

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y
ESCRITURA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DE LAS
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

RUBY PATRICIA RIVAS ESCOBAR

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

Pasto, Colombia, 2016

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y
ESCRITURA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DE LAS
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

RUBY PATRICIA RIVAS ESCOBAR

Asesora:

Dra. Pilar Londoño

Línea de investigación:

Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la literatura

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

Pasto, Colombia, 2016

Nota de Responsabilidad

“Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado, son de responsabilidad exclusiva de la autora”

Artículo 1° del Acuerdo No 324 de octubre del 1996 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Agradecimientos

“... La bendición y la gloria y la sabiduría y la acción de gracias y la honra y el poder y la fortaleza, sean a nuestro Dios por los siglos de los siglos. Amen”

Apocalipsis 7: 12

Resumen

El trabajo por inteligencias múltiples (IM) representa un enfoque aún novedoso en los planteamientos educativos de nuestros días, que se aleja de ser una moda pasajera y se constituye en una respuesta para abordar los procesos educativos en el aula. Existe un creciente interés la aproximación al trabajo en el aula con las IM, que se materializa en los avances que se están produciendo en los campos de la investigación en psicología de la educación, en pedagogía y en didáctica. El área de Lengua Castellana ofrece múltiples posibilidades para favorecer el desarrollo de todas las inteligencias, con el fin de que los estudiantes dominen las destrezas básicas: escuchar y leer activa y comprensivamente; hablar y escribir con propiedad, corrección, coherencia y eficacia comunicativa, objetivo general del área en la Educación Primaria. Esta investigación pretende abordar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno, a la vez que promueve la propuesta de una estrategia que estimule tanto los aspectos comprensivos como expresivos, no solo con palabras, lectura y escritura, sino también haciendo deducciones, interactuando con los demás, reflexionando sobre sí mismo, a través de la música, mediante el cuerpo y el movimiento, interpretando y produciendo imágenes y fortaleciendo las relaciones con la naturaleza, etc. Esta propuesta es un proyecto de aula llamado “Hagamos del salón una sala de redacción” que promueve la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el entorno educativo, contextualizándola dentro del área de Lengua Castellana y que ofrece al docente herramientas para fortalecer el desarrollo de las competencias básicas de lectura y escritura en los estudiantes.

Abstract

The multiple intelligences (IM) work, nowadays represents a new approach in educational system with the purpose to support the educational processes in the classroom. IM has a lot of advantages like the interest in the approach to classroom's work, which is materialized in the advances in educational psychology's research, pedagogy and didactics. The "Humanidades y Lengua Castellana" area offers multiple possibilities to promote the development of all intelligences, so that students master the basic skills: listening and reading actively and comprehensively; speak and write with propriety, correctness, coherence and communicative effectiveness, general objective of the area in Primary Education.

The purpose of this research is to development of reading and writing skills in fifth grade students at the "Villamoreno" Educational Institution, while promoting the proposal of a strategy that stimulates both comprehensive and expressive aspects, not only with words, reading And writing, but also making deductions, interacting with others, reflecting on oneself, through music, through body and movement, interpreting and producing images and strengthening relationships with nature, etc. This proposal is a classroom project is: "Hagamos del salón una sala de redacción" that promotes the application of the theory of multiple intelligences in the educational environment, contextualizing it within the area of Spanish Language and that offers the teacher tools to strengthen development of basic reading and writing skills in students.

Tabla de Contenido

Introducción	2
1. El Problema.....	4
1.1 Tema y Título de la Investigación.....	4
1.2 Problema de Investigación	4
1.2.1. Descripción del problema.....	4
1.2.2. Formulación del problema.....	8
1.2.3. Preguntas orientadoras.....	9
1.3 Objetivos de la Investigación	9
1.3.1 Objetivo General	9
1.3.2 Objetivos Específicos.....	9
1.4 Justificación.....	10
2. Marco de Referencia de la Investigación.....	15
2.1 Antecedentes de la Investigación	15
2.2 Marco Contextual	20
2.3 Marco Legal	22
2.4 Marco Teórico - Conceptual	25
2.4.1 La lectura y la escritura en la escuela.....	26
2.4.2 El desarrollo de las competencias de lectura y escritura.....	28
2.4.3 Pruebas Saber.....	30
2.4.4 Concepto de Inteligencia.....	32
2.4.5 Concepto de Inteligencias Múltiples.....	35
2.4.6 Estrategias Didácticas.....	39
3. Estructura Metodológica.....	43
3.1 Paradigma.....	43
3.2 Enfoque	43
3.3 Unidad de Análisis	44
3.4 Unidad de Trabajo.....	45

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección	45
3.6 Procedimiento de Análisis de la Información	48
4. Análisis e Interpretación de la Información.....	49
4.1. Test Diagnóstico.....	49
4.2 Taller Participativo.....	82
4.3 Test de Inteligencias Múltiples	96
4.4 Interpretación	103
5. Conclusiones y recomendaciones	129
5.1 Conclusiones	129
5.2 Recomendaciones.....	133
Referencias Bibliográficas	135

Lista de Tablas

Tabla 1. Competencia comunicativa - lectora – ciclo de 4o. a 5o. grados.....	155
Tabla 2. Competencia comunicativa - escritora – ciclo de 4o. a 5o. grados.....	156
Tabla 3. Niveles de Desempeño.....	157
Tabla 4. Descripción genérica de cada uno de los niveles de desempeño establecidos para la prueba.....	157
Tabla 5. Tabla de resultados de la prueba diagnóstica.....	78
Tabla 6. Respuestas del test diagnóstico (Por estudiante y por pregunta).....	79
Tabla 7. Correspondiente al estándar de producción textual.....	84
Tabla 8. Correspondiente al estándar de comprensión e interpretación textual.....	87
Tabla 9. Correspondiente al estándar de literatura.....	91
Tabla 10. Tabla general de resultados del taller tipo Pruebas Saber.....	94
Tabla 11. Rejilla de análisis, Test de Gardner.....	97
Tabla 12. Puntaje obtenido en el test de inteligencias.....	98

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Respuestas correctas e incorrectas del test diagnóstico.....	80
Gráfico 2. Estándar de producción textual.....	85
Gráfico 3. Estándar de comprensión e interpretación textual.....	88
Gráfico 4. Estándar de literatura.....	92
Gráfico 5. Inteligencias predominantes.....	99
Gráfico 6. Campo categorial.....	103

Lista de Anexos

Anexo A. Propuesta Didáctica: Hagamos del Salón una Sala de Redacción.....	141
Anexo B. Carta de permiso de la Institución para adelantar la Investigación.....	142
Anexo C. Taller Participativo.....	143
Anexo D. Test de Inteligencias Múltiples.....	153
Anexo E. Tablas Competencias Comunicativas.....	155
Anexo F. Tablas Niveles de Desempeño.....	157

Introducción

El tema de la presente investigación es el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, con base en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2000). Hablar de lectura y escritura siempre será pertinente, pues son dos habilidades comunicativas que acompañan al ser humano durante toda su vida académica y que determinan, en distinta medida, no solo el logro de los aprendizajes requeridos en esa etapa, sino también la adecuada inserción a las dinámicas de la vida social.

De igual manera, también es pertinente hablar de fortalecer las competencias de lectura y escritura desde el marco de una teoría como la de las inteligencias múltiples, que facilita la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes sean protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras adquieren una visión de la realidad que supera los límites de un saber cotidiano, acercándolos al conocimiento y al potencial creativo de cada uno.

El interés por trabajar el tema surge de la confluencia de varias situaciones. La primera de ellas fue el trabajo llevado a cabo en el Centro Educativo Villamoreno, del municipio de Buesaco, en Nariño, por cerca de seis meses, dictando un Diplomado titulado: “Lectores y escritores competentes, una necesidad de la escuela del siglo XXI”, en donde fue posible la interacción con todos los actores de la comunidad educativa y en donde se confirmó, no solo la necesidad de ahondar en el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, sino también el interés de la comunidad por hacerlo. La segunda razón que confluye es la labor realizada durante más de 10 años en el Colegio “Generación de Conquista” de Popayán, en donde los últimos 5 años, la teoría de las inteligencias múltiples se convirtió en el modelo integrador de todos los procesos pedagógicos y curriculares abordados en la institución.

El desarrollo del presente trabajo se concreta y se estructura en seis apartados. En el primero se aborda el problema del que surge la investigación, junto con los objetivos y la justificación de la misma. En el segundo se encuentra el marco de referencia, en donde se abordan los antecedentes y los marcos contextual, legal y teórico-conceptual que la sustentan. El tercero aborda la estructura metodológica trabajada con todas sus especificidades. El cuarto, a su

vez, da cuenta del análisis y la interpretación de la información recogida a lo largo de todo el proceso.

Posteriormente, en el quinto apartado, se encuentran las conclusiones de la investigación, que reiteran la necesidad de abordar el trabajo con las competencias de lectura y escritura en el aula, desde diferentes perspectivas y teniendo en cuenta las capacidades individuales –o diferentes inteligencias- de los estudiantes, dados los bajos niveles encontrados en su desarrollo, especialmente en el sector rural, y la poca efectividad de las prácticas realizadas hasta ahora en el aula. De igual manera, invitan a hacer de la escuela un espacio de transformación, en donde el uso de las competencias de lectura y escritura sea efectivo y en donde se generen escenarios para la construcción de la paz.

En el último apartado, como anexo al trabajo, se encuentra la cartilla que contiene la propuesta didáctica que se ofrece como alternativa de solución a la problemática investigada. Esta propuesta se presenta como un proyecto de aula titulado “Hagamos del salón una sala de redacción” y busca potenciar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, ofrecer al docente alternativas creativas para optimizar el trabajo en el aula y promover la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el entorno educativo, a la vez que contextualiza la teoría dentro del área de lengua castellana y literatura; todo esto a través de la creación de un periódico escolar.

Para finalizar, se resalta el gran valor que ha tenido la elaboración de este trabajo en cada una de sus etapas. La posibilidad que da la investigación de comprometerse con los procesos de cambio y transformación de la educación es muy valiosa, pues permite entender que cada acción realizada en el aula debe ser objeto de reflexión y que esta se debe convertir en un espacio de aprendizaje y no de rutina, de tal manera que la institución educativa –y todos sus actores- se puedan ver favorecidos por procesos de innovación y transformación que, de una u otra manera repercuten en beneficio de la sociedad. Se espera que la estrategia que surge como resultado de este trabajo pueda ser acogida en diferentes instituciones y sea el punto de partida para generar dichas transformaciones.

1. El Problema

1.1 Tema y Título de la Investigación

Tema: Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, tomando como base la teoría de inteligencias múltiples.

Título: Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura a través del reconocimiento de las inteligencias múltiples.

1. 2 Problema de Investigación

1. 2.1. Descripción del problema. El niño desde que nace es un ser social. El proceso de su transformación en hombre se hace posible dentro del contexto social, en el que se apropia de toda la experiencia histórica y cultural acumulada, y que le es transmitida por los adultos. Es en ese proceso de comunicación, de intercambio de conocimientos, de información, de emociones, de sentimientos y de opiniones o puntos de vista entre los individuos que se constituyen el sujeto, la personalidad y la identidad.

La comunicación es un proceso de intercambio que está intrínsecamente ligada a la concepción de la personalidad, tiene un papel esencial en el desarrollo de la vida del sujeto y su formación integral. La necesidad de comunicación tiene un carácter específicamente humano y se forma y desarrolla en cada sujeto mediante las relaciones que establece con aquellos que le rodean y durante las actividades que realiza, de ahí que las raíces de la comunicación se encuentran en la misma actividad vital y material de los individuos. Las relaciones del hombre, tanto personales como sociales se ponen de manifiesto y se realizan a través de la comunicación.

Ahora bien, la comunicación debe considerarse como un proceso complejo donde el lenguaje ejerce un papel primordial, al hacer posible que las ideas y la información se transmitan de una persona a otra y al ofrecer el medio para que el pensamiento se pueda expresar. La estimulación que puede proporcionar la familia en este sentido es muy importante para el desarrollo de la personalidad, pues dentro de ella se consolidan patrones de comunicación interpersonal que parten del estilo de las relaciones que existen dentro de la dinámica familiar; estos patrones se trasladan a los otros contextos en los que posteriormente se incorpora el niño.

La escuela es continuadora de esta tarea y cobra en ella un especial papel, ya que está encargada específicamente de poner al niño en contacto con la cultura de su tiempo a la vez que propicia, entre otros aprendizajes importantes, el dominio de la lengua, tanto oral como escrita, haciendo de ella un instrumento de apropiación de la cultura, de los conocimientos y de las técnicas de la sociedad en que vive, y convirtiéndola en una herramienta esencial para la convivencia con otros seres humanos y el progreso en un mundo cada día más complejo y tecnificado.

Las instituciones educativas juegan un papel estratégico en el dominio del lenguaje del individuo. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura son algunos de los aprendizajes más importantes en lo que a educación infantil se refiere, por esta razón la enseñanza del lenguaje es uno de los temas sobresalientes en toda actividad educativa. Las instituciones tienen como uno de sus objetivos principales alfabetizar a sus alumnos, y este proceso comienza con la enseñanza de la lectura y la escritura desde los primeros años de vida. Aunque enseñar a leer y escribir, según Lerner (2001) es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. “El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.” (p.4) La meta de la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos.

Lastimosamente, en muchas de las instituciones del área rural, los estudiantes encuentran gran número de impedimentos (físicos, económicos, logísticos y aún de capacitación docente) que obstaculizan el desarrollo de las competencias y habilidades de lectura y escritura. Por esta razón, la presente propuesta busca fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la

lectura y la escritura en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno, en el municipio de Buesaco (Nariño), con base en el reconocimiento de la inteligencia predominante en el estudiante, a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005), que nos invita a mirar al niño no desde sus debilidades, sino desde sus múltiples capacidades y destrezas, de tal manera que se pueda aprovechar el estilo particular de aprendizaje de cada estudiante y tomarlo como punto de partida para el mejoramiento de sus habilidades lectoras y escritoras.

Por otro lado, los estudios internacionales que evalúan aspectos del desempeño de los estudiantes como lectores y escritores (PIRLS, PISA y SERCE) muestran un panorama poco favorable para el país. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), realizado cada cinco años desde el 2001, mide a los estudiantes de nueve años, que regularmente cursan cuarto grado, en relación con los textos informativos y literarios, a través de evaluaciones escritas y otros instrumentos. En este estudio, en el año 2001, Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional. El país ocupó el puesto 30 en un grupo de 35 países participantes. Y la situación no ha cambiado mucho desde entonces.

Un escenario similar muestran los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económicos OCDE (Pisa), que evalúa el desempeño de los estudiantes en Ciencias, Matemáticas y Lectura. En el año 2006, Colombia obtuvo resultados inferiores al promedio internacional en las tres áreas. En relación con Lectura, un 30,43% de los estudiantes del país no alcanzó el nivel mínimo de competencias y tan sólo un 0,61% alcanzó el nivel superior. Posteriormente, en el 2009, el 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel dos en el que están las competencias mínimas para participar efectiva y productivamente en la sociedad. En el año 2014, la prueba reveló que de los 65 países participantes, 63 se encuentran por arriba de la medida de desempeño de Colombia, lo cual es por demás preocupante.¹

En este contexto surgen varias preguntas: La primera de ellas es ¿Por qué las prácticas de lectura y escritura dentro de la institución educativa distan tanto de ser pertinentes y efectivas? Así mismo las posibilidades de respuesta pueden ser enormes: desde citar al gobierno y sus políticas educativas tendientes a perpetuar el poder imperante más que a generar cambios estratégicos, a los contextos de violencia y abandono en donde se inscriben nuestras

¹MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011)

instituciones, sobre todo las del sector rural, a los problemas sociales en los que el niño se encuentra inscrito dentro de su familia, a la falta de compromiso del docente en su labor educativa, a la desmotivación y el desinterés del estudiante en el aula, en fin, una a una se acumulan las razones de esta problemática. Y aunque no es pertinente enfocarnos en ellas sí es importante conocerlas, en aras de ejercer un papel transformador en dichos procesos.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, podemos formularnos otra pregunta: ¿de qué manera podemos utilizar las inteligencias múltiples para desarrollar actividades didácticas y enmarcarlas en un modelo pedagógico que permita a los estudiantes potencializar sus habilidades lectoras y escritoras? Para responder a esta pregunta es necesario entender que trabajar sobre las fortalezas de los niños en lugar de las carencias, que es lo que se ha hecho normalmente, permite una planificación educativa más efectiva y adecuada.

Lo cierto es que aunque todos somos diferentes, con cerebros únicos y singulares, la escuela ha considerado tradicionalmente una única forma de aprendizaje y ha clasificado a los estudiantes en función de una capacidad generalizada. La fascinación por el cociente intelectual está en concordancia con la adopción exagerada de los exámenes formales como estrategia de evaluación, en la mayoría de los casos descontextualizados, alejados de la realidad y con poca utilidad práctica. Los estudiantes son evaluados de manera masiva, cuando sabemos que las necesidades sociales actuales son muy diferentes, en la medida en que dependen de diversos tipos de variables. La realidad es que, en la gran mayoría de las escuelas, se adoptan currículos uniformes en los que los alumnos han de estudiar las mismas asignaturas presentadas de idéntica forma.

En definitiva, se aplican métodos que encierran a los niños en un solo bloque de aprendizaje, sin detenerse a pensar que cada niño es diferente, que percibe las situaciones, las experiencias de manera diferente, métodos que hacen repetitivo el “problema de aprender” a leer y escribir, métodos que se transmiten y no se argumentan. A este respecto Mendoza (2008) declara que:

(...) la verdad es que los docentes aún no cuentan con la eficaz propuesta de un paradigma renovador para la didáctica de la lectoescritura acorde con los referentes del desarrollo de la competencia lecto-literaria y del intertexto lector, que resultan claves en el marco de la innovación referida a la educación lectoescritora. (p.150)

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto en 1983, por Howard Gardner, psicólogo e investigador centrado en el campo de la educación, en el que la inteligencia no es vista como algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas y semi-independientes. Gardner (1987) define la inteligencia como la “capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (p.25).

La mayoría de las instituciones educativas en la actualidad, han diseñado sus programas de tal manera que privilegian el desarrollo y la promoción de solo dos de las inteligencias del ser humano: la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lecto-escritora o lingüística. En otras palabras, si un chico es bueno para las áreas de español y matemáticas, es catalogado como un buen estudiante, de lo contrario, no. Esta “clasificación”, en lugar de motivar al estudiante que no está dentro de ese “privilegiado grupo”, lo que hace es desalentarlo, haciéndolo dudar de sus propias capacidades y limitando sus perspectivas de desarrollo integral. Richard Gerver (2012) lo explica de la siguiente manera:

La educación formal, clásica, basada en superar exámenes, no crea personas creativas e innovadoras preparadas para el futuro que les tocará vivir en el siglo XXII, sino personas que se acostumbran a ser gestionadas (a que les digan qué tienen que aprender y cómo lo tienen que aprender). La educación clásica provoca que muchas personas sean fracasadas porque esperan ser gestionadas. (p. 85)

Descubrir el talento de cada niño, generar entornos adecuados que optimicen el aprendizaje a través de sus intereses y fomentar su autonomía constituyen la esencia del nuevo paradigma educativo. La creatividad y la voluntad que requiere el trabajo bajo este nuevo paradigma, también se aprenden.

1.2.2. Formulación del problema

- ¿Qué estrategias se pueden proponer para fortalecer las competencias de lectura y escritura, tomando como base el reconocimiento de las inteligencias múltiples en los niños de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en el municipio de Buesaco en el año 2016?

1.2.3. Preguntas orientadoras

- ¿Cómo están desarrollando los niños de grado quinto de la Institución Villamoreno en el municipio de Buesaco, las competencias de lectura y escritura?
- ¿De qué manera podemos comparar el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco, con las requeridas para niños de su edad, según los Estándares Básicos de Competencias promulgados por el MEN?
- ¿Cómo se puede determinar el tipo de inteligencias predominantes en estos estudiantes?
- ¿De qué manera puede ser útil el conocimiento de las inteligencias predominantes, para el diseño de estrategias didácticas que fortalezcan las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Proponer una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, tomando como base las inteligencias múltiples, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en el municipio de Buesaco.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco.

- Comparar el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco, con las requeridas para niños de su edad según los Estándares Básicos de Competencias promulgados por el MEN.
- Definir la inteligencia –o inteligencias- predominantes en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco.
- Diseñar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de la institución fortalecer sus competencias lectoras y escritoras desde el reconocimiento de sus inteligencias predominantes.

1.4 Justificación

Partiendo del reconocimiento de que gracias al dominio de la lengua, tanto oral como escrita, se realiza el proceso de apropiación de la cultura, de los conocimientos y de las reglas de la sociedad en que vivimos, se entiende la necesidad de ejercitar el lenguaje, tanto oral como escrito, no sólo para dominarlo como instrumento de comunicación, sino también, como instrumento de comprensión, de organización y de generación de ideas.

Al leer, dice Mata (2004), “adquirimos la rara virtud de facilitar el proceso de conocimiento y apropiación del mundo, y satisfacemos nuestras ansias innatas de descifrarlo.” (p.20) Es vital reconocer que un buen número de las interacciones que los sujetos establecen en su vida social están mediadas por su participación en la cultura escrita. Por ello, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (2011), recalca que la escuela, en su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el político, el cultural y el económico), debe generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre éstas.

En este punto, es de vital importancia reconocer las diferentes dimensiones de las que hablan Sánchez e Isaza (2007) que coexisten en la lectura y la escritura:

En primer lugar, la lectura y la escritura como procesos cognitivos, que presentan al sujeto diversidad de retos y desafíos y le imponen la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto; en segundo lugar, la lectura y la escritura como prácticas culturales, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas lectoescriturales; y, en tercer lugar, se plantea la lectoescritura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura y escritura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales. (p. 25)

No se puede olvidar que la comprensión de lectura es un proceso que contribuye al logro de los objetivos de las diferentes asignaturas de cualquier currículo; sin embargo, en el nivel de primaria, e incluso en el de secundaria y aún más adelante, muchos de los estudiantes leen mecánicamente sin comprender el significado de los textos, como lo comprueban los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que se mencionaron anteriormente. El retraso lector o escritor no sólo entorpece el progreso escolar sino que tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer paso para el fracaso social por los efectos en el autoconcepto y la autoestima de los niños, en las metas y aspiraciones, en las relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas al futuro académico y profesional.

Como resultado de esta realidad, los estudiantes presentan un manejo muy pobre de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos orales y escritos; situación que retrasa los procesos de aprendizaje y reduce la capacidad del estudiante en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación. Es urgente tomar medidas para enfrentar el problema y superar las dificultades de lectura y escritura, pues los estudiantes, durante toda su vida escolar, e incluso fuera de ella, necesitan acceder a textos de todo tipo, incluyendo textos científicos muy complejos para sus niveles de comprensión y producción.

Con respecto a este tema, Díaz-Barriga y Hernández (2002) creen que la actividad de comprender textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos.

La propuesta que se pretende desarrollar a través de esta investigación, busca que dentro del aula se dé la oportunidad de identificar las- inteligencias predominantes² de los niños, y que partiendo de ese conocimiento, que valida al estudiante y afirma su autoestima, se propongan actividades que busquen el desarrollo y la potencialización de sus capacidades, pues al observar las aulas de hoy en día, siempre desde una generalización, puede parecer que no han evolucionado demasiado en los últimos cincuenta años. Sigue predominando el convencimiento de que la mejor manera de aprender es leyendo una lección en un libro de texto o escuchando al profesor en clase. Del mismo modo, la mejor manera de demostrar que se ha aprendido algo, parece ser el saber contestar a unas preguntas en un examen. La experiencia, sin embargo, demuestra que este modelo no sólo conduce a un conocimiento superficial, sino que, además, sólo es útil a un determinado perfil de estudiante.

Todo cambia si se empieza a considerar que se puede enseñar de muchas maneras distintas y que, del mismo modo, se puede demostrar lo aprendido de múltiples y diversas formas. De esta manera se puede acceder a un conocimiento más profundo y permanente y además, la educación puede llegar en igualdad de condiciones a todos los estudiantes que se tiene en el aula sin excluir a ninguno. En eso, precisamente, consiste educar desde las inteligencias múltiples.

Un niño que saca diez en clase es inteligente; en cambio, el que arrastra asignaturas de un año a otro o repite curso, no lo es. Aunque no se esté plenamente de acuerdo con estas dos afirmaciones, es necesario reconocer que tradicionalmente, se ha relacionado la inteligencia con el rendimiento académico. La historia, sin embargo, no parece opinar del mismo modo. Porque en ese caso, se estaría llamando “tontos” a grandes genios que en su día fueron un fracaso escolar: Albert Einstein, Stephen Hawking, Winston Churchill, Thomas Edison, Giuseppe Verdi, Pablo Picasso, Honoré de Balzac e incluso, Bill Gates.

En 1983 irrumpió en escena Howard Gardner, investigador, psicólogo y profesor, proponiendo un nuevo modelo de inteligencia. Para él la inteligencia se define como la capacidad de resolver distintas situaciones difíciles buscando soluciones acertadas y siendo capaz de crear e inventar cosas nuevas. Gardner transformó lo que se llamaba hasta el momento

²Según la teoría de Gardner, cada individuo posee una o más inteligencias más desarrolladas que las otras, esto determinará sus habilidades, aficiones e inclinaciones naturales; a éstas se las llama Inteligencias Predominantes.

talentos o habilidades y lo definió como inteligencias. De este modo, todos poseemos multiplicidad de inteligencias y son estas las que determinan nuestro modo de conocer y relacionarnos con la realidad que nos rodea y también nuestro modo particular de aprendizaje.

Entre las ocho inteligencias definidas por Gardner, tradicionalmente las escuelas han dado prioridad a la inteligencia lingüístico-verbal y a la lógico-matemática. Esto ha llevado a dejar de lado aquellos estudiantes que no poseen en gran desarrollo estas dos inteligencias, pero que en cambio, pueden tener un gran potencial en algunas de las otras seis, y no por ello deben ser tenidos por malos alumnos. Toda persona posee diversas inteligencias, algunas más desarrolladas que otras. Conocer esta heterogeneidad, saber que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, es fundamental para una educación de calidad. Al aceptar la diferencia, se puede enseñar a cada estudiante partiendo de sus posibilidades y facilitando el desarrollo óptimo de sus capacidades.

Así pues, enfocar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en clase teniendo en cuenta las distintas inteligencias múltiples nos permite esencialmente dos cosas:

- Garantizar un conocimiento más profundo y permanente por parte del estudiante, ya que se trata una serie de temáticas trabajadas desde distintas vertientes.
- Llegar a todos y cada uno de los estudiantes, incidiendo en su inteligencia predominante, como si de una clase personalizada se tratara, sin renunciar a dar una clase en grupo.

La enseñanza desde las inteligencias múltiples nos lleva a diseñar las clases de una manera transversal y pluridisciplinar. Es posible que parezca que se está hablando de una revolución en el modelo de enseñanza, al menos para la mayoría de escuelas, pero no hay que asustarse. La aplicación de las inteligencias múltiples en el aula no tiene un modelo único, puede ser personalizada y flexible: cada institución la puede adaptar en la medida en que sus capacidades y posibilidades contextuales lo permitan. No hay opciones mejores o peores, cada profesor conoce su clase, su institución y sus particularidades. Sólo hay dos cosas imprescindibles: voluntad e imaginación.

Para concluir, cabe resaltar la importancia del trabajo con las inteligencias múltiples en el aula, la pertinencia del fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del niño, y por supuesto, el gran equipo que pueden hacer estos dos aspectos que al unirse permiten la creación de estrategias didácticas enfocadas a

conseguir que los estudiantes comprendan y sean capaces de usar activamente dichas competencias en la vida cotidiana, al profundizar y ampliar sus conocimientos para mejorar la sociedad en que les ha tocado vivir y al hacer del aula un espacio capaz de crear y transmitir un aprendizaje para la vida.

En los apartes siguientes, que corresponden al marco de referencia de esta investigación, se encontrarán más argumentos para sustentar dicha propuesta.

2. Marco de Referencia de la Investigación

2.1 Antecedentes de la Investigación

Uno de los antecedentes principales para esta investigación es el trabajo realizado en el Colegio Generación de Conquista de Popayán, Rivas (2005)³, Institución Educativa de carácter privado, en donde, basados en la teoría de las inteligencias múltiples se desarrolló una serie de estrategias que generaron entornos de aprendizaje óptimos y se fomentó la autonomía y la capacidad de pensamiento de los estudiantes. En la institución se entendió que la educación tradicional que se inspiró en necesidades pasadas ha dejado de ser válida, por lo que se requiere una enorme transformación que considere alternativas creativas adecuadas a las necesidades de los tiempos actuales, para lo cual se necesitan tomar las medidas convenientes.

Para que la institución se convirtiera en una escuela de inteligencias múltiples se vivieron una serie de procesos, cada uno relevante y trascendente en la medida en que enseñaron que no se trataba de limitarse a ofrecer una gran variedad de asignaturas o materias diferentes. El propio Gardner (2005) considera imprescindible en este modelo educativo la presencia de determinados profesionales que desarrollen funciones inexistentes en la mayoría de colegios: un especialista evaluador que comprenda las habilidades e intereses de los estudiantes, un mediador alumno-curriculum que asesore al estudiante y un mediador escuela-comunidad que permita al estudiante buscar oportunidades educativas dentro de la comunidad.

En ese proceso también se descubrió que a través del análisis de las inteligencias y de una evaluación fina y precisa de la “zona de desarrollo real” de las funciones intelectuales de cada niño, se podía encontrar la existencia de funciones que ejercían un efecto de “ancla”, de tal manera que mientras no se trabajara para superar el nivel de desarrollo de estas funciones, el niño no lograba mejorar en las otras funciones de su inteligencia. Con ese conocimiento en

³ El único documento escrito que da testimonio de este trabajo es el PEI de la Institución, de la que soy fundadora, y en la que me desempeñé como rectora por más de 8 años.

mente, se elaboraron estrategias psicopedagógicas enfocadas a “des-anclar” dichas funciones, iniciándose un programa piloto que motivó a dirigir los esfuerzos hacia métodos y estrategias de intervención pedagógica que fueran más eficientes en la atención de las necesidades particulares de los niños y niñas, hecho que dio como resultado un avance significativo no solo en sus inteligencias predominantes, sino también en su desarrollo cognitivo general.

Esta experiencia es sumamente significativa para el desarrollo de esta investigación, en tanto que proporcionó información de “primera mano” sobre el trabajo con las inteligencias múltiples en el aula y sus posibilidades para la creación de entornos de aprendizaje significativos y colaborativos, además de hacer aportes sobre los desafíos y retos que dicho trabajo puede generar en el docente.

Otro aporte significativo proviene del trabajo de investigación denominado “Las Inteligencias Múltiples desde el Área de Lengua Castellana y Literatura: Reflexión sobre la Práctica.” (Jiménez, 2012), que busca comprobar las implicaciones educativas de la Teoría de las inteligencias múltiples y su aplicación desde el área de lengua castellana y literatura, pero teniendo en cuenta que las ideas y prácticas de dicha teoría no pueden ser un objetivo en sí mismas. La autora deja en manos del docente la responsabilidad de reflexionar sobre los procedimientos y estrategias más adecuados para desarrollar las inteligencias múltiples en la práctica, considerando las necesidades, los intereses y las capacidades de los estudiantes, además de los objetivos a alcanzar y del contenido que se trabaja.

