüísticas propias de la clase de lenguaje.</p>
--	--	--

Reconocimiento de la práctica socio discursiva

Para el análisis de esta práctica tuvimos en cuenta que los estudiantes reconocieran al destinatario de su escrito. Este aspecto se evidenció en la producción escrita recopilada en los portafolios porque todo el tiempo los estudiantes escribían para ellos mismos o para sus compañeros. Frente al tipo de soporte en el cual sería publicado el texto tuvimos en cuenta dos momentos: el primero, el periódico mural en el cual todos participaron y el segundo, la presentación del libro que se realizó en un acto público con el resto de la institución en una hora de descanso.

Por lo anterior se puede afirmar que hay un 100% de reconocimiento del auditorio y del tipo de soporte del escrito.

<p>Reconocimiento de la práctica socio discursiva</p>	<p>Angie Paola Pérez</p> <p>Coevaluación ¿Cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“A mi me pareció que usted dio muy buenos aportes sobre el calentamiento global y participo muy bien”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compañera Dennis Lorena N. <p>“No le diste vida a la caricatura.</p> <p>Me pareció que escogiste muy bien el tema sobre el medio ambiente, no tuviste en cuenta la ortografía, no fue divertida, no se ven rasgos humanos en los personajes, no genera risa, la caricatura fue corta, utilizaste viñetas; me parece que más o menos es una caricatura.</p>	<p>En estos fragmentos se reconoce el auditorio al que se dirige el texto a través del uso de pronombres como usted, la presentación del diálogo en segunda persona, el nombrar el destinatario “compañera”. En otros casos la que el estudiante realiza</p>
---	---	--

	<p>Tuviste poca explicación con la caricatura.</p> <p>No hiciste más personajes solo uno.</p> <p>Parece que el personaje estuviera en el aire no le hiciste casi fondo”.</p> <p>Creado por: Lizeth Daniela Muñoz Ardila.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edwar Andrey Bernal Silva <p>“Me llamo la atención el tema del calentamiento global y del los accidentes de Bogotá pero estuve muy atento del tema y bio el tema muy bien. Por un calentamiento global pero no hable ni una idea. Y debo participar mas en clase.</p> <p>Pero no son por las notas si no para venir a estudiar y aprender sobre lo globo calentamiento”.</p>	<p>auto reflexiones sobre su desempeño.</p>
--	---	---

Intencionalidad

El nivel de pertinencia y ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada para la publicación fue pertinente con respecto a la solicitud que se había planteado en relación al tema, que en este caso fue el de la caricatura de opinión, y el auditorio que estaba conformado por los compañeros y la comunidad educativa de la institución.

Los 31 estudiantes que representan el 100% fueron pertinentes frente a esta solicitud.

Intencionalidad	Esnerly Rodriguez. Mi mundo en la caricatura “La caricatura es una maravilla, es como un conjunto de ideas sueltas para poder expresarnos por si mismo, escribir cosas interesantes e inspirarnos en un momento de tranquilidad, por ejemplo yo he visto muchas caricaturas, y he aprendido las de color y sombra, las que tiene viñetas o no, las que tiene anomatopeyas o no, o	En el ejemplo que presentamos se evidencia el nivel de pertinencia frente a la solicitud planteada con respecto al tema y al tipo de texto. En este caso la caricatura de opinión a través de un texto de carácter
-----------------	---	--

	<p>solamente tiene un texto chistoso, y creo que son muy importantes, porque aveces dicen la verdad, y hacen reflexionar, ante nuestras dificultades, nosotros osea refiriéndose a mis compañeros, y a mi, hemos avanzado con esto de la caricatura, y hemos creado ideas sobre el tema, creo que vamos muy bien con esto, espero que creemos un poco más de caricatura.</p>	<p>argumentativo.</p>
--	--	-----------------------

Argumentación

Teniendo en cuenta cómo influyó el proceso de evaluación en la producción de textos de tipo argumentativo se tomó una muestra de dos estudiantes, seleccionados en el análisis realizado a través de Atlas Ti entre once estudiantes que mostraron dominio textual. Para el análisis se tuvo en cuenta un texto inicial en el que cada estudiante escribía sobre lo que había conceptualizado frente a la caricatura de opinión. Posteriormente rescribía el texto basándose en tres reflexiones: la autoevaluación, realizada por el mismo; la coevaluación, elaborada por un compañero; y la heteroevaluación, hecha por una de las docentes investigadoras. Es de resaltar que la autoevaluación y la coevaluación fueron los

primeros momentos de acercamiento a la producción escrita de tipo argumentativa, ya que la evaluación era de tipo cualitativo y se requería expresar el punto de vista frente al trabajo propio o del compañero, argumentando por qué debía mejorar o por qué estaba bien.

Al inicio del proceso la producción escrita de la mayoría de los estudiantes estaba caracterizada por frases cortas, sin ninguna conexión. No se producían párrafos en los primeros momentos. Este análisis se puede ver en los resultados elaborados a través de Atlas ti, comentados anteriormente. A continuación se presentan las categorías que se plantearon para el análisis de cómo la evaluación influye en el proceso de argumentación escrito del estudiante.

Categorías analizadas en el primer texto, tomadas de los *Resultados de las Pruebas Comprender de Lenguaje, grados 5° y 9° Primera Aplicación Análisis comprensivo y pedagógico (2007)*.

Punto de vista

Argumentos: Se analiza si el texto plantea argumentos que apoyan el punto de vista. También si dichos argumentos se apoyan y documentan en ideas tomadas de los textos de referencia o de otras fuentes. (Se podrán tener en cuenta aspectos como las citas, alusiones, notas, referencias, etc.).

Plan argumentativo: Se analiza si se establecen relaciones entre los argumentos, es decir, si hay un plan argumental.

Conclusiones o cierre: Se analiza si en el texto se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con el punto de vista planteado.

En la SD se propuso la elaboración de un texto argumentativo, pero éste requirió de un proceso de reescritura hasta llegar a una versión final. Fue crucial para el desarrollo de la argumentación escrita el proceso desarrollado desde la evaluación (autoevaluación y coevaluación), ya que a partir de ésta el estudiante empieza a plantear sus puntos de vista, al principio utilizando oraciones cortas, posteriormente a través de párrafos estructurados en los cuales su punto de vista se justificaba con argumentos en los cuales sustentaba su reflexión sobre el trabajo del compañero.

En este análisis se tomaron los textos de los portafolios de dos estudiantes, en los cuales encontramos cuatro clases de escritos: autoevaluaciones o textos en los cuales los estudiantes escriben sus reflexiones frente a su propio trabajo; coevaluaciones o textos escritos por otros frente al trabajo de las dueñas de los portafolios; y heteroevaluaciones o textos escritos por nosotras con respecto a los trabajos de los estudiantes. El último tipo de escrito corresponde a textos propios de carácter argumentativo y sus respectivas reescrituras creados por los alumnos.

A continuación se presentan los análisis según las categorías en cada uno de los textos³¹.

Dennis Lorena. Niña No. 1	Laura Alejandra Peña. Niña No.2
<p>Autoevaluación:</p> <p>“En el primer ejercicio me sentí muy bien exprese el ejercicio correctamente”.</p>	<p>Autoevaluación:</p> <p>“Hoy aprendí sobre la pobreza como los niños por vivir se venden o roban lo aprendi leyendo tuve dificultades en saber si era texto informativo literario etc [...].</p> <p>Me equiboque en pensar que eran todos informativos me sentí muy bien yo voy a mejorar la postura y voy a hablar mas duro y claro”.</p>
<p>Coevaluación:</p> <p>“La coevaluación fue que los</p>	<p>Coevaluación:</p> <p>“La mayoría participo e hicieron el</p>

³¹ Los textos de las dos estudiantes fueron transcritos del original sin excluir sus incorrecciones ortográficas.