La investigación concluye que lo que se pretende es crear entornos estimulantes en los que las inteligencias se puedan evaluar y desarrollar; que el docente debe ofrecer a todos los estudiantes diferentes oportunidades de experimentar los ocho dominios, ayudándoles a reconocer sus dificultades pero, especialmente, los puntos fuertes y las principales destrezas con que cuentan, con el fin de contribuir a su desarrollo, de tal manera que puedan acceder más fácilmente al conocimiento y estimular el resto de las capacidades que poseen.

Este aprendizaje contextualizado da como resultado un enfoque curricular basado en competencias, que el estudiante puede poner en práctica utilizando las diferentes inteligencias. La investigación en cuestión hace un gran aporte a este trabajo, en tanto que permite entender que el conocer las distintas teorías y experiencias educativas es de vital importancia para poder aprender de ellas y para poder adaptarlas a las necesidades de los estudiantes, que la educación

debe responder a los retos de la sociedad actual y de esa manera contribuir al desarrollo personal y profesional de los niños que hoy llegan a nuestras aulas, que debe propiciar el desarrollo de todas sus capacidades y competencias y, en ese orden de ideas, debe permitirles convertirse en la mejor versión de ellos mismos.

Por otro lado, (Basconcelo, 2010) en el trabajo titulado “Breve Reseña de una Escuela de Inteligencias Múltiples” cuyo objetivo fundamental es que se pueda incluir los aportes didácticos de la teoría de las inteligencias múltiples en la escuela, afirma que la teoría y la práctica de las inteligencias múltiples no son complicadas y que no consiste en aplicar un test en el aula ni tampoco se espera que sea la solución a todos los problemas; pero sí implica que la escuela debe repensar el tipo de alumno con el que cuenta y las estrategias didácticas que aplica.

Afirma que con las inteligencias múltiples se pueden lograr muchos avances, entre otros: enseñar considerando la verdadera inteligencia del estudiante, el abandono de la concepción clásica del pensamiento analizada en su forma lógica y matemática, individualizar e incentivar las diversas formas de la inteligencia y el pensamiento de los estudiantes, permitir mayor diversidad en el aula al diferenciar las diferentes capacidades y el estímulo de la creatividad, mayor motivación e interés de los estudiantes, respeto a las capacidades de cada alumno, mayor aprendizaje y, por último, coincidencia entre la oferta del sistema educativo y el tipo de inteligencia y la forma de aprendizaje de los estudiantes. Todas estas razones hacen que dicha investigación aporte de manera significativa a este trabajo; además, ofrece estrategias, actividades y procedimientos de enseñanza según los estilos de aprendizaje asociados a cada una de las inteligencias múltiples.

Hace un poco más de 10 años, cuando se inició el trabajo con las inteligencias múltiples en el Colegio Generación de Conquista, una de las primeras inteligencias sobre las que se trabajó y que sirvió como base para el desarrollo de las estrategias didácticas asociadas a cada inteligencia, fue la inteligencia musical. Por esta razón, el trabajo titulado “La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua Extranjera.” (Toscano y Fonseca, 2014), también se retoma en esta investigación.

Numerosas investigaciones aseguran que la inclusión de canciones y/o elementos sonoro-musicales en la enseñanza de lenguas extranjeras (L.E) aporta beneficios en el proceso de aprendizaje a niveles lingüísticos, afectivos y sociolingüísticos. El objetivo central del artículo,

es el de mostrar los resultados de un programa sonoro- musical puesto en práctica en la enseñanza del inglés como LE con escolares españoles de sexto de primaria. En primer lugar, se estudió cuantitativamente si el alumnado con habilidades auditivas avanzadas aprendía una LE de forma más efectiva y si estos mostraban también un alto nivel de desarrollo de la inteligencia musical. En segundo lugar, se puso en marcha la intervención sonoro-musical para comprobar si aquellos estudiantes con un bajo nivel de inteligencia musical podrían mejorar su capacidad auditiva y su competencia comunicativa. Los resultados apuntan a que este programa no solo incrementa la comprensión oral, sino la producción oral, la lectura y la motivación del alumnado, beneficiando su aprendizaje de L.E. Todos los estudiantes mejoraron su competencia comunicativa, siendo la comprensión auditiva, la producción oral y la lectura las más favorecidas.

Este texto, aunque está enfocado al aprendizaje de una segunda lengua, es particularmente interesante en tanto que refuerza la concepción de que cada estudiante tiene un estilo óptimo de aprendizaje y que este se relaciona con el tipo de inteligencia que predomina en él. Desarrollar estrategias basándose en ese estilo de aprendizaje, mejora considerablemente la receptividad del estudiante y permite que los contenidos a enseñar –en este caso, las competencias de lectura y escritura- sean asimilados y puestos en práctica de manera más efectiva.

También es importante tener en cuenta el aporte que la teoría de las inteligencias múltiples ha hecho en los procesos de enseñanza en niños con dificultades de aprendizaje. Aunque obviamente, sus aportes no solo son significativos para este tipo de estudiantes, las investigaciones al respecto arrojan conclusiones muy interesantes. Este es el caso del trabajo titulado “Las Inteligencias Múltiples como herramienta de trabajo en la estimulación de la lectura y la escritura en niños con dificultades de aprendizaje de la I etapa de Educación Básica.” (Pérez, 2006), que tuvo como propósito utilizar las inteligencias múltiples como herramienta de trabajo en la estimulación de la lectura y la escritura en niños con dificultades de aprendizaje. Del análisis de los resultados obtenidos puede concluirse que hay un bajo nivel de conocimiento en cuanto al empleo de las inteligencias múltiples como método de enseñanza, y que algunas veces el docente no cree en la posibilidad de que exista más de una inteligencia y su práctica pedagógica así lo evidencia.

Por otro lado, entre los aportes que proporcionan las inteligencias múltiples al especialista de dificultad de aprendizaje, se encuentran: primero, que una intervención y estimulación temprana ayuda a que todos los individuos alcancen el máximo potencial de su desarrollo, tanto en su vida escolar como privada, al aumentar el interés y la dedicación en el aprendizaje y al incrementar –un 40%- su nivel de conocimiento. En segundo lugar, se evidenció presencia permanente del humor, desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo, minimización de los problemas de conducta e incremento de la autoestima en los niños.

Este trabajo aportó a esta investigación, en tanto que corrobora la hipótesis sobre la escasa aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en las instituciones educativas. A pesar de las grandes aportaciones que hace al ámbito educativo y en especial, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a pesar también de que su difusión en los medios digitales e impresos ha ido en aumento, la teoría de Gardner no está siendo aplicada efectivamente en las aulas. Ya sea por falta de un conocimiento profundo de sus implicaciones o por el “trabajo extra” que puede acarrear su implementación. Así mismo, se comprueba una vez más, que aún en niños con dificultades de aprendizaje, la teoría, al tener en cuenta los estilos de aprendizaje específicos de cada inteligencia, aporta al desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras en los niños.

Es importante aclarar que aunque todos los antecedentes anteriores hacen aportes significativos y particulares a este trabajo de investigación, ninguno de ellos está enfocado en el desarrollo de las competencias lectora y escritora a partir de las inteligencias múltiples de manera específica, lo que hace de este trabajo una propuesta innovadora y pertinente en el marco de las nuevas políticas educativas, que, como se verá a continuación, propenden, de manera reiterativa, al desarrollo de estas competencias en el alumnado.

Por las mismas razones no existen trabajos referenciados como antecedentes de nivel regional, y que solo se cita uno de nivel nacional, pues aunque se realizó una búsqueda exhaustiva de ellos, no se encontró ninguno o en su defecto, los pocos encontrados no se incluyeron en esta investigación, porque no eran pertinentes a la temática trabajada, o porque no daban cuenta de investigaciones académicas rigurosas.

2.2 Marco Contextual

La Institución Educativa Villamoreno se encuentra en el Corregimiento de Villamoreno que se halla localizado al sur de la cabecera Municipal de Buesaco, a una distancia de 24 Km de la ciudad de San Juan de Pasto. Este corregimiento se comunica a través de una carretera pavimentada con la capital del departamento y con la cabecera municipal de Buesaco y a través de una carretera destapada con los municipios del norte.

A partir del 15 de abril de 2003 se fusionaron la Escuela Integrada Villamoreno y el Colegio Departamental Villamoreno conformando una sola Institución Educativa denominada Institución Educativa Villamoreno, a la cual se asociaron diez Centros Educativos: El Palmar, Meneses de Hurtado, Llano Largo, San Isidro, Quitupamba, El Cortijo, San José de Coapitas, Pajajoy, Villaguayacanes, Ortega y Los Corrales. En el año 2015, mediante Resolución No.4134 de 2010 se reorganiza la Asociación de Centros Educativos, quedando únicamente asociados a la Institución Educativa Villamoreno los siguientes: El Palmar, Meneses de Hurtado, Llano Largo, San Isidro, Quitupamba y El Cortijo.

Para el año lectivo 2015 se encontraban matriculados 132 estudiantes de preescolar a quinto en los Centros Educativos Asociados y 321 desde preescolar hasta el grado 11 en lo que corresponde a la Institución Educativa Villamoreno, de los cuales 23 estudiantes cursan la Educación Media.

Los estudiantes, que provienen en su mayoría del sector rural, son jóvenes tímidos, con muchos valores, poco espontáneos, pero cuando canalizan sus inclinaciones hacia cierta actividad son constantes y dan lo mejor de sí. Sus padres, en su mayoría, se dedican a la agricultura, principalmente al cultivo del maíz. Algunos se dedican también a la ganadería y a la crianza de especies menores. Cabe resaltar que la mayoría de las personas del campo se desempeñan como cuidadores de terrenos de personas de otras regiones, especialmente de la ciudad de Pasto.

La visión, misión y filosofía institucionales se remiten a continuación⁴:

⁴INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLAMORENO, PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Aprobada mediante Resolución No 1413 de Octubre del 2003.

Visión: A 2018, La Institución Educativa Villamoreno brindará una formación integral y Técnica comercial de calidad que le permita posicionarse como una de las mejores Instituciones Técnico Comerciales del departamento.

Misión: La Institución Educativa Villamoreno, de carácter oficial, brinda a sus usuarios el servicio educativo formal en los niveles Preescolar, Básica y Media Técnica Comercial, dentro de los parámetros de cobertura, diversidad, eficiencia y calidad en espacios y ambientes propicios que permiten la formación integral de seres humanos responsables y calificados en desempeños que involucran las competencias básicas, ciudadanas y laborales; capaces y comprometidos en el liderazgo de emprendimiento en el entorno social, económico, cultural y ambiental de su comunidad.

La Institución Educativa Villamoreno pretende a través de un proceso educativo incluyente y una formación de calidad, recrear en los educandos su modo de pensar, sentir y actuar al ofrecer posibilidades para desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la sociedad, siguiendo los principios rectores de los derechos humanos, la constitución nacional y demás normas como los principios éticos y morales que favorezcan su desarrollo, formando buenos ciudadanos.

Filosofía institucional: El personal docente y administrativo debe propiciar programas, estrategias y actividades que incidan de manera positiva en las actitudes y comportamiento de los niños y jóvenes, siendo necesario impactar la dinámica de interacción entre los estudiantes y el entorno y no solo centrarse en la formación en competencias disciplinares y el entrenamiento para el desarrollo de habilidades específicas. Es decir, que transformen los ambientes de aprendizaje.

En este punto es importante tener en cuenta que, según el MEN⁵, los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un

⁵PROGRAMA DE EDUCACIÓN RURAL. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2001.

agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país.

Esta investigación se presenta como una estrategia para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural. Propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan, a través del fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. Para ello este trabajo se apoya y se acoge a la normatividad vigente, que se especifica a continuación.

2.3 Marco Legal

Constitución política de Colombia de 1991 en su artículo 67, que habla de la educación como derecho y como servicio público con función social. También establece la Educación Básica como gratuita en las instituciones del Estado y le otorga a éste la función de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la misma, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

Ley general de Educación (115 de 1994). Principalmente los siguientes artículos:

Artículo 21. Donde se enmarcan los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Entre ellos: el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

Artículos 64 y 65. Donde habla sobre la importancia del fomento de la educación campesina y rural y donde se establece que las secretarías de Educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales.

Lineamientos curriculares⁶, en donde se ofrecen las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa. En el proceso de elaboración de los proyectos educativos institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas; los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

A continuación se presentan unas ideas básicas sobre la concepción de lectura y escritura en la que se basa la propuesta y unos ejes posibles desde los cuales pensar planteamientos curriculares:

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. En esta orientación, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. Es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido. (p. 27)

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje⁷. Se constituyen en una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso

⁶ SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

⁷ ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, DOCUMENTO NO. 3. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: MEN, 2006.

por el sistema educativo y la evaluación externa e interna. De manera específica, los estándares referidos al área de lenguaje trabajan dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean éstas de naturaleza verbal o no verbal, al atender a dos procesos que son fundamentales en esta investigación: la producción y la comprensión. En lo que respecta a estos dos procesos para los grados cuarto y quinto de primaria, se espera que el estudiante:

- Produzca textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.
- Produzca textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
- Comprenda diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.(p.35)

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).⁸ Diseñados por el Ministerio de Educación Nacional y enfocados a la búsqueda de la calidad educativa del país. Están dirigidos a todos los actores del sector educativo para que identifiquen lo que es indispensable que aprendan los estudiantes y se desarrollen las acciones que sean necesarias para garantizarlo. Éstos tienen como finalidad presentar al país un conjunto de aprendizajes fundamentales, alineados con los Estándares Básicos de Competencias, que pueden utilizarse como base para el diseño de programas de estudio coherentes, secuenciados y articulados en todos los grados y que a su vez, tengan en cuenta las particularidades de la comunidad educativa como la diversidad cultural, étnica, geográfica y social.

A continuación se enumeran algunos de los DBA diseñados para el grado quinto en el área de lenguaje, que son pertinentes para los propósitos y objetivos de esta investigación:

Los DBA para lenguaje en el grado quinto, contemplan que el estudiante:

- Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecua su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación.
- Reconoce las clases de palabras y comprende que cada una de ellas tiene un uso diferente en las oraciones de textos dados.
- Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.

Comentado [R1]: Están en construcción

⁸DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE. (2006) Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. P. 12-16

- Interpreta la información que se presenta en mapas, gráficas, cuadros, tablas y líneas del tiempo.
- Comprende un texto leído.
- Escribe artículos de opinión y biografías.
- Reconoce los elementos de la lírica que refuerzan el significado de los poemas y los caligramas.
- Compara textos de un mismo tema.

Todas las anteriores normas llevan a concluir que en el ámbito educativo nacional la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos, encontrándose en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta dicotomía una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la teoría, los conceptos de educación, educación rural, competencias, lectura y escritura, entre otros, se han desarrollado bajo la concepción del niño como sujeto constructor de conocimiento, subrayando la importancia del aprendizaje significativo y para la vida; en la práctica, el mismo estado desarrolla medidas que impiden, de diversas maneras, que esas concepciones teóricas se manifiesten en las aulas de clases.

Sin embargo, hay un referente común que es el que vale la pena rescatar, la concepción de la educación como herramienta de inserción social, como elemento primordial para el desarrollo personal y social; y el desarrollo de las competencias de lectura y escritura como el instrumento por excelencia para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la Institución Educativa. A continuación se hace referencia a los conceptos teóricos básicos que sustentan dichos procesos.

2.4 Marco Teórico - Conceptual

A continuación se procede a describir y explicar los referentes conceptuales que sustentan la investigación, así como los diversos autores en los cuales se apoyan dichos referentes.

2.4.1 La lectura y la escritura en la escuela. En las instituciones educativas el tema de la lectura y la escritura es de gran importancia, por esta razón, desde hace unas décadas el aprendizaje de la lectura y la escritura se ha analizado, estudiado e investigado, con el fin de que las prácticas que van de la mano con estos procesos sean revaloradas, transformadas y realmente eficaces en la vida de los estudiantes. En palabras de Cassany (2006) “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p.8). Es por eso que es necesario entender que la adecuada enseñanza de la lectura y la escritura supera los simples objetivos de una disciplina y trasciende a lo sociocultural y lo ideológico; en tanto que desempeña un papel importante en la formación ética del ciudadano moderno, pues lo capacita para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de otros y para resolver conflictos de intereses. Pérez, Roa y Ramos (2009), lo plantean de la siguiente manera:

Preparar a los sujetos para que estén en capacidad de insertarse de manera efectiva en la vida social significa reconocer que la lectura y la escritura atraviesan muchos de los ámbitos de nuestras interacciones, usamos de ellas para relacionarnos con los otros, para hacer parte de instituciones sociales, para diferentes acciones en la cotidianidad, para hacer parte de las decisiones democráticas, entre muchas otras prácticas en las que la lectura y la escritura juegan un rol fundamental. (p.37)

Por tanto, es muy importante que los estudiantes puedan adquirir herramientas teórico-prácticas, conocimientos, valores, actitudes, estrategias y habilidades que faciliten la producción y comprensión crítica de textos orales y escritos. Además de que puedan comprender y producir textos aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas que se apoyen en los diferentes aspectos del texto, y que de esta manera tengan la posibilidad de enfrentar las demandas comunicacionales del entorno inmediato, a la vez que logren tomar conciencia de su capacidad y creatividad, asumiendo de manera responsable el uso de la palabra escrita como un medio elegido para la expresión del pensamiento complejo.

Desde la creación de la institución escolar, y durante mucho tiempo, enseñar a leer y escribir ha sido el objetivo fundamental de la escuela, junto con la enseñanza de las cuatro reglas aritméticas (sumar, restar, multiplicar y dividir); y efectivamente, en las escuelas se ha aprendido a leer y escribir, pero de todo el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, con frecuencia

el niño –que luego se convierte en adulto- se queda anclado en una “primera fase”. Es decir, que la escuela en general, apenas si solo se ha preocupado de enseñar la mecánica, es decir, ha centrado todo el interés en enseñar a codificar y a decodificar, objetivo que se consigue con una relativa rapidez, mientras ha olvidado otros aspectos fundamentales, pero de objetivos menos controlables, o continuamente prorrogables a nuevas metas, dado que a leer y a escribir se empieza a aprender, pero no se acaba nunca.

Así, la motivación, la expresión, la comprensión y otros tantos aspectos o fases de la enseñanza de la lectura de suprema importancia, muchas veces han sido consideradas sólo superficialmente, o simplemente ignoradas. Con frecuencia la escuela ha enseñado a leer y a escribir, pero no ha creado lectores ni escritores, porque para ello hace falta algo más que dominar el código de la lengua escrita.

Para explicar mejor este asunto cito Wells (1987) quien propone cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, ya muy comentados por los especialistas en el área, y que son traídos aquí por su utilidad a la hora de ver la funcionalidad de estos aprendizajes y proponer actuar con la didáctica adecuada, como es el presente caso.

El primer nivel, *ejecutivo*, se entiende como el dominio de la traducción del mensaje del código oral al código escrito y viceversa. Es el objetivo inequívoco de los primeros años de la escuela.

El segundo nivel, *funcional*, se refiere a la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal, cuyo dominio consiste en poder afrontar las necesidades cotidianas de nuestra sociedad, tales como leer instrucciones, revistas, periódicos, carteles, etc. El dominio de este nivel requiere conocer el papel del contexto y los diferentes tipos de texto.

El tercer nivel, *instrumental*, permite buscar y registrar información escrita. Estar en este nivel representa que el niño puede interpretar el enunciado de un problema de matemáticas, por ejemplo, o estudiar un tema de historia, porque puede servirse instrumentalmente del lenguaje escrito.

El último nivel, *epistémico*, se refiere al dominio del escrito como una manera de pensar y utilizar el lenguaje de una forma creativa y crítica. En este nivel estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento están uno al servicio otro.

Aunque en la escuela ya empieza a observarse una actuación didáctica en los niveles funcional e instrumental, todavía es difícil encontrar la articulación de los cuatro niveles, y aún más, que los cuatro niveles se trabajen simultáneamente. Sin embargo, el gobierno nacional al introducir en la educación el desarrollo de las competencias comunicativas pretende que las prácticas de lectura y escritura en la escuela los tengan siempre en cuenta. En el nivel funcional: lectura y escritura como comunicación, documentación, ocio, etc.; en el nivel instrumental, se actúa en la comprensión y caracterización de todo tipo de textos relacionados con los aprendizajes escolares; y en el nivel epistémico, se desarrolla la capacidad creativa y crítica, en otras palabras, el pensamiento, tanto en la lectura como en la expresión escrita.

2.4.2 El desarrollo de las competencias de lectura y escritura. El Gobierno Nacional, a través de la política educativa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”, se ha propuesto convertir la calidad de la educación en un propósito nacional, entendiendo que para alcanzarla es imprescindible una transformación educativa que atienda todos los factores que inciden en ella. En este sentido, la apuesta se orienta, en un primer frente, al sistema educativo con estándares de calidad, que posicione al país como una de las naciones con el nivel educativo más alto de la región; un segundo frente requiere un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias; y un tercer frente de esta política se estructura alrededor de una condición fundamental: “Que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual”⁹

De esta manera se busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y de escritura de los estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores competentes de manera transversal, en todas las áreas del currículo escolar.

En este sentido, en el trabajo curricular actual y en las evaluaciones masivas sobre comprensión de textos realizadas en Colombia, se ha insistido desde hace varios años en centrar

⁹ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018. DPS, 2014.

el trabajo en la noción de competencia, entendida como un “saber hacer en contexto”. Esta noción implica que en los procesos evaluativos se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación, de manera que el acto de leer vaya mucho más allá de la simple decodificación.

Los estándares básicos de competencias para esta área parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje, que “brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas”¹⁰. Por ello, en los grados tercero, quinto y noveno se organizan en torno a cinco factores:

1. Producción textual.
2. Comprensión e interpretación textual.
3. Literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje.
4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.
5. Ética de la comunicación, un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores.

No obstante esta diversidad de manifestaciones, en todas ellas ocurren dos procesos fundamentales: la comprensión y la producción. La primera se refiere a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros) y otras formas de comunicación no verbal, como gestos, música y expresiones artísticas en general. A su vez, la segunda tiene que ver con la generación de significados, tanto para expresarse como para transmitir información o interactuar con los demás. En concordancia con estos planteamientos, las pruebas de lenguaje evalúan dos competencias:

- La comunicativa – lectora
- La comunicativa - escritora.

La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), y que sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. De esta manera, en la valoración de ambas competencias se contemplan tanto los cinco factores definidos en los estándares, como los tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático. (p.20)

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias, documento No. 3 Bogotá, Colombia. 2006. p.

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante.

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos construidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo a otro, atendiendo requerimientos de orden cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos en el documento.

2.4.3 Pruebas Saber. Así mismo, es necesaria una reflexión sobre las características de unas prácticas lectoras y escritoras, enmarcadas en un enfoque comunicativo y de fortalecimiento de las competencias básicas que se propone desde los Estándares Básicos de Competencias de lenguaje¹¹ y la intrínseca relación con la evaluación externa o pruebas SABER que han venido fortaleciéndose en Colombia, desde finales del siglo XX.

El diseño técnico de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° para el período 2009 – 2021 está alineado con los Estándares Básicos de Competencias y se estructuró bajo esta metodología, la que permitió definir y detallar los constructos que se evaluarán en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, según corresponda en cada grado.

En todas las pruebas de los exámenes SABER se puede apreciar una aproximación a la interpretación y comprensión de textos, a la argumentación por medio de explicaciones y justificaciones presentes en ellos y también a las posturas críticas y reflexivas que se pueden asumir frente a estos. Todo esto desde el lenguaje disciplinar que les permite a los estudiantes interpretar, comprender, analizar, la posibilidad de dotar de significado este lenguaje o los diferentes lenguajes de las áreas que se evalúan en los exámenes SABER. En el examen, el estudiante, en su rol de lector, se ve enfrentado a diferentes situaciones de comunicación

¹¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias, documento 3 Bogotá: MEN, 2006.

suscitadas por medio de distintos tipos de textos en los que debe poner en juego su competencia lectora.

Los lineamientos generales del ICFES exponen que tanto en lenguaje, como en matemáticas y ciencias se encuentran diferentes tipos de texto a partir de los cuales el estudiante debe procesar la información, comprenderla y relacionarla usándola para analizar, describir o poner en perspectiva la puesta en forma de conceptos que se involucran en la resolución de un problema particular. No es coincidencia que, en general, las competencias en las distintas áreas tengan que ver con interpretación, argumentación, análisis de perspectivas, aplicación de modelos a partir de condiciones dadas, etc. Al respecto, Pedraza (2013), insiste en que el examen es en sí mismo un ejercicio lector:

En las pruebas SABER se hace énfasis en la lectura, no solamente como una competencia que forma parte de las pruebas de lenguaje, sino también, y principalmente, desde la exigencia de la lectura comprensiva en las situaciones y contextos que enmarcan la evaluación en áreas como matemáticas, ciencias o sociales. (p. 37)

Las evaluaciones en el área de lenguaje siempre han tenido como objeto el proceso lector con una mirada integral del ser humano mediada por el lenguaje; tienen que ver con los procesos de comunicación y significación que hacen presencia en todos los textos y con las relaciones que surgen entre estos, el conocimiento y las formas de actuar en una sociedad parlante, que busca desarrollar en el ser humano pensamiento crítico, saberes activos, actitudinales y procedimentales, culturas propias y una conciencia en el uso del lenguaje en diferentes contextos.

De esta manera, las pruebas del lenguaje tienen el énfasis tanto en la lectura comprensiva como en la interpretación de textos con sentido y significación a partir de interrogantes como los siguientes: ¿Qué dice el texto?, ¿Cómo lo dice? ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?, etc. Esto da cuenta de planteamientos enmarcados en diferentes niveles de lectura por los cuales los estudiantes hacen los recorridos, haciendo análisis tanto de tipo literal, como inferencial, crítico e intertextual y permitiendo cada vez operaciones o elaboraciones más complejas del texto o desde el texto, que puede poseer diferentes temas y contenidos.

Ahora bien, es importante entender que SABER 3°, 5° y 9° se concentra en evaluar aquellos desempeños que pueden medirse a través de pruebas de papel y lápiz. Todas las preguntas utilizadas en la aplicación son de selección múltiple con única respuesta, en las cuales se presentan el enunciado y cuatro opciones de respuesta, denominadas A, B, C, D. Solo una de ellas es correcta y válida respecto a la situación planteada. Esto claramente da a entender que la prueba ha sido diseñada para un solo tipo de estudiante, y que en definitiva, es incapaz de medir la inteligencia de un grupo heterogéneo de estudiantes.

2.4.4 Concepto de Inteligencia. Ahora sí, podemos incursionar en los orígenes del concepto de inteligencia y los primeros modelos propuestos sobre su adquisición. La palabra inteligencia fue introducida por Cicerón¹², para describir el concepto de capacidad intelectual.

A los primeros filósofos se les ocurrieron varias respuestas para explicar cómo se adquiriría la inteligencia; al respecto hubo dos corrientes principales: los "innatistas" y los "empiristas". Los innatistas sostenían la opinión de que los hombres al nacer ya lo sabemos todo y que el conocimiento es un don divino. Por su parte, los empiristas se fueron al otro extremo y opinaban que los hombres al nacer no sabemos nada; nuestra mente, decían, es una *tábula rasa*, es decir, un pizarrón en blanco donde la experiencia va dejando su huella. La Tábula Rasa es una teoría propuesta por John Locke, que afirma que el niño es como un pizarrón o "tábula rasa" donde nada hay escrito al momento del nacimiento, y por tanto no es ni malvado ni bondadoso en forma innata. Sostenía que el conocimiento es adquirido por la experiencia, y que la educación es la oportunidad para que se enseñe al niño la virtud y la sabiduría; para él, la educación moral era de mayor importancia que la adquisición del conocimiento. Locke no concede importancia a la herencia. Esta teoría sería retomada por Watson en 1913.

Partiendo de estas teorías se puede afirmar que "la inteligencia no es algo puramente hereditario". En todo caso, lo que se hereda es la capacidad potencial para ser inteligente. Estos expertos afirman que la inteligencia no es un don que algunos niños reciben y otros no, sino el

¹² Jurista, político, filósofo, escritor, y orador romano. Es considerado uno de los más grandes retóricos y estilistas de la prosa en latín de la República Romana. Reconocido universalmente como uno de los más importantes autores de la historia romana, es responsable de la introducción de las más célebres escuelas filosóficas helenas en la intelectualidad republicana, así como de la creación de un vocabulario filosófico en latín.

producto de la interacción entre la herencia, los genes que recibimos de nuestros padres, y el ambiente, entendido como toda la estimulación que recibe el niño.

Aunque el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define la inteligencia como la “capacidad para entender o comprender”, de acuerdo con los especialistas no existe una definición universalmente aceptada de qué es inteligencia, por lo que no resulta fácil reducir el campo de estudio a una definición simple.

Definir qué es la inteligencia ha sido siempre objeto de polémica; ante un escenario tan diversificado de opiniones, Vernon (1969) sugirió una clasificación de las principales definiciones. Estas se hicieron sobre la base de tres grupos: las psicológicas, mostrando a la inteligencia como la capacidad cognitiva, de aprendizaje y relación; las biológicas, que consideran la capacidad de adaptación a nuevas situaciones; y las operativas, que son aquellas que dan una definición circular diciendo que la inteligencia es "(...)aquello que es medido en las pruebas de inteligencia" (p.83).

La teoría sobre la evolución de la inteligencia es respaldada por teóricos evolucionistas como los siguientes:

Piaget (1986), teórico evolucionista suizo, quien al experimentar con el desarrollo del cerebro de los niños encontró que "el camino del pensamiento y de la evolución de los conceptos básicos se compone de varias etapas por las que debe pasar una persona para desarrollar los procesos de pensamiento" (p.57).

Esto comprueba, según él, que la operación mental del pensamiento es la que evoluciona y que dicha evolución del cerebro es la que ha marcado a las civilizaciones; la evolución es biológica, psicológica y espiritual. Piaget desarrolló toda su teoría teniendo como objeto de estudio la inteligencia humana y su "función adaptativa". El autor marca la tendencia de la constante adaptación de los esquemas mentales del individuo al ambiente y lo define como una tendencia naturalmente innata del individuo para modificar los esquemas mentales y dar coherencia al entorno percibido, denominándole "proceso de equilibración". La inteligencia es una, argumenta, y la capacidad adaptativa puede llevarla a desarrollarse más cada día, sin poder ponerse límites o encasillamientos.

Por su parte, *Lamarck (1809)*, naturalista francés, propone que la vida progresa por tanteo y que de la misma manera, evoluciona también el neocortex¹³. Cada intento del pensamiento humano, afirma el autor, provoca un cambio evolutivo sucesivo en el cerebro. La evolución del cerebro humano es un cambio biológico, filosófico y social.

Las teorías evolutivas de Lamarck y del naturalista inglés, Darwin (1859), aseguran que la vida evoluciona a consecuencia de mutaciones en el ADN fijadas por la selección natural y son aplicables al ser humano en cuanto a la capacidad evolutiva del ADN, lo que comprende también a la evolución cerebral.

La teoría sobre la evolución de la inteligencia asegura que existe solamente una inteligencia que es capaz de aplicarse en los diferentes aspectos de la vida interior y exterior del individuo, que esta puede durante el desarrollo evolutivo usarse de innumerables e incalculables formas y que la evolución nunca se detiene. Sin embargo, a finales del siglo XX surgen varias teorías psicológicas que cobran gran celebridad: la teoría triárquica de la inteligencia (Stenberg, 1985), la que trata de la inteligencia emocional (Coleman, 1996) y la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2003), en la que se centra esta investigación.