<p>compañeros opinaron que hicimos el ejercicio bien”.</p>	<p>trabajo esepito dos niños que no hicieron nada todos pucieron de su parte E hicieron el trabajo Diana Paola contreras hablo bien pero se dejo llevar por los nervios”.</p>
<p>Heteroevaluación: “La profesora dijo que el manejo del ejercicio estuvo bien”.</p>	<p>Heteroevaluación: “El comentario de la profesora fue que trabaje muy bien sinembargo tengo dificultades en diferenciar los textos Que el trabajo estuvo muy bien solo que faltaron algunos detalles”.</p>
<p>Los anteriores textos fueron los primeros que elaboraron las estudiantes; en éstos pudimos analizar que la estudiante N° 1 realiza frases cortas en las que presenta puntos de vista pero no los desarrolla. La estudiante N° 2 tiene dominio textual, presenta puntos de vista, pero los desarrolla parcialmente.</p> <p>Ninguna de las dos estudiantes plantea argumentos para desarrollar el punto de vista. No presentan plan argumental ni conclusiones. No hacen uso de conectores de causa.</p>	

Dennis Lorena. Niña N° 1	Laura Alejandra Peña. Niña N° 2
<p>Nombre: Dennis Lorena Niño Velasco.</p> <p>Curso: sexto A.</p> <p>Fecha: 14-04-08</p> <p>Actividad realizada: elaboración de la caricatura.</p> <p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortaleza:</p> <p>“Mis fortalezas fueron el madejo del dibujo el <u>sobreado</u>”.</p> <p>Debilidades:</p> <p>“La <u>dedactación</u> de la caricatura”.</p>	<p>Nombre: Laura Alejandra Peña.</p> <p>Curso: sexto A.</p> <p>Fecha: 14-04-08</p> <p>Actividad realizada: elaboración de la caricatura.</p> <p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p> <p>“Que entendí bien como era el trabajo me sentí muy bien porque todos nos imaginamos personajes”.</p> <p><u>Debilidades</u></p> <p>“Se me <u>deficulto</u> hacer la caricatura”.</p>

<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Que me justo estaba muy bonita y la caricatura se trataba de <u>pobresa</u>”.</p>	<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Que es la caricatura fue muy chévere porque dibujo muy chévere y por que dise unas palabras ta fuerte y el el alcalde pues la caricatura fue muy chévere porque el dibujo es muy chévere y por que dise unas palabras es tra ordinarias”.</p>
--	--

En este escrito la estudiante N° 1 presenta las mismas dificultades del primer texto; no evidencia un avance. Sin embargo la estudiante N° 2 hace uso de conectores de causa ofreciendo algunos argumentos para los puntos que plantea. No hay un plan argumental y tampoco conclusiones.

<p>Denis Lorena. Niña N° 1</p>	<p>Laura Alejandra Peña. Niña N° 2.</p>
<p>Actividad realizada: elaboración de la</p>	<p>Actividad realizada: elaboración de la</p>

<p>caricatura.</p> <p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Siento que fue mejor la primera porque me exprese mejor y tuve mas tiempo”.</p>	<p>caricatura.</p> <p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Me sentí muy bien con este tema fue muy chévere trabajar haciendo esta caricatura aunque no sepa dibujar me sentí muy bien”.</p>
<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Pues a mejorad la caricatura de mi companera Denis y esta bonita”.</p>	<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Tu caricatura esta muy bonita te faltó expresarte un poco mas, de: tu compañero Fabian Gil”.</p>
<p>Escrito del compañero:</p> <p>“Yo boi ablar de la caricatura de Denis</p>	<p>Escrito del compañero:</p> <p>“Mi compañera Laura Peña dibujo</p>

<p>Lorena niño puez esos dibujos estaban bonitos y se tratan depopresa y el escrito tambien es muy bonito tiene como mente para dibujar”.</p>	<p>lacaricatura chévere y dela letra no es tan mala y el dibujo aci un personaje al calde y micon pañera tiene buena y imaginación”.</p>
---	--

En el presente escrito las estudiantes avanzan en el uso de conectores. La N° 1 utiliza un conector de causa (porque) y la N° 2 un conector de oposición. La estudiante N° 2 muestra un retroceso ya que en comparación con su primer texto desarrolla un punto de vista, pero no plantea argumentos ni tampoco presenta un plan argumentativo y unas conclusiones.

La estudiante N° 1 mejora respecto de su primer texto en apoyar su punto de vista con un argumento, pero no presenta un plan argumentativo ni conclusión o cierre.

<p>Dennis Lorena. Niña No. 1</p>	<p>Laura Alejandra Peña. Niña No.2</p>
<p>Curso: sexto A. Actividad realizada: mesa redonda. Autoevaluación: ¿cómo siento mi</p>	<p>Curso: sexto A. Actividad realizada: mesa redonda. Autoevaluación: ¿cómo siento mi</p>

<p>proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“En mi autoevaluación me parecio (ques) que estuve atenta sobre el tema del calentamiento gobal además de que no participe pero estuve atenta”.</p>	<p>proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Siento que con proceso de aprendizaje e aprendido mucho. Yo no participe, pero me gusto esa mesa redonda uvieron temas muy interesantes.</p> <p>No participe porque me dio pena pero investigue el tema del medio ambiente.</p> <p>Lo debo mejorar con que sele quite la pena”.</p>
<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Pas yo creo que ella puso cuidadosobre el calentamiento global pero le faltó participar pero puso</p>	<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Estubo atenta pero no partisipo en las preguntas y no opino”.</p>

atension”.	
<p>En este escrito las dos estudiantes avanzan en el uso de conectores. La N° 1 utiliza dos conectores: uno de adición (además) y uno de oposición (pero); sin embargo, su función no ayuda a la coherencia global del texto. La N° 2 utiliza conectores de causa (porque) y de oposición (pero). La estudiante N° 2 presenta nuevamente una progresión temática, desarrolla un punto de vista que apoya con un argumento y realiza una conclusión, pero no cierra el texto. Esboza un plan argumental. La N° 1 desarrolla parcialmente un punto de vista, aunque no presenta unos argumentos coherentes ni un plan argumentativo, tampoco conclusión o cierre.</p>	

Dennis Lorena. Niña N° 1	Laura Alejandra Peña. Niña N° 2
<p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p>	<p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p>

<p>“Buenas ideas desarrollo en el trabajo signo puntuación”.</p> <p>Debilidades:</p> <p>“Mejorar la ortografía”.</p>	<p>“Yo tomo en cuenta en cuenta lo que me escribió mi compañera y en mi próxima caricatura voy a mejorar en esos aspectos.</p> <p>Me he sentido muy bien elaborando estas caricaturas, aunque no se muy bien.</p> <p>Voy a mejorar con los signos de puntuación”.</p>
<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p> <p>“Sabe expresar ideas Tiene buena ortografía Que es largo el texto”.</p>	<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p> <p>“Me parece que escribe poco tuvo un punto de vista todo esta muy bien. Escribe bien tienes buena letra y esta</p>

	<p>muy bien en otras cosas Laura”.</p> <p>Debilidades:</p> <p>“Mi compañera Laura Peña escribe muy poco”.</p>
<p>Comentario de la docente.</p> <p>Dennis Lorena Niño:</p> <p>“Tus ideas sobre la caricatura son muy buenas, para que sea mejor te aconsejo usar sinónimos (para no repetir tanto las mismas palabras).</p> <p>Siempre que escribas un texto, léelo para detectar cualquier falla y mejorarla.</p> <p>Ten cuidado con el uso de la h y la g</p> <p>Usas bien los párrafos”.</p> <p>Liliana</p>	

En este punto el proceso de argumentación escrita en las dos estudiantes no presenta un avance significativo, se encuentra estático; continúan planteando puntos de vista, pero no los apoyan con argumentos, tampoco presentan unas conclusiones o cierre.

Dennis Lorena. Niña No. 1	Laura Alejandra Peña. Niña No.2
<p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p> <p>“En mi autoevaluación me senti bien porque comprendi el ejercicio”.</p> <p>Debilidades</p>	<p>Autoevaluación: ¿cómo siento mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Fortalezas:</p> <p>“Yo tengo en cuenta eso pero yo no le hice biñetas por persona, no se devio a mi, fue muy grocero pero la próxima vez le voy a poner viñetas”.</p> <p>Debilidades:</p>

<p>“Mas expresión”.</p>	<p>“Falle en no hacer las viñetas”.</p> <p>Fortalezas:</p> <p>“Dibuje sobre la vida cotidiana”.</p>
<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>Compañera Dennis Lorena N.</p> <p>“No le diste vida a la caricatura.</p> <p>Me pareció que escogiste muy bien el tema sobre el medio ambiente, no tuviste en cuenta la ortografía, no fue divertida, no se ven rasgos humanos en los personajes, no genera risa, la caricatura fue corta, utilizaste viñetas; me parece que más o menos es una caricatura.</p> <p>Tuviste poca explicación con la</p>	<p>Coevaluación: ¿cómo ven los demás los avances y dificultades en mi proceso de aprendizaje cognitivo y social?</p> <p>“Compañera Laura No entiendo nada deje de ser peresosa no escribio nada pero que el divujo le quedo mu chimba Pero como le digo no se entiende gracias”.</p> <p>Att. Camilo.</p>

<p>caricatura.</p> <p>No hiciste más personajes solo uno.</p> <p>Parece que el personaje estuviera en el aire no le hiciste casi fondo”.</p> <p>Creado por: Lizeth Daniela Muñoz Ardila</p>	
<p>Comentario de la docente:</p> <p>Dennis Lorena N.</p> <p>“Tu caricatura está muy bien pero te recomiendo revisar el texto y mejorarlo para que lo que quieres expresar con la caricatura sea más claro”.</p>	<p>Comentario de la docente:</p> <p>Laura Peña</p> <p>“Falta tu texto propio sobre la caricatura, ¿Qué paso?</p> <p>Eres una estudiante con muchas capacidades, si te lo propones puedes ser la mejor, pero recuerda la importancia de la responsabilidad.</p> <p>En general</p> <p>Utiliza signos de puntuación (comas y puntos)”.</p> <p>Liliana</p>

<p>En este punto el proceso de argumentación escrita en las dos estudiantes no presenta todavía un avance significativo. Aunque nuevamente hacen uso de conectores de causa (porque) y de oposición (pero). En estos textos se presentan de manera más clara los puntos de vista y se plantean algunos argumentos. No siguen un plan argumentativo y tampoco presentan unas conclusiones o cierre.</p>	

Dennis Lorena. Niña N° 1	Laura Alejandra Peña. Niña N° 2
<p>¿Cuándo veo la caricatura?</p> <p>“Caricatura es cuando se ridiculiza a una persona sus rasgos físicos y exagera su forma de ser, aprendiendo por la rejilla de indicaciones e instrucciones. Es importante porque, nos ayuda a diferenciar. En historietas (bien porque). Veo que mis compañeros están trabajando y haciendo la Actividad.</p>	<p>Caricatura:</p> <p>“Desde mi punto de vista creo que hemos aprendido mucho con la caricatura, la caricatura a veces representa la vida cotidiana nosotros aprendemos con la caricatura interpretándola y con imaginación vamos a lograr hacer todas las caricaturas que queramos.</p> <p>El aprendizaje con mis compañeros</p>

<p>La caricatura es muy buena y nos lleva a nuestra vida cotidiana es corta y también divertida, podemos decir que la historieta es mas larga y no divertida, emos aprendido con Ejercicio a diferenciar entre ellas”.</p>	<p>va muy bien emos aprendido muchas cosas sobre la caricatura”.</p>
<p>Se encuentran títulos. En este caso no hay coherencia por la falta de manejo de los signos de puntuación. Se presentan tres puntos de vista en el texto, pero no están relacionados entre sí. No hay una progresión temática. Se utiliza un conector de causa (porque).</p> <p>No se presenta un plan argumental, porque no existe relación entre los argumentos. Tampoco se accede a conclusiones soportadas en fuentes, acordes al punto de vista planteado.</p>	<p>La estudiante presenta tres puntos de vista, sin embargo no los desarrolla con argumentos. A pesar de esto se puede evidenciar coherencia global. Hay un manejo adecuado de los signos de puntuación, pero no se presenta progresión temática. Tampoco hay conclusiones o cierre del texto.</p>

Dennis Lorena. Niña N° 1	Laura Alejandra Peña. Niña N° 2
<p>Primera reescritura del texto propio.</p> <p>Quando veo la caricatura en mí.</p> <p>“La caricatura es cuando se ridiculiza una persona sus rasgos físicos y exagera su forma de ser. hemos, aprendido por la rejilla de indicaciones e instrucciones. Es importante porque, nos ayuda a diferenciar la historieta</p> <p>Veo que mis compañeros están trabajando y haciendo las actividades.</p> <p>La caricatura es muy buena y nos lleva a nuestra vida cotidiana es divertida, podemos decir que la historieta es mas larga y menos graciosa. hemos aprendido con ejercicios a diferenciar entre ellas.</p> <p>La caricatura es cuando se ridiculiza una persona.</p>	<p>Primera reescritura del texto</p> <p>La caricatura y yo</p> <p>“Desde mi punto de vista creo que con la caricatura aprendimos mucho. A ella la podemos representar de diferentes formas: en nuestra vida cotidiana, con imágenes chistosas o serias. Vamos a poder hacer todas las caricaturas que queramos hacer.</p> <p>La caricatura para mi es una interpretación grotesca de distintos personajes para que nos cause risa, en algunos casos debe tener color, siempre debe tener animación, personajes con rasgos exagerados y algunos tienen viñetas.</p> <p>He visto muchas caricaturas que me han llamado la atención espero que las mías también llamen la atención.</p>

<p>La caricatura es muy bonita esta ella tiene que ver con la vida cotidiana, es divertida y corta,</p> <p>La caricatura es muy bonita, ella nos enseña cosas nuevas podemos decir que tiene que ver con la vida cotidiana.</p> <p>La caricatura</p> <p>Las personas que van a leer la caricatura debe entender lo que quiere expresar con ella</p> <p>Esta también debe ser u</p> <p>También me parece que los caricaturistas < son muy críticos> tienen un gran sentido de humor y divertidos—Las caricaturas son publicada en periódicos El tiempo etc”.</p> <p>Elaborado por: Dennis Lorena Niño</p>	<p>La caricatura a veces es exagerada, <porque exageran los rasgos> a veces nos deja enseñanzas para nuestra vida, <u>y para lograr lo que nos proponemos.</u></p> <p>La caricatura a veces es exagerada por que exageran con los rasgos físicos de los personajes</p> <p>La caricatura a veces es exagerada con sus personajes y a veces nos dejan enseñanzas para la vida, para lograr expresarnos mejor, porque a través de ella la analizamos”.</p> <p>Elaborado: Laura Peña</p>
<p>En la primera reescritura se puede evidenciar un avance significativo de la estudiante N°1 con respecto a la producción de textos y al reconocimiento que tiene frente a los errores que presenta su producción. Omite palabras que se</p>	

encuentran repetidas o que brindan coherencia al texto. Presenta un punto de vista y lo desarrolla a partir de argumentos. Desarrolla parcialmente un plan argumentativo pero no presenta conclusiones ni cierra el texto.

El progreso de la estudiante N° 2 es evidente respecto del primer texto sobre la caricatura. La coherencia global del texto es adecuada y el título contribuye a darle unidad y sentido al texto.

Presenta varios puntos de vista que son desarrollados con argumentos y empieza a usar conectores. Se da progresión temática y uso correcto de pronombres. Concluimos que este texto presenta dominio textual, la puntuación utilizada es correcta y los errores ortográficos son mínimos.