¹³ Es la parte mayor de la corteza cerebral, la corteza nueva o corteza más reciente y que más ha evolucionado del cerebro. Es la capa evolutivamente más moderna del cerebro, donde se producen los procesos de raciocinio y la parte más consciente. Es la que se ha encargado y se encarga de la evolución de la inteligencia, tomando siempre en cuenta que todas las partes del cerebro contribuyen a su desarrollo. La evolución de la inteligencia es un proceso lento y se ha visto suceder por los cambios sociales que ha logrado el ser humano.

2.4.5 Concepto de Inteligencias Múltiples. En 1979 Howard Gardner, como investigador de Harvard, recibió el pedido de un grupo filantrópico holandés, la Fundación Bernard Van Leer, de dedicarse a investigar el potencial humano. A pesar de que Gardner ya había estado pensando en el concepto de “muchas clases de mentes”, desde por lo menos mediados de la década del setenta, la publicación de su libro *Frames of Mind (Estructuras de la mente)* en 1983 marcó el nacimiento efectivo de la teoría de las inteligencias múltiples; en su libro Gardner (1994): afirma:

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible (p.11)

Según Armstrong (2006) la Teoría de las Inteligencias Múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún más, como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales. Gardner (como se citó en Armstrong, 2006), explica:

Desde mi punto de vista, la esencia de la teoría es respetar las muchas diferencias que hay entre los individuos; las variaciones múltiples de las maneras como aparecen; los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos, y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo.¹⁴

Estamos acostumbrados a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o que abarca varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, Gardner (2001) propone un enfoque de inteligencias múltiples. Se trata de un planteamiento sugerente, y acaso también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo. Para este autor una

¹⁴ Este aparte corresponde a una porción del prólogo que Gardner escribe para el libro de Armstrong: *Las Inteligencias Múltiples en el Aula: Guía Práctica para Educadores*.

inteligencia es la "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales", (p.10). Lo más representativo de su teoría consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no predice la existencia de alguna de las otras.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. El autor no niega el componente genético, pues afirma que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, etc. Ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente.

Gardner (2009) añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha él y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos: la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la musical, la corporal-kinestésica, la naturalista, la intrapersonal y la interpersonal,-estas dos últimas conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

Para conocer mejor cada una de las Inteligencias propuestas por Gardner (2001), se procede a hacer una breve caracterización de cada una de ellas:

La Inteligencia lingüística-verbal es la capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas. Está en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas. Esta Inteligencia se manifiesta en la habilidad para manipular palabras para una variedad de propósitos: debate, persuasión, contar historias, poesía, prosa e instrucción. A la gente con alta Inteligencia Lingüística-Verbal a menudo le gusta jugar con palabras y usar herramientas como juegos de palabras, metáforas, símiles, etc., además pueden con frecuencia leer durante horas en un mismo período. Sus habilidades auditivas tienden a estar altamente desarrolladas y pueden aprender mejor cuando hablan, escuchan, leen o escriben.

La inteligencia lógico-matemática es la capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo. Esta Inteligencia es la base para las ciencias exactas y todos los tipos de matemáticas. La gente que la usa enfatiza lo racional. Son personas buenas en encontrar patrones, en establecer las relaciones de causa-efecto, en conducir los experimentos controlados, y en llevar las secuencias. Generalmente, piensan en términos de conceptos y preguntas y les gusta contribuir dando ideas en los exámenes. Los niños que han desarrollado este tipo de Inteligencia analizan con facilidad planteamientos y problemas y se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo.

La inteligencia espacial es la habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones. Esta Inteligencia involucra una gran capacidad para percibir, crear y recrear fotografías e imágenes. Todos los fotógrafos, artistas, ingenieros, arquitectos y escultores utilizan la Inteligencia Espacial. Las personas que son espacialmente inteligentes, son profundamente perceptivas hasta de pequeños detalles visuales; por lo general pueden escenificar ideas con gráficas, cuadros o imágenes; y son a menudo capaces de convertir palabras o impresiones en imágenes mentales. La gente con Inteligencia Espacial piensa en imágenes y cuenta con un fino sentido de locación y dirección. Los niños que la poseen estudian mejor con gráficos, esquemas y cuadros; también les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

La inteligencia musical es la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales; se manifiesta en la habilidad para producir melodías y ritmos, así como entender, apreciar y dar opiniones acerca de la música. Toda la gente que es capaz de cantar en tonos, de mantener el ritmo, de analizar las formas musicales o de crear expresiones musicales se considera que cuenta con la Inteligencia Musical. La gente con esta Inteligencia es sensible a todo tipo de sonido no verbal y al ritmo de cualquier ruido. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.

La inteligencia kinestésico-corporal es la habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como propioceptivas y táctiles. Se relaciona con lo físico y con la manipulación del propio cuerpo. Aquellos que cuentan con la Inteligencia Kinestésica pueden, por lo general, manejar objetos o realizar movimientos precisos del cuerpo con una facilidad relativa. Su tacto está por lo general bien desarrollado y disfrutan los retos y pasatiempos en donde se use el ejercicio físico. Estas personas

aprenden mejor moviéndose, así como haciendo y representando las cosas. Se la aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

La inteligencia interpersonal es la posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica. Esta Inteligencia es evidente en las personas que son sociables por naturaleza, pues este tipo de personas trabajan bien con otros y son muy sensibles a los ligeros cambios de los modos, actitudes y deseos de los demás. La gente con Inteligencia Interpersonal es a menudo amigable y sociable. La mayoría de las veces, la gente con esta Inteligencia sabe cómo reaccionar, medirse e identificarse con los temperamentos de los demás. Por lo general, son excelentes compañeros de equipo y muy buenos administradores y aprenden mejor cuando se relacionan con los demás. Poseen esta Inteligencia los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores y que entienden al compañero.

La inteligencia intrapersonal es la habilidad de la autoinspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y una capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio; es también la habilidad para acceder a los propios sentimientos y a los estados emocionales de cada uno. Las personas con éste tipo de Inteligencia por lo general eligen trabajar por su propia cuenta mientras usan y confían en su entendimiento para guiarse a sí mismos. Están en contacto con sus sentimientos ocultos y son capaces de formar metas realistas y concepciones de ellos mismos. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y que suelen ser consejeros de sus pares.

La inteligencia naturalista es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. Se da en los niños que aman los animales, las plantas, en los que reconocen el mundo natural y les gusta investigar sus características. (p.p 33-57)

La teoría de las inteligencias múltiples ha revolucionado la pedagogía en el mundo entero, pues ha entregado herramientas para maximizar los potenciales de los estudiantes de manera que puedan guiarlos a tener mejores notas en la escuela, en selección de carreras y para que usen sus potencias intelectuales aunque no sean valoradas en las clases tradicionales. Esta

teoría postula que la forma en que se configura la mezcla de las ocho inteligencias en cada sujeto, da como consecuencia que cada individuo tiene una forma diferente de aprender; y propone que si la escuela tomara en consideración los perfiles de inteligencias múltiples se puede lograr un sistema educativo más efectivo.

2.4.6 Estrategias Didácticas. Entendemos por estrategias didácticas aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las diferentes disciplinas en los estudiantes. No consisten en simples técnicas y recetas elaboradas para hacer de la clase un espacio más lúdico, sino que deben apoyarse en una rica formación teórica del maestro, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Díaz Barriga y Hernández (2002) las definen como "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (p.12). Son aliadas incondicionales del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y se constituyen en parte esencial de dicho proceso, pues el uso de estrategias adecuadas permite alcanzar los objetivos propuestos no solo con más facilidad, sino con más efectividad.

Dicha efectividad y participación positiva del maestro se expresa en la cotidianidad de la experiencia educativa al organizar propósitos, estrategias y actividades enfocadas en los intereses de los estudiantes, el contexto y por supuesto, en los objetivos y logros que se pretende alcanzar en cada nivel y área del conocimiento; para ello aporta sus saberes, experiencias, concepciones y emociones, la lectura de la realidad de los estudiantes, etc. Todos estos elementos determinan el accionar en el aula y constituyen la intervención educativa intencionada.

Posiblemente, tal como expresan Colomer y Camps (1996) el método con el que a un niño se le enseña la lectoescritura, además de fomentar en él una determinada actitud ante la escuela y ante el aprendizaje, también propicia una actitud diferente hacia la lectura. Es por eso que al diseñar una estrategia pedagógica, el docente parte de los intereses del estudiante, identifica y respeta las diferencias y ritmos individuales e integra los elementos del medio que favorecen la experimentación, la invención y la libre expresión. En esta tarea diferenciadora, los estudiantes pueden ser protagonistas del proceso partiendo desde lo que sienten y conocen y

siendo motivados por el “clima” o ambiente de aprendizaje que la estrategia genera, y que se enmarca en la libertad y posibilidad creativa que ofrece. De esta manera ellos pueden intervenir con sus emociones, saberes, expresiones culturales y comunitarias, generar percepciones e hipótesis y llegar a conclusiones que desarrollen su pensamiento y fortalezcan los procesos cognitivos y metacognitivos.

En la actualidad, las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TICs, ponen al servicio de docentes y estudiantes diversidad de herramientas que pueden formar parte de estrategias didácticas para llevar distintos contenidos al aula y de distintas maneras. Por ejemplo, aulaPlaneta es un sistema integrado de contenidos curriculares que pone al servicio del profesor una serie de propuestas didácticas personalizables y gran variedad de recursos digitales para que prepare sus clases; a la vez que pone también herramientas a disposición de los estudiantes para que puedan aprender de forma motivadora y eficaz.

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el ámbito escolar se basa en que, al existir diversas inteligencias, deben utilizarse también estrategias educativas diferentes y personalizadas para enseñar, según el tipo de inteligencia que predomine en el estudiante o atendiendo a cuál se quiera trabajar: verbal, visual-espacial, cinética-corporal, lógico-matemática, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. En el blog de aulaPlaneta se proponen seis claves para trabajar las inteligencias múltiples que pueden ser de gran utilidad en el momento de proponer estrategias didácticas basadas en la teoría de Gardner (2001):

1. Valorar las inteligencias de los alumnos. Es importante conocer qué inteligencias predominan en los alumnos, cuáles trabajan habitualmente y cuáles tienen menos activas. Es una información que se debe saber previamente para actuar al respecto en dos direcciones: llegar mejor a los estudiantes incidiendo en la Inteligencia que tienen más desarrollada y trabajar específicamente el resto para que también las desarrollen. La observación en el aula puede ayudar a detectar y valorar las inteligencias predominantes en los niños, aunque también hay algunos test a modo de cuestionarios diseñados para determinar las inteligencias predominantes de manera individual o grupal.

2. Diversificar los contenidos y las estrategias didácticas. Tradicionalmente, en las aulas los contenidos y estrategias se centran en la inteligencia verbal y la viso-espacial, porque se transmiten los conocimientos a través de la palabra y la vista. Sin embargo, es importante que al preparar la clase, el docente establezca sus estrategias de enseñanza y

diseñe los materiales o las actividades de modo que se trabajen todas las inteligencias. Para ello, se puede optar por un tratamiento transversal de los contenidos, enfocándolos desde diversos ángulos y transmitiendo estos puntos de vista a los alumnos para que desarrollen competencias, destrezas y actitudes relacionadas con cada inteligencia.

3. Innovar en las metodologías. Las nuevas metodologías son un instrumento muy interesante para trabajar las inteligencias múltiples de forma más completa y eficaz. El aprendizaje colaborativo y el trabajo por proyectos, permiten desarrollar las inteligencias de forma integral. Por ejemplo, al trabajar de forma colaborativa desarrollarán la inteligencia interpersonal e intrapersonal y cada estudiante aportará sus fortalezas y aprenderá de las del resto; en cuanto al trabajo por proyectos, resulta perfecto para trabajar varias inteligencias múltiples porque da a los chicos autonomía para aprovechar las motivaciones e intereses y construir el propio aprendizaje.

4. Apostar por el aprendizaje activo y real. La mejor forma de ejercitar las inteligencias múltiples es hacerlo de forma práctica, es decir, permitiendo que los niños aprendan haciendo. Para ello, es recomendable que se diseñen o busquen actividades que trabajen todas las inteligencias y además, lo ideal es que el aprendizaje esté asociado a situaciones y problemas reales, para que el trabajo de los estudiantes sea realmente significativo. Lo que aprenden los estudiantes debe surgir y situarse en un contexto real, para que después puedan aplicarlo a los problemas, situaciones y circunstancias futuras que surjan en la vida diaria.

5. Utilizar las TIC. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de utilizar múltiples lenguajes, herramientas y soportes para la exposición de contenidos y preparación de las clases, como docente, y también para la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. Además, las TIC permiten combinar las formas tradicionales con las nuevas formas de expresarse, comunicarse y relacionarse con el mundo y las personas que nos rodean. Todo ello facilita la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula y, al mismo tiempo, permite ejercitar otras destrezas relacionadas con la competencia digital y el uso de los nuevos dispositivos y herramientas de comunicación.

6. Evaluar desde las inteligencias múltiples. En el momento de comprobar el grado de adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes también es importante hacerlo desde las inteligencias múltiples. En ocasiones el fracaso escolar está muy relacionado con la forma de enseñar y la forma de evaluar, que no siempre se adecua a las necesidades de cada niño y al aplicar la teoría de las inteligencias múltiples se puede solventar este problema de enfoque. Para ello, tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación se deben proponer diversos tipos de actividades, ejercicios, pruebas,

intercambios de opiniones y evaluaciones para que los estudiantes dispongan de múltiples oportunidades y enfoques para aprender y para demostrar lo aprendido. La evaluación debe ser diaria y continua, incluir la interacción y el feedback¹⁵ del estudiante dentro y fuera del aula siempre que sea posible y combinar esta información del propio alumno (por ejemplo, con la autoevaluación) con los datos recogidos por el docente. Las rúbricas, por ejemplo, pueden ser un buen instrumento para ello. Atendiendo a los resultados obtenidos se pueden detectar posibles problemas y, si es necesario, modificar las estrategias utilizadas.

Para finalizar, es importante entender que los nuevos tiempos requieren nuevas estrategias educativas y que una escuela que sea útil ha de considerar el aprendizaje para la vida, pero para ello no se pueden tener en cuenta únicamente las matemáticas y la lengua, que tradicionalmente han sido las materias que han servido para predecir el éxito escolar y catalogar la inteligencia de los alumnos. Las implicaciones educativas son enormes porque el estudiante dotado para las matemáticas es inteligente mientras que, por ejemplo, el dotado para la música también lo es (y no talentoso como se consideraba normalmente). En este nuevo marco educativo es imprescindible obtener información sobre cómo aprende el estudiante y cuáles son sus fortalezas e intereses para así poder utilizar todos los recursos pedagógicos disponibles para el diseño de unas estrategias pertinentes y adecuadas. Es aquí donde el maestro deja de ser un transmisor de conocimientos y se convierte en un guía que acompaña el proceso de aprendizaje real del niño permitiéndole adquirir las competencias requeridas en pleno siglo XXI.

¹⁵ El término 'feedback' proviene del idioma inglés y podría ser traducido literalmente al castellano como 'retroalimentación'. Generalmente se lo utiliza para denominar la respuesta, el ida y vuelta comunicativo que se produce naturalmente en el proceso comunicacional.

3. Estructura Metodológica

A continuación se establecen y sustentan el paradigma y el enfoque a trabajar en esta investigación, se determina la unidad de análisis y la unidad de trabajo y se especifican las técnicas e instrumentos de recolección y los procedimientos de análisis de las mismas.

3.1 Paradigma.

Mixto. Para la presente investigación se ha considerado un paradigma mixto cualitativo interpretativo en la medida en que se pretende valerse de la descripción, análisis e interpretación de datos para reconocer los procesos y las relaciones entre ellos. Como paradigma, en palabras de Calvache (2005) “Supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad, constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas y por tanto posee un carácter socializador y posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar” (p. 55)

Es importante aclarar que se priorizan los estudios cualitativos en la medida en que no se pretende experimentar en la realidad sino comprenderla y recoger datos de ella. En este sentido, siguiendo a Calvache (2005), se asume una actitud de respeto y aprecio hacia los sujetos que aportan a la investigación y se transcribe de manera fiel los datos de los fenómenos estudiados. Aunque en la investigación se utilizan instrumentos de corte cuantitativo, y el análisis previo se realiza a partir de los datos y tablas recogidas, la interpretación es netamente cualitativa.

3.2 Enfoque

El enfoque a trabajar se ha denominado **hermenéutico-crítico**.

Se entiende que la hermenéutica nació como el arte de interpretar y comprender un texto, aclarando que un texto puede ser todo lo que nos rodea, es decir, una situación o la realidad, y que asumir una postura crítica es tener la posibilidad de tener otras miradas, miradas diferentes a

las que se nos imponen, bien sea por el poder o desde las instituciones. Se parte de la base de que el hermenéutico–crítico es un enfoque interpretativo, que busca establecer un nexo comunicativo entre la realidad y un intérprete, que tiene como finalidad ajustar los elementos de juicio para que una persona o colectivo llegue a una traducción y comprensión común de esa realidad determinada.

De esta manera, el enfoque hermenéutico–crítico posibilita también la comprensión e interpretación común de la realidad educativa por parte de quienes están involucrados en ella, a través de la identificación, la discusión, el diálogo argumentado y la confrontación de las distintas posiciones, experiencias y conocimientos suscitados en el contexto escolar, evidenciados como textos en un círculo hermenéutico y traducidos en acciones transformadoras.

Este enfoque también posibilita la comunicación entre el intérprete y el texto –la realidad educativa- tendiente a alcanzar el encuentro de horizontes de sentido mediados por el lenguaje como espacio para el acuerdo y el consenso. Es por eso que en el ámbito educativo es pertinente utilizar el enfoque hermenéutico–crítico pues posibilita la construcción o reconstrucción del sentido de la práctica pedagógica, en tanto que imprime legitimidad y validez a los horizontes de comprensión de todos los agentes educativos.

3.3 Unidad de Análisis

Se escoge la Institución Educativa Villamoreno del municipio de Buesaco porque en los últimos seis meses la autora tuvo la oportunidad de desempeñarse en ella como tutora docente, dictando a todos los profesores un Diplomado denominado “Lectores y Escritores Competentes, una necesidad de la Escuela del siglo XXI”. Durante el Diplomado, se dio la oportunidad de interactuar con todos los protagonistas del quehacer educativo de la Institución: desde los directivos y administrativos, el cuerpo docente, los estudiantes, hasta los padres de familia. Esta interacción permitió observar la sincera preocupación por mejorar las prácticas educativas y la constante motivación para aprender y aplicar lo aprendido en miras de ese mejoramiento.

En lo que respecta a los procesos de lectura y escritura, tanto los docentes como los directivos, han entendido su importancia y trascendencia en el desarrollo del pensamiento del niño y en el perfeccionamiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas, y se muestran comprometidos en la búsqueda de estrategias y metodologías que potencien estas habilidades.

Por esta razón, tanto el cuerpo docente formado por cerca de 25 profesores, y los estudiantes de grado quinto de la Institución, recibieron con agrado la propuesta de esta investigación y brindaron todas las facilidades para llevarla a cabo.

3.4 Unidad de Trabajo

Se escoge el grado quinto, por considerarlo clave en el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras de los niños, pues según la perspectiva de Clares y Zamorano (1988), “en la etapa de Educación Primaria las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general” (p.1). Este aprendizaje es uno de los que más usualmente se ve alterado, y dado que su adquisición básica es fundamental para los aprendizajes posteriores, los problemas que se presentan en él, obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. El alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en lengua y literatura, sino también en el resto de las áreas.

El grado quinto es un grado de transición entre la etapa de Básica Primaria y la de Básica Secundaria. Además de los retos que el comienzo de la adolescencia impone a los niños, también se enfrentan a otra perspectiva del conocimiento y a otra forma de asumirlo. En cuanto al desarrollo efectivo de las competencias de lectura y escritura, este período es vital, pues determinará en gran medida si la inserción al siguiente nivel educativo se hace de manera adecuada y respondiendo a los retos que el cambio propone, o si, por el contrario, el niño entra con una serie de “desventajas” a nivel cognitivo, comunicacional e incluso social, que pueden ser determinantes en su desempeño y desenvolvimiento en los siguientes niveles del sistema educativo.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección

Para el *primer objetivo* se utilizó una *prueba diagnóstica o Test* diseñada por el Ministerio de Educación Nacional para hacer pruebas diagnósticas a niños de grado quinto, en el área de lenguaje.

El test diagnóstico es un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado seleccionado en el área de lenguaje. Su objetivo

principal es identificar los diferentes niveles de desempeño que tienen los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material educativo para el aula y la formación de los docentes.

Entre las razones que determinan la elección de un test diagnóstico para la implementación de este objetivo, están las siguientes: en primer lugar, el test permite contar con un buen insumo, que se convierte en el punto de partida para orientar los procesos de formación docente y acompañamiento en el aula en aras de la transformación de la Calidad Educativa; en segundo lugar, permite a las instituciones educativas y a los docentes ajustar el plan de estudios, de acuerdo con las necesidades y nivel de desempeño de los estudiantes; y por último, permite obtener información y determinar los aprendizajes de los estudiantes respecto a los conceptos y procesos priorizados en las áreas valoradas.

El test evalúa los aprendizajes que se espera que los niños desarrollen en cada área y grado, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje e indaga por los procesos de producción textual escrita, comprensión e interpretación de diferentes tipologías textuales y por la construcción de sentido a partir de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. El instrumento es el test, cuyas preguntas se analizan más adelante.

Para el *segundo objetivo* se realizó un *Taller Participativo tipo Pruebas Saber*, con el que se logró identificar el nivel de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes. El taller responde a los modelos constructivistas del aprendizaje, entendido este como un marco explicativo de la práctica pedagógica, que parte de la concepción social y socializadora de la educación e integra un conjunto de estrategias y aportes didácticos para desarrollar los procesos de enseñanza–aprendizaje, fortaleciendo las competencias comunicativas en la escuela y para la vida. Una parte de él se diseñó teniendo en cuenta la metodología que se trabaja en las Pruebas Saber en tanto que las preguntas utilizadas en la aplicación son de selección múltiple con única respuesta, en las cuales se presentan el enunciado y cuatro opciones de respuesta, denominadas A, B, C, D. Solo una de ellas es correcta y válida respecto a la situación planteada.

El concepto general de Taller Participativo es común para la gran mayoría de los investigadores sociales, pues se basa en la experiencia y el conocimiento. El taller, en el lenguaje cotidiano, es el lugar donde se repara algo. Así, se habla del taller de mecánica, del taller donde se reparan electrodomésticos, etc. Desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el

concepto extendiéndolo a la educación. Entendiéndolo como el lugar donde se aprende haciendo junto a otros. La idea es la de un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para desarrollar procesos. Como resultado de estas experiencias, la expresión taller aplicada en el campo educativo adquiere la significación de un cierto número de personas que se han reunido con una finalidad educativa y cuyo objetivo principal es el de producir ideas y materiales. Según Ander (1986):

(...) el taller participativo resulta una vía idónea para desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permitan al participante un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo. (p. 16)

En este sentido su gran utilidad a la hora de ofrecer resultados que puedan ser utilizados como parámetros comparativos, en este caso, con los Estándares Básicos de Competencias. El instrumento es el formato del taller ubicado en el Anexo B, que consta de una guía para el maestro y unas guías de trabajo individuales para los estudiantes.

Para el *tercer objetivo*, se implementó el *Test desarrollado por Howard Gardner para la identificación de la –o las- Inteligencias predominantes*. Este es un test de diagnóstico, que busca, por medio de preguntas que tienden a la auto-reflexión sobre los diferentes aspectos que conforman la manera particular del individuo de concebir y entender el mundo que le rodea, identificar el tipo de inteligencia en el que sobresale, para entonces ofrecer las alternativas más idóneas para sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de los resultados del test de inteligencias múltiples puede revelar mucho acerca de las fortalezas, debilidades e inclinaciones naturales del niño. El cerebro de cada persona está conectado de manera diferente y cualquier tarea dada puede abordarse en una amplia variedad de formas. La toma de conciencia y la aceptación de los puntos fuertes de cada estudiante puede ayudar a hacer realidad las estrategias más productivas para hacer frente a las áreas con las que lucha. La comprensión de los resultados logra llevar al docente, y por supuesto, al estudiante, a una mayor comprensión y optimización de sí mismo, de sus cualidades y habilidades naturales. El instrumento utilizado es un cuestionario tipo Test que se encuentra en el Anexo C.

Durante las diferentes etapas de aplicación de los instrumentos y recolección de la información se realizó una serie de entrevistas no estructuradas (que no pueden denominarse

entrevistas en profundidad, porque no respondían a una secuencia ni a un guion elaborado), cuyo objetivo fue el diálogo espontáneo con el profesor encargado del grado y que permitieron obtener información que resultó importante para la investigación y que en gran parte, validó los resultados obtenidos.

El cuarto objetivo no requiere ninguna técnica de recolección, pues responde al diseño de la estrategia didáctica que se elaboró después de analizar los datos obtenidos y después de aplicar los instrumentos mencionados anteriormente.

3.6 Procedimiento de Análisis de la Información

Un primer aspecto del procesamiento de la información tiene que ver con la organización de los datos disponibles. Esta organización pasa por varias etapas: una primera meramente descriptiva, donde se hace acopio de toda la información obtenida, de manera textual. Una segunda, en la que se sistematiza ese conjunto inicial de datos, a partir de unos conceptos básicos que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación inicial y una primera lectura de esos datos. Una tercera, en la que esa información sistematizada se categoriza de forma inductiva, basándose en los objetivos de la investigación y que dio como resultado la presentación sintética y conceptualizada de los datos.

4. Análisis e interpretación de la información

Es evidente que los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario "hacerlos hablar", en ello consiste, en esencia, el análisis e interpretación de la información. Es por esto que el propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a los interrogantes de la investigación. La interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis, su objetivo es buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su conexión con otros conocimientos disponibles que permitan la definición y la clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos materia de investigación.

A continuación se presenta el análisis e interpretación de la información recogida, teniendo en cuenta cada instrumento utilizado, y por ende, cada objetivo trabajado.

4.1. Test Diagnóstico

En el área educativa, como es el caso, el diagnóstico pedagógico se realiza a través de la evaluación diagnóstica, la que, dicho sea de paso, no estudia la conducta del sujeto, sino el estado de desarrollo personal y su potencial de aprendizaje, para fundamentar las intervenciones educativas más convenientes. (Anaya, 2002).

Para este instrumento de recolección, que corresponde al primer objetivo, el análisis se realiza a partir de la rejilla que analiza las preguntas del test y que fue diseñada para dar cuenta de la competencia trabajada en cada pregunta, el componente y la afirmación que la sustentan y el nivel de desempeño alcanzado, basada en las tablas desarrolladas por Pedraza (2013), que se encuentran en el Anexo E.

La tabla 1 (Ver Anexo E) contiene las afirmaciones elaboradas para cada componente evaluado para la *competencia comunicativa lectora*. Es importante recordar que las afirmaciones son los enunciados que se hacen acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, y es a partir de ellas que se establecen las evidencias y se construyen las preguntas. Esta competencia explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de

textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

De la misma manera, la Tabla 2 (Ver Anexo E), contiene las afirmaciones elaboradas para cada componente evaluado para la *competencia comunicativa escritora*, que de acuerdo con los estándares, se refiere a la producción de textos escritos, de manera que puedan responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema, cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración y utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas.

La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicita a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagan sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. En la prueba se revisan las siguientes fases o etapas del proceso de escritura: en primer lugar la planeación, preescritura o preparación; en segundo lugar, la textualización, escritura o elaboración de borradores y por último, la revisión o reescritura.

De las respuestas dadas por los estudiantes en las pruebas se producen varios tipos de resultados. Uno de ellos corresponde a los niveles de desempeño, los cuales muestran lo que ellos saben y saben hacer en cuanto al área de lenguaje para el grado quinto. Asimismo, describen las exigencias conceptuales y cognitivas que se requieren para responder preguntas con diferentes grados de complejidad, la Tabla 3 (Ver Anexo F) ilustra con mayor claridad los requerimientos tomados en cuenta en la rejilla de análisis, y la Tabla 4 (Ver Anexo G) presenta las descripciones genéricas de cada uno de los niveles de desempeño establecidos en la misma.

A continuación se hace el análisis de cada pregunta de la prueba diagnóstica con la rejilla de análisis:

PREGUNTA 1. Escoge la palabra que suene parecido a: **martillo**

PREGUNTA 3. Ana María necesita ver un programa de televisión que le permita estar al tanto de los hechos ocurridos hoy, ya que el presidente del país visitó una escuela de la región. Para esto ella necesita ver

- A. Un programa de opinión, porque seguramente allí discutirán la importancia de la educación para la región donde vive.
- B. Un programa informativo, porque le permite conocer lo que pasa en cualquier lugar del país casi de forma inmediata.
- C. Un programa educativo porque transmite conocimientos de diversas disciplinas, lugares y épocas, que incluyen a su región.
- D. Un programa cultural, porque allí se resumen los eventos más importantes de la semana pasada en el país.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	El estudiante analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.
Respuesta correcta	B
En esta pregunta se espera que el estudiante identifique qué tipo de programa corresponde al requerimiento hecho en el enunciado, haciendo una lectura tanto literal como inferencial del mismo.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 15 de los 26 estudiantes, es decir, por un poco más de la mitad (58%). El porcentaje de falla puede deberse a dos razones: una, que los niños del sector rural no están familiarizados con este tipo de programas; y dos, que ellos tampoco están acostumbrados a indagar sobre los propósitos comunicativos de los textos a los que se enfrentan.

PREGUNTA 4. La mamá de Julián encontró esta imagen al respaldo de un producto de aseo para el hogar.



¿Qué debe hacer la mamá de Julián con éste producto?

- A. Mantenerlo fuera del alcance de los niños y bajo llave.
- B. Mantenerlo en un mueble y siempre bajo llave.
- C. Mantenerlo fuera del alcance de la familia y en un lugar alto.
- D. Mantenerlo fuera del alcance de los niños y usarlo con cuidado.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	El estudiante reconoce información explícita (literal) sobre los propósitos del texto.
Respuesta correcta	A
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura literal de la imagen de manera correcta.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 12 de los 26 estudiantes (46%). La mayoría de los estudiantes que fallaron eligieron la opción D. El porcentaje de falla puede deberse a que los estudiantes no están familiarizados con la interpretación y la lectura de imágenes de este tipo, de tal manera que les falta ser minuciosos en los detalles que permiten una lectura correcta de la imagen.

CONTESTA LAS PREGUNTAS 5 Y 6 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO.

LA ZORRA Y EL LOBO

Una zorra tuvo la mala suerte de caer dentro de un pozo y, viendo que se ahogaba, se puso a pedir auxilio con todas sus fuerzas. Un lobo que por allí pasaba corrió a ver lo que sucedía.

-¡Eh, señor lobo! –Gritaba la zorra-. Estire su mano y ayúdeme a salir del peligro. Quizás muera ahogada.

-Pobrecita-le dijo el lobo-. ¡Qué pena me da verla en aprietos! ¿Cuánto tiempo hace que está allí abajo? ¿Cómo se cayó? El agua debe de estar muy fría. ¿Es muy hondo el pozo? -¡Socorro, socorro, señor lobo! Este no es momento de charlar, ¿no cree? Ayúdeme a salir de aquí y luego le contaré todo.