Dennis Lorena. Niña N° 1	Laura Alejandra Peña. Niña N° 2
<p>Segunda reescritura del texto propio (Texto de la estudiante).</p> <p>“Cuando veo la caricatura en mí La caricatura es cuando se ridiculiza sus rasgos físicos a una persona, y exagera su forma de ser. Hemos aprendido por la rejilla de indicaciones e</p>	<p>Tercera reescritura del texto</p> <p>La caricatura y yo</p> <p>“Desde mi punto de vista creo que con la caricatura aprendimos mucho. A ella la podemos representar de diferentes formas como: En nuestra vida cotidiana, en imágenes chistosas o serias. Para</p>

<p>instrucciones.</p> <p>La caricatura es muy bonita, ella nos enseña cosas nuevas. Podemos decir que tiene que ver con la vida cotidiana.</p> <p>También me parece, que los caricaturistas son muy críticos, tienen un gran sentido de humor, Las caricaturas son publicadas en periódicos El tiempo etc.</p> <p>Las personas que van a leer la caricatura deben entender lo que quiere expresar con ella”.</p> <p>Elaborado por: Dennis Lorena Niño.</p>	<p>poder hacer todas las caricaturas que queramos.</p> <p>La caricatura para mí es una interpretación grotesca de distintos personajes para que nos cause risa, en algunos casos debe tener color, siempre debe tener animación, personajes con rasgos exagerados, y unas tienen viñetas.</p> <p>La caricatura a veces es exagerada con sus personajes y nos dejan enseñanzas para la vida, por que a través de ellas las analizamos”.</p> <p>Elaborado: Laura Peña.</p>
<p>No se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y acordes al punto de vista planteado.</p>	<p>No se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y acordes al punto de vista planteado.</p>

En el texto final las dos producciones presentan títulos acordes con lo desarrollado en el resto del escrito; es decir, hay coherencia global. La estudiante N° 1 expone cinco puntos de vista, pero no se apoya en argumentos para sustentarlos; tampoco elabora conclusiones, a pesar de que intenta realizar un cierre. Podemos decir que aunque la estudiante no alcanzó la meta propuesta respecto del texto argumentativo, sí avanzó significativamente en relación con sus primeros escritos en los que no desarrolló más de un punto de vista, presentó errores de ortografía, no hizo un uso adecuado de los conectores y presentó problemas de coherencia.

La estudiante N° 2 ofrece una tercera reescritura de su texto que en relación con la primera no muestra un avance significativo. No obstante, a nivel general, es evidente su progreso en la escritura, puesto que presenta puntos de vista y los desarrolla. También muestra una mejora significativa en cuanto a los aspectos ortográficos, y pasó de la construcción de textos cortos a textos más estructurados en los cuales es evidente el dominio textual y la práctica socio-cultural.

[Contenido](#)

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestra investigación fue pertinente, puesto que nació de una inquietud frente al mejoramiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje, lo cual responde a los dos últimos planes sectoriales de educación “Bogotá una gran Escuela”, y “Educación de calidad para una Bogotá positiva” cuando se refieren a la importancia de mejorar las prácticas de enseñanza y, por ende la calidad: “alcanzar logros significativos y sostenibles en la calidad de la educación es el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, lo cual supone darle prioridad a los procesos pedagógicos de los centros educativos”(Plan sectorial de Educación)³²; igualmente, el nuevo Plan sectorial (2009-2012) cuando menciona la urgencia de:

Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad en virtud de su educación “ (...) alcanzar la excelencia de los colegios del Distrito; generar transformaciones Pedagógicas que produzcan cambios sustanciales en las concepciones, prácticas y desarrollos curriculares;(…) actualizar los planes de estudio y programas académicos”(Plan sectorial de Educación “Educación de calidad para una Bogotá positiva.

Partiendo de estas consideraciones, la previa reflexión y posterior modificación de las prácticas de enseñanza del lenguaje que introdujimos en el aula del grado sexto A, permitieron un mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, y, a través de la participación y de la discusión argumentada, se brindaron espacios

³² Plan sectorial de Educación, *op. Cit.*

para desarrollar y fortalecer la oralidad en los educandos. A nivel social, esta investigación es útil, ya que plantea un papel activo del educando en la escuela, por medio del reconocimiento y respeto por la palabra del otro, ejerciendo la democracia en el acto pedagógico; además le ayuda a foguearse y formarse como sujeto social, como sujeto crítico de su entorno y de su mundo; esto es, de la realidad que lo circunda: “contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. Las escuelas brindarán los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse.” (Plan sectorial de Educación “Bogotá una gran Escuela” 2004-2008: 33).

De esta manera, contribuimos, a través de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a formar jóvenes deliberativos, con capacidad de argumentar respecto de los conflictos en su vida escolar, invitándolos, así mismo, a asumir una postura crítica y sana respecto de los fenómenos sociales, culturales, políticos, entre otros, que ocurren en su localidad o, bien, a nivel regional, nacional o mundial.

Ahora bien, la lectura, análisis y producción de la caricatura de opinión brindó al estudiante una manera diferente de acercarse a la lectura y a la escritura, ya que él reconoció otros códigos presentes en el texto icónico verbal que le ayudaron a interpretar la realidad: “los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela deben orientarse como una herramienta para la vida que permita: leer y producir textos, leer y producir imágenes, apoyar y desarrollar la oralidad como fuentes del conocimiento, rescate de tradiciones culturales,

construcción de valores.” ”(Plan sectorial de Educación “Educación de calidad para una Bogotá positiva “2009-2012:75)

De un asunto estamos convencidas: el resultado de esta investigación será, sin lugar a dudas, un punto de apoyo para mejorar las prácticas de enseñanza del lenguaje de la Institución Villas del Diamante, y podrá ser replicado en otras instituciones de la localidad y del Distrito, ya que a través de ella se puede mostrar a otros docentes que es posible enseñar de manera distinta, a partir de la generación de prácticas más dinámicas, más democráticas en el aula de clase.

[Contenido](#)

BIBLIOGRAFÍA

ABREU. Carlos. (2001) Revista Latina de Comunicación Social 40 Tomado de la página de Internet.

<http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina40abr/102cabreuVII.htm>

ACEVEDO. Esther. (2000). La caricatura Política en México en el siglo XIX. Círculo de Arte.

ALLAL. Linda. (2000). "Regulación metacognitiva de la escritura en el aula" en El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Ed. Homo sapiens. Buenos Aires.

ARIAS. Alejandra y TOLMOS. Daniel. (2006) La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria. Tesis (Magíster en educación). -- Pontificia Universidad Javeriana.

AVILA Alicia (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. Educación Matemática. Vol 13. N3. Ed. Iberoamérica.

BAJTIN, Mijael. (1998). Estética de la creación verbal. Ed Siglo XXI. México.

BARRIOS, Milena y GAITÁN, Consuelo. (2008). Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá. Tesis (Magíster en educación). -- Pontificia Universidad Javeriana

BIGGS, J. (2005) Construir el aprendizaje alineando la enseñanza : alineamiento constructivo [pp. 29-53]. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea pp. 29-53.

BRETONES, R. (2008) Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación, 347. Septiembre –diciembre, pp. 181-202*

BRICEÑO, Claudio A. M. (2005): La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 10 175-183.

O en la base de datos DIALNET

<http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000067168>

BRUNER, Jerome. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje* . Capítulo 10. Alianza Editorial. Madrid

CAMILLONI, Alicia. CELMAN, Susana. LITWIN, Edith y PALOU, María del Carmen. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós editorial.

CAMPS, ANNA (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura en EL PAPEL DE LA ACTIVIDAD METALINGUISTICA EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA. Buenos Aires. Homo Sapiens.

CAMPS, Anna (1997). La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, en ENSEÑAR LENGUAJE PARA APRENDER A COMUNICAR(se) Vol. I. Comp. Carlos Lomas Bogotá. Editorial Magisterio

CAMPS, Anna. (2004) Objeto, modalidades y ámbitos de investigación en didáctica. Publicado en : Revista Lenguaje. Universidad del Valle.¹Tomado de: Camilloni, Alicia et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, 1998, pág. 11 – 33

CASSANY Daniel. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Publicado en comunicación, lenguaje y educación. Madrid.

CONDEMARIN, Mabel. (2002). Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación. Madrid. Cepe.

COLL, C., Martín, E. y ONRUBIA (2001) la evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones Psicológicas, pedagógicas y sociales (549 – 572) En Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comp.) Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza editorial.