Esta historia nos recuerda que no debemos perder el tiempo hablando cuando hay algo urgente por hacer.

Tomado de: Fábulas de Esopo.

PREGUNTA 5. Cuando la zorra dice “Quizás muera ahogada” lo hace para decirle al lobo que

- A. Es posible que se ahogue
 B. Seguramente va a morir ahogada
 C. Es probable que ella no sepa nadar
 D. Es muy probable que se salve

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	A
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura literal y entienda el significado de la palabra “Quizás” en la oración presentada.	
Nivel	(Esta respuesta es relativa a cada estudiante)

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 5 de los 26 estudiantes (19%). El porcentaje de falla es muy alto (81%) y puede deberse a que los niños no están realizando una buena lectura literal de la fábula y desconocen la sinonimia que hay entre las palabras quizás y probablemente.

PREGUNTA 6. Cuando el lobo le dice a la zorra que “El agua debe de estar muy fría”

¿Por qué crees que lo hace?

- A. Para preguntarle a la zorra si el agua está muy fría
 B. Porque él quiere afirmar que seguramente el agua está muy fría.

- C. Para recordarle a la zorra que el agua está fría.
 D. Porque él no piensa que el agua esté fría.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	B
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura crítica acerca del comportamiento del lobo en la lectura e infiera el significado de la oración en el texto.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 14 de los 26 estudiantes (54%). El porcentaje de falla puede deberse a que en la pregunta se espera que el estudiante haga una lectura crítica, a la que no están acostumbrados, acerca del comportamiento del lobo e infieran el significado de la oración en el texto.

PREGUNTA 7. Para la clase de Ciencias Naturales necesitas llevar un escrito sobre las enfermedades del sistema respiratorio en el ser humano. Para esto, estás buscando en la biblioteca información clara y precisa con la cual realizar tu compromiso escolar.

De acuerdo con la situación anterior, tú decides consultar un libro con el siguiente título:

- A. “Cómo prevenir enfermedades en los humanos”
 B. “Enfermedades comunes en nuestra época”
 C. “Enfermedades respiratorias en el hombre”
 D. “Enfermedades en el ser humano”

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico-pragmático
Afirmación	El estudiante recupera información implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	C
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una inferencia sobre el tipo de texto que debe consultar para realizar su texto escrito.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 18 de los 26 estudiantes (69%). Es interesante, porque ésta pregunta responde a una interpretación inferencial y al componente pragmático, que se estima es un poco más complejo que el literal, sin embargo, la respuesta fue en su mayoría acertada.

TEXTO 1

María y Carlos fueron el sábado al parque a jugar. Los dos querían tirarse por los resbaladeros, pero no podían decidir quién iría primero. Carlos decía que él debería ir primero porque era el hermano mayor. María decía que ella debería ir primero porque era mujer. Y así se la pasaron al verlos discutir, su mamá se acercó y les dijo: mejor, cada uno se sube a un resbaladero y se tiran al mismo tiempo. Justamente, eso fue lo que hicieron.

PREGUNTA 8. El título más adecuado para el texto anterior podría ser

- A. “María y Carlos”
- B. “Las peleas en los parques”
- C. “Una solución para divertirse en el parque”
- D. “Los resbaladeros”

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
Respuesta correcta	C
En esta pregunta se espera que el estudiante proponga un título que se adecúe al texto presentado.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 16 de los 26 estudiantes (62%). Esta pregunta, al igual que la anterior, tiene un porcentaje de aciertos mayor al promedio y continúa trabajando sobre la inferencia y la predicción. Parece ser que

los estudiantes fueran mejores para hacer inferencias que para una lectura literal. Este hecho merece ser analizado con detenimiento.

TEXTO 2

El equipo de baloncesto de Cristina había jugado bien durante todo el año escolar. Y seguramente sería el ganador entre todos los equipos. Ella era la mejor jugadora del equipo y hoy era la final.

-Hey muchachos, -Les gritó Cristina- vamos a jugar con mucha energía y les vamos a mostrar a todos que ¡somos los mejores! -Sííí -dijeron sus compañeros de equipo.

Cuando ya estaban a punto de salir a la cancha, Cristina volteó para ponerse sus zapatos, pero no estaban. Empezó a buscarlos por todas partes y no los encontraba. Sintió que el mundo se desmoronaba. Ella sabía que sin sus zapatos no podía jugar, pues perderían el campeonato y ¡sería su culpa!

Cuando ya estaba a punto de llorar, apareció la mamá de Cristina con los benditos zapatos. Ella los había visto en el piso de su cuarto, y decidió llevárselos. -Gracias mamá- dijo Cristina. Llegaste ¡justo a tiempo!

PREGUNTA 9. ¿Cuál crees que pueda ser el inicio más adecuado para la historia?

- A. Cristina estaba muy contenta porque había ganado el campeonato de basquetbol, debido a que su mamá le llevó sus zapatos para el partido.
- B. Cristina estaba apurada porque tenía un campeonato de baloncesto. Ella salió muy rápido de casa sin darse cuenta que se le quedaban los zapatos en el piso de su cuarto. Por eso su mamá le hizo varios llamados de atención.
- C. Cristina está muy feliz porque el día de hoy va a jugar baloncesto. Ella se sentía más segura que nunca de su desempeño en el equipo y por eso estaba completamente confiada que ese día sería parte del equipo ganador.
- D. Cristina piensa que hacer deporte es muy importante para la salud. Por eso, todos los días entrena con su equipo. A la vez su mamá, que está pendiente de todas sus cosas, le preparó una deliciosa ensalada de frutas.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita e implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	B
En esta pregunta se espera que el estudiante pueda determinar cuál de las opciones sería apropiada para iniciar la historia, haciendo análisis y predicciones.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 7 de los 26 estudiantes (30%). El porcentaje de falla es alto, pues el grado de dificultad de la pregunta también lo es. Para responderla correctamente el estudiante debería estar familiarizado con la estructura de un texto narrativo y con las fases de la escritura, y no lo está, pues en el salón de clase aún no conciben la escritura como proceso.

TENIENDO EN CUENTA LOS TEXTOS 1 Y 2, CONTESTA LA SIGUIENTE
PREGUNTA

PREGUNTA 10. Lucero, una compañera de clase, escribió estos dos textos. Ella necesita saber qué tema se quiere resaltar en sus escritos. Para ello, necesita encontrar el elemento que tienen en común los dos relatos. Este puede ser

- A. Un problema, porque los personajes de ambos textos afrontan situaciones difíciles.
- B. Un juego en equipo, porque los personajes de los dos textos comparten y se les asignan funciones en los juegos.
- C. Una discusión, porque los hijos, en ambos textos, discuten ante una situación difícil.
- D. El amor, porque las mamás, en ambos textos, están pendientes de solucionar discusiones o problemas de sus hijos.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico

Afirmación	El estudiante recupera información implícita contenida en el texto, además relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura crítica e intertextual de los textos 1 y 2, los relacione entre sí y halle en ellos una idea común.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 13 de los 26 estudiantes, es decir, exactamente por el 50% de ellos. Un gran porcentaje de los estudiantes que falló en la pregunta contestó la respuesta A, y ésta podría parecer la respuesta correcta si se hace una lectura superficial de los textos. Esto nos indica que a los estudiantes les hace falta hacer una lectura que sea crítica e intertextual para que puedan relacionar los textos y hallar en ellos ideas comunes.

PREGUNTA 11. Necesitas realizar un texto instructivo sobre cómo hacer una maqueta en plastilina para tu clase de artes. Entonces, recurre a la biblioteca de la escuela. Allí, Anita la bibliotecaria, te recomienda los siguientes libros.

¿Cuál de ellos crees que ayudaría con tu tarea?

- A. “Cómo se dibujan las cosas”
- B. “La técnica de la pintura y el color”
- C. “La historia del arte”
- D. “Cómo crear figuras con volumen”

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una inferencia sobre el tipo de texto que debe consultar para realizar su texto escrito.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 6 de los 26 estudiantes (23%). El porcentaje de falla es grande (77%), y parece deberse a que la pregunta para ser contestada correctamente, requiere también un manejo de ciertos conceptos matemáticos como el volumen, del que los estudiantes carecen, lo que les impidió contestar correctamente. Falta desarrollar la competencia enciclopédica en ellos.

PREGUNTA 12. Alejandro salió con su familia a pasar un fin de semana en un centro vacacional. El llevó a su mascota, un conejo llamado Tambor. Al llegar allí, se encontró con la siguiente imagen:



¿Cuál crees que es la interpretación adecuada para esta señal?

- A. Que Alejandro debe solicitar un permiso para que entre su mascota.
- B. Que es prohibido el ingreso de perros al centro vacacional.
- C. Que Alejandro no puede entrar con su mascota al centro vacacional.
- D. Que el ingreso de perros sin cadena está prohibido.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	B
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura inferencial de la imagen y la interprete adecuadamente.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 14 de los 26 estudiantes (54%). Un poco más que la media. El porcentaje de falla puede deberse a que en la pregunta se espera que el estudiante haga una lectura correcta de la imagen, y por preguntas anteriores, hemos notado que al leer algunos tipos de imágenes los estudiantes no son específicos ni detallistas, lo que es imprescindible para hacer una correcta lectura de ellas.

PREGUNTA 13. La profesora de Lenguaje está organizando un periódico escolar. Para esto, te pide escribir una noticia que formará parte de la sección de actualidad. El tema es sobre un hecho ocurrido durante la semana: La observación de ovnis (avistamiento) en el departamento de Boyacá. Para escribir la noticia, la profesora te da la siguiente información:

Tema	Avistamiento de ovnis en Boyacá
¿De quién o de qué se habla?	Se habla de objetos voladores no identificados
¿Por qué?	Porque los primeros en verlos fueron un maestro y un artesano de la región. Quienes manifestaron ver luces extrañas y resplandecientes.
¿Dónde?	En Nobsa, Boyacá, cerca del cerro de Aranda
¿Qué otra información se da?	Los ovnis fueron fotografiados por el maestro José Alejandro Cortés. El alcalde de Nobsa confirmó las apariciones.

Luego de recibir la información, ¿cuál dato importante crees que te falta para poder escribir la noticia?

- A. El nombre del alcalde de la ciudad.
- B. Cuándo sucedió el avistamiento.
- C. Que fueron vistos por dos personas importantes del pueblo.
- D. Que piensas tú sobre el tema.

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Semántico – sintáctico
Afirmación	El estudiante comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse y además prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
Respuesta correcta	B
En esta pregunta se espera que el estudiante pueda definir cuál es la estructura de un texto informativo y que sepa cuáles son sus principales elementos constitutivos.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 10 de los 26 estudiantes (38%). El porcentaje de falla puede deberse a que en la pregunta indaga por la competencia escritora, cuyo manejo ha demostrado ser débil entre los estudiantes analizados. Por otro lado, en esta pregunta se espera que el estudiante pueda definir cuál es la estructura de un texto informativo y que sepa cuáles son sus principales elementos constitutivos, y éste es un tipo de texto poco trabajado en el aula.

PREGUNTA 14. La ruta escolar transporta a varios compañeros de Pedro hacia el colegio. El papá de Pedro es el conductor de la camioneta escolar. Todos los días, ellos observan la siguiente señal de tránsito cerca de la escuela.

¿Qué le indica ésta señal al papá de Pedro?

- A. Que hay una escuela cerca y que debe respetar las señales de tránsito.
- B. Que debe llevar rápido a su hijo y a sus compañeros al colegio, y no llegar tarde.
- C. Que debe ir de la mano con su hijo en todo momento y no soltarlo.
- D. Que hay una escuela cerca y que debe parar su vehículo, si hay niños cruzando la calle.



Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura inferencial de la imagen y la interprete adecuadamente.	
Nivel	(Esta respuesta es relativa a cada estudiante)

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 14 de los 26 estudiantes (54%). El porcentaje de error puede deberse a que nuevamente la pregunta

requiere la interpretación correcta de la imagen, unida al manejo de ciertos conceptos básicos sobre las señales de tránsito. El contexto rural tiene otro tipo de señales que son de uso cotidiano y de manejo eficiente por parte del estudiante. El problema es la descontextualización del texto.

PREGUNTA 15. A Marcela le encantan las mascotas, en especial los perros. Un día, su mamá le permite tener uno. Llena de alegría inmediatamente compra un periódico para encontrar dónde venden mascotas.

¿En qué sección del periódico es más probable que Marcela encuentre la información que busca?

- A. En la sección de salud, porque allí se encuentra cómo cuidar a las mascotas.
- B. En la sección deportiva, porque recoge información de las actividades favoritas de las mascotas.
- C. En la sección de actividades culturales, porque allí aparecen los concursos donde participan mascotas.
- D. En la sección de avisos clasificados, porque ofrece información del lugar donde puede comprarla.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	El estudiante analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante pueda decidir qué sección del periódico es la adecuada para conseguir la información que necesita.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 10 de los 26 estudiantes (38%). El porcentaje de falla puede deberse a que en la pregunta se indaga por el componente pragmático de un texto informativo como es el periódico. Para contestarla, el estudiante debe conocer las secciones del periódico y su finalidad. Anteriormente, ya se

había aclarado que este tipo de texto no se maneja ni se estudia en el aula de clases investigada pues en la zona rural no funciona de esta manera; la publicidad y la propaganda se hace de “boca en boca”, a través del “run run”, el corrillo, el chisme o el “corre, ve y dile”.

PREGUNTA 16. Al llegar a tu casa, encuentras encima de tu cama, la siguiente respuesta a una nota que tú escribiste:

No, recuerda que tienes que hacer todas las tareas, y luego ayudar a tu hermana a buscar el juguete del gato.

De las siguientes opciones, ¿cuál será la nota que escribiste para que te respondieran con el texto anterior?

A.

Mamá, tú sabes que te quiero mucho, y eres lo más lindo, ¿será que me das permiso para ir a jugar con Mateo y Julián en la tarde?

B.

¿Alguien ha visto el juguete del gato? Desapareció cuando estaba haciendo la tarea.

C.

Muchachos, ¿será que me pueden ayudar en la tarde a cuidar a mi hermana mientras hacemos la tarea?

D.

Hermanita linda, ¿Tú sabes dónde quedó el juguete del gato? Ya lo busqué en el colegio y no lo encontré.

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Sintáctico
Afirmación	El estudiante prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar; además conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
Respuesta correcta	A
En esta pregunta se espera que el estudiante pueda determinar cómo debería iniciar un texto, si se le da la parte final del mismo, teniendo en cuenta su cohesión y coherencia.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 14 de los 26 estudiantes (54%). El porcentaje de falla puede deberse a que la pregunta responde a la competencia escritora, cuyo manejo ha demostrado ser débil entre los estudiantes analizados. Así mismo, en esta pregunta se espera que el estudiante pueda prever el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar; además debe conocer la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión, y éste es un aspecto de la escritura muy poco trabajado en el aula.

CONTESTA LAS PREGUNTAS 17 Y 18 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO.

COLAS Y MÁS COLAS

Muchos animales tienen cola y la usan para muchas cosas. Por ejemplo, algunos animales las usan para espantar las moscas. ¿Has visto alguna vez una vaca mover su cola de un lado a otro? Pues para que lo sepas, se está espantando las moscas. Los caballos usan la cola de la misma forma.

Algunos animales cuelgan de sus colas, como por ejemplo los monos, así pueden usar sus cuatro extremidades para otras cosas como comer. Otro animal que usa su cola para colgarse, ayudándose a trepar a los árboles, es la comadreja.

Los animales que viven en el agua usan sus colas para ayudarse a nadar. Un pescado mueve su cola de lado a lado, el resto de su cuerpo se curva en dirección contraria a la de su cola. Los cocodrilos también mueven sus colas mientras van nadando, sus largas colas le dan una gran velocidad.

Adaptación: Linda Beech, Habilidades lectoras, 2004 Harcourt learning pp:10

PREGUNTA 17. Luego de leer el texto “Colas y más colas”, ¿Cuál crees que es la intención del autor?

- A. Describir todos los animales que tienen cola.
- B. Explicar cómo usan la cola algunos animales.
- C. Contar los hábitos de los animales con cola.
- D. Mostrar que todas las colas no son iguales.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita e implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	D

En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura tanto literal como inferencial y logre deducir el propósito del texto.

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 11 de los 26 estudiantes (42%). El porcentaje de falla puede deberse a que para responder correctamente el estudiante debe recuperar información tanto explícita como implícita en el texto, de tal manera que logre deducir su propósito comunicativo. Por las respuestas anteriores hemos visto que hay una falla en el nivel literal de lectura que es necesaria para este propósito.

PREGUNTA 18. Cuando en el texto se utiliza esta oración “Los caballos usan su cola de la misma forma”. ¿Qué se dice de los caballos?

- A. Que su cola es parecida a la de las vacas.
- B. Que usan su cola para muchas cosas.

- C. Que espantan las moscas con sus colas.
- D. Que su cola es más larga que la de las vacas.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	C
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura inferencial y deduzca la respuesta.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 14 de los 26 estudiantes (42%). El porcentaje de falla puede deberse a que la pregunta requiere una lectura inferencial del texto.

PREGUNTA 19. En clase te entregan el siguiente volante.



SE NECESITAN VOLUNTARIOS

Miércoles en la mañana 7:15 a 7:45

Jueves en la tarde 3:30 a 4:00

Escoge uno de los horarios.

Pregunta por Mario Torres en la sala de profesores.

Ayúdanos a cuidar nuestro planeta recogiendo basura del piso y ayudando a separar los elementos reciclables.

Si tú eres amigo del planeta. ¡Te esperamos!

Si deseas participar en esta actividad, ¿qué debes hacer?

- A. Preocuparme por ayudar al planeta.
- B. Empezar a recoger la basura del piso.
- C. Si estoy interesado, debo tener tiempo para reunirnos dos veces a la semana.
- D. Si me intereso por ser voluntario en la actividad “Salvemos al planeta” debo buscar a Mario Torres.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una buena lectura literal del anuncio.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 3 de los 26 estudiantes (12%). El porcentaje de falla es muy grande (88%), y puede deberse a que los estudiantes nunca se enfrentan en clase con éste tipo de textos. Normalmente se trabajan textos de tipo narrativo (cuentos, fábulas, etc.), pero nunca –o casi nunca- textos de tipo informativo. El nivel de lectura que exige la pregunta es literal, ya en ocasiones anteriores se había evidenciado que hay una falla significativa en la comprensión lectora de ese nivel. Esta situación es preocupante, pues se asume que es el tipo de análisis más fácil y por demás, es imprescindible su manejo para poder pasar a los siguientes niveles (inferencial y crítico).

CONTESTA LAS PREGUNTAS 20 Y 21 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO

UN ACCIDENTE EN EL MAR

Carlos sintió un dolor parecido al de una quemadura. Salió corriendo del agua y vio que su pierna se había llenado de ampollas. Sentía un intenso ardor.

-¡No te lo rasques, aguanta un poco! ¡Te ha picado un animal! –gritó Pedro, su hermano mayor, mientras señalaba algo parecido a una bolsa flotante en el mar.

Era un pequeño animal casi transparente. Tenía forma de paraguas y de su cabeza salían muchos tentáculos. Pedro llamó a sus padres y de inmediato llevaron a Carlos al doctor. Al día siguiente, Carlos y su familia regresaron a la playa. Sobre la arena encontraron varias medusas muertas.

-Mira –dijo Pedro-, en esos tentáculos guarda el veneno. –En cuanto lleguemos a casa, voy a investigar todo sobre las medusas. –dijo Carlos.

-Esa es una muy buena idea –dijo Pedro- pero, por lo pronto, ten cuidado con las medusas cuando vayas a nadar.

Abad, Julián y Teresa Grence. El libro de la localidad y el paisaje, Santillana, Madrid, 1999 (adaptación)

PREGUNTA 20. Si tú decides cambiar el título del cuento, la opción más adecuada sería:

- A. “Un día caluroso en la playa”
- B. “Lo picó un animal mientras caminaban en la playa”
- C. “Las picaduras de los animales marinos”
- D. “Medusas en la playa”

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante, después de hacer una lectura del texto, pueda prever un título adecuado para él, de tal manera que responda a lo narrado.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 8 de los 26 estudiantes (31%). El porcentaje de falla puede deberse a que la pregunta responde a la competencia escritora, cuyo manejo ha demostrado ser débil entre los estudiantes analizados. Así mismo, en esta pregunta se espera que el estudiante después de hacer una

lectura del texto, pueda prever un título adecuado para él, de tal manera que responda a lo narrado, y esta no es una actividad que se trabaje usualmente en el aula. La mayoría de estudiantes que fallaron contestaron la respuesta B, y aunque la frase describe lo sucedido en el texto, no es aplicable como título. Tal vez los estudiantes desconocen las características que debe poseer el título de un texto de este tipo.

PREGUNTA 21. ¿Cuál crees que sería una descripción adecuada para una medusa, a partir de la narración anterior?

- A. Un animal marino que tiene tentáculos y forma de paraguas
- B. Un animal marino que tienen forma de paraguas y tiene un pico.
- C. Un animal marino que tiene ampollas y tentáculos.
- D. Un animal marino que tiene cuerpo transparente y un solo tentáculo.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	A
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura literal del texto para responder a la pregunta con la misma información contenida en él.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 11 de los 26 estudiantes (42%). El porcentaje de falla puede deberse a que la pregunta responde al nivel literal de lectura, en el cual vienen demostrando grandes falencias. Una vez más, uno de los problemas que se vislumbra en el proceso es la descontextualización a la que el test somete a los estudiantes, pues narra historias inapropiadas para el lugar. Es muy difícil encontrar una medusa en Villamoreno, pero si se puede encontrar diversidad de escarabajos o de moscardones como ellos los llaman, incluso de mariposas, de puerquitas, de cuyes, de lagartijas, de renacuajos y un buen número de animales propios del territorio.

PREGUNTA 22. Tu profesora de Lenguaje te pide participar en el programa radial “Tu voz, en la escuela”. Tu participación será en la preparación de una sección del programa. Ella te hace algunas recomendaciones que debes tener en cuenta para cumplir correctamente la tarea solicitada:

De acuerdo con las sugerencias dadas por tu profesora, ¿qué tipo de texto debes preparar para tu participación en el programa radial?

- A. Una entrevista
- B. Una noticia
- C. Un cuento
- D. Una descripción

Ten en cuenta antes de empezar:

- Infórmate acerca del personaje
- Prepara las preguntas

Ten en cuenta durante la tarea:

- Formula las preguntas elaboradas
- Anota o graba las respuestas
- Agradece y despídete

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Pragmático
Afirmación	El estudiante prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
Respuesta correcta	A
En esta pregunta se espera que el estudiante, después de leer “las pistas”, pueda decidir el tipo de texto más apropiado a utilizar.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 11 de los 26 estudiantes (42%). El porcentaje de falla puede deberse a que la pregunta responde a la competencia escritora, cuyo manejo ha demostrado ser débil entre los estudiantes analizados. Así mismo, en esta pregunta se espera que el estudiante después de hacer una

lectura del texto, pueda prever el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.

CONTESTA LAS PREGUNTAS 23 Y 24 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO

EL GIGANTE GRANDULÓN

Grandulón era un gigante que ansiaba ser elegante,
Le gustaba vestir bien y usar perfume también.

Muy difícil resultaba, pues nada bien le quedaba,
Cuando de compras salía, algún vendedor decía:
“para ti no hay pantalón y tampoco cinturón”.

Grandulón, muy apenado, regresaba muy callado,
Al espejo se miraba y solito preguntaba:
“¿Seré algún día elegante, a pesar de ser gigante?”

Quiero comprar pantalones y camisas con botones,
Zapatillas con cordones y hasta unos lindos calzones,
Varios trajes y chalecos y una gorrita con flecos,
“buscaré la solución a esta triste situación”.

Adaptado de: <http://www.encuentos.com/cuentos-con-rimas>, Liana Castello, escritora argentina.

Tomada la decisión, se puso pronto en acción,
Y se anotó con premura en un curso de costura.

Aprendió a coser botones y a diseñar pantalones,
A zurcir sus calcetines y a lustrar los mocasines.
Nadie podía creer que le gustara coser,
¡un gigante con dedal, vaya que original!

A las burlas desoía y mucha ropa cosía,
Camisas y pantalones, remeras y camiones,
fue realmente una sorpresa, su magnífica destreza.

Y llegamos la final, de esta historia singular,
Del gigante Grandulón, que a todos dio una lección,
De no darse por vencido y lograr su cometido.

PREGUNTA 23. ¿Qué hizo Grandulón para ser elegante?

- A. Comprar pantalones y camisas con botones
- B. Vestir bien y usar perfume también
- C. Ir de compras y usar zapatillas con cordones

D. Coser botones y diseñar pantalones

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una buena lectura literal del texto y conteste la pregunta formulada.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 5 de los 26 estudiantes (19%). El porcentaje de falla es alto (81%) y puede deberse entre otras cosas a que el texto está escrito en rima y posee un vocabulario que probablemente no todos los niños manejen. Esto sin duda impide una comprensión global del texto, así que la respuesta, que obedece a un nivel literal de lectura, no puede ser bien contestada. La gran mayoría de estudiantes contestaron la opción B, que es una frase que no corresponde a la pregunta, pero que sí está en el texto. Nuevamente fallan en hacer una buena lectura literal.

PREGUNTA 24. Después de leer el texto anterior ¿Qué podemos decir de Grandulón?

- A. Que es un hombre que no tiene ideales.
- B. Que fue perezoso, que se dio por vencido

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico

Afirmación	El estudiante recupera información explícita e implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	C
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura tanto inferencial como crítica y logre deducir las cualidades del protagonista del texto.	

- C. Que fue un luchador, que alcanzó sus metas
- D. Que es un gigante soñador y travieso

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 15 de los 26 estudiantes (57%). El porcentaje de falla evidentemente se debe a que la pregunta requiere una lectura inferencial y crítica del texto, y como vimos en la pregunta anterior, si la lectura literal falla, es muy probable que no se pueda acceder a los siguientes niveles de lectura. Sin embargo es interesante que sigan fallando más en la lectura literal, que en la inferencial y la crítica.

PREGUNTA 25. Observa la siguiente situación:



A partir de lo que veo en la ilustración, ¿para qué crees que el niño puso ese letrero?

- A. Para evitar que la gente se lleve los gatos
- B. Para mostrar su gusto por los gatos
- C. Para motivar a la gente a que se lleve los gatos
- D. Para engañar al señor que aparece en el dibujo

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Semántico
Afirmación	El estudiante recupera información explícita e implícita contenida en el texto.
Respuesta correcta	C
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una lectura tanto literal como inferencial de la imagen.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 11 de los 26 estudiantes (42%). El porcentaje de falla puede deberse a que la respuesta necesita tanto de una lectura de imágenes como de texto. Ya los estudiantes han demostrado su debilidad en la lectura de aquellos textos icónicos que son generalizados para el sistema educativo colombiano y en el nivel literal de comprensión textual.

CONTESTA LAS PREGUNTAS 26 Y 27 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO

Tunja, Agosto 23 de 2011

Querido amigo

Juan David

Te escribo este corto mensaje para contarte que este año en el colegio obtuve el primer puesto en el curso. Por este motivo, mis padres están organizando una fiesta en mi casa. Me gustaría que asistieras con tus padres, pues sabes que ellos son muy amigos de la familia.

Esta celebración será el próximo sábado 27 de Agosto a las 2:00 p.m. Anímate y ven a acompañarme. Disfrutaremos de música, comida y juegos.

Espero tu pronta respuesta.

*Se despide tu amigo del alma,
Mauricio Aguilar.*

PREGUNTA 26. Juan recibió esta carta de su amigo Mauricio. Al leerla recuerda que para esa fecha sus padres estarán de vacaciones, ¿qué debería responderle a Mauricio?

- A. Que está muy triste porque en cambio a él, le fue muy mal. Por lo tanto, este año no tendrá vacaciones ni regalos.
- B. Que está muy agradecido por la invitación, pero que por motivos familiares iría solo a la fiesta a disfrutar de la música.
- C. Que está muy sorprendido por la invitación, pues hace rato que no habla con él. Por lo tanto, reflexionará sobre su asistencia a la reunión.
- D. Que está muy agradecido por la invitación, pero que tienen muchos compromisos escolares y solo podrán asistir sus padres.

Estándar	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Semántico – Sintáctico
Afirmación	El estudiante prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas y también prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
Respuesta correcta	D
En esta pregunta se espera que el estudiante haga una buena lectura de la carta y pueda prever una respuesta adecuada, teniendo en cuenta, tanto las características estructurales de una carta como los contenidos que debe tener la misma.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 1 de los 26 estudiantes (4%). El porcentaje de falla es supremamente alto (96%) y puede deberse a que la pregunta responde a la competencia escritora, cuyo manejo ha demostrado ser débil entre los estudiantes analizados. De la misma manera, en esta pregunta se espera que el estudiante haga una buena lectura literal de la carta, y que pueda inferir una respuesta adecuada, teniendo en cuenta, tanto las características estructurales de una carta como los contenidos de la misma. La mayoría de estudiantes respondieron la opción C, que podría

ser una respuesta adecuada si no se tiene en cuenta lo escrito al final de la carta. Nuevamente hay que hacer énfasis en la rigurosidad de la lectura.

PREGUNTA 27. De acuerdo con el texto anterior, ¿por qué crees que fue necesario que Mauricio escribiera una carta a su amigo?

- A. Porque quiere que Juan David se la muestre a sus padres.
- B. Porque quiere contarle noticias sobre su desempeño académico
- C. Porque Juan David vive en una región distante de Tunja
- D. Porque quiere contarle que sus padres están organizando una fiesta.

Estándar	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Competencia	Comunicativa-lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	El estudiante identifica la estructura explícita del texto y reconoce información también explícita sobre los propósitos del texto.
Respuesta correcta	C
En esta pregunta se espera que el estudiante identifique la estructura de una carta, cuándo se usa, y cuáles son sus propósitos comunicativos.	

ANÁLISIS GENERAL: Esta pregunta fue contestada correctamente por 4 de los 26 estudiantes (15%). El porcentaje de falla también es alto (75%) y está en concordancia con la pregunta anterior, pues ambas se originan en el mismo texto. Al parecer, los estudiantes desconocen la estructura de una carta y su propósito comunicativo.

A continuación se tabulan y grafican los resultados de las respuestas dadas por cada estudiante y posteriormente, se hace un primer análisis de los resultados.

TABLA 5. Tabla de resultados de la prueba diagnóstica

ESTUDIANTE	NÚMERO DE PRUEBA	RESULTADO	PORCENTAJE DE ACERTIVIDAD
E1	D1	13/27	48%
E2	D2	12/27	44%
E3	D3	11/27	41%
E4	D4	14/27	52%
E5	D5	15/27	56%
E6	D6	19/27	70%
E7	D7	7/27	26%
E8	D8	9/27	33%
E9	D9	9/27	33%
E10	D10	11/27	41%
E11	D11	14/27	52%
E12	D12	9/27	33%
E13	D13	14/27	52%
E14	D14	12/27	44%
E15	D15	15/27	56%
E16	D16	17/27	63%
E17	D17	9/27	33%
E18	D18	9/27	33%
E19	D19	10/27	37%
E20	D20	13/27	48%
E21	NP	NP	
E22	D22	17/27	63%
E23	D23	13/27	48%
E24	D24	13/27	48%
E25	D25	10/27	37%
E26	D26	6/27	22%
E27	D27	8/27	30%
PORCENTAJE DE ACERTIVIDAD PROMEDIO DEL SALÓN			44%

CONVENCIONES ACLARATORIAS:

RESULTADO. Se explica en una fracción cuántas preguntas el estudiante contestó correctamente de un total de 27.

PORCENTAJE DE ACERTIVIDAD. Se refiere al porcentaje de aciertos en la prueba.

NP. No presentó la prueba.

TABLA 6. Respuestas del Test Diagnóstico (Por estudiante y por pregunta)

	PREGUNTAS																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
E1	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	X
E2	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X
E3	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X
E4	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X
E5	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X
E6	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X
E7	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X
E8	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓
E9	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
E10	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	X
E11	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓
E12	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X	X
E13	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X
E14	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
E15	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	✓	X	X
E16	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X
E17	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
E18	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E19	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X
E20	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X
E21	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
E22	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X
E23	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X
E24	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X
E25	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓	X	X	X
E26	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
E27	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓
TT	26	25	15	12	5	14	18	16	7	13	6	14	10	14	21	5	11	11	3	8	11	11	5	15	11	1	4

CONVENCIONES ACLARATORIAS:

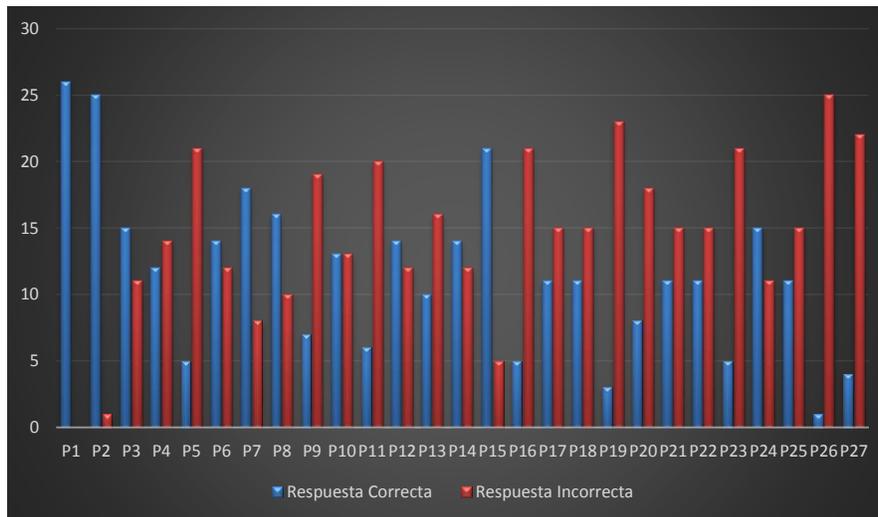
✓. Pregunta contestada correctamente.

X. Pregunta contestada erróneamente.

TT. Total de respuestas correctas por pregunta

NP. No presentó la prueba

GRÁFICO 1. Respuestas correctas e incorrectas del Test Diagnóstico.



Análisis Previo

- En una apreciación general, el grupo tiene una asertividad en la prueba diagnóstica de menos del 50%; es decir que su manejo de las competencias de lectura y escritura es bajo.
- Según el Gráfico 1, la respuesta que más acertaron fue la correspondiente a la pregunta 1, que sirvió como ejemplo para explicar la dinámica de la Prueba Diagnóstica. Le sigue la respuesta a la pregunta 2, que tiene gran similitud a la primera. También sobresale como asertiva, la respuesta a la pregunta 15, que responde a la competencia comunicativa lectora y al componente pragmático.
- También según el Gráfico 1, la respuesta que menos acertaron fue la correspondiente a la pregunta 26, que corresponde a la competencia comunicativa escritora y a los componentes sintáctico y semántico; seguido de la respuesta a la

pregunta 19, que corresponde a la competencia comunicativa escritora y al componente semántico.

- Diecinueve, de las veintisiete preguntas obedecen al componente semántico; seis al componente sintáctico y cinco al componente pragmático. Esto quiere decir que la prueba tiene una tendencia hacia el componente semántico.
- Las tres preguntas en que los estudiantes presentaron más porcentaje de fallas, corresponden a preguntas que responden al componente semántico y trabajan la competencia lectora. De la misma manera, las tres preguntas en que los estudiantes más acertaron, corresponden, dos al componente semántico y una al pragmático y trabajan la competencia escritora.
- Es importante tener en cuenta que algunas de las preguntas en las que los niños presentaron más porcentaje de fallas, aquellas que requerían la lectura de una imagen o un texto icónico estandarizado, como por ejemplo las relativas a las señales de tránsito, están fuera del contexto cotidiano de los niños evaluados (que viven en su mayoría en veredas y corregimientos en los cuales muy rara vez se encuentra este tipo de señalización)
- En definitiva, la prueba diagnóstica es en su mayoría un ejercicio lector –que guarda gran relación con el estilo de la Prueba Saber-, y que por ende, está diseñada para un solo tipo de estudiante, aquel cuyo modo de aprendizaje se relaciona directamente con la lectura y la escritura, y que no necesariamente refleja un diagnóstico exacto de los aprendizajes y procesos que el estudiante vive en el aula.

4.2 Taller Participativo

Para esta técnica, que corresponde al segundo objetivo, el análisis se realiza a partir de una rejilla que fue diseñada teniendo como base los Estándares Básicos de Competencias para dar cuenta no solo del proceso trabajado en el taller, en concordancia con las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora, sino también de los subprocesos de cada estándar.

Los estándares han sido definidos por ciclos de grados y se han organizado a partir de cinco aspectos: Producción de textos, comprensión de textos, literatura como abordaje de la perspectiva estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Cada estándar tiene un enunciado identificador, en el que se exponen un saber específico y una finalidad de ese saber, y una serie de subprocesos básicos que hacen evidente el estándar.

A continuación se comparan las respuestas y el desempeño general de los estudiantes con los requerimientos sobre lectura y escritura determinados en los Estándares Básicos de Competencias para niños de grado quinto, teniendo en cuenta el desempeño y las respuestas obtenidas durante el taller participativo.

ESTUDIANTE :	ESTANDARES TRABAJADOS	
PRODUCCIÓN TEXTUAL. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
	ALCANZADO	
SUBPROCESOS	SI	NO
Diseño un plan para elaborar un texto informativo	17	10
Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita de lengua castellana, con énfasis en alguno aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros y ortográficos)	0	27
Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.	7	20
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL. Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.		
	ALCANZADO	

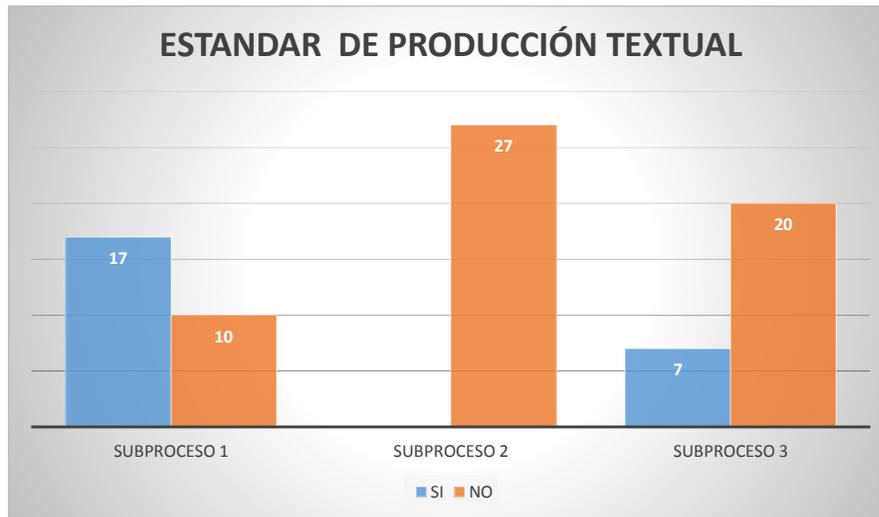
SUBPROCESOS	SI	NO
Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	7	20
Identifico la intención comunicativa en cada uno de los textos leídos.	25	2
Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.	2	25
Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.	0	27
LITERATURA. Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.		
SUBPROCESOS	ALCANZADO	
	SI	NO
Reconozco en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.	19	8
Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.	23	4
Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.	0	27

De la misma manera que se realizó con el primer instrumento, se lleva a cabo el análisis de las respuestas dadas por cada estudiante, primeramente utilizando tablas y gráficos explicativos y posteriormente haciendo un análisis primario. Es importante recordar que el taller tuvo dos momentos: el primero, que funcionó como taller participativo y del que se recogen los datos organizados en la rejilla anterior y en las Tablas 7, 8 y 9, y el segundo en el que se concluye con una evaluación tipo Pruebas Saber, cuyos resultados se recogen en la Tabla 10.

Tablas por Estándares

TABLA 7. Tabla correspondiente al Estándar de Producción Textual.

ESTUDIANTE	SUBPROCESOS					
	1		2		3	
E1	√		X			√
E2	X		X			X
E3	√		X			√
E4	√		X			√
E5	√		X			X
E6	√		X			X
E7	X		X			X
E8	X		X			X
E9	√		X			X
E10	√		X			X
E11	√		X			X
E12	X		X			X
E13	X		X			X
E14	√		X			√
E15	X		X			X
E16	√		X			X
E17	√		X			X
E18	√		X			X
E19	√		X			X
E20	√		X			√
E21	√		X			√
E22	√		X			X
E23	X		X			X
E24	√		X			√
E25	X		X			X
E26	X		X			X
E27	X		X			X
TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	17	10	0	27	7	20

GRÁFICO 2. Estándar de Producción textual.**Análisis Previo**

- En cuanto al estándar que se refiere a Producción Textual, el resultado general es negativo. La mayoría de estudiantes no manejan las estrategias relativas a la competencia escritora, que deberían manejar de acuerdo a su edad y grado escolar. Este resultado es congruente con los resultados obtenidos en el Test Diagnóstico, en el que se concluyó que los estudiantes no entienden la escritura como proceso y por ende desconocen las etapas de escritura (Planeación, pre-escritura o preparación, textualización, escritura o elaboración de borradores, revisión o reescritura)
- En cuanto al primer subproceso referente al estándar de Producción Textual, relativo al diseño de un plan para elaborar un texto informativo, el 63% de los estudiantes lo aprobaron. Esto indica que una pequeña mayoría de los estudiantes pudieron elaborar dicho plan, esto puede deberse a que una de las actividades del

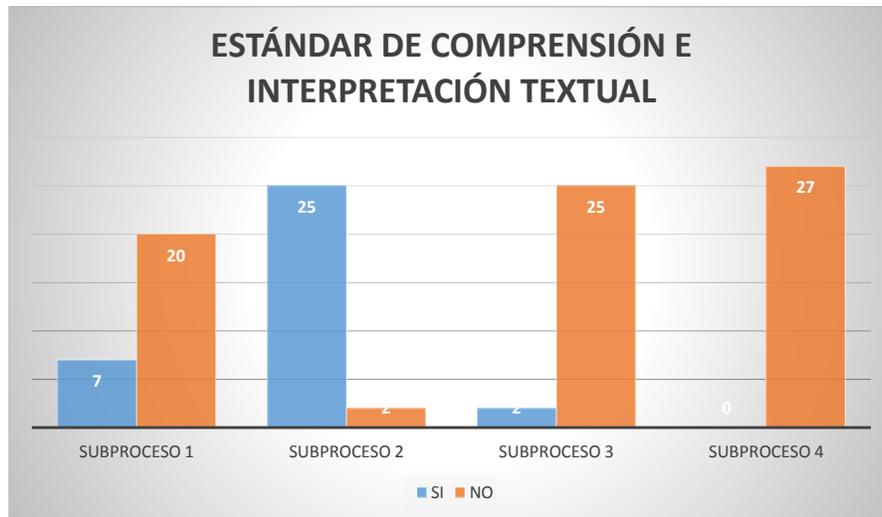
taller propone la creación de un texto informativo y hace un recuento de sus principales características.

- El segundo subproceso referente al estándar de Producción Textual, que se refiere a producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita de lengua castellana, con énfasis en alguno aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros y ortográficos), no fue aprobado por ningún estudiante (0%); lo que indica que todos tienen una falencia en este aspecto. Existe un desconocimiento de dichos aspectos en los estudiantes, pues estos no son abordados de ninguna manera en clase. Al hablar con el docente de español compruebo que él es Licenciado en Ciencias Sociales, hecho que es corroborado con la revisión de la hoja de vida y tampoco tiene manejo de estos aspectos de la lengua
- El tercer subproceso referente al estándar de Producción Textual, que habla sobre reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y por sí mismo, es manejado por muy pocos estudiantes, aproximadamente un 26%. Es evidente que no manejan la idea de la reescritura en los procesos de producción textual. Esta es una falencia que se hizo evidente desde el análisis realizado al Test Diagnóstico, donde uno de los referentes más bajos fue el de producción textual. Es notorio que las pocas actividades de escritura que realizan los estudiantes la proponen como un ejercicio inmediato y no como proceso de construcción.

TABLA 8. Correspondiente al Estándar de comprensión e interpretación textual

ESTUDIANTE	SUBPROCESOS							
	1		2		3		4	
E1	✓		✓		✓		X	
E2	X		✓		X		X	
E3	✓		✓		X		X	
E4	✓		✓		X		X	
E5	X		✓		X		X	
E6	X		✓		X		X	
E7	X		✓		X		X	
E8	X		X		X		X	
E9	X		✓		X		X	
E10	X		✓		X		X	
E11	X		✓		X		X	
E12	X		✓		X		X	
E13	X		✓		X		X	
E14	✓		✓		✓		X	
E15	X		✓		X		X	
E16	X		✓		X		X	
E17	X		✓		X		X	
E18	X		✓		X		X	
E19	X		✓		X		X	
E20	✓		✓		X		X	
E21	✓		✓		X		X	
E22	X		✓		X		X	
E23	X		✓		X		X	
E24	✓		✓		X		X	
E25	X		✓		X		X	
E26	X		✓		X		X	
E27	X		X		X		X	
TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	7	20	25	2	2	25	0	27

GRÁFICO 3. Estándar de Comprensión e Interpretación Textual.



Análisis Previo

- En cuanto al estándar que se refiere a Comprensión e Interpretación Textual, el resultado general es negativo. La mayoría de estudiantes no manejan las estrategias relativas a la competencia lectora, que deberían manejar de acuerdo a su edad y grado escolar. Esto puede deberse a que el aprendizaje del aspecto lingüístico en el aula se ha orientado hacia un enfoque formal o prescriptivo, partiendo de la idea de que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales de la lengua hacen posible el mejoramiento del uso expresivo de los niños (y esto es irónico porque el docente no domina tampoco estos conceptos). En el aula no se trabaja sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción del significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos del hablar, del escuchar, del escribir y

del leer o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos.

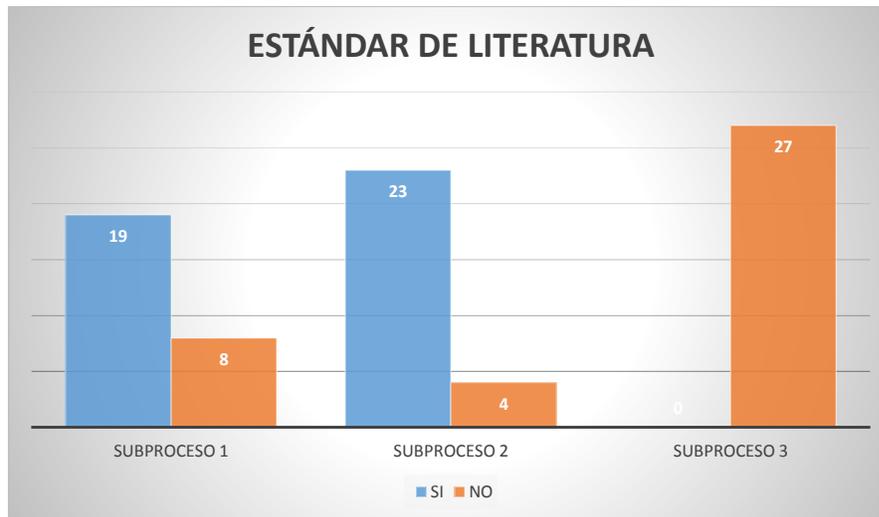
- En cuanto al primer subproceso referente al estándar de Comprensión e Interpretación Textual, que habla acerca de comprender los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído, también es manejado por muy pocos estudiantes, aproximadamente un 26%. Al realizar las diversas actividades que propone el taller, se comprobó que a los estudiantes les cuesta identificar las oraciones, dar cuenta de ellas y relacionarlas con otras dentro del texto.
- El segundo subproceso del estándar de Comprensión e Interpretación Textual que habla de identificar la intención comunicativa en cada uno de los textos leídos, es manejado correctamente por la gran mayoría de los niños, más o menos un 93%. Al hablar con el docente a cargo, afirma que es el aspecto que más trabajan en clase en cuanto a la competencia lectora. Las actividades de lectura propuestas en el aula, casi todas tienden a trabajar sobre preguntas de comprensión textual de este tipo: ¿De qué se trata el texto?, ¿Qué enseñanza nos deja?, ¿Qué tipo de texto es? (cabe anotar que aquí los estudiantes solo dan cuenta de los tipos de textos narrativos, y el texto primario del taller era un cuento), pero no ahondan en el trabajo con los niveles de lectura.
- El tercer subproceso del estándar de Comprensión e Interpretación Textual que se refiere a determinar algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas, es manejado correctamente por un porcentaje mínimo de estudiantes, un 7% aproximadamente. Los estudiantes no están acostumbrados a trabajar estrategias para la comprensión textual, pues las actividades de este tipo se circunscriben a determinar la intención comunicativa del texto y nada más. Al realizar el taller se

pudo observar que les cuesta trabajo la elaboración de resúmenes, cuadros o mapas conceptuales.

- El cuarto subproceso del estándar de Comprensión e Interpretación Textual que se refiere a utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para los procesos de producción y comprensión textual, al estar tan estrechamente relacionado con el anterior, tiene resultados similares. Ningún estudiante obtuvo un resultado correcto en él.

TABLA 9. Correspondiente al Estándar de Literatura

ESTUDIANTE	SUBPROCESOS					
	1		2		3	
E1	√		√		X	
E2	X		√		X	
E3	√		√		X	
E4	√		√		X	
E5	√		√		X	
E6	√		√		X	
E7	X		√		X	
E8	X		X		X	
E9	√		√		X	
E10	√		√		X	
E11	√		√		X	
E12	X		√		X	
E13	X		√		X	
E14	√		√		X	
E15	√		X		X	
E16	√		√		X	
E17	√		√		X	
E18	√		√		X	
E19	√		√		X	
E20	√		√		X	
E21	√		√		X	
E22	√		√		X	
E23	X		√		X	
E24	√		√		X	
E25	√		X		X	
E26	X		√		X	
E27	X		X		X	
TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	19	8	23	4	0	27

GRÁFICO 4. Estándar de Literatura**Análisis Previo**

- En cuanto al estándar que se refiere a Literatura, el resultado general es promedio. Más o menos la mitad de los estudiantes manejan las estrategias relativas a la competencia literaria, que deberían dominar de acuerdo a su edad y grado escolar.
- En cuanto al primer subproceso del estándar de Literatura, referente a reconocer en los textos literarios que leen, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes, el 73% de los estudiantes lo aprobaron. Esto indica que una buena parte de los estudiantes puede realizar dicha identificación en los textos literarios; esto posiblemente se debe a que es una actividad comúnmente trabajada en el aula de clases.
- El segundo subproceso del estándar de Literatura que habla de proponer hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de

texto, época de la producción, etc., es manejado correctamente por un buen porcentaje de los niños, más o menos un 88%. Al hablar con el docente a cargo, afirma que es un aspecto que ha empezado a trabajar desde el año anterior después de haber recibido una capacitación al respecto.

- El tercer subproceso del estándar de Literatura que se refiere a relacionar las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leen, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no, no es manejado correctamente por ningún estudiante, un 0% exactamente. Los estudiantes no están acostumbrados a realizar hipótesis sobre los textos, y mucho menos los relacionan con su contexto u otros textos. Este subproceso, que corresponde al nivel de lectura crítico no es manejado por ellos.

TABLA 10. Tabla general de resultados del Taller Tipo Pruebas Saber

ESTUDIANTE	RESULTADO	PORCENTAJE DE ACERTIVIDAD
E1	5/5	100%
E2	2/5	40%
E3	4/5	80%
E4	4/5	80%
E5	3/5	60%
E6	3/5	60%
E7	2/5	40%
E8	0/5	0%
E9	3/5	60%
E10	3/5	60%
E11	3/5	60%
E12	2/5	40%
E13	2/5	40%
E14	5/5	100%
E15	1/5	20%
E16	3/5	60%
E17	3/5	60%
E18	3/5	60%
E19	3/5	60%
E20	4/5	80%
E21	4/5	80%
E22	3/5	60%
E23	2/5	40%
E24	4/5	80%
E25	1/5	20%
E26	2/5	40%
E27	0/5	0%
PROMEDIO		51%

CONVENCIONES ACLARATORIAS

RESULTADO. Se explica en una fracción cuántas preguntas el estudiante contestó correctamente de un total de 5.

PORCENTAJE DE ASERTIVIDAD. Se refiere al porcentaje de aciertos en la prueba.

Análisis Previo

- A pesar de las características del taller, los resultados, aunque mejoraron un poco con respecto a los arrojados por la prueba diagnóstica, no fueron muy altos. El porcentaje de asertividad general de la prueba en los estudiantes fue del 51%.

- Al hacer el análisis de las respuestas obtenidas en ésta parte del taller, se comprueba que no hay una correspondencia entre el manejo de las preguntas de tipo literal, (Pregunta 1), inferencial (Preguntas 2, 3 y 4) o crítico (Pregunta 5). Aunque los estándares sugieren que solo un buen análisis literal conduce al análisis inferencial y de éste al crítico, en los estudiantes analizados, se puede comprobar que responden mejor a la inferencia que a la literalidad.

- Se podría decir que lo anterior se debe, en parte, a que el docente no domina los niveles de lectura, no los identifica conceptualmente y tampoco los reconoce en la práctica. Esto, a su vez, puede deberse a que su formación profesional está relacionada con el área de Ciencias Sociales y no con la de Lenguaje.

- Tanto la Prueba Diagnóstica como esta parte del taller manejan el formato de las Pruebas saber (Preguntas de selección múltiple con única respuesta), y los niños no se enfrentan continuamente a este tipo de pruebas, no están familiarizados con ellas ni las trabajan en actividades dentro del aula.

- Durante la realización del taller es evidente que en la clase hay por lo menos un estudiante con Problemas de Aprendizaje, en este caso asociado a la dislexia¹⁶, que para

¹⁶ La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún hándicap físico, psíquico ni sociocultural y cuyo origen parece derivar de una alteración del neurodesarrollo. Los disléxicos manifiestan de forma característica dificultades para recitar el alfabeto, denominar letras, realizar rimas simples y para analizar o clasificar los sonidos. Además, la lectura se caracteriza por las omisiones, sustituciones, distorsiones, inversiones o adicciones, lentitud, vacilaciones, problemas de seguimiento visual y déficit en la comprensión. (OPS, 1997).

efectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje es tratado bajo las mismas condiciones que los demás, razón por la cual se relega y no participa de las actividades. En este punto, hay dos aspectos por resaltar: el primero, la falta de capacitación que el sistema educativo brinda al docente que se encuentra con niños con este tipo de problemas en su aula de clase, lo que genera un gran desconocimiento de los pasos a seguir o de las estrategias de seguimiento a los aprendizajes que se debe realizar con este tipo de estudiantes; y en segundo lugar, la ineficacia de trabajar todas las temáticas desde una única perspectiva y privilegiando un “modo” específico de aprendizaje y de enseñanza, que favorecen por lo general a un solo tipo de estudiantes y generan una gran desventaja en el acceso al conocimiento en aquellos que no corresponden a ese perfil.

- Por último, es interesante notar que durante la realización del Taller Participativo, los estudiantes que estuvieron más activos y atentos a la realización de la primera parte del taller, obtuvieron un resultado del 100% en la segunda, y aquellos que no participaron de las actividades de trabajo colaborativo o de las propuestas de trabajo, obtuvieron un resultado del 0%. Esto me indica que no solo la mediación del docente durante el taller, y la motivación para la participación en el mismo son trascendentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sino también el entender que cada ser humano tiene una composición única de inteligencia y que éste es el desafío educativo fundamental: se puede suponer que todas las mentes son iguales, o se puede asumir las diferencias, combinándolas entre ellas para personalizar la educación tanto como sea posible.

4.3 Test de Inteligencias Múltiples

Finalmente, para el tercer instrumento de recolección, correspondiente al tercer objetivo, la primera categorización de análisis se hizo a partir del modelo dado por el mismo autor que empieza con un proceso de interpretación mediante la comparación de los resultados con la tabla diseñada por Gardner (Ver Anexo G) y que finaliza al identificar la inteligencia predominante en cada estudiante.

Al realizar el test, cada sujeto coloca SI o NO frente a una afirmación que indaga sobre ciertos aspectos de la personalidad (ver Anexo C). Al finalizar, se cuentan únicamente los criterios reconocidos en la columna positiva (SI) y se incluye el total de acuerdo con la clasificación que se le brinda en la Tabla 11. Si un estudiante marca la 9, 10, 17 como sí, en el total obtenidos incluye un 3 y así sucesivamente. 4 aciertos en cada tipo refieren a una dominancia.

TABLA 11. Rejilla de análisis Test de Gardner

	TIPOS DE INTELIGENCIA	CRITERIOS	TOTALES OBTENIDOS
A	Inteligencia Verbal/ Lingüística.	9, 10, 17, 22, 30	
B	Inteligencia Lógico/ Matemática	5, 7, 15, 20, 25	
C	Inteligencia Visual/ Espacial	1, 11, 14, 23, 27	
D	Inteligencia Kinestésica/ Corporal	8, 16, 19, 21, 29	
E	Inteligencia Musical/ Rítmica	3, 4, 13, 24, 28	
F	Inteligencia Intrapersonal	2, 6, 26, 31, 33	
G	Inteligencia Interpersonal	12, 18, 32, 34, 35	

La Tabla 12 y el Gráfico 5 muestran el conglomerado de todos los estudiantes analizados y las inteligencias predominantes en el grupo.

TABLA 12. Puntaje Obtenido por estudiante en el Test de Inteligencias

TIPO DE INTELIGENCIA/ PUNTAJE OBTENIDO							
ESTUDIANTE	A	B	C	D	E	F	G
E1	2	3	3	3	2	3	2
E2	4	2	2	3	3	4	4
E3	4	4	3	4	5	5	4
E4	4	3	3	5	3	3	3
E5	3	3	3	5	5	4	3
E6	2	4	3	4	4	3	2
E7	2	2	4	4	3	3	3
E8	3	4	2	3	4	3	1
E9	4	4	4	4	5	3	3
E10	3	2	4	4	3	2	3
E11	4	2	2	2	4	4	3
E12	3	3	2	5	4	3	1
E13	3	3	3	4	4	3	3
E14	3	3	3	4	3	4	3
E15	2	3	4	4	3	3	3
E16	5	3	4	5	4	4	3
E17	3	3	2	3	4	4	1
E18	2	5	4	4	4	4	4
E19	2	3	4	3	2	2	3
E20	4	3	1	2	4	4	3
E21	4	3	4	3	5	3	3
E22	3	2	3	1	2	3	2
E23	1	3	4	4	3	2	3
E24	2	4	3	3	4	4	3
E25	3	2	2	2	4	4	1
E26	1	3	0	3	2	3	4
E27	3	4	5	5	4	5	3

CONVENCIONES ACLARATORIAS:

- A: Inteligencia Verbal-lingüística
- B: Inteligencia Lógico-matemática
- C: Inteligencia Visual-espacial
- D: Inteligencia Kinestésica-corporal
- E: Inteligencia Musical-rítmica
- F: Inteligencia Intrapersonal
- G: Inteligencia interpersonal

GRÁFICO 5. Inteligencias Predominantes**Análisis Previo**

- Antes de empezar esta serie de reflexiones es necesario aclarar que aunque los test de inteligencias múltiples no son 100% exactos, dada la heterogeneidad del ser humano, su carácter cambiante y su capacidad de transformación personal, si se ejecutan de la manera correcta, pueden arrojar resultados concluyentes y altamente útiles que pueden usarse como herramientas, sobre todo en el ámbito educativo, porque permiten identificar en cada estudiante las metodologías y estrategias que pueden emplearse para lograr optimizar su proceso de aprendizaje.
- Es importante aclarar que aun cuando una persona demuestre poseer una inteligencia predominante, esta puede ir variando con el paso del tiempo; a partir de estímulos específicos puede evolucionar, o incluso, mostrar un retroceso.
- En la mayoría de los casos, determinar la inteligencia predominante de una persona no se hace solo con el test; sino que éste va acompañado de una interacción con el

individuo -si es posible también con las personas más cercanas a él-, de tal manera que los resultados del test puedan ser validados con testimonios y situaciones de la vida real. Por esta razón, para efectos de esta investigación, no solamente se tienen en cuenta los resultados del test, sino también el desempeño de los estudiantes durante los distintos momentos de observación del investigador y, la socialización que se tuvo acerca de cada estudiante con el docente director de grupo. Es interesante anotar que esas interacciones lo que hicieron fue corroborar que los resultados del Test de Inteligencias fueron acordes con lo observado en los tiempos de acompañamiento y que no hay grandes discrepancias entre uno y otro.

- En cuanto al test en sí, es largo y algo complicado de resolver para niños de quinto grado. En lo que compete a esta investigación, el test tuvo que ser aplicado en dos sesiones diferentes, para que los niños tomaran tiempos de descanso adecuados. La mediación de quien lleva a cabo el test también es muy significativa, en tanto que las preguntas pueden ser algo conflictivas. Sin embargo, es de vital importancia que esa mediación no “contamine” las posibles respuestas, así que debe hacerse con mucha cautela y moderación, buscando mantener la fidelidad de los resultados de la investigación.
- Otro aspecto a tener en cuenta es que, desde el momento en que la teoría de las inteligencias múltiples fue lanzada, en el año de 1983, hasta la actualidad, se han ido añadiendo algunas inteligencias y otras se han fusionado. El test que se trabaja en ésta investigación, que fue el creado por Gardner, no toma en cuenta, por ejemplo la inteligencia naturalista. Este hecho es importante, porque dado el contexto rural de la unidad de análisis, el haber podido determinar éste tipo de Inteligencia en los estudiantes hubiera podido arrojar resultados interesantes, que entrarían a nutrir la investigación en proceso.
- Como es fácilmente observable en el Gráfico 5, la inteligencia predominante del grupo es la inteligencia musical-rítmica, seguida de cerca por la inteligencia

kinestésica-corporal. Esto explica por qué los niños se motivan tanto con las actividades que involucran ritmo y sonidos y en aquellas en que hace uso de su cuerpo durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- De la misma manera, es evidente, según el Gráfico 5, que la inteligencia menos desarrollada en el grupo es la inteligencia interpersonal, y dado que ésta es la que permite entender a los demás, demuestra por qué razón las relaciones interpersonales dentro del grupo no son las mejores. Algunos opinan que la inteligencia interpersonal es mucho más importante en la vida diaria que la brillantez académica, porque es la que determina la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, el éxito en el trabajo o en el estudio. Esta inteligencia se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales.
- Es importante resaltar que la inteligencia lingüística-verbal, obtiene un resultado relativamente bajo entre los estudiantes investigados. Esto concuerda con los resultados obtenidos a través de los instrumentos anteriores y corrobora la necesidad de trabajarla desde distintas perspectivas.
- Todos poseemos, en mayor o menor grado los 8 tipos de inteligencia y podemos desarrollarlas, sin embargo, no hay dos personas que tengan el mismo perfil cognitivo. Esto es lo que configura la teoría de las inteligencias múltiples y lo que la hace importante para la educación. La concepción que emana de la teoría es la de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y comprometido con el desarrollo de todas sus destrezas según sus capacidades. El test demuestra que los niños tienen diferentes potenciales cognitivos y éstos pueden desarrollarse para lograr un mayor éxito educativo y para alcanzar los fines vocacionales que se adecúen al perfil de cada uno.
- Dado que la propuesta que se plantea como resultado de la investigación busca fortalecer las competencias de lectura y escritura, es importante que la intervención

educativa, se dirija a la propuesta de actividades que estimulen tanto los aspectos comprensivos como los expresivos, no solo con palabras, lectura y escritura, sino también haciendo deducciones, interactuando con los demás, reflexionando sobre sí mismo, a través de la música, mediante el cuerpo y el movimiento, con imágenes y observando la naturaleza.