COLOMER, Teresa. (2003) La lectura en los proyectos de trabajo en Secuencias didácticas para aprender a escribir. (199 – 206). Ed Grao. Barcelona.

COTS. Joseph María. NUSSBAUM. Luci. Pensar lo dicho. Milenio. 2002
Universidad de Lleida

CHEVALLARD Yves. (1991) La Transposición didáctica. Ed. Aiqué. México, pp.5-21

DELORS Jacques et. Al. (1996). De la cohesión social a la participación democrática. En la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI (pp. 60-80). Quito: Ediciones UNESCO y Fundación El Comercio.

DOLZ. Joaquín. Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales.

EEMEREN Frans Van. Y otros (2006) La argumentación análisis, evaluación, presentación. Editorial Biblos. Argentina.

EARL. Lorna M y LEMAHIEU. Paul G. (2003) Replantear la evaluación y la rendición de cuentas. EN Replantear el cambio educativo. HARGREAVES Andy. Compilador. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid

GIL, Francisco. (1974). La caricatura de opinión. Cuadernos de Comunicación Social

No. 14. PUJ. Bogotá.

GIMENO SACRISTAN. José. (1993) La evaluación en la enseñanza. EN La evaluación su teoría y su práctica. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela.

ICFES. (2002). Leer y Escribir en la Escuela. *Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos Para la Reflexión*. Editor ICFES.

LITWIN, Edith. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Ed. Paidós.

LITWIN, Edith. (2008). El oficio de enseñar. Ed. Paidós. Buenos Aires.

LOMAS, Carlos (compilador).(2006). ENSEÑAR LENGUAJE PARA APRENDER A COMUNICAR(se) Vol. I, La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Bogotá. Editorial Magisterio.

MEN. (1998). Lineamientos curriculares en lengua castellana. Ed Magisterio. Bogotá.

MENDIZABAL, Nora. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa en Estrategias de investigación cualitativa (pág 65- 103). Ed, Gedisa. Buenos Aires.

OSORIO, Valerie; WAGNER Lindsey y ARIAS, Chistian M. (2008).*La literatura como objeto de estudio riguroso: Análisis de una secuencia didáctica*. Tesis (Magíster en educación). -- Pontificia Universidad Javeriana

PÉREZ Mauricio. Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. Universidad de Valle. 2005.

PALOU de MATE, M.: La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación, en CAMILLONI y otros. Op. Cit. (1998)

RIBAS, Teresa. MILLIAN, Marta, y otros. (2002) la composición escrita como reflexión en PENSAR LO DICHO. Editorial Milenio.

ROSALES, Carlos.(2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea Ediciones. Madrid.

SALABERRI, Sagrario. (2002) El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua en PENSAR LO DICHO. Editorial Milenio.

SED (2005). Lineamientos de evaluación para Bogotá. Serie lineamientos de política.

SED (2007). Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Lenguaje Elementos para el Debate. Serie cuadernos de evaluación. Bogotá.

SED (2007). Resultados de las pruebas comprender de lenguaje. Grados 5° y 9°. Primera aplicación análisis comprensivo y pedagógico. Ser Serie cuadernos de evaluación. Bogotá.

SED (2007). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión. Serie cuadernos de currículo. Bogotá.

SCHNEUWLY, B (1997). Hacia una pedagogía del texto en ENSEÑAR LENGUAJE PARA APRENDER A COMUNICAR(se) Vol. I. Comp. Carlos Lomas Bogotá. Editorial Magisterio.

TUSON, Amparo. NUSSBAUM, Lucy. UNAMUNO, Virginia. MILIAN, Marta. ROJO, Luisa. COLL, César. Y otros. (1999, año IV, abril), Monografía: la discusión como herramienta de aprendizaje. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Número 20. 120 páginas.

VAN DIJK. Teun. (1999) Ideología. Una aproximación interdisciplinaria. Barcelona. Gedisa. Editorial.

VASILACHIS, Irene. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Ed. Gedisa.
Buenos Aires

VILÀ I SANTASUSANA, Monserrat. (2005) El discurso oral formal. Contenidos de
aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Editorial Graó.

Contenido

TEXTOS UTILIZADOS EN EL EJERCICIO DE INTERTEXTUALIDAD.

LA VENDEDORA DE CERILLOS

Qué frío tan atroz! Caía la nieve y la noche estaba llegando. Era la noche de Navidad. En medio del frío y la oscuridad, una pobre niña pasó por la calle con la cabeza y los pies desnudos. De hecho, cuando salió de casa tenía zapatos; pero no le habían servido mucho tiempo. Eran unas zapatillas enormes que su madre ya había usado: tan grandes que la niña las perdió al apresurarse a cruzar la calle para que no la atropellasen los carruajes que iban en direcciones opuestas.

La niña caminaba, pues, descalza, y tenía los pies rojos y azules del frío; llevaba en el delantal, que era muy viejo, algunas docenas de cajas de cerillas y tenía a la mano una de ellas como muestra. Era muy mal día: Ningún comprador se había presentado y, por ello, la niña no había ganado ni un céntimo. Tenía mucha hambre, mucho frío y un aspecto miserable. ¡Pobre niña! Los copos de nieve se ponían sobre sus largos cabellos rubios, que le caían en preciosos bucles sobre el cuello; pero no pensaba en sus cabellos. Veía relucir las luces a través de las ventanas; el olor de los asados se sentía por todos lados. Era el día de navidad y en esta festividad pensaba la infeliz niña.

Se sentó en una plaza, y se acurrucó en un rincón entre dos casas. El frío se apoderaba de ella y entumecía sus miembros; pero no se atrevía a presentarse en su casa; volvía con todas las cerillas y ni una sola moneda. Su madrastra la maltrataría y, además, en su casa también hacía

mucho frío. Vivían bajo el tejado y el viento soplaba allí con furia, aunque las grietas más grandes habían sido tapadas con paja y paños viejos. Sus manecitas estaban casi muertas de frío. Ah! ¡Cuánto placer le causaría calentarse con una cerilla! Si se atreviese a sacar una sola de la caja, a rascarla contra la pared y a calentarse los dedos! Sacó una. Ritx! Cómo iluminaba y cómo quemaba! Desprendía una llama clara y caliente como la de una vela cuando la rodeó con su mano. ¡Qué luz tan bonita! Creía la niña que estaba sentada en una gran chimenea de hierro, adornada con bolas y cubierta con una capa de latón reluciente. Quemaba el fuego de una forma tan bonita! Calentaba tan bien!

Pero todo acaba en este mundo. La niña extendió sus pies para calentarlos también; pero la llama se apagó: Ya no le quedaba a la niña más que un trocito de cerilla. Rascó otro, que quemó y brilló como la primera vez; y allá donde la luz cayó sobre la pared se hizo tan transparente como una gasa. A la niña le pareció ver una habitación en la que la mesa estaba cubierta por un manto blanco con finas porcelanas, y sobre el que un pavo asado y relleno de trufas exhalaba un perfume delicioso. Oh sorpresa! Oh felicidad! De repente tuvo la ilusión que el ave saltaba de su plato sobre el pavimento con el tenedor y el cuchillo pintiparado en el pecho, y rodaba hasta llegar a sus piecitos. Pero la segunda cerilla se apagó y no vio delante suyo más que la pared impenetrable y fría.

Encendió otra cerilla. Entonces creyó verse sentada cerca de un magnífico pesebre: era más rico y más grande que todos los que había visto en aquellos días en los escaparates de los más ricos comercios. Mil luces brillaban en los árboles; los pastores parecían moverse y sonreír a la niña. Esta, boquiabierta, levantó entonces las dos manos y la cerilla se apagó. Todas las luces del nacimiento se elevaron y comprendió entonces que no eran más que estrellas. Una de ellas dejó una estela de fuego al cielo.

- Eso quiere decir que alguien ha muerto - pensó la niña; porque su abuela, que era el única que había sido buena con ella, pero que ya no existía, le había dicho muchas veces : "Cuando cae una estrella, se ve que una alma sube hasta el trono de Dios".