- De la misma manera como se proponen estrategias de enseñanza basadas en las inteligencias, también es necesario pensar en los mecanismos de evaluación formativa congruentes a esas estrategias, que tengan en cuenta las particularidades observadas y que respondan a ellas.
- Para finalizar, es pertinente señalar que no hay guías que indiquen el modo correcto de aplicar la teoría al currículum, sino que las estrategias y los procedimientos se ajustarán a las necesidades y la realidad observada en el aula. Lo importante, como se ha comentado, es realizar actividades que estimulen cada una de las inteligencias de los estudiantes, pues las ideas y prácticas de la teoría no pueden ser un objetivo en sí mismas, sino que el docente debe reflexionar sobre los procedimientos y estrategias más adecuados para desarrollar las inteligencias múltiples en la práctica, considerando las necesidades y las capacidades de los estudiantes, además de los objetivos a alcanzar, el contenido a trabajar y los referentes que engloban todo el proceso. Conocer las distintas teorías y experiencias educativas para poder aprender de ellas y poder adaptarlas a las necesidades de los niños dentro del aula, se convierte en una obligación ante los retos de la sociedad actual, si lo que se busca a través de la educación es contribuir al desarrollo personal y profesional, y de esta manera, aportar a la construcción de un futuro mejor para todos.

Es claro que analizar la información obtenida es un proceso minucioso que requiere especial cuidado, pues su importancia radica en que todos los resultados obtenidos dan cuenta de la realidad social objeto de investigación y son el punto de partida para la siguiente etapa del análisis, la interpretación.

4.4 Interpretación

La interpretación es la vinculación de los resultados de los análisis de datos con la hipótesis de investigación, con las teorías y con conocimientos ya existentes y aceptados. Para éste caso, se realiza un campo categorial y posteriormente se procede a realizar la interpretación del campo.

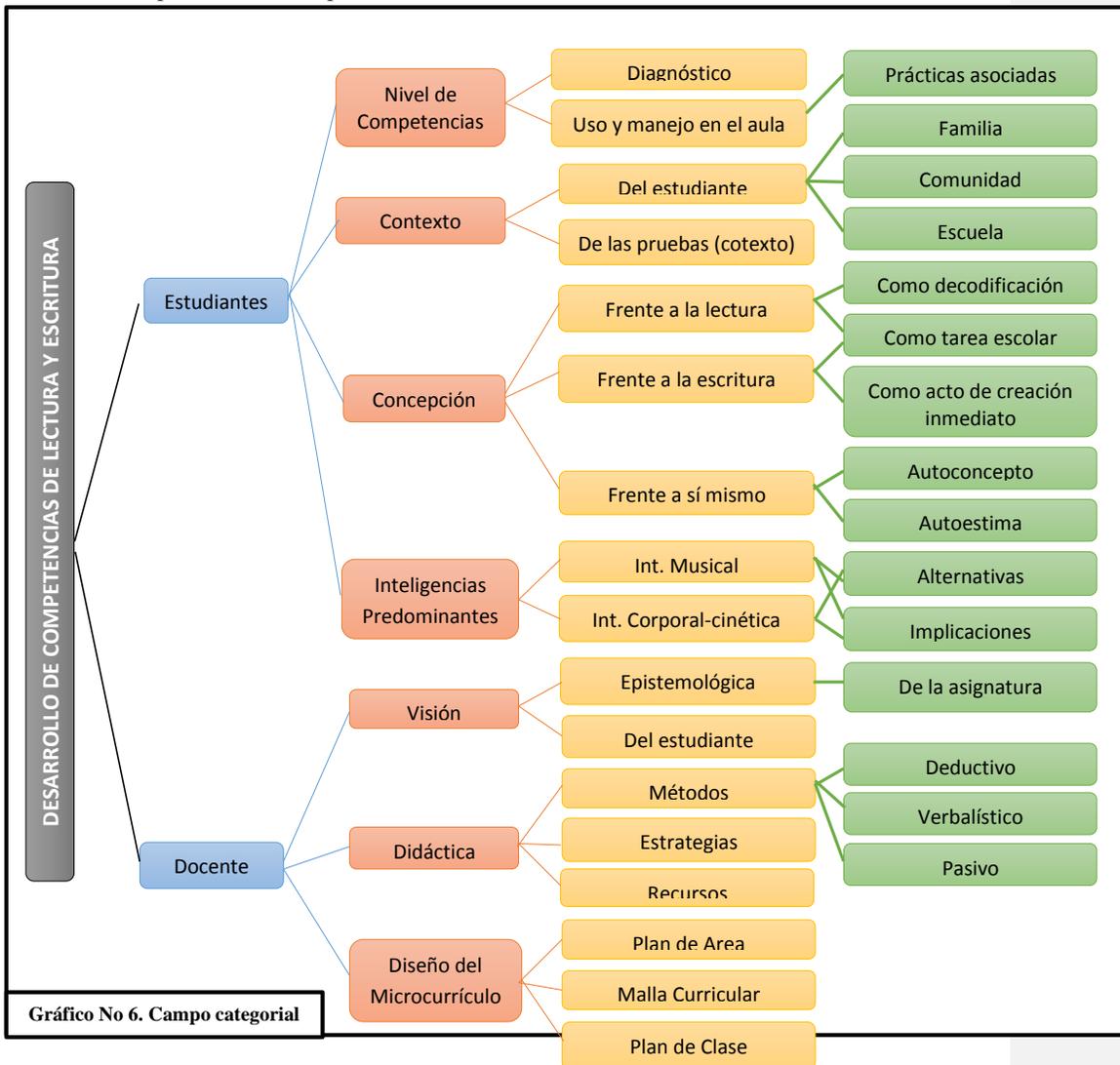


Gráfico No 6. Campo categorial

Para iniciar la interpretación del campo categorial, se toma como punto de partida el *desarrollo de las competencias de lectura y escritura*, que son el objetivo de estudio de la presente investigación, y en las que se encuentran enmarcadas las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, como se ha ratificado desde la presentación del problema y la justificación, hasta el marco teórico y conceptual de la misma.

Dentro de la presente investigación, el desarrollo de dichas competencias se analiza tomando en cuenta dos grandes categorías: *estudiantes y docentes*. A continuación, se procede a interpretar las subcategorías que surgieron en cada una de ellas como resultado del proceso de análisis llevado a cabo a partir de la información recolectada con las diferentes técnicas aplicadas, tal como se puede apreciar en la fig. No. 6.

Primera categoría: estudiantes

La primera categoría es la referida a los *estudiantes*, y en torno a ella la investigación permitió obtener información sobre varias subcategorías. La primera de ellas es la que se refiere al *nivel de competencias* de cada niño en particular y del grupo analizado en general. Se entiende por nivel de competencias la descripción de los conocimientos habilidades y capacidades, en este caso relacionadas con la lectura y la escritura, que demuestra un estudiante en su quehacer en el aula y que fue posible evidenciar a través del test diagnóstico y a través de la interacción obtenida en el taller participativo realizado a lo largo de la investigación.

Este análisis es de gran importancia en la investigación, dado que el objetivo general propone el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, en donde fortalecer implica hacer algo más fuerte de lo que es; esto quiere decir que no puedo fortalecer algo sin conocer con exactitud su nivel de desarrollo actual, pues todo proceso de fortalecimiento deberá partir de allí. Es entonces donde entra en juego la necesidad de hacer un *diagnóstico*, palabra que alude, en general, al análisis que se realiza para identificar las características y particularidades asociadas a cualquier situación y cuáles son sus tendencias.

Es precisamente la identificación del nivel de las competencias de lectura y escritura en los niños de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno, la que permite dar

cuenta del *uso y manejo* de dichas competencias dentro del aula, para lo cual interesa retomar aquellos elementos que es necesario abordar con más contundencia. Al referirse al uso y manejo de dichas competencias se toma en cuenta la manera en que son trabajadas y aplicadas por los estudiantes en las diferentes actividades que se proponen en el aula y su eficacia para utilizarlas en situaciones prácticas. Al observar dichas prácticas se encontró que, según los resultados de las pruebas, en el nivel avanzado, solo se encuentra el 1% de los estudiantes de grado quinto, es decir que solo un porcentaje muy bajo muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados; mientras que los estudiantes que se ubican en el nivel mínimo, o que no lo alcanzan, representan un porcentaje evidentemente mayor, un 43% de los estudiantes supera con dificultad las preguntas de menor complejidad de la prueba. El análisis y la correspondiente interpretación de estos datos, permiten deducir que el manejo de las competencias de lectura y escritura en el aula es deficiente.

En la investigación, ésta deficiencia se hizo evidente al observar las *prácticas asociadas* al uso y manejo de las competencias de lectura y escritura en el aula. Estas son todas las actividades que se realizan en el aula y que involucran las competencias de lectura y escritura: la lectura de un texto y su comprensión, la identificación de su tipología textual, de su intención comunicativa, de sus características específicas, la creación de textos con diferentes intenciones; estas prácticas fueron abordadas en el taller participativo y están descritas al analizar el taller y su relación con los estándares básicos de competencias.

Realizar el análisis y posterior interpretación de éstas prácticas es relevante porque determinan, en cierto grado, los procesos de inserción de los estudiantes en la vida social, que está mediada, en buena parte, por los textos y las relaciones que los sujetos establecen con ellos; estas relaciones se determinan por la participación en prácticas de lectura y escritura en las que los textos cumplen funciones específicas. Tales prácticas constituyen lo que se conoce como cultura escrita. Pérez y Roa (2010) comentan al respecto, que “hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten, ni se lean.” (p.27), de manera que la vinculación de los estudiantes en las dinámicas de la vida social y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable –como lo demandan los Estándares Básicos de Competencias- es un asunto que

guarda una estrecha relación con el hecho de que los estudiantes estén en condiciones de participar efectivamente en dichas prácticas desde el aula de clases. Es por esta razón que se deben buscar alternativas para que todos los estudiantes en el aula de clases puedan fortalecer dichas competencias.

De ahí que la formación de sujetos lectores y escritores en la escuela debe ser una prioridad, Choise (2005) dice que “la institución escolar tiene la misión de formar sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales.” (p.30). Es desde el salón de clases donde se debe tratar de generar las condiciones para el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita, diseñando situaciones que permitan su aprendizaje para la participación en las diferentes prácticas de lectura y escritura en las que son movidos por intenciones comunicativas reales, pero lastimosamente, esto no está sucediendo. Los resultados de la investigación nos indican que el porcentaje de niños que lo logra, es muy bajo.

Otro hallazgo de la investigación fue el ratificar que el *contexto*, tanto del estudiante como de las pruebas en sí, es un factor importante en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Para empezar, se interpreta la incidencia del contexto de los estudiantes. Este contexto está conformado por todos aquellos aspectos sociales, culturales, morales, económicos que rodean al ser humano y que influyen en su estado y desarrollo: la familia, la escuela, la comunidad, entre otros. Ahora bien, es evidente que el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de un niño varía según el contexto en el que se desarrolle: aspectos como el lugar donde vive, su ambiente familiar o las condiciones y herramientas con las que cuenta su escuela, determinan en gran medida las formas de interacción comunicativa del estudiante. Circunstancias como el ejemplo lector (entendiéndose éste como la observación que hace el niño de sus padres como lectores, en aspectos como la cantidad y el tipo de textos que lee, la frecuencia con que lo hace, etc.), el acceso que tiene a diferentes tipos de texto, entre otros, son determinantes.

Gumperz y Hymes (1972) afirman que “ (...) la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente acondicionada” (p.71), de la misma manera los autores

explican que dicha competencia –en la que se encuentran inscritas las competencias de lectura y escritura-, comprende lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación.

Dentro de esta categoría, la primera en ser interpretada es la que corresponde al *contexto familiar*, pues, según expone Jiménez (1989) los padres son los llamados “primeros educadores” con un papel crucial durante los primeros años de escolaridad, cuando para el niño su mayor ambiente de influencia es el familiar. El mismo autor expone:

La escuela no sustituye, pues, sino que complementa la acción educativa de la familia. Está al servicio de la formación integral del alumno, de acuerdo con los padres o, en su caso, supliendo las deficiencias familiares en la educación de los hijos. (p.100).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Bigas y Correig (2008) afirman que las diferencias que hay en el lenguaje y la comprensión de los alumnos son producidas por diversas causas, relacionadas, en su mayoría, con el entorno social más cercano. Entre los factores que citan las autoras, se resalta el último relacionado con la interacción que ha mantenido el niño con los miembros de la familia: según el grado de estimulación e interacción familiar, mejor serán los resultados del niño a nivel comunicativo, cognitivo y lingüístico. Lastimosamente, en el corregimiento de Villamoreno, el nivel socio-económico y de escolaridad de los agentes educativos más próximos: padres, hermanos y familia es bajo, por datos suministrados en la Institución¹⁷, cerca del 20% de los padres de los estudiantes de grado quinto son analfabetos, y solo el 40% culminaron sus estudios primarios, situación que influye de manera determinante en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los niños investigados. Este bajo nivel de escolaridad de los padres implica que sus propias competencias de lectura y escritura no alcanzaron a desarrollarse de manera adecuada, lo que les hace muy difícil estimularlas en sus hijos.

¹⁷ INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLAMORENO, PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Aprobada mediante Resolución No 1413 de Octubre del 2003.

Es pertinente tomar en cuenta los resultados de la investigación en torno a la subcategoría que corresponde al contexto de la *comunidad*, puesto que en el corregimiento de Villamoreno, en Buesaco, existen condiciones socio-económicas difíciles, en las que se incluye un nivel de vida en donde las necesidades básicas son suplidas con enorme esfuerzo y en donde el acceso y la disponibilidad de los recursos de la cultura escrita, hoy en día tan mediada por el enorme impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido sobre ella, es evidentemente limitado. Incluso, el acceso al libro como tecnología, a diferentes tipologías textuales, a textos multimodales, a textos icónicos e iconografías, a libros álbum y en general, a todo este tipo de textos cuyo conocimiento y análisis dentro del entorno educativo son de gran importancia, está estrechamente relacionado con las oportunidades y acciones que se brinden a los estudiantes desde el aula de clases, que en el caso en cuestión, también son muy pocas.

El contexto rural de la unidad de trabajo investigada, influye de manera determinante en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, pues los sujetos de investigación se mostraron tímidos y hasta un poco retraídos, como suele ser común en los niños del campo; su vocabulario es limitado, lo que demostraban al pedir constantemente que se les explicara el significado de tal o cual palabra, hecho que puede deberse al poco acceso que tienen a textos fuera del aula de clase y en muchos de ellos, las habilidades de lectura y escritura no estaban desarrolladas según sus edades cronológicas, hecho que se puede evidenciar cuando en el análisis se comparan los resultados del taller participativo con los estándares de competencias para grado quinto; es decir, presentaban serias dificultades con la lectura en voz alta y con la construcción de escritos coherentes y cohesionados. Todas estas razones permiten afirmar que parte del hecho de que el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Villamoreno sea deficiente, se debe al contexto en el que se desenvuelven.

Ahora bien, otro punto importante en la interpretación es el referente al *contexto general de las pruebas* con las que se realiza la evaluación de las competencias de lectura y escritura. Son precisamente los argumentos desarrollados en los párrafos anteriores los que nos ayudan a entender las dificultades que se presentan cuando todos los estudiantes –de una nación en general o de una región en particular - son evaluados con una prueba estandarizada, que deja por fuera los contextos particulares y que ignora las circunstancias específicas en los que se construyen dichos procesos. En este caso, para el análisis se usó un test diagnóstico estandarizado por el MEN para estudiantes de grado quinto, y aunque el test ayuda al proceso de investigación, también presenta preguntas descontextualizadas, cuyas respuestas no dependen únicamente del desarrollo de las competencias de los estudiantes sino de su incapacidad para reconocer los tipos de texto presentados, lo que a su vez impide un desarrollo correcto de las actividades propuestas. Cabe anotar que dicha incapacidad debe ser entendida como la imposibilidad de trabajar sobre textos o producciones discursivas con formatos totalmente desconocidos para los niños evaluados. Como ejemplo se cita la pregunta número 14 del Test Diagnóstico en la que los niños deben interpretar la siguiente señal de tránsito, y determinar cuál es su intención comunicativa. La pregunta fue respondida correctamente por menos de la mitad de los estudiantes, pues es una señal que de ninguna manera encuentran en su vereda y que no pertenece a su contexto inmediato.



Todo lo anterior nos lleva a entender la manera en que el contexto, tanto en el que se desenvuelven los estudiantes como el de la prueba en sí, influye en gran manera en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Esta es una de las razones por las que los niños que se desenvuelven en estos contextos deben tener la oportunidad de acceder a una educación de calidad, que les brinde las herramientas para lograr superar las dificultades asociadas a dichos contextos y para desarrollarse adecuadamente en la vida social, superando sus limitaciones.

Otra categoría relacionada con el nivel de desarrollo de las competencias de lectura y escritura que obtuvieron los niños son las *concepciones*, entendiendo estas como toda esa serie de imaginarios, ideas y pensamientos que los estudiantes manejan acerca de los

diferentes aspectos sujetos a investigación. En torno a esta categoría es necesario resaltar que en la investigación se destacaron las concepciones que poseen los estudiantes frente a la lectura, frente a la escritura y frente a sí mismos como aspectos que influyen en el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura.

La primera de ellas es la concepción de los niños *frente a la lectura*. Esta concepción es muy importante, pues pese a que en el imaginario colectivo de la escuela y de los entes educativos gubernamentales se maneja un discurso sobre el valor y la necesidad de fomentar y re-pensar los procesos pedagógicos asociados a la lectura, en el universo del niño esta aún no cobra la importancia que debería. Para los sujetos estudiados, la lectura es una herramienta para las tareas escolares, es decir, para el buen desempeño dentro del aula de clases; además, la conciben más como un proceso de decodificación que de comprensión, -creen que leen bien si logran hacer la entonación y las pausas de manera correcta, dejando de lado los procesos de comprensión e interpretación del texto-.

Los Lineamientos Curriculares¹⁸ nos recuerdan que en la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto, en una orientación de corte significativo y semiótico se tendría que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc., y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. En palabras de Lagos (2010):

Leer es un proceso colaborativo, constructivo, integrador, estratégico y metacognitivo. Es colaborativo porque el lector va construyendo mentalmente una propuesta personal respecto al significado del texto. Es obvio que el lector no permanece pasivo frente a la lectura; sino que él es conducido por el texto en la búsqueda de significados. Esto es una constante, porque en la medida de su avance, irá formulando hipótesis de

¹⁸ SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA LENGUA CASTELLANA. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

lecturas las que se validarán o no en el texto. La lectura también es un proceso integrador, en la medida en que se fusionan los conocimientos previos con la información nueva proporcionada por el texto. (p.57)

Es por eso que el acto de leer debe entenderse como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones pedagógicas ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario, como es el caso de los sujetos investigados, se están formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. La investigación muestra que son precisamente las prácticas desarrolladas en el aula, esas que dan énfasis a los procesos de decodificación –como la constante lectura en voz alta, con sus correspondientes correcciones a la dicción y a la velocidad de la lectura-, las que han influido en la concepción de los estudiantes acerca de los procesos lectores y a su vez, han mediado en el desarrollo de sus competencias de lectura.

Algo muy parecido sucede con las concepciones de los estudiantes *frente a la escritura*. Los sujetos investigados asumen la escritura no solo como una necesidad puramente académica –para las tareas escolares-, sino también como un acto de creación inmediata. Son los mismos Lineamientos Curriculares los que nos recuerdan que:

“escribir” se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que enmarca el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p.21)

En este sentido, resulta necesario generar desde el aula de clase espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, en los que exista la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas, en los que los estudiantes puedan entender los fenómenos del lenguaje desde actos comunicativos significativos, es decir, actos que tengan un carácter funcional en el sentido de ser pertinentes para la comunicación, la interacción y la significación y en donde obedeciendo al manejo de un nivel de control o meta-cognitivo puedan “tomar distancia” y por ejemplo,

en el caso de la producción textual, manejar asuntos como la autocorrección y la autoevaluación del proceso escritor.

Las concepciones de escritura de los sujetos investigados están enmarcadas por varios aspectos: el primero de ellos tiene que ver con la predilección que muestran por textos de corte narrativo, que son casi los únicos que trabajan en el aula: los cuentos, las fábulas, mitos y leyendas, pues contrario a lo estipulado en los Estándares de Competencias de Lenguaje, para grado quinto, no trabajan textos de corte informativo ni expositivo; de igual manera, otro aspecto importante es que los estudiantes conciben la escritura como un acto no procesual, sino inmediato, hecho corroborado por las actividades trabajadas en clase que no dan espacio para revisiones de corrección y “pulimiento” de los textos. Estos hechos, además de contribuir a formar las concepciones de escritura que poseen los estudiantes, ha limitado el desarrollo de las competencias escritoras.

La última de las concepciones que se interpreta es la que los estudiantes tienen *de sí mismos*, determinada a su vez, por dos subcategorías importantes: el autoconcepto y la autoestima. Mediada por el contexto rural, esa concepción es determinante a la hora de entender ¿por qué algunos niños parecen pensar que no pueden hacer nada bien? o ¿por qué se enfrentan a las nuevas situaciones de aprendizaje pensando que pueden fracasar? Durante la realización de los talleres se hizo evidente que los sentimientos de ineficacia y de escasa valoración personal tienen alta incidencia en los resultados del aprendizaje. La educación sistemática, sin embargo, ha prestado poca atención al aprendizaje y desarrollo afectivo del niño, preocupándose preferentemente del aprendizaje de conocimientos. Es ampliamente aceptado que la afectividad juega un rol importante en el aprendizaje, constituyéndose en el motor que mueve a la persona a la acción y dándole significado a lo que aprende.

El *concepto de sí mismo* (self concept) es el núcleo central de la personalidad que afecta cada aspecto del comportamiento de la persona y su aprendizaje. Este concepto de sí mismo se define como la idea que el niño se va formando acerca de sí a través de la información que recibe del medio y a través de sus propias experiencias con ese medio. Esto incluye cómo él se ve, lo que él siente y piensa que es, y en gran parte corresponde a como él cree que los demás lo ven. De la misma manera, el concepto se forma por todas las

creencias y actitudes que tiene la persona respecto a sí mismo; abarca un conjunto bastante amplio de representaciones mentales, que incluyen imágenes y juicios, no sólo conceptos, que el individuo tiene acerca de sí mismo y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

Dicho concepto determina lo que la persona es, lo que piensa, lo que hace y lo que puede llegar a ser y va acompañado de sentimientos de éxito o fracaso, de aceptación o rechazo, de alegría o tristeza, de triunfo o derrota. Estos sentimientos son los que van a definir la autoestima, que corresponde a juicios valorativos de autoevaluación que la persona hace de sí misma y en la que también tienen gran relevancia las valoraciones que los adultos hacen de ella. Esto constituye la *autoestima*, a menudo confundida con el *autoconcepto* y, en realidad, una parte de él. Según Fierro (1992) autoconcepto y autoestima pueden referirse, por lo demás, a la propia persona como un todo, a la representación global que se tiene de sí mismo o también a aptitudes y características particulares referidas, por ejemplo, a la propia capacidad intelectual, al éxito social, a la habilidad en el deporte, o al éxito académico.

El concepto de sí mismo y la autoestima van a determinar el éxito o el fracaso del niño en las actividades que emprenda. Probablemente el punto clave para el éxito y la satisfacción personal sea una autoimagen positiva. Coopersmith y Feldman (1988), lo expresan de la siguiente manera:

El alumno que tiene un concepto de sí mismo negativo y una estimación propia pobre tiende a actuar congruentemente con esta imagen y aumenta su posibilidad de fracasar, mientras que un alumno con un concepto de sí mismo positivo tiende, igualmente, a actuar en congruencia con esta imagen, con sus opiniones y sentimientos que le llevan a conseguir el éxito. (p. 72)

En el caso de los sujetos estudiados, fueron precisamente los que habían sido calificados por el docente como “estudiantes promedio”, “malos estudiantes” o “niños difíciles”¹⁹, los que presentaban un autoconcepto negativo y manejaban lo que se podría llamar una baja autoestima. Estos estudiantes se enfrentaban con temor a las actividades

¹⁹ Se citan con exactitud las palabras del docente que tiene a cargo la unidad de trabajo sujeta a investigación y las de los estudiantes que la conforman.

propuestas, esbozando argumentos como: “es que yo no puedo”, o “es que no me gusta leer porque no soy bueno”. Estas concepciones de sí mismos minaban su motivación y su deseo de desarrollar las actividades, y esto a su vez, impedía que pusieran en práctica sus competencias de lectura y escritura.

Es en este punto donde se hace evidente la necesidad de investigar cómo el reconocimiento de las *inteligencias predominantes* en los niños puede contribuir al desarrollo de las competencias de lectura y la escritura y por esta razón, se convierten en una subcategoría importante para comprender ese nivel de desarrollo. Aquí convergen entonces, la necesidad de entender al niño como un ser con múltiples inteligencias –unas más desarrolladas que otras- y la de que forme un concepto equilibrado de sí mismo.

A este respecto, McCandless (1981) aporta evidencia para comprobar que el concepto de sí y la autoestima se relacionan con el rendimiento académico desde la Educación Básica hasta la Universidad. El concepto de sí mismo tiene tanta fuerza que ha resultado ser mejor predictor del éxito escolar que las mediciones de coeficiente intelectual (C.I) –concepto que, como se ha señalado anteriormente, es opuesto al de inteligencias múltiples-. En este orden de ideas es evidente que el concepto de sí mismo se aprende, no se hereda y uno de los mejores lugares para aprenderlo, es la escuela.

Según el modelo intelectual de la mente, aquel fundamentado en la lógica y la razón, dejando por fuera otras habilidades y las emociones en general, existen personas inteligentes por naturaleza y otras que no lo son. Así, el sistema educativo se ha visto influido por esta asunción; la misma que dicta que las personas inteligentes triunfan en la escuela y las que no lo son quedan abocadas al fracaso, como lo reiteraban las afirmaciones hechas por el docente respecto a algunos de sus estudiantes citadas en párrafos anteriores. Esta idea compite hoy con la que defiende que la inteligencia también depende del trabajo y de la mejora de la propia base de habilidades y conocimientos. Sin embargo, fruto de ella mucha gente brillante ha acabado pensando que no lo es.

De este modo, se fue estableciendo una jerarquía entre las diferentes materias que puede observarse en el panorama educativo actual, hecho que se puede comprobar si comparamos el tiempo invertido en las diferentes asignaturas. Lastimosamente, esta jerarquía ha apartado a muchos estudiantes de hacer las cosas que realmente les

interesaban, asumiéndolas como poco o nada valiosas. Como ya se ha visto a lo largo de esta investigación, el método estrella de aprendizaje, practicado desde los inicios de la escuela, ha sido la memorización a través de la repetición continua de determinados conocimientos. Desde la escuela, se ha pretendido que todos los estudiantes aprendan lo mismo, a un ritmo semejante y del mismo modo, y se les ha evaluado siguiendo el mismo patrón. Gracias a esta forma de plantear la educación y la cognición, se ha apartado a los niños del verdadero aprendizaje y se ha generado en aquellos que no alcanzaban los resultados esperados baja autoestima y bajas expectativas sobre sí mismos.

Al respecto, por ejemplo, cito a uno de los estudiantes, que para efectos de la investigación se catalogó como el sujeto 21, de quien el docente declaró que: “creo que es un niño que tiene algún retraso mental o algo así. Apenas entró éste año, pero no quiere ni leer ni escribir. No sé qué hacer, así que empecé a trabajarlo como un niño de primero”. Este sujeto específico, obtuvo resultados particularmente altos en la inteligencia espacial y en la kinésica-corporal. Al estudiarlo más de cerca, se notó que tenía un problema de aprendizaje asociado a la dislexia. No es un chico con retraso mental, al contrario, es muy inteligente, pero no como la escuela esperaba que fuera. Este hecho reitera la necesidad de entender a los estudiantes como sujetos con capacidades diferentes y con diferentes maneras de aprender.

Uno de los objetivos que persigue esta investigación es el éxito de todos los alumnos en el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura, y no solo aquellos que ya tienen predisposición para ello. Para que esto sea posible, es trascendental reconocer que todos los niños son diferentes, que cada sujeto tiene puntos fuertes y débiles, que aprende de formas diversas y que puede demostrar su comprensión de distintas maneras. Al realizar el test de inteligencias múltiples, se entendió que todos los estudiantes tienen fortalezas y que al reconocerlas, la escuela ayuda a las personas a conocer lo mejor de sí mismas en lugar de poner el acento en lo que no saben, favoreciendo la creación de un autoconcepto positivo y realista. En este sentido, y en relación con las *inteligencias predominantes* en el grupo, se puede fomentar una educación individualizada, potenciar el desarrollo de cada individuo, estimular la creatividad, la pasión y el talento, ayudarlos a sentirse realizados y a desarrollarse para ser felices.

En la investigación desarrollada, las inteligencias predominantes del grupo fueron la inteligencia musical y la inteligencia kinésica-corporal; aunque, como era de esperarse, se encontró estudiantes con todo tipo de inteligencias predominantes, lo que reitera la necesidad de crear estrategias de enseñanza que tengan en cuenta cada una de estas maneras de aprender. Ahora bien, al analizar las inteligencias predominantes en el grupo, es importante considerar sus *implicaciones* en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y las *alternativas* que desde cada inteligencia se proponen para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Es importante aclarar que dichas alternativas e implicaciones serán desarrolladas y tenidas en cuenta en la propuesta didáctica que deriva de ésta investigación.

Trabajar las competencias de lectura y escritura desde la inteligencia musical, implica recordar que la comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos, hechos y demás, a la vez que hace referencia a la utilización del lenguaje de la música como instrumento de comunicación oral y escrita, de comprensión y representación de la realidad, de organización de ideas, emociones y conductas.