Aún rozó la niña otra cerilla a la pared, y creyó ver una gran luz, en medio de la que estaba su abuela de pie y con un aspecto sublime y radiante.

- Abuela! - gritó la niña - Llévame contigo! Cuando se apagó la cerilla sé muy bien que ya no te veré más! Desaparecerás como la chimenea de hierro, como el ave asada y como el bonito nacimiento!

Después se atrevió a rozar el resto de la caja, porque quería conservar la ilusión de que veía a su abuela, y las cerillas dejaron ir una claridad muy intensa. Nunca la abuela le había parecido tan grande ni tan bonita. Cogió la niña por debajo del brazo y las dos se elevaron en medio de la luz hasta un lugar tan elevado, que allá no hacía frío, ni se pasaba hambre, ni tristeza: hasta el trono de Dios.

Cuando llegó el nuevo día seguía la niña sentada entre las dos casas, con las mejillas rojas y un sonrisa en los labios. Muerta, muerta de frío en la noche de Navidad! El sol iluminó aquel tierno ser acurrucado allá con las cajas de cerillas, de los cuales una había quemado completamente.

- Ha querido calentarse, pobrecita! - dijo alguien.

Pero nadie pudo saber las bonitas cosas que había visto, ni en medio de que resplandor había entrado con su anciana abuela al reino de los cielos.

LA POBREZA

La **pobreza** es una situación o forma de vida que surge como producto de la imposibilidad de acceso y/o carencia de los recursos para satisfacer las necesidades físicas y psíquicas básicas humanas que inciden en un deterioro del nivel y calidad de vida de las personas, tales como la alimentación, la vivienda, la educación, la asistencia sanitaria o el acceso al agua potable. También se suelen considerar la falta de medios para poder acceder a tales recursos, como el desempleo, la falta de ingresos o un nivel bajo de los mismos. También puede ser el resultado de procesos de segregación social.

El concepto de pobreza es fundamentalmente económico, aunque también tiene impactos políticos y sociológicos. Puede ser descrita o medida por convenciones internacionales, aunque pueden variar los parámetros para considerarla. Un intento de definición responde al hecho de que la pobreza debe ser vista como el resultado de un modelo económico y social, ejercido y aplicado en un territorio y tiempo determinado, por los diversos agentes económicos y políticos, que producen en la sociedad sectores excluidos de los beneficios totales o parciales del modelo en ejecución. A estos sectores excluidos de tales beneficios los llamamos generalmente pobres o más genéricamente como parte de la pobreza existente.

La pobreza no es pues una causa que deba ser tratada como tal para combatirla, es el resultado de procesos complejos y extendidos en el tiempo, que son difíciles de apreciar a simple vista y que requieren investigación sostenida para lograr su comprensión antes de plantear cualquier intento de terminar con la pobreza.

Hay dos definiciones básicas distintas:

Pobreza absoluta cuando ciertos estándares mínimos de vida, tales como nutrición, salud y vivienda, no pueden ser alcanzados

Pobreza relativa cuando no se tiene el nivel de ingresos necesarios para satisfacer todas o parte de las necesidades básicas.

Las formas de medir la pobreza son muy diferentes en ambas definiciones. Desde un punto de vista económico, sociológico y psicológico se complementan ambas. Es particularmente dramática la situación de pobreza absoluta, de la cual es el principal problema de las sociedades sin recursos. Es sociológicamente y psicológicamente muy interesante la pobreza relativa, que la padece quizás gran parte de las sociedades desarrolladas o en vías de desarrollo, se trata de la calidad de vida.

Umbral de pobreza que viene definido como la línea fijada en un dólar diario por persona, cantidad que se considera suficiente para la adquisición de productos necesarios para sobrevivir.

El Día Mundial para la Erradicación de la pobreza se celebra el 17 de octubre.

Estadísticas

Más de 1.200 millones de seres humanos no tienen acceso a agua potable

1.000 millones carecen de vivienda estimable

840 millones de personas mal nutridas

200 millones son niños menores de cinco años

2.000 millones de personas padecen anemia por falta de hierro

880 millones de personas no tienen acceso a servicios básicos de salud.

2.000 millones de personas carecen de acceso a medicamentos esenciales

50 millones de infectados con el HIV y la gran mayoría sin ningún tratamiento ni atención.

800 millones de personas no tienen acceso a la comida suficiente para alimentarse.

<p><i>NANAS DE LA CEBOLLA</i></p> <p>La cebolla es escarcha cerrada y pobre.</p> <p>Escarcha de tus días y de mis noches.</p> <p>Hambre y cebolla, hielo negro y escarcha grande y redonda.</p> <p>En la cuna del hambre mi niño estaba.</p> <p>Con sangre de cebolla se amamantaba.</p> <p>Pero tu sangre, escarchada de azúcar cebolla y hambre.</p>	<p>Al octavo mes ríes con cinco azahares.</p> <p>Con cinco diminutas ferocidades.</p> <p>Con cinco dientes como cinco jazmines adolescentes.</p> <p>Frontera de los besos serán mañana, cuando en la dentadura sientas un arma.</p> <p>Sientas un fuego correr dientes abajo buscando el centro.</p> <p>Vuela niño en la doble luna del pecho:</p>
---	--

Una mujer morena
resuelta en lunas
se derrama hilo a hilo
sobre la cuna.

Ríete niño
que te traigo la luna
cuando es preciso.

Tu risa me hace libre,
me pone alas.

Soledades me quita,
cárcel me arranca.

Boca que vuela,
corazón que en tus labios
relampaguea.

Es tu risa la espada
más victoriosa,
vencedor de las flores
y las alondras.

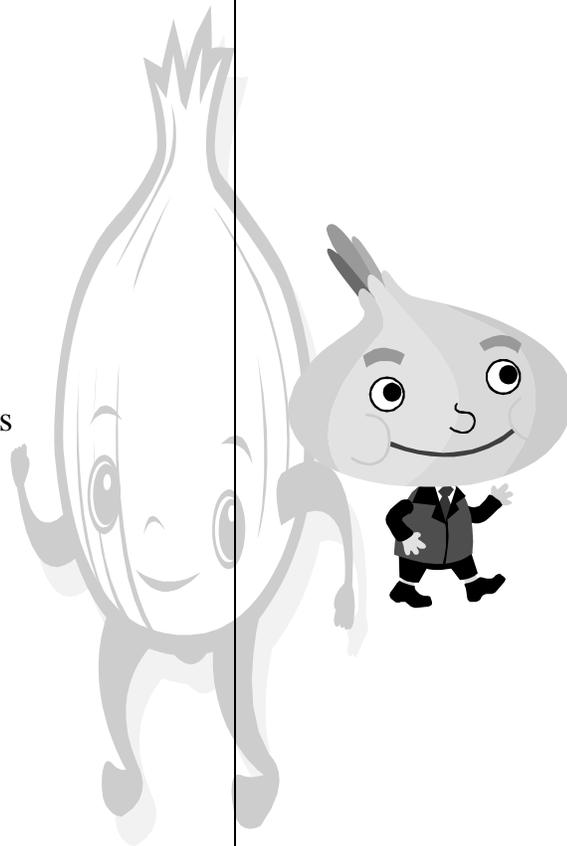
Rival del sol.

él, triste de cebolla,
tú satisfecho.

No te derrumbes.

No sepas lo que pasa
ni lo que ocurre.

MIGUEL HERNÁNDEZ



<p>Porvenir de mis huesos y de mi amor.</p> <p>Desperté de ser niño: nunca despiertes.</p> <p>Triste llevo la boca: ríete siempre.</p> <p>Siempre en la cuna defendiendo la risa pluma por pluma.</p>	
---	--

1100 millones de personas sobreviven con menos de 1 dólar diario.

10 millones de niños y niñas mueren antes de cumplir los cinco años por causas evitables.

El 70% de las personas pobres del Planeta son mujeres.

El 10% de la población mundial disfruta del 70% de las riquezas del Planeta.