Así mismo, trabajar las competencias de lectura y escritura desde la inteligencia kinésica-corporal implica entender que la evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie, y que en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas; que el movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños y por supuesto, que no hay duda de su universalidad cultural. Además, es importante entender que la consideración del conocimiento cinético corporal como "apto para la solución de problemas" puede ser menos intuitiva, sin embargo, utilizar el cuerpo para expresar emociones (danza) o para competir (deportes), o para crear (artes plásticas) constituye evidencias de la dimensión cognitiva del uso corporal. Para muchos niños y adultos los canales sensoriales de la visión y el oído no son suficientes para integrar el conocimiento ni para comprender o registrar la información. Por ello deben recurrir a procesos táctiles y cinestésicos como manipular los objetos, experimentar corporalmente lo que aprenden y así poder interiorizar la información.

El resultado obtenido en el test de inteligencias demuestra que de los sujetos analizados, muy pocos poseen como inteligencia predominante la inteligencia lingüística-verbal, lo que en parte justifica los resultados obtenidos con los otros instrumentos, y el bajo desarrollo de sus competencias de lectura y escritura; pero no solo eso, también indica que la mejor manera de aprender y de demostrar lo aprendido en el grupo no es a través de un test con preguntas para leer y respuestas para escribir de manera textual. Este descubrimiento tiene grandes implicaciones en la investigación, pues determina la necesidad de buscar otras alternativas para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes.

Cabe anotar, que aunque la inteligencia lingüística no sea su inteligencia predominante, las competencias de lectura y escritura pueden ser trabajadas y desarrolladas, porque, como se explica en el marco teórico y conceptual en el aparte correspondiente a las inteligencias múltiples, el desarrollo de cada una de ellas puede ser potenciado si se hacen las intervenciones necesarias para lograrlo. De la misma manera, es significativo entender que el fortalecimiento de esas competencias debe hacerse teniendo en cuenta las inteligencias predominantes del grupo, pues esto aumentará la efectividad de las estrategias utilizadas, a la vez que logrará involucrar a todos los estudiantes en actividades de aprendizaje significativo. Estas actividades se materializan en la estrategia didáctica que surge como resultado de la investigación y que se encuentra en el apartado final del documento.

Segunda categoría: docentes.

Ahora bien, retomando lo dicho al inicio de este capítulo, a partir de la información recolectada a lo largo de la investigación, se ha analizado el desarrollo de las competencias de lectura y escritura tomando en cuenta dos grandes categorías: estudiantes y docentes. Hasta aquí se realizó la interpretación que describía a la categoría de los estudiantes. A continuación, se procede a interpretar la categoría del *docente*, con sus correspondientes subcategorías: visión de la asignatura, didáctica y diseño del micro-curriculum.

Para entender la *visión* del docente desde el componente *epistemológico* y cómo esta afecta el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, es

necesario aclarar lo que se entiende por una visión epistemológica del área de Lengua Castellana. Si se parte del hecho de que la epistemología es la ciencia que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano, se puede llegar a entender que hablar de una visión epistemológica del área de lenguaje es hablar de la formación del docente en cuanto al área en cuestión, de cómo concibe el área y el objeto de conocimiento, de su percepción del sujeto cognitivo, de la conexión entre las disciplinas, del sentido social del hecho educativo, entre otros aspectos.

Ya en párrafos anteriores se había mencionado que el docente a cargo de la unidad de trabajo es Licenciado en Ciencias Sociales y no en Lenguaje. Este hecho es muy importante, puesto que dentro de su formación académica, el docente no ha tenido como objeto de estudio la comunicación, el lenguaje, la lingüística, o alguno de los innumerables campos de estudio relacionados directamente o indirectamente con ellos. En ese orden de ideas, desconoce también los fundamentos del área; los Lineamientos Curriculares y la visión que proponen acerca de la pedagogía de la lengua materna y la literatura; conoce muy poco acerca de los Estándares Básicos de Competencias en los que se exponen las grandes metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media y, por ende, su conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias de lectura y escritura y el aporte de la didáctica y otras ciencias a dichos procesos, es muy pobre.

Cabe aclarar que este desconocimiento del área no obedece a la incompetencia del docente, sino a que, como le sucede a muchos de los docentes en el área rural, a pesar de haber sido formados en un área específica, deben ejercer como docentes de todas las áreas de conocimiento. Es la manera en que el sistema educativo colombiano está organizado y obedece a todo un engranaje de fuerzas políticas, ideológicas, económicas, sociales y demás que configuran la educación en nuestro país. Ahora bien, aunque no hay una formación específica en el área, se espera que el docente a cargo realice un proceso de estudio, investigación y apropiación de sus componentes, así sea de manera autónoma y no tan exhaustiva, para estar lo suficientemente preparado para “enseñarla” a sus estudiantes.

A este respecto es oportuno analizar el imaginario que circula en la escuela acerca de la enseñanza del área de lenguaje. Al hablar con el docente, comentarios como “gracias

a Dios, enseñar español es fácil”, o “como los de quinto ya saben leer y escribir, lo que a uno le toca es más sencillo”, o incluso “cualquiera puede dictar español”, dejan entrever un desconocimiento profundo de las dinámicas de adquisición de la lengua y de los procesos asociados a estas. Estas afirmaciones también demuestran que la concepción que manejan los estudiantes investigados acerca de la lectura y la escritura, -esas concepciones analizadas en párrafos anteriores-, son compartidas por su docente. Al él afirmar, por ejemplo, que sus estudiantes ya saben leer y escribir, deja al descubierto que su concepción de lectura y escritura está asociada a los procesos de codificación y decodificación, a la escritura como acto inmediato y no procesual y al imaginario de que a leer y escribir se aprende en los primeros años de escolaridad y de que no es un proceso cultural y social que se reconfigura y enriquece durante todo el tiempo que el niño permanece en la escuela, y aún más allá.

En este punto, también se evidencia la percepción del docente del sujeto cognitivo, (o cognoscente, desde la visión de Kant y otros filósofos del mismo corte), que no es otro que el ser pensante que realiza el acto del conocimiento; en otras palabras, la visión del docente de los *estudiantes* como sujetos con capacidad de pensamiento y con la posibilidad de acceder eficazmente a cualquier objeto de conocimiento. Los resultados de la investigación mostraron que el docente cree que “hay estudiantes buenos para leer y escribir y otros no tanto”. Esta afirmación, que recoge el sentir del docente respecto a sus estudiantes, debe ser interpretada en todos sus sentidos. Es cierto que dentro del aula hay estudiantes que pueden tener más aptitudes hacia los procesos de lectura y escritura, aquellos con la Inteligencia Lingüística predominante, y que en ellos el desarrollo de las competencias asociadas a esos procesos será más alto. Pero esto no puede dejar de lado a los estudiantes que no tienen esta predominancia, que es lo que indirectamente ha hecho el docente en el aula; pues es ahí precisamente donde entra en juego la labor de un docente capaz de jalonar esos procesos cognitivos en los estudiantes que lo necesitan. Es aquí donde una intervención desde el conocimiento del sujeto como un ser con múltiples inteligencias y diversas maneras de aprender, es fundamental.

Solo un docente con esa concepción, entiende que la conexión del área de Lengua Castellana con las otras disciplinas es fundamental. Este punto ha sido trabajado en la

justificación del trabajo y apoyado en autores como Díaz-Barriga y Hernández (2002). Solo quien entiende que la actividad de comprender textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y que es una actividad crucial para el aprendizaje escolar, podrá poner el énfasis necesario en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura en sus estudiantes. Si un docente encargado del área de Lenguaje entiende esta conexión en toda su dimensión, no importa su área de formación, pondrá todo su empeño en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Después de interpretar la visión del docente –de sus estudiantes y de la asignatura-, es fundamental hacerlo también desde la *didáctica* del área, pues ésta ciencia se focaliza en cada una de las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite abordar, revisar y examinar las estrategias, métodos y recursos utilizados por él en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes.

Todo docente, sea consciente o no de ello, utiliza una –o varias- didácticas específicas en el aula clases; en otras palabras, obedeciendo a su dominio del tema, a su manejo del grupo, a su estilo de enseñanza, a su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, a su perspectiva del conocimiento, a su cosmovisión, a sus ideologías, incluso a su Inteligencia predominante, entre otros, “ofrecerá” el conocimiento a sus estudiantes de maneras específicas. En el caso del docente investigado, su didáctica en el área de Lengua Castellana y Literatura está enormemente mediada por un texto que maneja como texto base: “Español 5. Conect@ palabras. Editorial SM”.

Ahora bien, tanto los métodos como las estrategias y los recursos utilizados por el docente para la enseñanza del área se relacionan directamente con las propuestas en el texto. Etimológicamente el término método proviene del griego “mhtodos” que significa camino, vía, medio para llegar al fin. En la ciencia el método se define como un sistema de reglas que nos sirven para alcanzar un objetivo determinado y que persigue también los mejores resultados. En educación, es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del estudiante hacia determinados objetivos.

Según la clasificación ofrecida por Stöcker (1988), el método utilizado por el docente es, en cuanto a la forma de razonamiento, *deductivo*, ya que el profesor presenta los

conceptos, los principios, las definiciones o las afirmaciones a sus estudiantes y de ahí se van extrayendo algunas conclusiones; por ejemplo, les explica qué es un texto narrativo, copia la definición en el tablero, enumera sus características y luego les da un ejemplo del mismo. De igual manera, en cuanto a la concretización de la enseñanza, el método usado por el docente también es *verbalístico* o simbólico. Según el autor, este método se da cuando todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra, es decir, cuando el lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase; como se observó anteriormente, ésta metodología solo atiende a un perfil de estudiante, dificulta la motivación del grupo y desconoce otras formas diferentes de presentación de los contenidos. Finalmente, según la clasificación otorgada por Stöcker (1988), en cuanto a las actividades realizadas por los estudiantes, el docente también utiliza un método *pasivo*. Se le denomina de este modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los estudiantes en actitud pasiva, pues la mayor parte de la actividad dentro del aula la realiza el docente, mientras que los estudiantes permanecen en sus puestos de forma pasiva, copiando lo que dice en el tablero, haciendo pruebas, dictados y evaluaciones y escuchando las intervenciones del profesor.

El uso de estos métodos sin duda ha influido en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, en tanto que, como lo explican Portela y Morales (2005), “éstos métodos limitan el desarrollo de la independencia cognoscitiva y la capacidad creadora del estudiante” (p.43). En un nivel de familiarización, los estudiantes son capaces de reconocer o identificar los conocimientos y habilidades presentados, pero no los pueden reproducir. Esto se hizo evidente, por ejemplo, cuando en el taller participativo, realizado a partir de un texto narrativo –que son los más trabajados en clase-, titulado “Choco encuentra una mamá” de la autora Keiko Kasza²⁰, la gran mayoría de estudiantes presentó serias dificultades para trabajar con la “Torre Tariy”, que es una estrategia para organizar de mayor a menor y en orden de relevancia los términos más destacados en un texto y para organizar en ella las palabras clave del cuento, o para organizar el cuadro con

²⁰ Escritora e ilustradora japonesa de literatura infantil, que cuenta con más de 17 libros escritos y publicados en varios idiomas y que recibió más de 15 premios por sus publicaciones alrededor del mundo.

las preguntas orientadoras: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo? Y ¿Por qué?, que buscaba ayudar a los estudiantes a una mejor comprensión del mismo.

Se procede a interpretar la subcategoría que se refiere a las *estrategias* didácticas utilizadas por el docente en el aula, como ya se mencionó en el marco teórico-conceptual, éstas están directamente relacionadas con las metodologías mencionadas anteriormente y son aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje del área en los estudiantes. Entre las estrategias más usadas en el aula están: la realización de guías de trabajo –que no son más que copias de algunas actividades propuestas en el libro de texto antes mencionado-, actividades de lectura en voz alta –cuya finalidad es corregir la dicción, velocidad y entonación-, la exposición magistral de un tema, el dictado de conceptos y contenidos, actividades que el docente llama de comprensión lectora en las que se lee un texto –casi siempre narrativo- y se le pide al estudiante que escriba la enseñanza que le deja y que haga un dibujo de lo que más le gustó o actividades de escritura enfocadas a pedir productos a los niños como: escribe tu propio cuento, o inventa una fábula como las vistas en clase, etc.

Como los resultados de la investigación mostraron, este tipo de estrategias utilizadas por el docente, no está contribuyendo al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en sus estudiantes. Al respecto, por ejemplo, en cuanto a la escritura, ningún estudiante aprobó el subproceso que responde a la producción de la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita de lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales como la concordancia, los tiempos verbales, los nombres, los pronombres, entre otros y ortográficos. De la misma manera, en cuanto a la lectura, ninguno logró aprobar el subproceso relacionado con la utilización de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para los procesos de producción y comprensión textual. Esto sucede porque estos procesos no son abordados en el aula y porque las estrategias utilizadas por el docente para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura no son muy eficaces, de tal manera que no asumen los procesos cognitivos con profundidad ni tienen en cuenta tampoco los aspectos metacognitivos, esenciales para el desarrollo del pensamiento en el estudiante.

Autores como Colomer y Camps (1991) afirman que al diseñar una estrategia pedagógica, es necesario que el docente parta de los intereses del estudiante, identifique y respete las diferencias y ritmos individuales e integre los elementos del medio que favorecen la experimentación, la invención y la libre expresión. Esta es otra de las razones que justifica la necesidad de desarrollar las competencias de lectura y escritura a partir de estrategias que tengan en cuenta sus múltiples inteligencias y sus diversas maneras de aprender. De esta manera, los estudiantes pueden ser protagonistas del proceso al partir desde lo que sienten y conocen y al ser motivados por el “clima” o ambiente de aprendizaje que una estrategia así genera, y que se enmarca en la libertad y posibilidad creativa que ofrece. Así, los estudiantes pueden intervenir con sus emociones, saberes, expresiones culturales y comunitarias, generar percepciones e hipótesis y llegar a conclusiones que desarrollen su pensamiento y fortalezcan sus procesos cognitivos y metacognitivos.

En cuanto a los *recursos* utilizados por el docente para su trabajo con las competencias en el aula, estos también han sido limitados. Esta limitación no solo obedece al contexto rural y socio-económico de la escuela, ya mencionado anteriormente, en donde, por ejemplo, la conectividad es imposible, impidiendo a los estudiantes hacer uso de algunas herramientas interactivas de gran utilidad a la hora de trabajar dichas competencias. Sino que también está relacionada con la sub-utilización de los recursos con que sí cuenta el Centro Educativo. Existe, por ejemplo, un espacio pequeño adecuado como biblioteca, en donde se encuentra gran parte de los libros de la “Colección Semilla”²¹, pero que rara vez es visitado por los estudiantes, salvo por las constantes idas a traer el diccionario, herramienta indispensable para el docente cada vez que hace una actividad de lectura, que siempre es precedida por la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario. Lo que resulta irónico porque cuando acaban la búsqueda, tampoco entienden el concepto que el

²¹ La Colección Semilla es parte integral del componente de Materiales de Lectura y Escritura del Plan nacional de Lectura y Escritura (PNLE) del Ministerio de educación Nacional de Colombia. Está compuesta por 270 libros de referencia, de ficción e informativos, que se entregaron a las sedes principales de las instituciones educativas del país, así como a algunas sedes secundarias. Con estos libros se esperaba que los niños, jóvenes, maestros y padres de familia tuvieran al alcance materiales de lectura, de excelente calidad editorial y de contenidos, garantizado que la biblioteca escolar, el aula y el hogar, se convirtieran en lugares de aprendizaje cercanos a la realidad e intereses de los niños y jóvenes del país.

diccionario les arroja. También existe un aula de informática, con un computador para cada estudiante y con un video-beam, que en pocos casos es utilizado por el docente.

Nuevamente, obedeciendo a un único perfil de estudiante, los recursos más utilizados en el aula son el libro de texto base, el cuaderno del estudiante, fotocopias para leer o para resolver, el tablero, los marcadores y los lápices. Los textos trabajados en clase casi siempre son los propuestos en el libro de texto y hay un desconocimiento acerca de los títulos de literatura infantil que se encuentran en la biblioteca. Cuando se trabajó el taller participativo con los estudiantes, el texto real fue llevado al aula, al igual que su versión narrada y las diapositivas para que fueran vistas en el video-beam. Cada uno de los soportes tuvo su espacio en el aula y estaba determinado por un objetivo de aprendizaje particular. Los estudiantes estaban muy motivados y aunque se involucraron activamente en las actividades propuestas, dados los antecedentes de trabajo con las competencias de lectura y escritura, los resultados no fueron los mejores.

Hasta aquí se pudo apreciar de qué manera la didáctica utilizada por el docente es significativa a la hora de desarrollar las competencias de lectura y escritura en los estudiantes y la incidencia que los métodos, las estrategias y los recursos que el profesor utiliza en el aula pueden tener en el fortalecimiento o estancamiento de dichas competencias.

Ya para finalizar la interpretación del campo categorial, se aborda la última subcategoría que es la correspondiente al *diseño del microcurrículo* del área por parte del docente. Este microcurrículo está constituido por el conjunto de criterios, metodologías, objetivos de enseñanza y procesos que se persiguen en el área de Lengua Castellana y que a la vez, forman parte del Proyecto Educativo Institucional. El plan de aula de la asignatura, las mallas curriculares y los planes de clases, están inmersos en él.

El Plan de área es un instrumento de planificación, es decir, una herramienta a través de la cual, el docente tiene la oportunidad de organizar, programar y evaluar los procesos que se van a desarrollar con los estudiantes a lo largo del año escolar. En el Centro Educativo Villamoreno el plan de área de Lengua Castellana para grado quinto trabajado en el año 2016, fue el mismo trabajado en años anteriores en la institución. Al indagar sobre sus autores o el año de su diseño, el docente manifestó no saber con exactitud quién o

quiénes lo hicieron o en qué año. Sin embargo, asegura que cada año es “actualizado” durante la Planeación Institucional. Para el caso específico del plan de área de este año, el docente aseguró que después de un proceso de revisión, no necesitó ninguna adaptación respecto al trabajado el año anterior. Este plan responde a los referentes de calidad del MEN y tiene en cuenta los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias.

Sin embargo, durante la observación realizada a lo largo de la investigación se pudo notar que el documento donde se encuentra consignado dicho plan no es manejado por el docente ni llevado al aula de ninguna forma; en su lugar, éste organiza su trabajo alrededor del libro guía que eligió. Esto se hace evidente en la falta de articulación de las propuestas trabajadas en clase, en donde se realizan actividades de lectura y escritura “sueltas”, es decir, no enmarcadas dentro de un proyecto de aula que defina sus objetivos y demarque el camino a recorrer. Esta es una de las razones por las que las actividades de lectura y escritura trabajadas dentro del aula no están contribuyendo a desarrollar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, puesto que carecen de objetivos claros y están desarticuladas de las metas de enseñanza y aprendizaje consignadas en el documento, que no son otras que las de formar lectores y escritores competentes.

Es por esta razón que la propuesta didáctica que surge de ésta investigación busca enmarcar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura dentro de un Proyecto de Aula, pues este tipo de proyectos permite no solo incorporar los conocimientos de las unidades de aprendizaje contempladas en el plan de área a la solución de un problema, al partir de un proyecto y al aplicar a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje estrategias didácticas con enfoque constructivista; sino que también permite que tanto el estudiante como el docente tengan una participación activa e intencionada durante todo el proceso: el primero como constructor de conocimiento y el segundo como mediador y guía de los procesos de aprendizaje.

La institución Educativa Villamoreno contempla el uso por parte de cada docente de área de unas *mallas curriculares*; es decir de unas estructuras –en forma de cuadros- que den cuenta de la forma como el docente interviene y desarrolla las competencias específicas del área, en cada grado. En esta se contemplan los contenidos a enseñar y el cronograma de

trabajo del año, es decir, los tiempos en que esos contenidos van a ser impartidos a los estudiantes. Para el diseño de la malla curricular de este año del área de lengua castellana del grado quinto de la institución ocurrió algo similar que con el plan de aula. En gran parte se mantuvieron las mallas trabajadas en años anteriores, con los cambios obvios en el cronograma correspondiente al año 2016. El docente asegura confiar en que estas mallas estén bien diseñadas, pues cree no tener la capacitación suficiente para diseñar sus propias mallas curriculares.

El diseño de una malla curricular de calidad influye de manera determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo dentro del aula a lo largo del año escolar, pues esta contiene el conocimiento total del curso, de forma articulada e integrada y permite una visión de conjunto sobre la estructura general del área. Por ejemplo, determina los núcleos de aprendizajes prioritarios, las metodologías y procedimientos a seguir, y por supuesto, los criterios de evaluación que se manejarán en el aula de clase. Si el docente participara más en los procesos de actualización o creación de sus propias mallas curriculares, tendría valiosas herramientas que orientarían su trabajo en el aula y aterrizarían las actividades que realiza enmarcándolas en un objetivo común: el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Finalmente, llegamos a la subcategoría donde se analiza el *plan de clases* del docente. Esta subcategoría contempla el cómo el docente logra llevar al aula lo consignado en las mallas curriculares y el plan de área establecidos en el PEI. No es un exageración afirmar que en el quehacer docente, la planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor, pues es la planificación responsable y dedicada lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes.

En la institución donde se llevó a cabo la investigación no hay un acuerdo en cuanto a formatos o rejillas para el manejo de las planeaciones de clase, sino que cada docente es libre de realizarlas a su gusto; lastimosamente, esta libertad dada al docente hace que algunos de ellos, como es el caso específico del docente a cargo del grupo sujeto a investigación, crean que no es necesario hacer dicha planeación por escrito, pues les basta

con hacer una organización mental de las actividades a realizar en clase y los recursos a utilizar.

Existe una diferencia radical entre planear una clase por escrito y hacerlo de forma mental. El simple acto de organizar las ideas para ponerlas por escrito implica para el docente un proceso de reflexión acerca de esas prácticas que llevará a cabo en el aula de clase. Esto unido a que al planificar por escrito se contemplan los objetivos de la clase, esta adquiere una estructura en la que se pueden articular unas fases: apertura o exploración, estructuración o desarrollo, actividades de refuerzo o transferencia y evaluación, por citar algún ejemplo; e incluso se puede prever el uso efectivo del tiempo y los recursos a utilizar de manera más detallada y organizada, haciendo de la planeación escrita un recurso necesario para cualquier docente. De la misma manera, una planeación de este tipo le permite al docente retroalimentar los procesos llevados a cabo en el aula, revisarlos, contrastarlos a los resultados obtenidos y hacer las mejoras y transformaciones pertinentes con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Es así como se puede afirmar que la falta de una planeación escrita por parte del docente no ha permitido que sus prácticas dentro del aula sean todo lo eficaces que deberían ser para propender por el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, pues desafortunadamente durante sus clases los estudiantes no reconocen los objetivos de aprendizaje y tampoco se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje; de la misma manera, es claro que no participan de una clase con una estructura clara, definida, con un ritmo apropiado para su edad y con unas condiciones que respeten su diversidad.

Para concluir se puede afirmar que el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiante de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno está por debajo de lo esperado para sus edades cronológicas y mentales, y que esto se debe a factores que involucran tanto a los estudiantes como al docente a cargo. En cuanto a los estudiantes hay varios factores que han afectado su desarrollo: el nivel de desarrollo de las competencias, el contexto en el que se desenvuelven, las concepciones que manejan y las inteligencias predominantes del grupo; y en cuanto al docente, la visión, la didáctica y el diseño del microcurrículo son determinantes para el quehacer pedagógico. Es urgente una

intervención pedagógica y se reitera la pertinencia de la investigación junto con el diseño de una estrategia que busque responder a esta necesidad y logre fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes.

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Nuestro país aborda momentos históricos y políticos de gran trascendencia, en donde los procesos de comunicación se vuelven protagonistas de la resolución de conflictos, es en este marco en donde el desarrollo de las competencias de lectura y escritura adquiere un papel protagónico, pues estas se constituyen en herramientas eficaces de participación y promoción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación; en palabras de Pasquali (1972) “(...) como proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos” (p. 22). Todo esfuerzo que se haga desde la escuela por el fortalecimiento de estas competencias en los niños y niñas, es un esfuerzo que se hace por y para la construcción de la paz.

En el primer objetivo específico se propuso identificar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco, al respecto la investigación demostró que en el sector rural y específicamente en la población estudiada, el nivel de desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes es bajo y esto se debe a varios factores, el primero tiene que ver con el tipo de prácticas que se realizan en el aula relativas al uso y manejo de esas competencias; el segundo tiene que ver con el contexto de los estudiantes, pues el analfabetismo de las familias, unido a las condiciones socio-económicas de la comunidad y los limitados recursos de la escuela, no ofrecen un ambiente favorable para el desarrollo óptimo de sus habilidades comunicativas y el tercero aborda las concepciones que ellos manejan acerca de la lectura y la escritura como instrumentos de codificación y decodificación únicamente, o como herramientas de uso exclusivo de la

escuela, e incluso, a las concepciones que manejan acerca de sí mismos, mediadas, en muchos casos, por un pobre autoconcepto y una baja autoestima.

Aunque las concepciones de los estudiantes frente al objeto de estudio y frente a sí mismos son determinantes en el proceso de adquisición del conocimiento y en el desarrollo de las habilidades de pensamiento asociadas a este proceso, es importante entender que, aunque sean negativas, es posible cambiarlas. Dentro del aula se puede generar procesos que produzcan transformaciones graduales en la experiencia educativa partiendo del reconocimiento de que todos y cada uno de los estudiantes son capaces de desarrollar sus habilidades comunicativas al máximo, si se tiene en cuenta sus diferentes inteligencias y se actúa en consecuencia.

Es importante tener en cuenta que es precisamente en contextos como el rural, donde las circunstancias ya señaladas anteriormente parecen desfavorecer el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños y niñas, en donde la escuela debe asumir un papel protagónico que permita a los estudiantes el uso efectivo de las competencias de lectura y escritura como herramientas de progreso e inserción social.

En el segundo objetivo específico se propuso comparar el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco, con las requeridas para niños de su edad según los Estándares Básicos de Competencias promulgados por el MEN. A este respecto la investigación demostró que el desarrollo de las competencias de los estudiantes no estaba al nivel de lo requerido en los estándares, especialmente en procesos como el de producción textual, pues muchos de ellos no lograron producir textos escritos que respondieran a diversas necesidades comunicativas y que siguieran un procedimiento estratégico para su elaboración; de igual manera sucede con el proceso de comprensión e interpretación textual, en el que no logran comprender diversos tipos de textos, ni utilizar algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Otro aspecto a resaltar es que las pruebas estandarizadas diseñadas por el gobierno nacional para determinar los niveles de desempeño de los estudiantes para cada grado, cumplen su objetivo solo de manera parcial. En primer lugar, porque al ser pruebas estándar, diseñadas para todo el territorio nacional, no tienen en cuenta las particularidades

de los niños diagnosticados; y en segundo lugar, porque la prueba en sí misma, en tanto que es eminentemente una prueba de lectura, está diseñada para un solo perfil de alumno, y no necesariamente da cuenta de sus verdaderos aprendizajes, ni de la complejidad de los procesos de comprensión e interpretación textual y de construcción de la lengua escrita que se abordan al trabajar con las competencias de lectura y escritura.

El test diagnóstico es el instrumento a través del cual el Ministerio de Educación Nacional hace diagnóstico en las instituciones educativas, y aunque desde diversos ámbitos se ha criticado la eficacia y pertinencia de este tipo de evaluaciones, un hallazgo de la presente investigación es la crítica a este tipo de evaluaciones, ya sea por su evidente descontextualización, por los errores en la formulación de algunas preguntas o por la ambigüedad que genera la evaluación de la competencia escritora en los estudiantes a través de una prueba lectora.

La investigación demostró que para un docente que aborde la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura, cualquiera que sea su formación, es imprescindible comprender la complejidad de los procesos de lectura y escritura, pues solo al hacerlo podrá generar ambientes de comunicación y significación en los que la lectura y la escritura resulten importantes. Es decir, que el problema de la enseñanza de la lengua, es también un problema de claridad teórica. Si no se cuenta con una fundamentación teórica adecuada muchas cosas no se ven, y otras evidentes, que parecen importantes, puede que sean irrelevantes.

La investigación también permitió cuestionar ciertas prácticas habituales en la escuela y comprender que es posible cambiar la mirada frente al trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, de tal manera que se pueda abordar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura desde otras perspectivas que tengan en cuenta las capacidades individuales del estudiante y trabajen a partir de ellas.

Las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples y su aplicación desde el área de Lengua Castellana y Literatura son muy variadas. Cada docente debe reflexionar sobre los procedimientos y estrategias más adecuadas para desarrollar las inteligencias en la práctica, debe considerar las necesidades, los intereses y las capacidades de los estudiantes, y debe tener en cuenta los objetivos a alcanzar y los contenidos a

trabajar. En este sentido y para responder al tercer objetivo específico que buscaba definir las inteligencias predominantes en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villamoreno en Buesaco, se concluye que identificar las inteligencias predominantes de los estudiantes a su cargo es muy útil para el docente, en tanto que le permite comprender los procesos individuales, ser protagonista de cada momento del trabajo pedagógico y obtener el máximo provecho de cada actividad planeada.

Es importante aclarar que el trabajar con las inteligencias múltiples en el aula no implica separar a los estudiantes según su tipo de inteligencia; sino que invita a que la escuela proporcione una amplia gama de alternativas para desarrollar las inteligencias de cada estudiante, considerando la individualidad de la educación. Se habla de atender a la diversidad desde la heterogeneidad: desarrollar múltiples estrategias desde diferentes maneras de enseñar para diversas maneras de aprender. Esto supone seleccionar actividades donde se facilite el conocimiento de un tema de diferentes formas, considerando las necesidades, los intereses y el tipo de inteligencia del niño, además del contenido a tratar.

De la misma manera, el docente, como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe vincular la teoría de las inteligencias múltiples a su propia experiencia, con el fin de mejorar su perfil profesional y su labor docente. Debe cuestionarse cómo, en el quehacer diario, estimula o inhibe el desarrollo de todas las inteligencias como consecuencia de su acción pedagógica y su propio perfil cognitivo, ya que tiende a utilizar un estilo de enseñanza basado en aquellas inteligencias más fortalecidas. Esto no significa que el profesor tenga que tener un desarrollo óptimo en todas las inteligencias, pero sí que debe conocer cómo estimular aquellas que menos implicación tienen en el trabajo diario. Así, al incorporar a la programación una gama amplia de actividades que desarrollen todas las inteligencias, activa sus propias capacidades al tiempo que promueve la de sus estudiantes.

Finalmente y para abordar el último objetivo específico que era diseñar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de la institución fortalecer sus competencias lectoras y escritoras desde el reconocimiento de sus inteligencias predominantes, se concluye que si en el aula se desea trabajar con una estrategia basada en las inteligencias múltiples, es imprescindible configurar espacios que favorezcan la

interrelación de los estudiantes, de tal manera que puedan acceder a todas las habilidades de las distintas inteligencias, implementar las habilidades básicas de las diferentes inteligencias en los contenidos curriculares, considerar los distintos estilos de trabajo, enseñarles a transferir sus aprendizajes más allá de la clase, a compartir con sus compañeros los conocimientos y habilidades de las distintas inteligencias y por último, crear espacios en los que puedan desarrollar evaluaciones auténticas, más allá de los test, que tengan lugar de forma regular y que involucren tanto al docente, como al estudiante y sus pares.

5.2 Recomendaciones

Al finalizar el proceso y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se hacen las siguientes recomendaciones:

Dado que el propósito de las pruebas estandarizadas que se realizan en el país es el de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y hacer análisis pertinentes sobre la educación, de tal manera que el Ministerio de Educación Nacional conozca cómo está el nivel de educación de los niños y jóvenes, y de esta forma, tenga un punto de partida para poder implementar las medidas necesarias para mejorar la calidad de la educación en todas los establecimientos educativos del país; se sugiere que en las evaluaciones no se desconozcan los diferentes contextos de los niños y niñas, y en cambio se tengan en cuenta sus particularidades, tanto regionales, como en sus diferentes maneras de aprender y demostrar lo aprendido.