El 75% de las personas pobres son campesinos y campesinas.

Niños sin cielo protector

Más de 4.000 menores malviven en las calles de las 16 principales ciudades de Colombia | N Piden limosna, roban, reciclan o venden lo que sea, incluso sus cuerpos.

27/08/2007 GLORIA HELENA REY



Dos niños, en las calles de Bogotá.

Al contrario que Amir, el niño de 10 años que protagoniza la aclamada película iraní *Los niños del cielo*, de Majid Majidi (1997), los menores que viven en las calles colombianas casi nunca tienen zapatos para arreglar, y mucho menos para compartir. Tampoco están en la calle solo durante el día y duermen con sus familias por la noche. Los menores colombianos a los que nos referimos son niños y niñas de la calle. Es decir, chavales que carecen de una relación familiar, sobreviven como pueden, no tienen una residencia fija, duermen en cualquier parte, no van a la escuela y el único cielo que conocen es el que cubre a diario sus cabezas, bajo el sol o la lluvia.

La mayoría de ellos son como Javier, un chico de 12 años que se fue de su casa harto de ser maltratado. **"Me cansé de que mi padrastro me rompiera la jeta cada vez que llegaba borracho y trataba de aprovecharse de mi hermana de cinco años"**, explica.

La mitad, en Bogotá

La mayor parte de los 4.457 niños y niñas que viven en las calles de las 16 principales ciudades colombianas casi siempre andan descalzos y solo conocen el cielo plomizo de ciudades como Bogotá, la capital, donde viven casi la mitad (1.887), de acuerdo con el primer estudio que se ha realizado sobre ellos, patrocinado por la Unión Europea y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Si estos menores llegan a estar calzados, casi siempre han robado para conseguirlo, según el estudio, que visitó los sitios que frecuentan estos niños. Sobre todo, mercados, zonas de prostitución, estaciones de transportes e instituciones de asistencia. El censo de los menores se realizó con formularios y con métodos de observación.

"Vivo en la calle desde hace tres años, pero no parezco indigente porque robo y con eso consigo mi ropa", admitió Lorena, de 16 años. La mayoría confesaron haberse escapado de sus casas huyendo de malos tratos, y que para vivir piden limosna, roban, reciclan o venden algo, incluso sus cuerpos.

Gran parte de los censados son varones (el 70%), y el 81% tiene entre 12 y 17 años. Sin embargo, 171 fueron registrados como menores de 7 años que viven sin el cuidado de adultos y en la indigencia.

Janeth no sabe si tenía 9 o 10 años cuando se fue de casa. Hoy no sabe si tiene 15 o 16. Malvive y duerme en la calle. **"Sin comer, comiendo lo que me dan o auxiliada por la droga"**, explica. En las entrevistas, un 29% admitió que consume drogas, sobre todo marihuana y *bazuco*, una mezcla de cocaína con gasolina y otras sustancias tóxicas. Y el 53% dijo que ha mantenido relaciones sexuales entre los 10 y los 17 años. Un 12% afirmó haber sido víctima de abusos sexuales.

"En el estudio nos centramos en los llamados niños de la calle. Pero además, se estima que son unos 11.000 los menores que trabajan a diario en las calles de las principales ciudades colombianas", explicó Fernando Cardesa, responsable de la Delegación de la Comisión Europea para Colombia y Ecuador. Son niños como Víctor, de 9 años, que vende golosinas y tabaco desde las 6 de la tarde hasta la medianoche en la esquina de la calle 72 con la carrera 11 de Bogotá. Su hermana, de 10, vende tarjetas de móvil. Bajo el delantal azul que anuncia el *Minuto celular* asoma el uniforme de la escuela.

La UE ha trabajado el tema de los niños de la calle en varios países de América Latina, y decidió patrocinar el estudio en Colombia porque aquí no había un censo, ni una distinción precisa entre los niños *de* la calle y los niños *en* la calle. Estos últimos son los que duermen en sus casas, explicó Cardesa. A los demás se les ve dormir en parques, debajo de los puentes o en las esquinas, protegidos solo con su ropa o cubiertos con cartones o periódicos.

"Con este estudio se dota a las autoridades colombianas de importantes herramientas de gestión de esta dolorosa problemática social", dijo Cardesa. El estudio, en el marco de un convenio firmado en 1998, con una inversión de casi 6,5 millones de euros, buscó también cuantificar e identificar los problemas que padecen estos menores. Gracias al convenio, que termina en septiembre, se han desarrollado proyectos para atender a estos niños en áreas como educación, salud y capacitación para el trabajo, y también a menores desmovilizados de grupos armados.

TEXTO USADO PARA LA PRUEBA ESCRITA.

Ciudad Bolívar, en Bogotá, en alerta por reorganización paramilitar...



Por: Ricardo Cruz

Baena (*)

**Bogotá, enviado
especial**

“Ya nos estamos acostumbrando a ver los muertos por todas partes”. Así describe una pobladora del

barrio Naciones Unidas, de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, la situación con la que a diario conviven los habitantes de este populoso sector de la capital colombiana.

Su comentario guarda estrecha relación con el hallazgo, el pasado 30 de julio, del cuerpo sin vida de un habitante del barrio La Estrella de esta localidad. El hombre, conocido por su condición homosexual, fue encontrado en inmediaciones del Liceo El Tesoro La Cumbre y presentaba evidentes signos de tortura, entre ellos la mutilación de sus genitales.

Según la señora, este es el pan de cada día: “Aquí, asesinan en promedio a cuatro jóvenes en el día, pero nadie dice nada, ni la Policía”. Y es que el miedo y el silencio son regla general entre los habitantes de Naciones Unidas y otros barrios aledaños, como La Estrella, Vista Hermosa, Arabia, Lucero Alto y Bajo, Paraíso y Mirador, entre

otros.

“La gente no le va a hablar de eso, aunque sea cierto”, es la respuesta más común entre algunos líderes comunitarios del sector al ser consultados por la Agencia de Prensa IPC sobre la existencia de una denominada “lista negra” en la que se anuncia una campaña de “limpieza social”, que comenzaría con el ajusticiamiento de 30 jóvenes de los barrios Naciones Unidas, Arabia y Vista Hermosa y se llevaría a cabo los fines de semana.

La mujer, que pidió la reserva de su identidad, confirmó el rumor que circula en las calles de la parte más encumbrada de Ciudad Bolívar: “El martes de la semana pasada (24 de julio) apareció una lista donde se decía que iban a ajusticiar a unos jóvenes de la localidad. Un muchacho, que es estudiante y que conozco, aparece en ella. Él se me acercó el miércoles (25 de julio) y me pidió que le ayudara a irse del barrio. Ahora está viviendo en otro sector”.

Al parecer, no es la primera vez que aparecen anuncios de esta naturaleza en la localidad. “Hace un mes también apareció una lista en el barrio Paraíso, pero esa yo no la vi. Lo que sí sé es que de esa lista, que la gente leyó y me comentó, ya han asesinado a tres jóvenes. Por eso corrí a ayudar a este joven antes de que le pasara cualquier cosa”, añade la señora.

El hecho generó zozobra entre los habitantes, especialmente entre los menores de edad. “Aquí, después de las nueve de la noche, espantan. Todos se entran temprano a sus casas y el muchacho que esté en la calle hasta tarde ‘lleva del bulto’”, afirma un líder comunitario.

¿Y quién está detrás de las amenazas? Las declaraciones recogidas señalan como responsable a un grupo denominado "Águilas Negras", cuyo nombre se asocia a la nueva organización paramilitar que estaría operando en diversas regiones del país.

Cinturón de pobreza

La localidad de Ciudad Bolívar, ubicada en las laderas de los cerros suroccidentales de Bogotá, constituye uno de los cinturones de pobreza más grande del país. La población albergada en sus 35 barrios, estimada en unos 713 mil habitantes, duplica en número a capitales intermedias como Armenia (320 mil), Pereira (488 mil) o Cúcuta (653 mil).

También se erige como el mayor centro receptor de población desplazada de la capital: un 26% del total de residentes corresponde a desarraigados provenientes de los departamentos de Casanare, Meta, Antioquia y Chocó.

El Grupo de Fortalecimiento Local de la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar realizó en el 2006 un diagnóstico sobre la situación de seguridad integral en dicha localidad y allí se encontró que el 76% de los hogares se situaba debajo de la línea de pobreza, el 25% se encontraba en la indigencia y que los grupos poblaciones más pobres y en línea de miseria eran los niños entre los 0 y 5 años y las mujeres entre los 15 y 49 años.

Según el informe, el acceso a derechos como salud y educación también presenta deficiencias: la cobertura en educación sólo llega al 75%, a pesar de los esfuerzos de la Administración del alcalde Luis Eduardo Garzón, quien construyó dos colegios de primer nivel en la zona. Apenas el 26% de la población tiene garantizado el acceso a

salud, el analfabetismo alcanza un 8% (el más alto de todo el Distrito Capital) y la desnutrición presenta niveles insospechados.

En continuo estado de alerta

A finales de la década de los ochenta, las Farc, en su intento por trasladar el conflicto a los grandes centros urbanos del país, se estableció en la zona, construyendo un corredor estratégico en el denominado Eje del Páramo Sumapaz (Usme-Socacha-Altos de Cazuca-Ciudad Bolívar), con el cual el grupo insurgente conectaba el Oriente y Sur del país (Meta, Casanare, Tolima y Huila) con la capital colombiana.

Una década después (entre 1999 y 2002), se registraron acciones de grupos paramilitares, principalmente del Bloque Centauros que incrementaron los asesinatos selectivos, las extorsiones, los desplazamientos intraurbanos y el reclutamiento forzado de jóvenes.

Estos hechos fueron advertidos en su momento por el Sistema de Alertas Tempranas (SAT), que emitió la Alerta Temprana No. 062 del 5 de julio de 2002, en la que advertía sobre "el recrudecimiento de los factores de violencia en el marco de la mal llamada 'limpieza social', dirigida especialmente contra los jóvenes del sector de Ciudad Bolívar y Altos de Cazuca, en el municipio de Soacha.

La Alerta poco o nada cambió la situación. Hoy, a las voces de la comunidad, se suman nuevos informes oficiales que reseñan el reordenamiento de las fuerzas paramilitares en los barrios altos de la localidad que buscarían contener la movilidad de las Farc (cuya presencia ha sido advertida principalmente en Altos de Cazuca) y consolidar el

dominio territorial dejado por el Bloque Centauros, cuyos hombres, al mando de Martín Arroyave y Vicente Castaño Gil, se desmovilizaron el 3 de septiembre de 2005 en el corregimiento Tilodirán, en Casanare.

El Informe de Riesgo 012-07, emitido el 31 de mayo de 2007 por la Defensoría del Pueblo, advierte sobre la presencia de por lo menos seis estructuras de tipo paramilitar, denominadas "Bloque Central Santander", "Bloque Cacique Nutibara", "Bloque Central Bolívar", "Autodefensas Campesinas Nueva Generación"; "Bloque Capital", los "Urabeños" y las "Águilas Negras".

Dichos grupos serían los responsables del manejo de los circuitos económicos ilegales (expendios de droga y bodegas para el almacenaje de mercancía robada), del cobro de vacunas a comerciantes y transportadores y de las amenazas e intimidaciones a líderes sociales, tal como aparece consignado en el Informe de Riesgo No 012-07:

"Dentro de las actividades más constantes son los toques de queda a partir de las 9:00 p.m.; así mismo le han declarado la guerra a las organizaciones sociales. Como una manera de control social, el Cacique Nutibara, ha realizado un censo de control poblacional en los barrios Paraíso y los Alpes de la UPZ 67 (Lucero). De igual forma han procedido en Altos de Cazucá el Bloque Centauros, específicamente en los barrios Santo Domingo, Santa Viviana y Caracoli de la UPZ69 (Perdomo)".

El informe también menciona la situación de la población juvenil, quienes además de ser sentenciados a muerte en las llamadas "listas negras", son objeto constante de reclutamiento:

“los grupos armados ilegales provenientes del paramilitarismo, promueven el reclutamiento de jóvenes, entre ellos, menores de 18 años. (...)El abordaje es nocturno y tiene dos modalidades: de un lado, se utiliza a la familia como mecanismo de presión: “si no deja que el muchacho mayor trabaje, se muere”. La otra modalidad – según la información- es el sometimiento violento de pandillas y bandas organizadas”.

Problema sin dolientes

A raíz de las amenazas, varios líderes comunitarios han abandonado sus barrios y los que quedan redujeron sus procesos de base a la mínima expresión. “A las tiendas las tienen vacunadas, tienen que pagar en promedio 15 mil pesos, al transporte también. Da miedo trabajar así”, comentó una líder comunitaria, quien no quiso dar más declaraciones al respecto.

En lo que sí coinciden las personas consultadas es en la falta de acompañamiento por parte de las entidades oficiales y en la desconfianza en las Fuerzas Militares, cuya presencia es significativa toda vez que allí funcionan dos batallones del Ejército (uno en inmediaciones de Altos de Cazuca y otro en el barrio Arabia) y un Centro de Atención Inmediata (CAI) de la Policía.

“La Personería Local ha desmentido públicamente que aquí haya conflicto. Dicen que lo que se presenta son hechos de delincuencia callejera (...) la Policía se la tiene 'montada' a los pelados de Ciudad Bolívar. Cada rato los aporrean, no los pueden ver en la calle porque los señalan de ser guerrilleros y los detienen arbitrariamente”, señaló la líder.

La situación es de tal magnitud que el Informe de Riesgo de la Defensoría del Pueblo le recomendó al Centro Interinstitucional de Alertas Tempranas (CIAT), coordinado por el Ministerio del Interior y de Justicia, emitir la Alerta Temprana correspondiente “y orientar a las autoridades competentes para que adopten las medidas pertinentes a efectos de disuadir, mitigar, controlar o neutralizar el riesgo de la población civil”.

Además, le recomendó a la Alcaldía Mayor de Bogotá, a la Gobernación de Cundinamarca, al Programa Presidencial para los Derechos Humanos de la Vicepresidencia de la República, al Ministerio del Interior y de Justicia, al Alto Comisionado de Paz y a la Agencia Presidencial para la Acción Social, “la instalación de una mesa regional humanitaria para aplicación del Derecho Internacional Humanitario y la atención integral de los factores de vulnerabilidad de la población”.

No obstante las recomendaciones del Informe de Riesgo 012-07, del 31 de mayo de 2007, la Alerta Temprana no se emitió. Ahora, la vida en Ciudad Bolívar se hace más crítica y sus habitantes continúan enfrentados a las manifestaciones de violencia. Hoy sólo les queda esperar que la sentencia de uno de sus pobladores no sea verdad: “la situación de los pobres no le interesa a nadie”.

(*) Periodista Agencia de Prensa IPC

Medellín, Colombia

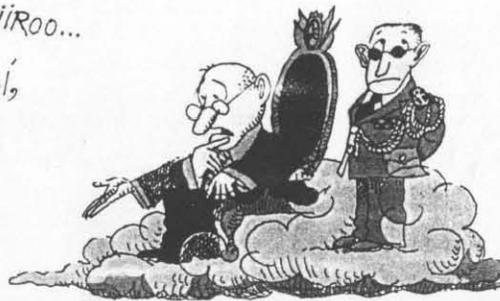
(57 4) 284 90 35

www.ipc.org.co

DEBU DECIRLES QUE, COMO HOMBRE CON
SENSIBILIDAD SOCIAL, MUY A MENUDO
PIENSO EN USTEDES, LA ASÍ LLAMADA
GENTE NECESITADA.



PERO LES CONFIESO QUE LOS MIRO, LOS miiiROO...
¡Y NO ENTIENDO! ¿POR QUÉ NECESITADA?
¿QUIÉN DIABLOS PUEDE NECESITAR GENTE ASÍ,
DIGO YO?



Contenido