En ese mismo orden de ideas, la segunda sugerencia es que dentro de los procesos educativos que se realizan en el aula, constantemente se tenga en cuenta que los estudiantes son sujetos con múltiples inteligencias, pues esto trae numerosas ventajas en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Entre las ventajas, se pueden resaltar las siguientes: motivar al estudiante al mejorar su autoestima, personalizar el aprendizaje, facilitar la atención a la diversidad del aula, ofrecer un aprendizaje más completo y real, potenciar muchas habilidades y destrezas y proporcionar resultados más significativos.

En tercer lugar y dado el gran aporte que hace la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner al ámbito educativo y su contribución al desarrollo de procesos pedagógicos que buscan incluir a todos los sujetos, en igualdad de condiciones, a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, es de vital importancia que se den a conocer los avances de la teoría y las posibilidades de aplicación desde el pregrado de una institución tan ampliamente reconocida por sus esfuerzos en la formación de los futuros maestros, como lo es la Universidad de Nariño y específicamente, la Facultad de Educación.

Finalmente, se sugiere la aplicación de la estrategia didáctica que surge como resultado de ésta investigación, cuyo objetivo es el fortalecimiento de las competencias de lectura y de escritura en los estudiantes, no solo en la institución en donde se llevó a cabo la investigación, sino también en aquellas instituciones en donde exista el interés por desarrollar acciones pedagógicas tendientes al desarrollo y la potenciación de las distintas habilidades comunicativas de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Anaya Nieto, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Ander, E. (1986). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía Práctica para Educadores*. Barcelona, España: Paidós.
- AulaPlaneta. (2015). *Cómo trabajar las Inteligencias Múltiples en el Aula*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2015/08/18/recursos-tic/trabajar-inteligencias-multiples-aula/>
- Basconcelo, J. C. (2010). *Breve Reseña de una Escuela de Inteligencias Múltiples*. Recuperado de <http://espanol.free-ebooks.net/tos.html>.
- Bigas, M. y Correig, M. (2014). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Barcelona, España: Síntesis.
- Calvache, E. (2005). *La Investigación: Una Alternativa Pedagógica y Didáctica en la Formación Profesional*. CEPUN, Pasto: Universidad de Nariño.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

- Clares, M., y Zamorano, F. (1988). *Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>>
- Coleman, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona; España: Kairos.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona, España: Celeste.
- Coopersminth, D. y Feldmand A. (1988). Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula. *Aportaciones de la psicología a la educación*, 13 (2), 71-80.
- Chois, P. (2005). “Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿qué enseñar?” , en La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Darwin, Ch. (1859). *El Origen de las Especies*. Recuperado de http://es.wikisource.org/wiki/Charles_Darwin
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases para el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, D.F., México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A.
- Fierro, A. (1992). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo psicológico y educación ll. Psicología de la Educación*, 36(1), 87-95.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid, España: Paidós.

Gerver, Richard. (2012): *Crear hoy la escuela del mañana*. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia: Ediciones SM.

Gumperz, J. Y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rhinehart & Winston.

Institución Educativa Villamoreno. (2005). *Proyecto Educativo Institucional. PEI. Inédito*.

Jiménez Rodríguez, M. (2012). *Las Inteligencias Múltiples desde el Área de Lengua Castellana y Literatura: Reflexión sobre la Práctica*. (Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria). Universidad de Valladolid, Escuela de Educación Universitaria de Palencia, España.

Lagos, J. (2010). Una aproximación semiótica empírica a la comprensión lectora. *Estudios Filológicos*, 53(2), 122-31.

Lamarck, J-B. (1809): *Filosofía Zoológica*. Paris, Francia: Museo de Historia Natural de Francia.

Lerner, Delia. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Mata Anaya, Juan. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- Mendoza Filola, Antonio. (2008). *El Intertexto Lector*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- Mccandless, P. (1981). *Conducta y desarrollo del niño*. México D. F., México: Nueva Editorial Latinoamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2008). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias, Documento no. 3*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2001). *Programa de Educación Rural*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada ICFES. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales*. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0630-1

- Organización Panamericana de la Salud. OPS. (2010). *La dislexia como trastorno de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.paho.org/hq>.
- Pasquali, A. (1972). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Piaget, G. (1986). *La epistemología genética*. Madrid, España: Debate.
- Pedraza, P. (2013). *Pruebas Saber 3, 5, 9, Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal ICFES*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia: Editorial Magisterio.
- Pedraza, F. (2014). *Las pruebas Saber, un ejercicio de lectura*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia: Ed. Santillana.
- Pérez, Y. (2006). *Las Inteligencias Múltiples como herramienta de trabajo en la estimulación de la lectura y la escritura en niños con dificultades de aprendizaje de la I etapa de Educación Básica*. (Tesis de pregrado). Maracay, Venezuela. *Inédito*.
- Pérez, M., Roa, C., y Ramos, G. (2009). *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Portela Leiva, G, y Morales Suárez, M. (2005). *Los Métodos y Técnicas Participativas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje*. La Habana, Cuba: Mediciego.
- Rivas Escobar, P. (2006). *PEI Colegio Cristiano Generación de Conquista*. *Inédito*.
- Sánchez, C., e Izasa, B. (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura. La lectura como proceso cognitivo, como práctica cultural y como derecho*. Santa Fe

de Bogotá, Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. CERLALC.

Stenberg, R.J. (1985). *A Triarchic Theory of Intelligence*. Reino Unido, Inglaterra: Cambridge University Press.

Stocker, K. (1986). *Principios de la Didáctica Moderna*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Kapelusz.

Tierno Jiménez, B. (1989). *La enseñanza, asignatura pendiente*. Barcelona, España: Ediciones del Drac.

Toscano Fuentes, C., y Fonseca Mora, M. (2014). *La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua Extranjera* (Tesis de Maestría). Universidad de Salamanca, España.

Universidad de Nariño. Facultad de Educación. (2015). Módulo de Lectoescritura para Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media. Diplomado en lectores y escritores competentes una necesidad en la escuela del siglo XXI. San Juan de Pasto, Colombia: Secretaría de Educación Departamental de Nariño.

Vernon, P. (1969). *Inteligencia y Entorno Cultural*. Oxford, Estados Unidos: Oxford University.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, España: Laic.

Anexos

ANEXO A. Propuesta Didáctica: Hagamos del Salón una sala de Redacción

Las instituciones educativas cumplen un papel estratégico en el dominio del lenguaje del individuo, por esta razón los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura son algunos de los más importantes en lo que a educación infantil se refiere. Por otro lado, el reconocer que toda persona posee diversas inteligencias, algunas más desarrolladas que otras, que no todos aprenden de igual forma ni al mismo tiempo, es fundamental para una educación de calidad, pues al aceptar la diferencia, se puede enseñar a cada estudiante partiendo de sus posibilidades y facilitando el desarrollo óptimo de sus capacidades.

Es así como surge la pregunta ¿de qué manera podemos utilizar las inteligencias múltiples para desarrollar actividades didácticas que permitan a los estudiantes potencializar sus habilidades lectoras y escritoras? Para responder dicha pregunta, surge la propuesta: “Hagamos del Salón una Sala de Redacción”, que busca fortalecer las competencias de lectura y escritura, al trabajar sobre las fortalezas de los niños en lugar de sus carencias y organizando una planificación educativa que tiene en cuenta cada una de las inteligencias.

La propuesta, que se encuentra en la cartilla anexa, va dirigida a docentes que buscan alternativas creativas para optimizar su trabajo en el aula y promueve la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el entorno educativo, contextualizándola dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, a la vez que potencia el desarrollo de las competencias básicas de lectura y escritura y ofrece al docente herramientas para el fortalecimiento de estas competencias a través de una propuesta que utiliza como estrategia los Proyectos de Aula.

ANEXO B. Carta de permiso de la Institución para adelantar la Investigación.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLAMORENO
Buesaco – Nariño
Aprobada Mediante Resolución No. 1413 de octubre de 2003
Emanada del Gobierno Departamental
CODIGO DANE. 252110 000838

Carácter oficial **Modalidad Comercial**

Villamoreno, Noviembre 25 de 2015

Señores
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
San Juan de Pasto

Cordial saludo:

La Institución Educativa Villamoreno, reconociendo el excelente desempeño de la Tutora RUBI PATRICIA RIVAS ESCOBAR, en el desarrollo del diplomado de LECTO ESCRITURA del programa "APRENDAMOS JUNTOS" del cual fuimos beneficiarios para el segundo semestre de 2015, hemos acordado continuar con su acompañamiento mediante un trabajo de investigación para fortalecimiento de procesos de lecto-escritura con los estudiantes de los grados 4° y 5° de básica primaria con la propuesta titulada: "**EL RECONOCIMIENTO DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA**", por tanto, autorizamos a la tutora a asistir y aplicar dicha propuesta en nuestra Institución, en el periodo correspondiente al año lectivo 2016, contando la valiosa aprobación de su Facultad.

Agradecemos que nos tengan en cuenta para estos procesos que enriquecen la calidad educativa de nuestros estudiantes.

Atentamente.



DELIA EUNICE PRADO GALARZA
RECTORA

Sandra Gómez Martínez
Técnico Operativo IEV

ANEXO C: Taller Participativo
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

Parte 1. Guía para el Docente

TEXTO EXPOSITIVO.	
Grado donde se aplica: 5 de Básica Primaria	
Estándar: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Y LITERATURA.	
Enunciado Identificador:	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, Organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. 	
Subprocesos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. • Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros, sinópticos, mapas conceptuales y fichas. • Leo diversos tipos de textos literarios, relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. • Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. • Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. 	
EJECUCIÓN DEL TALLER	
GRADO QUINTO	
IDENTIFICACIÓN DE SABERES PREVIOS	
<p>A. Comparto lo que sé con mi grupo</p> 	<p>La lectura de imágenes es una actividad que se la puede realizar con todos los grados, sin embargo al momento de realizar indagación de saberes previos con los niños, se hace necesario tener en cuenta el nivel de complejidad cuando formulamos las preguntas orientadoras a los niños.</p>



2

PREGUNTAS A PARTIR DE LA IMAGEN.

1. ¿Qué personajes observamos en las láminas?
2. ¿Cuál es la actitud de los animales de la lámina 1?
3. ¿Cómo se aleja Choco de los animales?
4. ¿por qué crees que esta tan triste?
5. ¿cómo es la actitud de los personajes en la lámina 2?
6. ¿Qué crees que sucedió y como lo relacionas con el título del cuento?

También se puede iniciar la actividad de indagación de saberes previos preguntando a los estudiantes sobre que han escuchado acerca de la adopción, del por qué existen niños abandonados, y como los ayudamos a ellos.

ACTIVIDADES DE PRÁCTICA

B.
Amplío mis conocimientos
leo el material y respondo

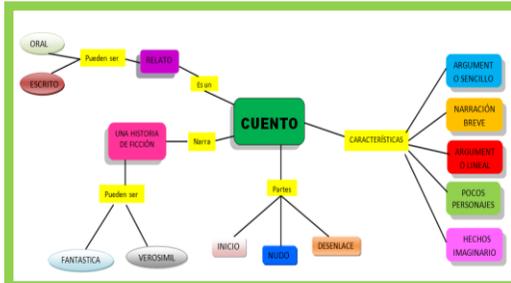


1. Se realiza la lectura en voz alta del cuento “Choco encuentra una mamá” deautora Keiko Kasza.

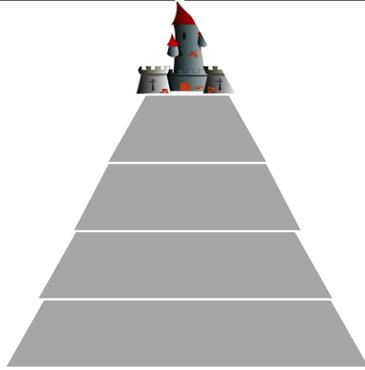
2. INFERENCIAS A PARTIR DEL TIPO DE TEXTO:

¿El texto será un cuento, una poesía o una adivinanza? ¿Por qué?
El propósito de estas preguntas es que los niños puedan predecir sobre el tipo de texto a partir de los indicios que observan, por eso se debe orientar su atención hacia estos elementos concretos como el título, la imagen y la estructura, es fundamental que esta actividad se realice después de haber leído el texto.

3. Ahora recordaremos todo sobre el cuento:

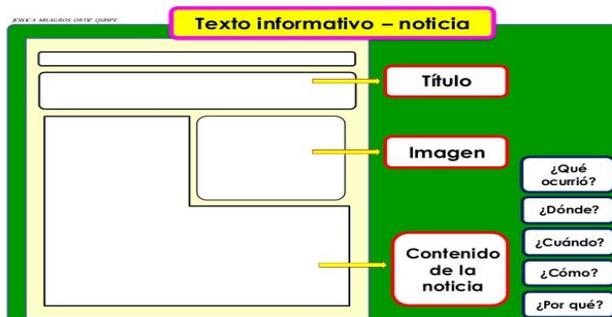


	<p>También es importante recordarle al estudiante que a medida que avanza en la lectura, debe responder y organizar al final el siguiente cuadro con las preguntas orientadoras, que le ayudarán a una mejor comprensión del texto</p> <div data-bbox="342 506 776 800" style="border: 2px solid pink; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; margin: 0;">Preguntar que me hago mientras leo:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">¿Quién?</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">¿Qué?</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">¿Dónde?</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">¿Cuándo?</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">¿Cómo?</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">¿Por qué?</td> </tr> </table> </div>	¿Quién?	¿Qué?	¿Dónde?	¿Cuándo?	¿Cómo?	¿Por qué?
¿Quién?	¿Qué?						
¿Dónde?	¿Cuándo?						
¿Cómo?	¿Por qué?						
Anexos	Cuento: “Choco encuentra una mamá” autor Keiko Kasza Ed. Buenas Noches.						
COMPLEMENTACIÓN Y AMPLIACIÓN DE SABERES							
<p>C. Refuerzo y complemento lo aprendido</p> 	<p>PREGUNTAS PARA HACER DEDUCCIONES A PARTIR DE LA INFORMACIÓN</p> <p>¿Por qué Choco estaba solo? ¿Por qué Choco decide un día buscar una mamá? ¿Cuándo la señora oso invita a Choco a su casa que buscaba? ¿Cuál es la expresión de Choco cuando observa a los hijos de la señora oso?</p> <p>Con este tipo de preguntas se puede confirmar si los niños en clase logran hacer inferencias, a partir de la información que escuchan en la historia. Se debe tener en cuenta que para que los estudiantes establezcan la relación causa efecto, lo harán a partir de las imágenes que observan y las relaciones que establezcan entre las distintas partes del texto que escucharon leer.</p> <p>PREGUNTAS PARA COMPRENSIÓN GLOBAL DEL TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué trata el cuento que hemos leído? • ¿Cuál es el mensaje que podemos extraer de este cuento? <p>Para deducir el tema central del texto, los niños deben haberlo comprendido globalmente. Se recoge todas sus respuestas y se les ayuda a analizar cada una. Después de esto, podrán ir descartando las que no se vinculan con el texto o responden a una comprensión parcial del mismo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Después de haber hecho lectura al anterior mapa conceptual sobre el cuento, traslada la información del cuento a un organizador gráfico, que posibilite tu capacidad creadora. 2. La TORRE TARIYEs es una estrategia para organizar de mayor a menor y en orden de relevancia los términos más destacados en un texto, organiza en ella las palabras clave del cuento “Choco encuentra una mamá” 						

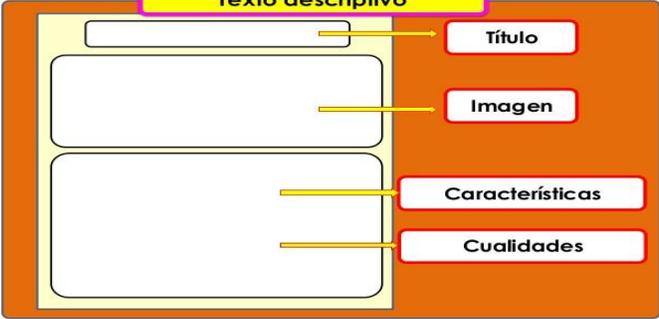


3. Teniendo en cuenta las inferencias a partir del texto, el estudiante fortalece sus competencias utilizando algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información.

Organice el texto “*Choco encuentra una mamá*” en las siguientes estructuras externas de texto: convierta el cuento en una sensacional noticia



4. Ahora elegimos al protagonista de el cuento “Choco” y organizamos una ficha descriptiva del personaje en la siguiente estructura.

	<p style="text-align: center;">Texto descriptivo</p>  <p>5. Inventa otro título para el cuento y explica tu respuesta</p> <p>6. Preguntas Tipo Pruebas Saber. COMPRESIÓN DE TEXTO:</p>
APLICACIÓN DE SABERES	
<p>D. Desarrollo y comparto lo aprendido en casa y en la comunidad</p>	<p>¿Reflexiona con tus padres que ha pasado con la verdadera mamá de Choco? y busca con ellos posibles soluciones. Comparte el cuento con tu familia y escribe las reflexiones y opiniones que ellos expresaron después de haberlo escuchado.</p>

Parte 2. Guías de trabajo individuales para los estudiantes

NOMBRE: _____

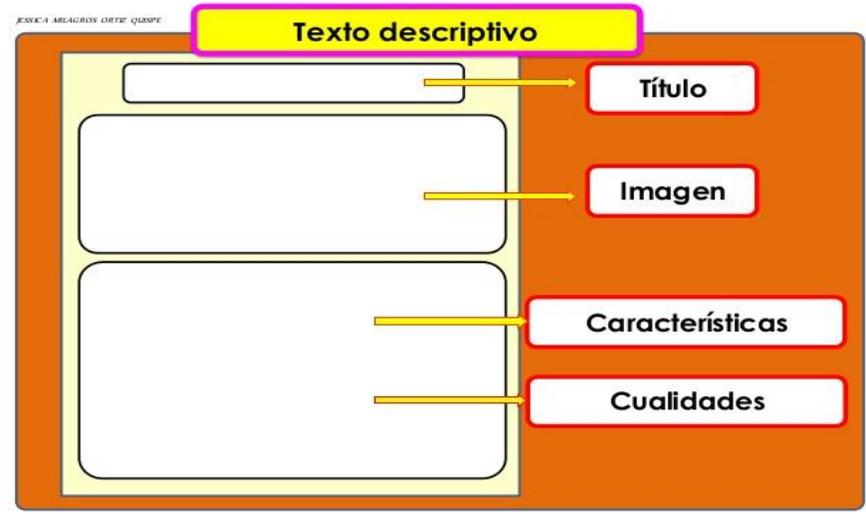
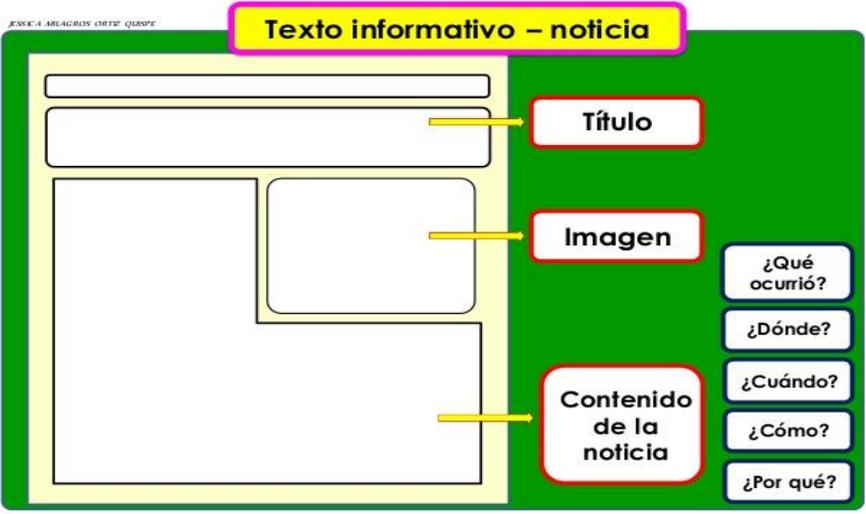
Preguntas que me hago mientras leo:

<p>¿Quién?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Qué?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Dónde?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Cuándo?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Cómo?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Por qué?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



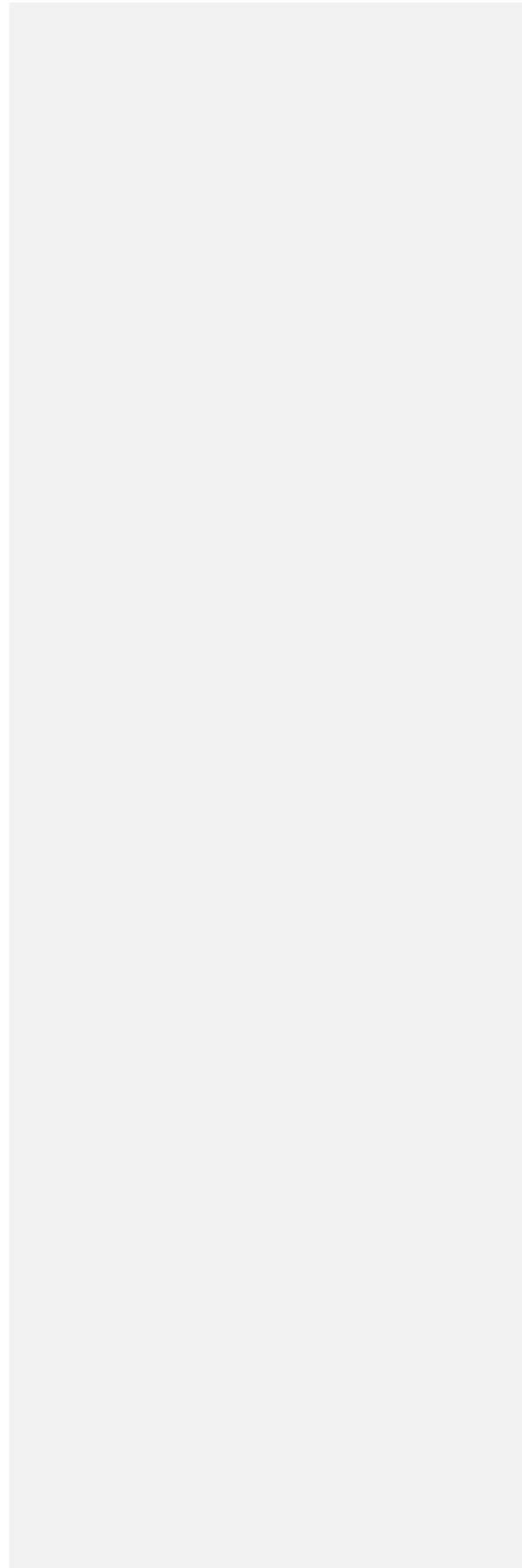
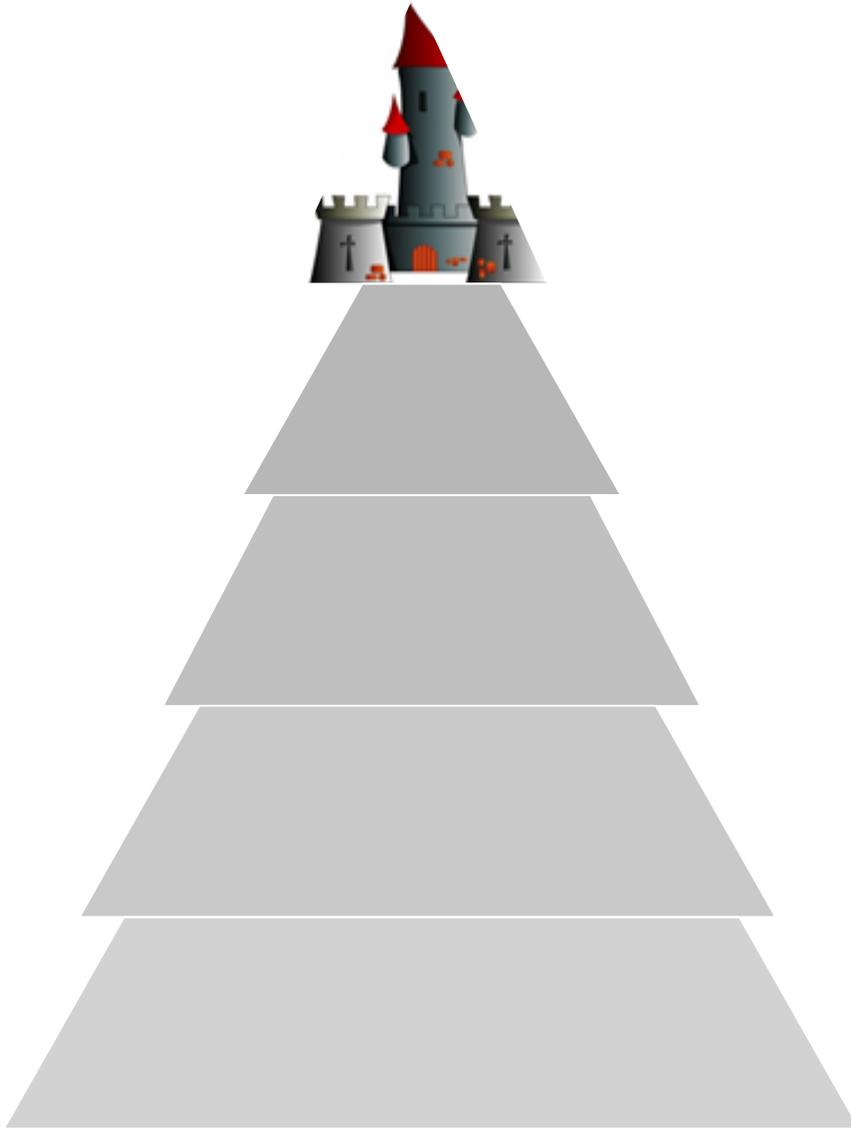
NOMBRE: _____

EDAD: _____



NOMBRE: _____

LA TORRE TARY



TALLER TIPO PRUEBAS SABER

NOMBRE: _____ EDAD: _____

a. Organiza los recuadros de acuerdo a como ocurrieron los hechos en el cuento:



- A. 1,2,3
- B. 2,1,3
- C. 3,1,2
- D. 3,2,1

b. El texto anterior es un cuento porque:

- A. Explica las razones por las que Choco buscaba una mamá.
- B. Narra acciones de personajes como Choco, la jirafa, y la señora oso.
- C. Informa sobre la situación de personajes abandonados como Choco.
- D. Deja una moraleja o enseñanza para la vida, que nos la enseña los personajes.

c. En la oración: ¡Qué barbaridad! —dijo la señora Oso—”me imagino lo graciosa que me vería”: la expresión “*Que barbaridad*” la puedo remplazar por:

- A. Locura
- B. Exceso
- C. Exageración
- D. Equivocación

d. En la oración la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo y Choco se sintió muy feliz de que su madre *fuera tal y como era*, significa que:

- A. Choco finalmente encontró a su mamá, y que no importaba lo diferente que era.
- B. Choco finalmente comprendió, que todas las madres son diferentes en realidad.
- C. Choco finalmente reflexionó en lo importante que es tener una madre.
- D. Choco finalmente encontró a sus hermanos no importa lo diferentes que eran.

e. Imaginemos que somos amigos de Choco, que haríamos para conseguirle una mamá:

- A. Colocamos un aviso en el periódico solicitando una mamá para Choco
- B. Lo llevamos a casa a escondidas de nuestros padres, para que tenga familia.
- C. Vamos por toda la vereda, preguntando casa por casa quién quiere ser su mamá.
- D. Solicitamos a un extraño que por favor, le busque una familia.

ANEXO D. Test de Inteligencias Múltiples.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

Instrucciones:

Marque con una x la categoría que considere pertinente al criterio asignado.

Es muy importante conocer las formas de aprender, les invito a aplicar este test y descubrir sus formas de aprendizaje.

PREGUNTAS	SI	NO
1. Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.		
2. Si estoy enojado(a) o contento (a) generalmente sé exactamente por qué.		
3. Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.		
4. Asocio la música con mis estados de ánimo		
5. Puedo sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez		
6. Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.		
7. Me gusta trabajar con calculadoras y computadores		
8. Aprendo rápido a bailar un baile nuevo		
9. No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.		
10. Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.		
11. Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.		
12. Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o en un evento especial.		
13. La vida me parece vacía sin música.		
14. Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos o instrumentos.		
15. Me gusta hacer rompecabezas y entretenerme con juegos electrónicos		
16. Me fue fácil aprender a andar en bicicleta. (o patines)		
17. Me enojo cuando oigo una discusión o una afirmación que parece ilógica.		
18. Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes		
19. Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.		
20. Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.		
21. Me gusta construir modelos (o hacer esculturas)		
22. Tengo agudeza para encontrar el significado de las palabras.		

23. Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo de otra manera		
24. Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida.		
25. Me gusta trabajar con números y figuras		
26. Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos íntimos.		
27. Con sólo mirar la forma de construcciones y estructuras me siento a gusto.		
28. Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy sola.		
29. Soy bueno(a) para el atletismo.		
30. Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.		
31. Generalmente me doy cuenta de la expresión que tengo en la cara		
32. Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.		
33. Me mantengo "en contacto" con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.		
34. Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.		
35. Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí.		

ANEXO E. Tablas Competencias Comunicativas.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

Tabla 1. Competencia comunicativa - lectora – ciclo de 4o. a 5o. grados.

ESTÁNDAR: comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
Se consideran los siguientes tipos de textos: descriptivos, informativos (noticias, anuncios, propagandas o afiches), narrativos(cuentos, leyendas, mitos y fábulas), historietas, textos explicativos y argumentativos	
COMPONENTE	AFIRMACIÓN: El estudiante...
SEMÁNTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita contenida en el texto. 2. Recupera información implícita contenida en el texto. 3. Relaciona textos entre si y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.
SINTÁCTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la estructura explícita del texto. 2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos. 3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.
PRAGMÁTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. 2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto. 3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

Tabla 2. Competencia Comunicativa - Escritora – ciclo de 4o. a 5o. grado

ESTÁNDAR: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.	
COMPONENTE	AFIRMACION: El estudiante...
SEMÁNTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. 2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito. 3. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
SINTÁCTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar. 2. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión. 3. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular
PRAGMÁTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación. 2. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto. 3. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

ANEXO F. Tablas Niveles de Desempeño.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

Tabla 3. Niveles de Desempeño

¿Qué es?	¿Para qué sirve?
Es la distribución porcentual de los estudiantes según los desempeños alcanzados en cada una de las áreas evaluadas.	Para saber cómo se encuentran los estudiantes en relación con la capacidad para resolver preguntas o problemas de distintos niveles de complejidad.
Los niveles de desempeño describen las competencias de los estudiantes en cuanto a lo que saben y saben hacer en una determinada área y grado.	Para analizar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y establecer las diferencias entre ellos. Esto permite orientar la definición de metas específicas y/o diferenciales de mejoramiento.

Tabla 4. Descripción genérica de cada uno de los niveles de desempeño establecidos para la prueba.

NIVEL	DESCRIPCIÓN Un estudiante promedio ubicado en este nivel...
AVANZADO	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados
SATISFACTORIO	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar
MÍNIMO	Supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados.
INSUFICIENTE	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba